

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**RESİM-İŞ EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNDE
DUYGUSAL ZEKA VE YARATICILIK
İLİŞKİLERİ**

Merih TEKİN BENDER

**İzmir
2006**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**RESİM-İŞ EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNDE
DUYGUSAL ZEKA VE YARATICILIK
İLİŞKİLERİ**

Merih TEKİN BENDER

**Danışman
Doç. Bedri KARAYAĞMURLAR**

**İzmir
2006**

Doktora tezi olarak sunduğum ‘‘Resim-İř Eđitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri’’ adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gűsterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

..../..../ 2006

Merih TEKİN BENDER

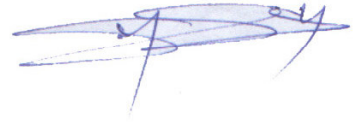
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından G¼zel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-
iş Öğretmenliği Programı DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman) : Doc. Bedri KARAYAĞMURLAR



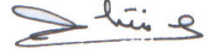
¼ye : Doc. Sadettin SARI



¼ye : Yrd. Doç.Dr. Emine HALIÇINARLI



¼ye : Yrd. Doç.Dr. ř¼heda ÖZBEN



¼ye : Yrd. Doç.Turan ENGİNOĞLU



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2006
Prof. Dr. Sedef GİDENER
Enstit¼ M¼d¼r¼



**YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU**

Tez No :

Konu Kodu :

Üniv. Kodu :

- **Not : Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

Tez yazarının

Soyadı : TEKİN BENDER

Adı : Merih

**Tezin Türkçe adı: Resim-iş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve
Yaratıcılık İlişkileri**

**Tezin yabancı dildeki adı: The Relations Between Emotional Quotient and
Creativity in the Students of Painting Education Department**

**Üniversite: DOKUZ EYLÜL
Yılı: 2006**

Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ

Diğer kuruluşlar

Tezin türü:

1- Yüksek Lisans

2- Doktora (X)

3- Sanatta Yeterlilik

Dili: Türkçe

Sayfa sayısı: 294

Referans sayısı: 295

Tez Danışmanlarının

Ünvanı: Doç.

Adı: Bedri

Soyadı: KARAYAĞMURLAR

Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Hadiye

Soyadı: KÜÇÜKKARAGÖZ

Türkçe anahtar kelimeler:

1- Duygusal Zeka (EQ)

2- Yaratıcılık

3- Sanat

4- Resim

5- Güzel Sanatlar Eğitimi

İngilizce anahtar kelimeler:

1- Emotional Quotient (EQ)

2- Creativity

3- Art

4- Painting

5- Fine Arts Education

ÖNSÖZ

Bu araştırmada; resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiler ve seçtiğimiz bağımsız değişkenler ile olan etkilenim düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Özgün ve güncel olan bu çalışmanın sanat eğitimi alanına önemli katkılar sağlayacağı ve konuya yönelik yapılacak yeni araştırmalara öncülük edeceği düşünölmektedir. Araştırmanın amacına ulaşmasını, hata ve eksikliklerin hořđörü ile karşılanmasını diliyorum.

Araştırma süreci boyunca bilgi ve deneyimleriyle bana her türlü desteği sağlayan danışmanlarım Sayın Bedri Karayağmurlar ve Sayın Hadiye Küçükkaragöz'e; katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen, yakın ilgi ve yardımları ile doğrulara yönlendiren değerli hocalarım Sayın Emine Kutlu Halıçınarlı ve Sayın şüheda Özben'e teşekkürlerimi sunarım.

Başarılı, istekli ve verimli çalışma günlerimi olduğu kadar, yoğun, sıkıntılı, zorlu dönemlerimi de benimle paylaşan, dostluklarını yürekten hissettiğim sevgili arkadaşlarım Yasemin Sözer şarac ve Canan Birsoy Altınkaş'a; veri toplama aşamasında, başta hocam Sayın Tahsin Hancıoğlu, değerli arkadaşlarım Yüksel Hancıoğlu ve Hatice Nilüfer Süzen olmak üzere bana her türlü kolaylığı sağlayan tüm Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale Üniversiteleri, Eğitim Faköltesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarına ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere teşekkür ederim.

Araştırmanın istatistiksel çözümlmelerini sabırla, özveriyle, sevgiyle ve beni bilgilendirerek yapan biricik ağabeyim Yücel Tekin'e ve bize uygun çalışma ortamları sağlayan eşi, sevgili arkadaşım Berna Tekin'e; öğrenim hayatım boyunca her türlü maddi manevi desteği sunan, beni daima yüreklendiren annem Necibe Tekin ve babam Abdullah Tekin'e; emek, sevgi, anlayış ve sabırla hep yanımda olan sevgili eşim Mithat Bender'e; sonsuz yaşama gücü ve çalışma azmi veren biricik kızım Simge Bender'e teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim...

Merih Tekin Bender

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
TABLolar LİSTESİ.....	v
ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	x
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Duygusal Zeka.....	3
1.2.1. Duygu	3
1.2.2. Zeka kuramları ve duygusal zekanın keşfi öncesinde yapılan çalışmalar	16
1.2.3. Kavram olarak duygusal zeka ve EQ kısaltması	22
1.2.4. Duygusal zeka tanımları.....	23
1.2.5. Duygusal zekaya yönelik eleştiriler ve konunun bilimsel değeri.....	28
1.2.6. Beyin ve duygusal zeka.....	30
1.2.7. Duygusal zekanın gelişim süreci	33
1.2.8. Duygusal zekanın eğitim-öğretim alanına etkileri.....	35
1.2.9. Duygusal zekanın iş yaşamındaki performans ve liderlik özelliği üzerindeki etkisi	40
1.2.10. Bir duygusal zeka altboyutu olarak empati	45
1.3. Yaratıcılık	48
1.3.1. Yaratıcılık tanımları	48
1.3.2. Yaratıcılığa ilişkin kuramlar.....	51
1.3.3. Yaratıcılık ve beyin.....	56
1.3.4. Yaratıcılık ve bilişsel zeka (IQ).....	59
1.3.5. Yaratıcılığın gerektirdiği aşamalar	62
1.3.6. Yaratıcılığa has nitelikler	63
1.3.7. Yaratıcı kişi özellikleri	66
1.3.8. Yaratıcılığın engellenmesi- geliştirilmesi	69
1.3.9. Yaratım ve duygu.....	73
1.3.10. Yaratıcılık ve ruhsal problemler	76
1.3.11. Sanatsal yaratma	79
1.3.12. Yaratıcılık ve eğitim.....	84
1.3.13. Yaratıcılık ve cinsiyet	87
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi	89
1.5. Problem Cümlesi	89
1.6. Alt Problemler	89
1.6.1. Toplam duygusal zeka - sosyo-demografik değişkenler	89
1.6.2. Kişisel duygusal zeka - sosyo-demografik değişkenler	90

1.6.3. Kişiler arası duygusal zeka - sosyo-demografik değişkenler	91
1.6.4. Uyumluluk duygusal zekası - sosyo-demografik değişkenler	91
1.6.5. Stres yönetimi duygusal zekası - sosyo-demografik değişkenler	92
1.6.6. Genel mizaç duygusal zekası - sosyo-demografik değişkenler	92
1.6.7. Toplam duygusal zeka - yaratıcı düşünce alt boyutları	93
1.6.8. Kişisel duygusal zeka - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları	93
1.6.9. Kişiler arası duygusal zeka - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları	94
1.6.10. Uyumluluk duygusal zekası - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları	94
1.6.11. Stres yönetimi duygusal zekası - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları	94
1.6.12. Genel mizaç duygusal zekası - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları	95
1.6.13. Duygusal zeka alt boyutlar - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları	95
1.7. Sayıtlar	95
1.8. Sınırlılıklar	96
1.9. Tanımlar	96
1.10. Kısaltmalar	97
BÖLÜM II	98
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	98
2.1. Duygusal Zeka İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar	98
2.2. Duygusal Zeka İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	105
BÖLÜM III	135
YÖNTEM	135
3.1. Araştırma Modeli	135
3.2. Evren ve Örneklem	135
3.3. Veri Toplama Araçları	138
3.3.1. Bar-On duygusal zeka ölçeği (Bar-On EQ-i)	138
3.3.2. Torrance yaratıcı düşünce testi (TYDT) “sözel A” formu	155
3.3.3. Kişisel bilgi formu	158
3.4. Verilerin Toplanması	159
3.5. Verilerin Değerlendirilmesi	160
3.5.1. Bar-On EQ-i ile toplanan verilerin değerlendirilmesi	160
3.5.2. TYDT “sözel A” formu ile toplanan verilerin değerlendirilmesi	160
3.6. Veri Çözümleme Teknikleri	161

BÖLÜM IV	163
BULGULAR VE YORUMLAR.....	163
4.1. Örneklem Grubunu Tanıtıcı Bulgu ve Yorumlar	163
4.2. Duygusal Zekaya İlişkin Bulgu ve Yorumlar	167
4.2.1. Toplam duygusal zeka ve beş temel boyutunun sosyo- demografik değişkenler ile arasındaki ilişkiler	167
4.2.2. Toplam duygusal zeka - sosyo-demografik değişkenler.....	169
4.2.3. Kişisel duygusal zeka - sosyo-demografik değişkenler	175
4.2.4. Kişiler arası duygusal zeka - sosyo-demografik değişkenler ..	181
4.2.5. Uyumluluk duygusal zekası - sosyo-demografik değişkenler.	187
4.2.6. Stres yönetimi duygusal zekası - sosyo-demografik değişkenler... ..	193
4.2.7. Genel mizaç duygusal zekası - sosyo-demografik değişkenler.....	200
4.3. Duygusal Zeka ve Yaratıcı Düşünce Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	207
4.3.1. Duygusal zeka ile yaratıcı düşünce arasındaki korelasyonlar .	207
4.3.2. Toplam duygusal zeka - yaratıcı düşünce alt boyutları.....	208
4.3.3. Kişisel duygusal zeka - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları.....	210
4.3.4. Kişiler arası duygusal zeka - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları.....	212
4.3.5. Uyumluluk duygusal zekası - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları.....	214
4.3.6. Stres yönetimi duygusal zekası - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları.....	216
4.3.7. Genel mizaç duygusal zekası - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları.....	218
4.3.8. Duygusal zeka alt boyutlar - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları.....	220
4.4. Toplam Duygusal Zeka ve Yaratıcı Düşünce Değerleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar	232
BÖLÜM V	234
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	234
KAYNAKÇA	242
EKLER	1
EK 1 :BAR-ON Duygusal Zeka Ölçeği (BAR-ON EQ-i).....	E1-1
EK 2 :Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT)“Sözel A” Formu.....	E2-1
EK 3 : Kişisel Bilgi Formu.....	E3-1

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: EQ Düzeyine Göre ve Torrance YDT İçin Seçilen Öğrenci Sayıları	137
Tablo 2: Torrance YDT Değerlendirmesi Örnekleme İçin Tek-Örneklem T-Testi Sonuçları.....	137
Tablo 3: Örneklemin Sosyo-demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	163
Tablo 4: Toplam Duygusal Zeka ve Beş Temel Boyutunun Sosyo-demografik Değişkenler İle Arasındaki İlişkiler	168
Tablo 5: Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre T – Testi Sonuçları.....	169
Tablo 6: Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	170
Tablo 7: Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Üniversitelerine Göre ANOVA Sonuçları.....	170
Tablo 8: Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	171
Tablo 9: Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	171
Tablo 10: Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre ANOVA Sonuçları.....	172
Tablo 11: Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre ANOVA Sonuçları.....	172
Tablo 12: Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	173
Tablo 13: Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	174
Tablo 14: Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Aile Tutumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	174
Tablo 15: Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre T – Testi Sonuçları.....	175
Tablo 16: Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Yaşa Göre Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları	176
Tablo 17: Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Üniversitelerine Göre ANOVA Sonuçları.....	176
Tablo 18: Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	177
Tablo 19: Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	177
Tablo 20: Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre ANOVA Sonuçları.....	178
Tablo 21: Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre ANOVA Sonuçları.....	178

Tablo 22: Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	179
Tablo 23: Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	180
Tablo 24: Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Aile Tutumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	180
Tablo 25: Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre T – Testi Sonuçları.....	181
Tablo 26: Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	182
Tablo 27: Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	182
Tablo 28: Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	183
Tablo 29: Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	184
Tablo 30: Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	184
Tablo 31: Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	185
Tablo 32: Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	186
Tablo 33: Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	186
Tablo 34: Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Aile Tutumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	187
Tablo 35: Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre T – Testi Sonuçları.....	188
Tablo 36: Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	188
Tablo 37: Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Üniversitelerine Göre ANOVA Sonuçları	189
Tablo 38: Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	189
Tablo 39: Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	190
Tablo 40: Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre ANOVA Sonuçları	191
Tablo 41: Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre ANOVA Sonuçları.....	191
Tablo 42: Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	192
Tablo 43: Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	192
Tablo 44: Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Aile Tutumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	193

Tablo 45: Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre T – Testi Sonuçları.....	194
Tablo 46: Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	194
Tablo 47: Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Üniversitelere Göre ANOVA Sonuçları.....	195
Tablo 48: Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	196
Tablo 49: Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	196
Tablo 50: Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre ANOVA Sonuçları.....	197
Tablo 51: Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre ANOVA Sonuçları.....	197
Tablo 52: Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	198
Tablo 53: Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	199
Tablo 54: Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Aile Tutumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	199
Tablo 55: Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre T – Testi Sonuçları.....	200
Tablo 56: Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	200
Tablo 57: Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Üniversitelere Göre ANOVA Sonuçları.....	201
Tablo 58: Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	202
Tablo 59: Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	202
Tablo 60: Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre ANOVA Sonuçları.....	203
Tablo 61: Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre ANOVA Sonuçları.....	204
Tablo 62: Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	205
Tablo 63: Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	206
Tablo 64: Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Aile Tutumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	206
Tablo 65: Duygusal Zeka İle Yaratıcı Düşünce Arasındaki Korelasyonlar.....	208
Tablo 66: Toplam Duygusal Zeka ve Özgünlük Değerleri Arasındaki Korelasyon	209
Tablo 67: Toplam Duygusal Zeka ve Esneklik Değerleri Arasındaki Korelasyon..	209
Tablo 68: Toplam Duygusal Zeka ve Akıcılık Değerleri Arasındaki Korelasyon...	210
Tablo 69: Kişisel Duygusal Zeka ile Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Düşünce Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon.....	211
Tablo 70: Kişiler arası Duygusal Zeka ile Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Düşünce Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon.....	213

Tablo 71: Uyumluluk Duygusal Zekası ile Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Düşünce Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon	215
Tablo 72: Stres Yönetimi Duygusal Zekası ile Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Düşünce Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon.....	217
Tablo 73: Genel Mizaç Duygusal Zekası ile Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Düşünce Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon.....	219
Tablo 74: Duygusal Zeka Alt Boyutları ile Yaratıcı Düşünceleri Arasındaki Korelasyon.....	221
Tablo 75: Duygusal Zeka Alt Boyutları ile Özgünlük Arasındaki Korelasyon	224
Tablo 76: Duygusal Zeka Alt Boyutları ile Esneklik Arasındaki Korelasyon.....	227
Tablo 77: Duygusal Zeka Alt Boyutları ile Akıcılık Arasındaki Korelasyon.....	230
Tablo 78: Toplam Duygusal Zeka ve Yaratıcı Düşünce Değerleri Arasındaki Korelasyon.....	232

ÖZET

Resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekaları ve yaratıcı düşünce yetileri arasında ilişki olup olmadığını saptayabilmek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Alt amaçlar ise, duygusal zeka ve yaratıcılığın alt boyutlarının arasında bulunan ilişkileri ve duygusal zeka verilerinin seçilen bağımsız değişkenler ile olan etkilenim düzeylerini değerlendirmektir.

Araştırma betimsel niteliktedir. Çalışma evreni, güzel sanatlar eğitimi veren Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale Üniversitelerinin resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencileridir. Örneklem, evrenin içinden her sınıf düzeyinde rastlantısal olarak seçilen 30'ar kişi olmak üzere toplam 360 kişiden oluşmaktadır.

Veriler, örneklem grubuna, şubat-mart 2005 tarihleri arasında Bar-On EQ-i, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi “Sözel A” formu ve kişisel bilgi formu uygulanması ile elde edilmiştir. İlk olarak EQ ölçeği değerlendirilmiş, nitel bir değerlendirme aracı olan Torrance YDT'nin değerlendirme güçlüğü dikkate alınarak bu test için ilk örneklem içerisinden ikinci bir örneklem seçimine ihtiyaç duyulmuştur. Bu seçimde EQ zeka düzeyleri birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Her tabaka %25 oranında sınırlandırılarak aralarından toplam 80 kişi rasgele seçilmiştir.

İstatistiksel analizler sonucunda, öğrencilerin toplam duygusal zekaları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca alt amaçlar gereği yapılan incelemeler, toplam duygusal zeka ya da alt boyutları ile, cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, en uzun süre yaşanan yerleşim birimi, anne öğrenim durumu ve aile tutumu arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın sonuçları duygusal zeka arttıkça yaratıcılığın da artmakta olduğunu ve yaratıcılıktaki toplam varyansın (değişkenliğin) %7'sinin duygusal zekadan kaynaklandığını göstermiştir. Bulgular literatür ışığında yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

To be able to determine whether there are any relations between emotional quotient and creativity in the students of painting education or not is the main aim of this research. Evaluating the relations between the subscales of emotional quotient and creativity and, interaction level among emotional quotient data and chosen independent variables are secondary aims.

The research has a descriptive characteristic. The population for this study comprised university students who have been educating in the painting education department of fine art education faculties of Dokuz Eylül, Gazi and Pamukkale Universities. The sample was constituted total 360 students by choosing 30 students in every class from the population randomly.

The data were gotten by using Bar-On EQ-i, Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT-Verbal A) and a personal information form to the participants in the January- February of 2005. Firstly, EQ-i was evaluated, than considering that evaluating TTCT which is a kind of qualitative scale was so difficult, it was needed choosing the second sample through the first sample. The participants' EQ level was realized as layers for the second sample choosing. Every layer was limited with a range of % 25 percentages and than; 80 students were chosen randomly in them.

After the statistical analyzes, a positive and significant relation between total EQ and creative thinking of the students was found. Besides, the investigations as required by secondary aims were indicated that there were significant relations among total EQ or its subscales with sexuality, university in which schooling, being what child of family in, the region in which living more, mother's education level and attitude of family.

Consequently, the outcomes of this study were showed that the creativity had increased, if the EQ had been increasing and %7 percentages of the total variance in the creativity had derived from EQ. In the light of literature, results have been discussed and, it has been given suggestions.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, probleme dayanak oluşturan kuramsal çerçeve, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar sunulmaktadır. Araştırmanın iki temel değişkeni duygusal zeka ve yaratıcılıktır. Bu nedenle kuramsal çerçeve, duygusal zeka ve yaratıcılık başlıkları altında iki ana bölümde incelenmektedir.

1.1. Problem Durumu

Akılcılık, esneklik ve özgünlük özelliklerine sahip olan kişiler sanat alanında başarılı olabilirler. Dolayısı ile sanat alanında eğitim gören öğrenciler için, yaratıcılık yetilerine sahip olma ve bu yetileri geliştirmenin önemi tartışılmayacak kadar açıktır. Öncelikle seçim aşamasında bu yetilere daha fazla sahip olan öğrencilerin tercih edilmesi, ardından da bu gelişime katkıda bulunacak doğru yöntem ve programların uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde eğitim fakülteleri resim-iş eğitimi bölümü öğrencileri, çizim ve tasarım yeteneklerini seçmede belirleyici olan özel yetenek sınavları ile bu bölümde okuma hakkını elde etmektedirler. Çizim ve tasarım konusunda başarılı olan öğrencilerin, yaratıcılık gerektiren sanatsal etkinliklerde de başarılı olacakları kabul edilmektedir. Fakat sınavlar öncesinde yapılan hazırlıkların, bir takım çizim ve tasarım çalışmalarının, gerçek belirleyicileri gizleme tehlikesi her zaman vardır. Gerçek yaratıcılığı ölçebilecek doğru belirleyicilerin saptanabilmesi, ancak yaratıcılığın hangi faktörler ile ilişkili olduğunun netleşmesi ile mümkün olabilir.

Eğitim sürecinde bir diğer sorun ile karşılaşmaktadır. Titizlikle seçilen resim-iş anabilim dalı öğrencilerinin büyük bir kısmı, yaratıcı becerilerini kullanmada gösterdikleri yetkinliğe karşın, bazı bilişsel zeka gerektiren derslerde düşük performanslar göstermektedirler. Bu tablo, IQ'nun dışında bir zeka türünün bu

öğrencilerin zekalarını nitilemekte daha uygun olacağı düşüncesini akla getirmektedir. Denel'in (1999:21) paylaştığı araştırma sonuçları ilginçtir. Buna göre üniversite öncesi yaşlardaki en zeki bireyler, genellikle en yaratıcı olanlar değildir. Tabii burada kastedilen zeka türü de bilişsel zekadır. O halde eğer yaratıcılık ile bilişsel zeka arasında, özellikle de bilişsel zeka yükseldikçe herhangi bir ilişki bulunamıyorsa ve yaratıcılık zeka bağlantılı olması olası yetileri gerektiriyorsa, yaratıcılıkla bağlantılı farklı bir zeka türünden söz edilebilecektir. Konu ile ilişkili olabileceği düşünülen zeka türü, bilişsel zekadan oldukça farklı yetileri barındırması ile dikkat çeken duygusal zekadır.

Resim-iş eğitimi bölümü öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin, yaratıcılıkları ile aralarında bir ilişki olup olmadığı bilgisi oldukça önemlidir. Çünkü yaratıcı davranışların geliştirilmesi, bölüm öğretim elemanlarının öğrencilerine kazandırmak istedikleri öncelikli hedefler arasında yer almaktadır. Yaratıcılıkla bağlantılı tüm değişkenlerin dikkatli bir biçimde saptanmasının gereği ve önemi, ders işleyiş yöntemlerini, eğitim davranışlarını düzenlemek ve program belirlemek açısından yadsınamazken; yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için, öncelikle bireyin psikolojik açıdan ve duyu yapısı ile tanınması gerektiğinin göz ardı edilmesi de beklenmemelidir. Unutulmamalıdır ki resim-iş eğitimi, duyguların en yoğun ve etkin şekillerde yer aldığı özel bir eğitim alanıdır.

Öte yandan zeka araştırmalarının, eğitim veren kurumlarca yakından izlenmesi bir zorunluluk gibidir. Hele ki duygusal zekada olduğu gibi, eğitim ve öğretim ile geliştirilebilir olduğu iddiasında bulunuluyorsa. İddialar doğru ise, duygusal öğrenme yaşam boyu sürmektedir. Bu durumda, eğitim- öğretim işi ile ilgili kurumlara düşen önemli görevler vardır. Üstelik resim-iş eğitimi açısından henüz bu alana ilişkin herhangi bir bilimsel araştırma yürütülmemiş olması, konuya daha da aciliyet kazandırmaktadır.

Yukarıda değinilenler göz önüne alındığında, resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık arasındaki ilişkileri değerlendiren bir araştırma yapılması gereği kaçınılmazdır. Araştırmamız kapsamında duygusal zeka ve yaratıcılık ile ilgili literatür ışığında ele alınan kuramsal çerçevenin, problem durumunun açılımının zenginleştirilmesine ve gerekçelerinin ortaya konulmasına

katkı sağlayacağı, problem cümlesi ve alt problemleri daha da anlaşılır kılacağı düşünülmektedir.

1.2. Duygusal Zeka

1.2.1. Duygu

1.2.1.1. Duyguyu tanımlama girişimleri

Duyguyu tanımlamak, bu bölümün ilk hedeflerinden biri olabilir. Ancak uzun yıllardır süre gelen çalışmalara ve farklı tanımlama girişimlerine bakıldığında, bunun öyle kolay olmayacağı anlaşılmaktadır. Basit bir iki tanımla açıklanamayacak kadar karmaşık ve tartışmalı görünen “duygu” kavramının, değeri ve anlamı üzerinde durulması, belki de kesin bir tanım verme girişiminden daha doğru olacaktır.

Duygularından hiçbir zaman bağımsız olamayacağı düşünülen insanın onlara duyduğu ilgi, yaşamsal birlikteliğin bir sonucu olabilir. Dolayısı ile, duyguya dair araştırmalar da oldukça eskiye tarihlenmektedir. Öyle ki, iyi bir yaşam sürdürebilmek için duyguların rolünün araştırılmasının tarihçesi, eski Yunan ve Stoik harekete kadar gider. (Mayer, Salovey & Caruso, 2000b: 92). Kaufman (1993), duygular ve bilişe dair ilk akademik çalışmaların izlerinin geç 1800’lerde bulunabileceğini belirtmektedir (Jaeger, 2003: 617). Akademik çalışmalardan önce, daha gerilere dönülür ve felsefenin duyguya yaklaşımı incelenirse, M.Ö. 300’lü yıllardaki filozoflara kadar uzanılabilir. O yıllarda filozoflar, ruhsal alandaki kıpırdanmaları akla dayandırmaktadırlar. İnsanın çektiği acılarda da duyguları reddeder, bunların düşünce ve yargıdaki bazı hata ve bozukluklardan ileri geldiğini savunurlar. Dönemin önemli isimlerinden Aristoteles (M.Ö. 384-322) duyguları, neşeli ya da neşesiz zamanlarımızda algılar veya varsayımlarla birlikte ortaya çıkan refakatçiler olarak nitelendirir. Ona göre duygular istek uyandırır; ama bağımsız ölçüler olmadıklarından, bilinç işlevleri ile birlikte hareket ederler. Ona yakın zamanlarda Augustin (354-430) duyguların daha bağımsız olduğu fikrini savunmuşsa da, dönemi yine Aristoteles’in tezine yönelmiştir.

İleriki yıllarda Descartes (1596-1650), duyguları daha katı bir görüşle, tamamen akılcı bir yaklaşımla ele almıştır. Ona göre duygular, davranış tarzlarının

değeri ve yararı konusundaki düşüncelerden ortaya çıkmaktadır. Yani somut bir örnekle ifade edilirse, “öfkeli olmaya degeceğini düşünüyorsak, öfkelenmekteyiz” şeklinde bir görüş öne sürmektedir.

Aydınlanma sonrası akademik düşünürlerce, duygular ilgisiz veya zararlı bulunmuşlardır. Duygular ve bedenlenim arasındaki kopmaz ilişkiye, duygularla birlikte her zaman gerçekdışılık eşlik etmiştir. Belki de en fazla bu nedenle, Batı kültürlerinde duygulanım, tarih boyunca bir dehşet kaynağı olarak düşünülmüştür. Zihnin berraklık ve iradesine karşılık beden, tutkulara sessizce teslim olan ilkel bir şey olarak resmedilmiştir (Bordo, 1993:11; Lupton, 2002:12). Duygular konusundaki bu katı rasyonel görüş açısı 19.yy’a kadar etkisini sürdürmüştür (Konrad & Hendl, 2001:22). Yani oldukça uzun bir dönem boyunca -sosyal olmayan bilimler nesnel bilgi arayışı içindeyken- duygular, değerler, inançlar ve heyecanlar açık ve net düşünme sürecini olumsuz etkileyen, engelleyen öğeler olarak görülmüş ve onları bir kenara itmek için her türlü çaba sarf edilmiştir (Robinson, 2003: 164). Bu durum duyguların, çoğu zaman aklın ve rasyonelliğin karşıtı olarak düşünülmesi ile sonlanmıştır (Lupton, 2002: 12). Bu önyargı ile bakıldığında duygular, doğru yargının ve bilimsel etkinliklerin önünde birer engeldir. Bu yanlış kanıların yıkılması sonucu duyguya yönelik araştırmalar artmış ve bilimsel vargılara ulaşım hız kazanmıştır.

Görüldüğü gibi duygulara saygı duymak ile inkar etmek arasındaki anlaşmazlık oldukça eskidir. Duyguların zayıflık belirtisi olarak görülüp aşağılanması, gizlenilmeye çalışılması ya da çok fazla yüceltilip istismar edilerek kişileri değişik konumlara taşıması, yukarıda sözü edildiğinden çok farklı olmayan görünümle çağımızda bile etkisini sürdürmektedir. Ancak duygularından arındırmaksızın, insan ve zekasının tartışılmakta olduğu bugünlere ulaşılması, duyguların gücünün kabul edililişinin bir sonucudur.

“Duygu” terimi, Latince’de sahip olduğu derinlik ve güç nedeni ile, “motus anima”, yani "bizi harekete geçiren ruh" olarak tanımlanmıştır. Gerçekten de son nörolojik kanıtlar göstermektedir ki, duygu, beynin daha yüksek bir performansa ulaşması için vazgeçilmez bir "yakıt"dır. (Cooper & Sawaf, 1997: xi).

Yukarıda duygunun tanımlanmasının güçlüğünü ve güçlüğün bir takım nedenleri belirtildi. Bununla birlikte çok sayıda tanımlama girişiminde de bulunulduğu görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

“Duygu algının kavramsallaşması ya da yaşantıya girmesidir” (Turgut, 1993: 46).

“Duyduğumuz, duyumsadığımız her şey; özellikle de tüm tutkularımızın hafif veya ortalama şiddetteki heyecanlarımızın ve genel hallerimizin, genel ve içgüdüsel eğilimlerimizin ortak adı duygudur” (Cevizci, 1994: 269).

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

“Duygu, irademiz dışında gelişen bir davranış eğilimidir” (Konrad ve Hendl, 2001).

“Kişinin belirli bir anda algıladıkları, hissettikleri, onun fenomenal alanını oluşturur. Fenomenal alan içindeki istekler, heyecan uyandıran iç yaşantıların adı “duygu”dur (Dökmen, 2001: 107).

“Yaşamdaki farklılıkları başlatan ve hayatı kolaylaştıracak dengeyi oluşturan hislere duygu denir” (Yavuz, 2002: 18’in aktarımıyla, Salovey & Slayter).

“Duygu bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimidir”(Goleman, 2002a: 359).

“Duygular insan bilincinin sürekli bir boyutudur; algılama biçimleridir. Genel bir ifade ile duygu, güçlü fizyolojik tepkiler doğuran yoğun hislenme durumudur” (Robinson, 2003: 166).

Sonuçta bir kısmı vermekle yetinilen tanımlar, başlıbaşına bir araştırma konusu oluşturmaktadır. Nitekim Kleinginna ve Kleinginna (1981) bu tür bir araştırmayı gerçekleştirmiş ve sonucunda doksan iki farklı duygu tanımı tespit etmiş ve bu tanımların her birinin , duyguların çeşitli yönlerini içerdiği kanısına varmışlardır (Ceyhan, 2000: 19’un aktarımıyla, McMahan ve McMahan, 1986).

1.2.1.2. Duygunun oluşumu ve temel özellikleri

Yukarıda incelendiği üzere duygu tanımları oldukça çeşitlidir ve kesin bir tanım vermek güçtür. Bu durumda “duygu nasıl oluşmakta ve hangi özellikleri doğasında barındırmaktadır?” sorusu önem kazanır. Bu soruya yanıt verebilecek görüşler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Lazarus, duyguyu o an yaşanan olayın bireyin kişisel durumuna etki etmesi olarak görmektedir. Birey çeşitli kaynaklardan gelen bilgiyi değerlendirir ve bu kaynaklardan (çevreden ve bedenden) gelen bilgilerin değerlendirilmesi ile duygu oluşur (Ceyhan, 2000: 22'nin aktarımıyla, Parkinson, 1996; Carlson ve Buskist, 1997).

Duygular, duyuları (görme, işitme vb.), algıları, kişisel geçmişi, inançları, düşünceleri, fiziksel duyuları ve ulaşılmak istenen amaçları içerir ve yeni bilgiler kazanılması ile, niteliğine bağlı olarak değişime uğrar (Mckay & Dinkmeyer, 1998: 3,5).

Sosyobiyojik yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, insan duygularının evrimsel bir süreçten geçerek geldiğini ve onların insanın çevresine uyum sağlamasına yarayan süreçler içerdiğini belirtmektedirler (Ceyhan, 2000: 21'in aktarımıyla, Cüceloğlu 1997).

Tıpkı sosyobiyojik yaklaşımın öne sürdüğü gibi Dökmen de, duyguların genel işlevinin, doğaya ve topluma uyum sağlamak olduğunu; kişinin duyguları ile uyum sağlayarak hayatta kalma ihtimalini arttırdığını vurgular (Dökmen, 2001: 107).

Schachter-Singer'in yaklaşımları, duyguların doğrudan farkına varılmadığını, çünkü içsel tepkilerin bir dereceye kadar belirsiz olduğunu ifade ederek, bireylerin çoğunlukla hissettiklerine ilişkin ipuçlarına baktığını ve yaşadığı duyguları bilişsel etiketleme veya yorumlama yoluyla saptadığını ileri sürmektedir (Ceyhan 2000: 22'in aktarımıyla, Morgan, King, Weisz ve Schopler 1986; Ellsworth 1994; Carlson ve Buskist 1997; Cüceloğlu 1997).

Farklı bir yaklaşımla Jung, duyguyu, ego ve verilen içerik arasında cereyan eden bir süreç olarak yorumlar. Bu süreç içinde içeriğe kabul veya red (hoşlanma ya

da hoşlanmama) cinsinden bir değer yüklenir. Duygu, dış dünyadan tümüyle bağımsız bir süreç, bir çeşit yargılama olarak algılanır. Ancak entelektüel bir yargıdan farklıdır; amacı kavramsal ilişkiler değil, öznel bir kabul ya da red kriterini gündeme getirmektir (May, 2003: 28-29'002: 18).

Fizyolojik, fizyo-biyolojik ve psiko-evrimci yaklaşımlar duyguları bütün insanlarda kalıtsal, evrensel ve fiziksel tepkilere eşdeğer görürler. Bilişsel yaklaşımın savunucularıysa, duyguları yine kalıtsal bir fenomen olarak görmekle beraber, duygusal hallerin etkilenmesi ve kimliklendirilmesinde bilinçli değerlendirme ve fiziksel duyum arasındaki bağıntı ile ilgilendikçe, toplumsal süreçleri de görmezden gelememektedirler (Lupton 2002: 64). Duyguların gelişiminde, aktarımında ve gösterilme şeklinde toplumsal süreçlerin önemi, asla yadsınamaz. Çoğu duyguya kültürel ve çevresel bilgi ile, fiziksel duyumlar eşlik eder. Hatta Finkelstein'e göre (1980: 112) duygular "toplumsal söylemin kalbidir", "insan bilincine kazanmıştır" ve dolayısıyla disiplinin temel sorusu duyguların sosyolojisi olmalıdır.

Yine benzer biçimde düşünen Denzin'in görüşü şöyledir :

Duygusallık kişi ile toplumun kesişiminde yatar, çünkü insanlar her gün deneyimleyip hissettikleri duygular yoluyla ve kendilerini hissedişleriyle toplumlarına bağlanırlar. İnsanla ilgili tüm disiplinlerde duygusallığın incelenmesine merkezi bir yer vermenin zorunlu olmasının nedeni budur; çünkü insan olmak duygusal olmak demektir (Denzin, 1984:x; Lupton 2002:15).

Bir şeyin akla yatkın olması için ille de duygusalıktan uzak olması gerekmediğini kabul edersek, Denzin'in bu görüşü biraz duygusal bir yaklaşım olmakla birlikte, oldukça da akla yatkın görünmektedir.

Bir diğer belirgin duygu özelliği, kişiselliktir. Durumlar ve duygu türleri bireylerde benzerlikler taşısa da, kişiye özgü boyutu vardır. Bu özgünlüğü etkileyen belki de sonsuz çeşitlilikte değişken olabilir. Görünen en temel neden, benzersiz kişisel nitelikteki deneyimlerdir (Damasio, 1999:143). Aslında kişisellik boyutu, kişinin deneyimleri ile bağlantılı olarak yine duygunun toplumsal yanına ilişkin görüşlerle paralellik göstermektedir.

Duyguların toplumsal ve sosyal boyutuna değinildiğinde, Goleman'ın (2002a:148-150) duyguların bulaşıcı olduğuna dair ilginç iddiasına yer verilebilir:

Ona göre duygusal bulaşıcılık her temasta gizliden gizliye yaşanan etkileşimin ince bir parçasıdır. Duygular kişiden kişiye bir sosyal virüs gibi bulaştırılır. Bir başkasının gösterdiği duygular, yüz ifadesi, hareketler, ses tonu ve diğer sözsüz duygu işaretleri bilinçdışı bir motor-mimikleme yolu ile taklit edilir. Bu taklit sonucu insanlar, diğerinin ruh halini kendi içinde tekrar yaratırlar. İki insan etkileşimde bulunduğu anda, ruh hali, duygularını daha güçlü ifade edebileninden daha edilgen olana doğru aktarılmaktadır. Yani kendini daha güçlü ifade edebilen kişi, başkalarını kendi duygularının etkisi altına alabilmektedir. Duygusal aktarımın zemini, baskın kişinin daha çok konuşup, diğeri ya da diğerlerinin onun yüzüne daha fazla bakmaları ile hazırlanmış olur. Örneğin politik bir liderin de gücü buradan gelmektedir.

1.2.1.3. Duyguların gücü ve duyguları fark edebilme

Duyguların gücü, toplumsal ve sosyal etkilerle de birleştiğinde, yaşantıda olumlu ya da olumsuz çok çeşitli sonuçlara neden olabilmektedir. Bu sebeple psikoloji alanında bu durumun farklı değişkenlerini değerlendiren çalışmalar yapılmıştır; yapılmaya devam edilmektedir. Bu çalışmalardan birinde Salovey, duygusal becerilerin, çocuklarının kimliğini tanımasına yardımcı olan ve duyguları nitelendiren, hislere saygılı ailelerin evlerinde başladığını ve duygusal becerilerin duygular ve sosyal statüler arasında ilişkiler sağladığını ileri sürer (Greenleaf, 2003: 14).

Duyguyu daha iyi anlamak adına sosyo-kültürel çözümleme arayışları hep olmuştur. Belki de Abu-Lughod ve Lutz haklıdır: “Duygular, insan deneyiminin denetime en az izin veren, en az yapılandırılan veya öğrenilen, en az kamusal ve dolayısıyla sosyo-kültürel çözümlemeye en az elverişli yüzü olarak...inatla yerini korumaktadır.”(Lutz & Lughod, 1990: 70; Lupton, 2002:10). Duygunun doğasının çözümlemeye çalışılması, kişiler üzerinde araştırılması, konuya genel bir perspektif kazandırır. Ama bir de onun kişinin kendi duyguları ile ilgili olan öznel boyutu var: Duyguların farkına varış.

Duygusal halleri hissedebilmesi, yani duygularının bilincinde olması, kişiye çevresi ile etkileşimlerinin geçmişine dayanan bir tepki esnekliği kazandırır. Bu nedenle duyguların farkına varış aşamasına geçiş, doğru tepkiler vermek açısından da

kritik bir öneme sahiptir. İlk duygular arasında sistematik bağlar kurulmaya başlanıldığı andan itibaren, ikincil duygular diye adlandırılabilir yeni duygular ortaya çıkar (Damasio, 1999: 139). Kişi duygusunu tanımlayıp bunu kabul edene kadar, o duygu ile başedemeyebilir. Ancak kabul ettikten sonra yeni seçimler yapacak bir konuma gelir (Mckay & Dinkmeyer, 1998:12).

Duyguların farkına varılışından sonra gelebilecek başka bir yeti de “kendini açma”dır. Kendini açmanın bir alt boyutu olarak kabul edilebilecek “duyguların açılması”nın gerçekleştirilebilmesi, birey için oldukça büyük önem taşır. Birey duygusal çatışmalar yaşaması durumunda, kendi içine kapanıp, içsel yaşantılarıyla aşırı derecede ilgilenir; bu da onun üretkenliğini düşürür. Duygularını başkalarına kolaylıkla açabilenler ise daha üretken ve mutlu olacaklardır. Duyguları açamamanın, bireysel gelişme ve başarı eksikliği, kısıtlı ilişkiler, acı çekme, yorgunluk ve ülsere kadar değişen psikosomatik belirtilere yol açabileceği, hatta depresyonu başlatmada önemli rolü olduğu da belirtilmektedir (Bozkurt,1989’dan aktaran, Öksüz, 2001: 44). Görüldüğü gibi duygularının farkında olmak, onları kabul edebilmek (yani duyguları ve kendi ile barışkın olmak) ve gerektiğinde duygularını açabilecek cesarete ve yetiye sahip olmak, sağlıklı bir yaşam sürdürebilmenin temel koşulları arasında yer almaktadır.

Duygularını açamayan, onları dile getiremeyen insanların duygusal donukluğu, psikiyatrlarca “alexithymia” diye adlandırılan ciddi bir rahatsızlık olarak tanılanır. Henry Roth, Call It Sleep (Buna Uyku De) adlı romanında dilin hissedilenleri ifade etme gücüne şöyle değinir: “Ancak ne hissettiğini kelimelere dökebilersen o senin olur.” Bunun doğal sonucu, alektisimiklerin çıkmazıdır: Hisleri ifade edememek, onları kendine mal edememek demektir. Bu tür kişiler duygularını dile getiremezler. Alektisimiklerin hiçbir şey hissetmedikleri söylenemez, duygularını tam olarak adlandıramaz, en önemlisi sözcüklere dökemezler. Duygusal zekanın temel becerilerinden biri olarak kabul edilen özbilinçten yoksundurlar. Yani içlerini altüst eden duyguların kendilerine ne hissettirdiklerini bilemezler. Alektisimiklerin durumu, ne hissedildiğinin kendiliğinden belli olduğu yolundaki sağduyusal görüşleri haklı çıkartmamaktadır: Onların ne hissettiklerine ilişkin en

ufak bir fikirleri yoktur. Bir şey hissedecek olurlarsa, bunu berbat bir sıkıntı yumağı olarak yaşarlar; ancak ne tür bir berbatlık olduğunu tam olarak ifade edemezler.

Sifneos'a (Goleman, 2002a: 70-72) göre alektisimiklerin limbik sistem ve neokorteksleri, özellikle de neokorteksin sözel merkezleri arasında bir kopukluk söz konusudur. Kısacası duygusal beynin devreleri duygusal tepkiler verebilse de, neokorteks bunları ayırt edip dillendirme özelliğini ekleyemez.

1.2.1.4. Duygu ve his

Duyguların hissedilişi ve onların ifadesi üzerinde duruldu ama, aslında "his" ve "duygu"nun sıklıkla aynı anlamlarda kullanıldığını ya da karıştırıldığını göz önüne alarak, bu iki kavramın ilişkisine açıklık kazandırmak gerekmektedir.

Yaklaşık yüz yıl kadar önce William James, duygu ve hislerle ilgili oldukça şaşırtıcı bir hipotez üretmiştir. Kendi sözleriyle hipotezi şudur:

Kuvvetli bir duyguyu düşünüp sonra da, onun bedensel semptomlarının yarattığı tüm hisleri bilincimizden çıkarıp atmayı denersek, geriye hiçbir şeyin kalmadığını görürüz; duyguyu oluşturabilecek "zihinsel malzeme" olmayınca, geriye sadece soğuk ve nötr bir entelektüel algılama kalır (Damasio, 1999: 135).

Damasio (1999:135)'ya göre William James, bu sözleri ile hem kendisinin hem de zamanımızın oldukça ilerisindedir. Bu sözleri James'in duygu ve hissi anlamak için gerekli mekanizmayı kavradığını göstermektedir.

His ile duygu kelimelerinin bazen aynı anlamlardaymış gibi kullanılmaları içerdikleri bir takım farklılıklardan ötürü gerçekte pek uygun değildir. Damasio'a (1999: 149-152) göre, bazı hislerin duygularla bağı olsa da, bir çoğunun yoktur: Eğer uyanık ve dikkat kesilmiş haldeyseniz, bütün duygular hisleri yaratır, ama bütün hisler, duygulardan kaynaklanmaz. Bir duygu, belli bir beyin sistemini harekete geçirmiş olan belirli zihinsel imgelerle bağlantılı vücut halindeki bir dizi değişiklik olarak düşünülürse, duyguyu hissetmenin temeli, bu değişikliklerin, döngüyü başlatan zihinsel imgelerle yan yana olarak yaşanması deneyimidir. Bu demek olur ki bir his, ana vücudun bir imgesi ile, başka bir imgenin (bir yüzün görsel imgesi, bir melodinin işitsel imgesi gibi) yan yana gelmesine bağlıdır.

Duygu ve his arasındaki farka ilişkin en önemli araştırmalardan birisi Paul Ekman'a aittir. Ekman, amacından habersiz olan normal deneklere belirli bir duygusal ifadeyi "oluşturmaları" için yüz kaslarını nasıl hareket ettirecekleri konusunda bilgiler verir ve sonuçta denekler, ifadeye uygun bir his yaşarlar. Örneğin kabaca ve tamamlanmamış bir mutlu yüz ifadesi deneklerin "mutluluk" hissetmelerine neden olurken, kızgın bir yüz ifadesi "kızgınlık" hissetmelerine yol açar. Ancak çarpıcı olan deneklerin yalnızca anlık ve parçalar halindeki yüz ifadelerini algılayabilmeleri, bir duyguyu başlatabilecek herhangi bir gerçek durumu algılamadıkları için vücutlarının belli bir duyguya eşlik eden bir iç organ profili sergilememesidir. Bu durumdan şu sonuçlar çıkabilir: Ya belirli bir duygusal duruma has vücut modelinin bir parçası aynı sinyalle ilgili bir hissi yaratmak için yeterlidir; ya da sözü edilen parçacık hemen vücut halinin geri kalan kısmını harekete geçirmekte ve bu da hissi oluşturmaktadır (Damasio, 1999: 154).

Hislerin çok çeşitli olduğu söylenebilir. İlk çeşidi duygulara dayanır. Birey duygularla bağıntılı hisleri olduğunda, dikkatini önemli oranda vücudumuzdan gelen sinyallere verir ve biyolojik mekanizmasının bazı bölümleri arka plandan ön plana çıkar.

İkinci tür hisler deneyimlerle ayarlanır. Karmaşık bir bilişsel içerikle, önceden düzenlenmiş vücut hali profilinin çeşitlemesi arasındaki ilişki, kişiye pişmanlık, utanç, intikam gibi duygu nüanslarını yaşatır.

Damasio (1999: 155-156), evrim sürecinde diğerlerinden önce geldiğini düşündüğü bir diğer his çeşidi olduğunu öne sürmekte ve bunlara arka plan hisleri demektedir. Bu adı verme nedeni, duygusal haller yerine "arka plandaki" vücut hallerinden kaynaklanıyor olmalarıdır.

Arka plan hisleri genellikle hoş ya da nahoş olarak algılandıkları da, ne fazlasıyla olumlu, ne de fazlasıyla olumsuzdurlar. Olasıdır ki ömür boyu en sık yaşanan hisler, duygusal olanlardan çok bunlardır. Bir anlamda arka plan hissi, vücudun duygular tarafından sarsılmadığı zamanki görünümünün kişideki imgesidir.

Goleman (2002a:10), duygular ile karıştırılan hislerin yanına bir de dürtüyü ekler ve onları şöyle belirginleştirir: Dürtü, duygunun ifade ortamıdır; tüm dürtülerin özü kendini bir eylemle ifade etmek isteyen hislerdir. Ancak kişilerin dürtülerine teslim olmamaları gerektiğini, dürtü kontrolünün irade ve kişiliğin özü olduğunu da önemle vurgulamaktadır.

1.2.1.5. Duygu ve beden üzerindeki fizyolojik etkileri

Duygular beden üzerinde de belirgin değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Bu konudaki ilk psikolojik öğreti oldukça eskiye dayanır. Hippokrates (M.Ö. 460-375) ile bağlantılı yürüttüğü çalışmasında Galen (129-199), insan mizaçlarını duyu ve beden ilişkisi paralelinde incelemiştir.

Modern psikoloji daha sonra beden ve duyu arasındaki ilişkiyi dikkatli bir şekilde ele almıştır. James ve Lange'ye göre, duyguların ortaya çıkmasında fiziksel değişiklikler birinci sırada, duygular ikinci sırada yer alır. Bu konuda James'in ilginç bir açıklaması vardır: "Kendimizi ağladığımız için üzgün hissederiz, ellerimiz titrediği için korkarız." James-Lange teorisi olarak adlandırılan bu tez, büyük çapta araştırmalar başlatmış ama, güçlenmesi için uzun soluklu bir destek bulamamıştır (Konrad & Hendl, 2001:23). Cannon-Bard ise hissedilen duyu ile bedensel değişmelerin birbiriyle eşzamanlı ve belirli beyin bölgelerindeki etkinliklerle oluştuğunu ortaya koymaktadır (Ceyhan, 2000: 21'in aktarımıyla, McMahon ve McMahon, 1986; Morgan, King, Weisz ve Schopler, 1986; Baron, 1996; Carlson ve Buskist, 1997; Cüceloğlu, 1997).

Goleman duyguların, bilinçaltı ve bilinçli olarak iki düzeyi olduğunu belirtir. Duygunun bilince ulaştığı an, onun aynı zamanda frontal kortekse (alın korteksine) bir duyu olarak kaydedildiği andır (Goleman, 2002a: 75). Yani fizyolojik açıdan duyu, genellikle kişi onu fark etmeden önce başlar .

Bir durum karşısında verilen yoğun tepki, duygusal uyarılma olarak adlandırılabilir. Duygusal uyarılma güçlü fizyolojik değişimlerle bağıntılıdır. Durum değişip fiziksel koşullar dengeye ulaşınca, duygusal uyarılmalar dinir. Duygular kişinin esenliği için esas olabilecek tehlikeleri, tehditleri, hazları ve fırsatları sezebilmesinde güçlü roller oynarlar (Robinson, 2003: 166).

Anında algılama ve değerlendirici düşünce aracılığıyla duyguya giden hızlı ve yavaş yollar olduğu gibi, çağrılarak gelen duygular da vardır. Her güçlü duygunun özel bir biyolojik imzası vardır; o duygu yükseldiğinde bedeni peşinden sürükleyen kapsamlı bir değişiklikler dizisi ve o duygunun egemenliğindeki bedenin otomatik olarak yayınladığı bir dizi benzersiz işaret oluşur (Goleman, 2002a: 365, 368).

Aslında duygulanma dediğimiz durumun yaşanması ile, bedensel değişimler gözlemlenir olmaktadır. Olumlu ya da olumsuz her iki durumda da, iç organların işlevlerinde, iskelet kaslarında ve endokrin bezlerinde değişiklikler olur. Belirli miktarda peptid ayarlayıcı madde beyinden salgılanarak kan dolaşımına karışır. Bağışıklık sistemi de hızla farklılığa uğrar. Arter duvarlarındaki düz kasların temel etkinliği artabilir, bu da büzölmeye ve kan damarlarının daralmasına yol açar (Damasio, 1999:141).

Bu konuda çok sayıda araştırmaya imza atan Ekman (1992: 169-200), her duygunun bedeni birbirinden farklı tepkilere hazırlamakta; hayatın içinde tekrarlanan güçlüklerle baş edebilecek şekilde kişileri yönlendirmekte olduğunu iddia etmektedir (Ekman, 1992: 169-200). Sözgelimi mutluluk duygusunun oluşturduğu başlıca biyolojik değişiklikler arasında, beyin merkezinde olumsuz duyguları engelleyip bir enerji artışına yol açarak kaygı verici düşünceleri durduran bir etkinlik yer alır. Ancak bedeni rahatsız edici duyguların yarattığı biyolojik uyarılmadan kurtaran sükunet hali dışında, belirli bir fizyolojik değişim görülmez. Bu sayede bedene genel bir dinlenme sağlanır ve kişiyi elindeki işi yapmaya, çeşitli hedeflere doğru ilerlemeye hazır ve istekli hale getirir. Gerçekte tüm duygular, harekete geçmemizi sağlayan dürtülerdir. Goleman'ın (2002a: 20) deyişiyle evrim, yaşamla baş edebilmemiz için bizi acil plan yapabilecek şekilde programlamıştır. Yani duygunun hareketle doğrudan bağı vardır. Bu bağı Goleman duygu (emotion) sözcüğünün köküne inerek şöyle açıklamaktadır: “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”.

Yine Ekman'ın (1992:175) geliştirmiş olduğu sistem sayesinde, yüz ifadesindeki hafif değişikliklerden, insanın yüzünden gelip geçen bütün mikro duyguları yarım saniyeden az bir süre içinde izlenebilmektedir. Ekman ve çalışma arkadaşlarının elde ettikleri bulgulara göre; tepkiyi doğuran olaydan saniyenin birkaç binde biri kadar bir süre sonra, duygusal ifadeler yüz kaslarındaki değişikliklerde

kendini göstermeye başlar. Belli bir duyguya özgü fizyolojik değişimlerin başlaması da –kan akışının yön değiştirip nabzın hızlanması gibi- bir saniyenin kesirleri içinde olur. Bu hız, özellikle ani bir tehdidin doğurduğu korku gibi yoğun hallerde ortaya çıkar. Ekman'ın iddiasına göre, teknik açıdan duygunun tam yoğunluk hali neredeyse saniyelerle ölçülecek kadar kısadır. Sahip olunan duygular da seçilememektedir. İrade dışı tepkiler en yoğun duygulardır ve adı üzerine, ne zaman patlayacaklarına kişi karar veremez. Bu sav ile bir anlamda, insanlara duygularının esiri olduklarını söyleyerek hareketlerini mazur gösterme fırsatı verilmektedir (Ekman ,1992: 175; Goleman, 2002a: 363-365).

Duygu ile beden arasındaki ilişkiyi tersinden okunacak olursa, her duygunun iyi bir nedeni olduğu kanısına varılabilir. Her duygu, anılar ve içgüdünün, eğitim ve dış etkilerin, öğrenilenler ve deneyimlerin, ilkel güdüler ve beyin yapısının karmaşık bir etkileşiminden oluşur. Beyin, duyguları oluşturmak için yüksek bir performans gösterir (Sartorius, 1999: 50).

Günümüzde hala bu karmaşık performansın sırrı çözülmeye çalışılmaktadır. Bu görünümüyle konu, uzun yıllar yeni araştırmalar için cazibesini koruyacak gibidir.

1.2.1.6. Duygu-düşünce ve davranış ilişkisi

Beynin duyguları oluştururken harcadığı performans, zihinsel etkinliklerin bir yanı ile ilgilidir. Çünkü insan iki tür zihinsel etkinlik yaşamaktadır: Duygusal ve akılcı. Genel olarak akılcı olan düşünürken, duygusal olan hisseder. Bu iki zihinsel etkinlik, etkileşim halindedir. Goleman (2002a: 23) akılcı ve duygusal zihnin dengesinin belirli bir orantısı olduğunu, hislerin çok yoğunlaştığı durumlarda akılcı zihin etkisini büyük ölçüde yitirerek yerini duygusal zihne bıraktığını belirtmektedir. Güçlü duygular karar alma sürecinde karmaşaya neden olsa da, duyguların farkında olmamak, kişinin özellikle geleceğini belirleyen kararların alınması öncesinde oldukça olumsuz sonuçlar doğurabilir.

Yaşamsal kararlar alınmasında duyguların rolünün büyük olmasının en büyük nedeni, insan yaşamının duygu yüklü olmasından gelir. Duygu algı ile önemli bir ilişki içindedir. Bütün algılanılan nesnelere bir duygu niteliği ile kaydedilirler

(Tunalı, 1989: 38; Çokokumuş, 2002:17). Günlük yaşamda duygudan ya da bir duygu tonundan arınmış bir nesne bulmak güçtür. Nerede bir bilgi nesnesi varsa, orada aynı zamanda bir duygu nesnesi de vardır.

Aristo, “Nikomakus’un Etiği” başlıklı felsefi incelemesinde, bizi duygusal hayatımızı akıllıca yönetmeye çağırır: “Tutkularımız; düşüncelerimizi, değerlerimizi, yaşam mücadelemizi yönlendirir ve iyi kullanıldığında bilgelik içerirler. Ancak kolayca yoldan çıkabilirler.” Goleman (2002a: 13). Aristo’nun bu gözlemlerine katılır ve sorunun duygusallıkta değil, duyguların ve ifadelerin uygunluğunda olduğunu belirtir.

Karar verirken duygularımızın etkisinin tartışılması, konuyu düşünce ile ilişkilendirmektedir. Goleman (1999: 144), duygular ve düşüncelerin aynı işlemin parçaları olduğunu söyler. Arada sıkı bir etkileşim bulunmaktadır: Birey için önemli olan her şey, duyguları harekete geçirir. Çoğunlukla düşünceler, duyguları harekete geçirir, sonra duygular düşüncelere yön verir. Üstelik sanılanın aksine, duygular çoğu durumda sağduyu ve mantıklı düşünme ile çelişmezler; tam tersi, sağduyulu ve mantıklı düşünmeyi zorlar, canlandırır ve başarıya ulaştırırlar (Cooper & Sawaf, 1997: xiv).

Dökmen (2001: 108-112) ise, duygu-düşünce ve davranış üçlüsünü birlikte değerlendirir. Ona göre insanın duygulara iki kez ihtiyacı vardır: Birincisi bir motivasyon kaynağı olarak günlük yaşamını sürdürebilmek; ikincisi ise varoluş düzeyini yükseltebilmek ve kaliteli yaşam standartlarına kavuşabilmek için. İnsanların duyguları, düşünceleri ve davranışları birbirleri ile ilişkilidir. Bu üçlünün temel taşı duygulardır. Duygular hedeflere yönelik davranışlarımızın itici güç kaynağını oluştururlar. Düşünceler ise, hedefe ulaşabilmek için hangi davranışların sergileneceği konusunda etkili rol alırlar. Dökmen (2001:112) duygular ve düşünceler arasındaki bu iş bölümünü, bir mecazla açıklar. Mantıklı düşünceler geminin dümeni, duygular ise geminin yakıtıdır. Bu dünyada küçük veya büyük bir yolculuğa çıkabilmek için yakıt (duygulara) ihtiyaç vardır; duygular motivasyonun kaynağıdır. Belirli hedeflere ulaşabilmek için de dümene (düşünceye) gerek duyulur. Ve şüphesiz yakıt ile dümen (duygu ile düşünce) arasında koordinasyon gereklidir.

Duyguların düşüncelerle olan bağı ve davranışlar üzerinde oynadıkları rol, onların olumlu ya da olumsuz etkilerinin neler olabileceğine dair soru işaretlerini beraberinde getirir. Duygular geleneksel düşüncelerin aksine, doğaları gereği ne olumlu ne de olumsuzdurlar; daha çok, insan enerjisi, içtenliği ve güdüsünün en güçlü kaynağı olarak işlev görürler (Cooper & Savaf, 1997: xii). Yani asıl sorun, kişinin bu duyguları olumlu yönde mi, aksi yönde mi değerlendirip işlev kazandırdığı ile ilgili görünmektedir. Kişinin bu değerlendirmesinde etken olan ise Roseman'a göre, bir olayın istedik veya istenmedik olarak değerlendirilmesidir. Çünkü bu değerlendirme duyguların en önemli belirleyicileridir (Ceyhan, 2000: 19-22'nin aktarımıyla, Lang et al. 1990; Roseman et al. 1995'ten aktaran, McCarthy et al. 1997).

Olumsuz duygu durumunun elbette ki olumlu duygu durumuna göre farklı sonuçları vardır. Olumsuz ruh hali içinde iken, imgeler yavaş oluşur, az çeşitlidir ve akıl yürütme verimsizdir. Olumluda ise, imgeler çabuk oluşur, çok çeşitlidir ve akıl yürütme yeterince hızlı olabilse de, her zaman verimli olmayabilir. Olumsuz vücut hali sık tekrarlanırsa, ya da depresyonda olduğu gibi süreklilik kazanırsa, olumsuz durumlarla bağdaştırılabilecek düşünceler çoğalır; akıl yürütme tarzı ve verimliliği bundan zarar görür (Damasio, 1999:143).

Olumlu, olumsuz olarak ayırmak bir yana, genel bir değerlendirme ile bakıldığında, duygunun oluşumunda hem fizyolojik hem de bilişsel süreçlerin etkisinin olduğu görülmektedir. Duyguların aktarımı kişiden kişiye belirgin farklılıklar içerse de, her duygu sözel ya da sözel olmayan şekillerde mutlaka anlatım yolu bulur. Bu demektir ki, duygular düşüncelerle etkileşime girmekte, ardından hareket tarzlarını belirlemekte, davranışları şekillendirmektedir.

1.2.2. Zeka kuramları ve duygusal zekanın keşfi öncesinde yapılan çalışmalar

Psikologlar ve sosyal bilimciler yıllardır zekayı tanımlamaya ve sınıflandırmaya çalışıyorlar. Zekanın tanımı yanında, zekayı oluşturan faktör sayısı, zekanın genetik ya da çevresel faktörlere ne derece bağlı olduğu ve nasıl ölçülmesi gerektiği de psikoloji alanının en çok tartışılan konuları arasındadır (Salvia & Ysseldyke, 1978; Çakan, 2002: 87; Akçakın, 2005:25).

Joyce ve Weil'e (1996) göre farklı teori ya da görüşleri savunmakla beraber çoğu psikometrist ve eğitimci zekanın şu üç özelliği üzerinde birleşmektedir:

- a-Irk, cinsiyet ve etnik sınıf zekanın gelişimi için bir engel değildir.
- b-Zeka sabit ya da durağan değildir; öğrenilebilir ve öğretilir.
- c-Zeka çok boyutludur; değişik öğrenme modelleri kullanılarak zekanın farklı yönleri, boyutları geliştirilebilir ya da öğretilir (Çakan, 2002: 89).

Zekanın bu genel kabulleri bir yana bırakılıp geçtiğimiz yüzyılda yaygın olan anlayışa bakılırsa; zekanın, kişinin bilişsel kapasite ve fonksiyonlarını (örneğin kişinin öğrenme, geri çağırma, uygulama, düşünme, mantık yürütme ve özetleme gibi yetenekleri) kullanmasına dayalı olan IQ ile ölçülmekte olduğu görülür (BarOn, 1997: 1). İnsanın IQ'sunu tam olarak neyin oluşturduğu hala tartışmalı bir konudur. Fakat uzmanların bir kısmı, bellek, sözcük dağarcığı, anlama, sorun çözme, muhakeme, algılama, bilgi işleme ve görsel-motor becerilerini içeren, hem sözel hem de sözel olmayan yetenekleri belirleyen Wechsler Zeka Ölçekleri gibi standartlaştırılmış zeka testleriyle ölçülebileceği konusunda hemfikirdir. Wechsler (1974: 5) zekayı "bireyin etrafındaki dünyayı anlaması ve başa çıkması için gerekli olan yeteneklerinin tümü" olarak tanımlamıştır. IQ ölçeklerinden türeyen "genel zeka katsayısı"nın (IQ), çocuk altı yaşını geçtikten sonra hep sabit kaldığı görülür ve genellikle üniversite giriş sınavları gibi diğer yetenek testleri ile bağlantılıdır (Shapiro, 2003: 19). IQ'nun değişmeyen, sabit kalan görünümünün yanısıra, yaşam boyu gelişmeye devam ettiği söylenen "duygusal zeka" kavramı, insan zekasının anlaşılması için yeni bir derinlik getirmiştir. Bu kavram kişinin genel ya da kapsamlı zekasının değerlendirilmesi yeteneğini genişletmektedir. Ancak hemen belirtilmelidir ki, duygusal zeka kavramı olarak yeni olmasına rağmen, hazırlayıcısı olan ön araştırmalar için biraz geriye gidilmesi gerekecektir:

Spearman'ın (1904) iki faktör kuramı diye bilinen kuramı, zekayı iki faktörle açıklar : "g" ve "s". Sözü ettiği "g" genel yetenek faktörünü, tüm zihinsel faaliyetlerde rol oynayan ortak ve genel bir zihinsel enerjiyi; "s" faktörünü ise, bir işin yapılmasında gerekli olan genel zihinsel bir güç olarak algılar. Zihinsel etkinliklerin gerçekleştirilmesinde "g" ve "s" faktörlerine duyulan ihtiyaç ve yükleri, etkinliğin türüne göre değişmektedir. Spearman, bireylerin sahip oldukları "g" ve "s" faktörleri yönünden farklılaştıklarını, bireylerin zekasını ölçmenin "g" faktörünü ölçmek anlamına geldiğini öne sürmektedir (Özgüven, 1998'den aktaran, Erginsoy,

2002: 5). Yani ona göre “g” faktörü zekadır. Ancak bu görüşün hemen ardından zekanın “g” gibi tek bir faktör ile açıklanması yetersiz bulunarak, antitezleri gelmiştir. Bu iddiaların başında Thorndike’in çoklu faktörler kuramı gelir.

Araştırmacılar, geleneksel IQ’ya dayalı anlayıştan farklı olarak, sosyal zekanın “diğerlerini anlama ve onlarla uyum içerisinde hareket ederek zekice davranma yeteneği” olduğu fikrini ve onun genel zekanın önemli bir unsuru olduğunu 1920 lerde öne sürmeye başlamışlardır (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Liff, 2003: 28). Thorndike’in iddiasına göre zeka, üç geniş boyut kapsamında organize edilebilir: mekanik, özet ve sosyal. Thorndike’in bu iddiaları, çoklu faktörler kuramı diye de adlandırılmaktadır. Buna göre kişinin mekanik zeka seviyesi, nesnelere ve mekanizmaları kullanma yeteneğini ; özet zekası, fikir ve sembollerini anlama ve kullanma yeteneğini; sosyal zeka seviyesi ise, insanları anlama ve yönetme yeteneğini yansıtmaktadır (Newsome, Day, Catano, 2000: 1006). Büyük ölçüde duygusal zekaya benzerliği bulunan sosyal zekanın, bireyin ilişkilerinde ve başarılı olmasında rol oynadığı belirtilmektedir (Thorndike, 1920: 231; Arıcıoğlu, 2002: 27). Daha sonra bir çok araştırmacı sosyal zeka yapısının varolabilirliğini araştırmaya devam etmiştir. Robert Thorndike’in yaptığı “sosyal zeka” ya ilişkin çalışmalar duygusal zeka araştırmalarının ilk habercileri olarak kabul edilebilirse de (Thorndike & Stein, 1937; Chernis, 2002: 3), duygusal zeka çalışmaları açısından asıl önemli başlangıç, David Wechsler’in, “genel zekanın entelektüel olmayan (non-intellective) görünüşleri” ne ilişkin 1940’larda yaptığı araştırmaya dayanmaktadır (BarOn, 1997:2). Wechsler’in duygusal zekanın önemini fark edişine ilişkin öngörüsü, şu fikirlerinde açığa çıkar: “Testlerimiz bazı entelektüel olmayan faktörleri ölçmeyi içermediği sürece, toplam zekayı ölçmeyi ümit edemeyiz.” (Wechsler, 1943: 103).

1948 de Leeper “duygusal düşünme”nin, “mantıksal düşünme”nin bir parçası olduğunu ve genel zeka içinde ona katkıda bulunduğunu öne sürer (Bar-On, 1997: 2).

Bu iddiaları 1980’li yıllarda Harvard Üniversitesi’nden Howard Gardner’in çalışmaları izler. Geliştirmiş olduğu çoklu zeka teorisi ile büyük yankı uyandıran Howard Gardner, zekayı “bireyin 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 yapıları keşfetme yeteneği” olarak tanımlamaktadır (Saban, 2001). Gardner, zekanın çeşitli bilişsel görünüşlerle birlikte duygusal zeka elemanlarını da içeren çoklu boyutları kapsadığını hissetmiş ve bilişsel olmayan, şimdi duygusal zeka diye nitelendirilen unsurlara “kişisel zeka” demiş; çoklu zeka kavramının duygusal boyutunu kişisel ve kişiler arası olmak üzere iki genel ögeye ayırmış; onların da IQ testleri ile tipik bir şekilde ölçülen zeka kadar önemli olduğunu iddia etmiştir (BarOn, 1997:2; Chernis, 2002: 3).

Gardner zekanın varlığını, insan beyninin yapısını ve bireylerin kültürel değerlerini temel alarak tartışmıştır (Salovey & Sluyter, 1997). Gardner’a (1993a) göre her birey farklı derecelerde çeşitli zekalara sahiptir. Buradan yola çıkarak, kişilerin öğrenme biçimlerini, ilgilerini, yeteneklerini ve eğilimlerini açıkladığını vurgulayan çoklu zeka teorisini ortaya koymuştur. Bu teori, eğitimcilere temel prensipleri yaratıcı biçimde kullanarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına değer veren, güçlendiren programlar hazırlamalarına olanak veren yeni ufuklar açmıştır (Demircioğlu ve Güneysu, 2000).

Gardner teorisinde zekanın en az yedi türe ayrıldığını ifade etmiştir. Daha sonra sekizinci bir alanı da ekleyerek zekayı sekiz boyutta açıklamıştır. Bunlar: 1-Sözel-dil zekası, 2-Mantıksal-matematiksel zeka, 3-Görsel-uzamsal zeka, 4-Bedensel-kinestik zeka/ 5-Müziksel-ritmik zeka, 6-Sosyal zeka, 7-İçsel zeka ve 8-Doğacı zekadır.

Ona göre tüm bireyler bu zeka türlerinin her birine sahiptir. Fakat okullar bireylerin ilk iki zeka türünü (sözel-dil ve mantıksal-matematiksel) geliştirici etkinlikleri ön planda tutmakta, böylece diğer altı tür gelişmemekte ve bastırılmaktadır (Gardner, 1999; Orlich et al.,1994).

Her bireyin sözü edilen sekiz zeka boyutuna da sahip olması demek, her boyutun birey açısından eşit paylaşım göstereceği anlamında düşünülmemelidir. Gardner’ın (1993a), kişilerdeki bireysel özelliklerin tanınarak eğitimin o doğrultuda düzenlenmesi yolundaki görüşleri bu düşüncemizi desteklemektedir. Bu durumda

yalnızca sözü edilen iki tür (sözel-dil ve mantıksal-matematiksel) zekanın esas alınması ile düzenlenen eğitim öğretim faaliyetleri, öğrencilerin gerçek potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri açısından oldukça yetersiz görünmektedir. Gardner'ın teorisi ile yola çıkılırsa, öğrencilerin tüm zeka boyutlarını göz önüne alan bir eğitim çevresinde tanınarak gelişimleri yakından incelenmeli, onlara yatkınlıkları yüksek olan zeka boyutlarına yönelik eğitim alabilecekleri imkanlar sunulmalıdır. Eğitim programlarının bu şekilde düzenlenmesi, bireyin yaratıcılığını gerçek anlamda ön plana çıkarabilmesi için önemli bir gereksinim gibi görünmektedir.

Özet olarak Gardner'ın 1983 tarihli *Frames of Mind (Zihin Çerçevesi)* adlı eseri, IQ görüşüne karşı çıkan bir bildiri niteliğindedir ve hayatta başarılı olmak için tek tip bir zekanın şart olmadığı, yedi (daha sonra sekiz) temel çeşitlemesi olan geniş bir yetenekler yelpazesi bulunduğunu öne sürer. Gardner'ın listesi sözel ve matematiksel-mantıksal yatkınlık olmak üzere iki standart akademik zeka türünün yanı sıra, olağanüstü ressam ve mimarlarda görülen uzamsal kavrama kapasitesini; Marta Graham ve Magic Johnson'da olduğu gibi fiziksel akıcılık ve zerafette kendini gösteren kinestetik dehayı; Mozart gibi müzikal yetenekleri de kapsamakta (Goleman, 2002a: 55); bu görünümü ile de zekaya, insanın çok yönlülüğüne paralel, gerçekçi bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Gardner'ın incelemelerinde kişisel zekanın kabaca değinilen, ancak çok az araştırılmış bir boyutu var: Duyguların rolü. Goleman'a göre Gardner'ın kişisel zeka betimlemelerinde duyguların rolüne ve ustaca yönetilmesine oldukça yer verilmiş olsa da, o ve çalışma arkadaşları duygunun zeka üzerindeki rolüne ayrıntılı bir biçimde bakmayıp, duygu hakkındaki bilişler üzerinde durmuşlardır. Bu odakla, Gardner ve arkadaşları belki de istemeden, insanın iç dünyasını ve ilişkilerini böylesine karmaşıklaştıran, ama aynı zamanda da çekici ve şaşırtıcı kılan, zengin duygu deryasını araştırılmadan bırakmaktadırlar (Goleman, 2002a: 57). Ancak Goleman'ın duyguların önemi üzerinde yeterince durmadıklarına ilişkin eleştirisine karşın, çoklu zeka çalışmaları duygusal zeka araştırmaları öncesinde özel bir önem taşır. Çünkü ortaya konulan bu yeni perspektif ile, duygusal zeka araştırmalarının önünü açılmış, gerçek anlamda ivme kazandırılmıştır.

Bir başka araştırmada Cantor ve Kihlstrom (1989), sosyal dünyaya bireysel uyum çalışmaları ile, sosyal zekanın kişiliğin bilişsel görünümünü şekillendirdiğini ve sosyal yaşam ile ilgili prosedür bilgi ve bildiriden ibaret olduğunu iddia etmişler; daha sonra Schneider, Ackerman ve Kanfer (1996) ise sosyal zekanın, sosyal yeteneğin daha global yapıda oluşturulmuş çeşitli boyutlarından biri olduğunu öne sürmüşlerdir (Newsome, Day & Catano, 2000: 1006).

Tüm bu gelişmeler yaşanırken, zekaya geleneksel bakışlara meydan okuyan başka psikologlar da vardır. New Hampshire niversitesi'nden John Mayer ve Yale niversitesi'nden Petar Salovey, zekanın duygusal görünümleri üzerine araştırmalarını yoğunlaştırırlar (Bar-On 1997: 2'nin aktarımıyla, Mayer, 1986; Mayer, DiPalo & Salovey, 1990; Mayer, Mamberg & Volanth, 1988; Mayer & Salovey, 1988, 1993, 1995; Mayer, Salovey, Gomberg-Kaufman & Blainey, 1991; Mayer & Volanth, 1985; Salovey & Birnbaum, 1989; Salovey, Hsee & Mayer, 1993; Salovey & Mayer, 1980-1990; Salovey, Mayer & Rosenhan, 1991; Salovey & Rodin, 1985). 90'lı yıllarda Mayer ve Salovey Gardner'ın yaklaşımını genişleterek, duygusal zekayı altı unsurun bileşimi olarak görmüşlerdir: Duygusal z-farkındalık, girişkenlik, empati, kişiler arası ilişkiler, stres tolerasyonu ve tepi kontrolü. Mayer ve Salovey daha sonra çalışma gruplarını genişleterek duygusal zeka konusu üzerinde yaptıkları araştırmaları derinleştirmişlerdir. Bu çalışmalara, tezin duygusal zekayı açıklayan diğer alt başlıklarında, konuya ilişkin detaylı araştırmaları olan BarOn, duygusal zekayı popüler bir kavram haline getiren Goleman ve diğer duygusal zeka araştırmacılarının çalışmaları ile birlikte detaylı olarak değinilecektir.

Geleneksel zekanın somutlaşmış adı olan IQ'nun tek başına bir sorun oluşturmasının başlangıcı, araştırmaların sürekli olarak IQ puanlarının önemli sonuçlar öngörmede çok iyi olmadığını bulgulasından kaynaklanır (Cherniss, 2002:3'n aktarımıyla, Sternberg, 1996). Dolayısıyla bilişsel zekanın yksekliliğinin kişilerin başarılı ve mutlu bir hayat sürdürebilmelerinde belirleyici ve yeterli olmaması, bilişsel zekanın ötesine geçen araştırmalar için zemin hazırlamıştır. Bu araştırma kapsamında incelenilen duygusal zekanın çıkışı da temelde bu bakış açısıyla oldukça bağıntılıdır. Ancak bir sonraki bölümde duygusal zekayı detayları ile incelemeden önce, yine bu noktaya dayandırılarak, ortaya yeni bir zeka türünün

de atıldığı belirtilmelidir. Bu zeka türünün adı “Ruhsal Zeka”, kısa adı ise “SQ” dur. Savunucuları IQ ve EQ üzerine yaptıkları incelemelerde , her iki zekayı da aşan ve her iki zekadan da önemli sonuçlar doğuran farklı noktalar olduğunu gördüklerini öne sürmektedirler. Konunun esas Zohar ile Marshall ın 2000 yılı içerisinde “Ruhsal Zeka” kavramlaştırmasını ilk kez kullandıkları “SQ Connecting with Our Spiritual Intelligence “ adlı kitaplarıdır. Ülkemizde Muhammed Bozdağ’ın (Bozdağ, 2001) konuya biraz da teokratik bir yaklaşım getiren “Ruhsal Zeka (SQ)” adlı bir kitabı yayınlanmıştır. Ona göre (Bozdağ, 2001: 25-26): Zihinsel zeka “neyin mantıklı olduğunu” ararken, duygusal zeka “neyin doğru olduğunu” ruhsal zeka ise “olayın anlamının ne olduğunu” araştırmaktadır. Zeka araştırmaları içerisinde farklı bir iddia olarak yer verilen “SQ” ülkemizde de, dünyada da çok fazla yankı uyandırmamıştır.

1.2.3. Kavram olarak duygusal zeka ve EQ kısaltması

“Duygusal Zeka” terimi, Amerikan Diyalekt Derneği tarafından 1955 yılında kabul edilmiştir (Yılmaz, 2002:14). Ancak EQ kısaltmasının kullanılması ve bu kavram üzerinde çalışılması, ilk olarak 1990'da Salovey ve Mayer tarafından gerçekleştirilmiştir. Onlar bu terimden, başarı için önemli görünen, "empati, duyguları anlama ve ifade etme, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, kişiler arası sorunları çözme, sebat, sevecenlik, nezaket..." gibi duygusal nitelikleri betimlemek için yararlanmışlardır. O yıllarda Salovey ve Mayer, duygusal zekayı sosyal zekanın bir alt kümesi olarak düşünmüşler, kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini, duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerilerini içerdiğini öne sürmüşlerdir (Goleman, 1996:43; Yılmaz 2002, s.14). Kavram bazen EQ (emotional quotient), bazen EI (emotional intelligence) şeklinde kısaltılsa da, daha çok “EQ” kullanılmakta ve bu kısaltma şekli IQ’nun duygusal zekadaki karşılığı olarak geniş kabul görmektedir.

Daha sonra 1995 yılında Goleman'ın "Duygusal Zeka" kitabının yayınlanması ile kavram pek çok alanda ilgi ile tartışılmış ve kamuoyunun gündemine girmesi de bu sayede olmuştur (Yeşilyaprak, 2001:145-146; Yavuz, 2002:13). Ülkemizde de “Duygusal Zeka” başlığı ve “Neden IQ’dan Daha Önemlidir?” alt başlığı ile çevirisi sunulan kitap, rekor düzeyde satışlarla, 30. kez yeniden basımlara varacak kadar büyük ilgi görmüştür. Türkiye’de kavramın büyük

ölçüde tanınır olması bu kitapla başlamış, ardından konuya dair başka yayınların çevirilerinin yapılması da bu nedenle hız kazanmıştır.

1.2.4. Duygusal zeka tanımları

Daha önceden sosyal zeka kuramı ile büyük ilgi gören Sternberg'in çalışmalarına etkili bir boyut ekleyen duygusal zeka, sosyal zeka teorisi ile tutarlıdır ve Gardner'ın kişiler arası zekası ile yakından ilişkilidir (Jaeger, 2003: 620'nin aktarımıyla, Salovey, 1999). Davranışlara güç vermek ve onları yönetmek için duygular kritik önem taşır. Aynı zamanda yaşamda başarılı ve mutlu olmak için, sadece IQ testleri ile ölçülen bilişsel zekadan fazlasına gereksinim olduğu görülmüştür. Araştırmalar sürekli olarak IQ puanlarının önemli sonuçlar öngörmede çok da başarılı olmadığını bulmaktadır (Chernis, 2002:3'ün aktarımıyla, Sternberg: 1996). Bu yanı ile konuya bakıldığında, insanın duygusal zekasının keşfi, sosyal yaşamımız açısından oldukça önemli görünmektedir. Sosyal bir varlık olan insanın, temel yapısını direk ilgilendiren özellikte olması, duygusal zekanın gördüğü büyük ilginin nedenini açıklamaktadır.

Mayer and Salovey (Mayer and Cobb, 2000: 267-298) zekayı, zihinsel yeteneklerin bir hiyerarşisi olarak düşünürler; üstte genel zeka, ardından sözlü ve uzamsal ve ondan sonra da daha özel yetenekler gelmektedir. Duygusal zeka çatısı, bireysel farklılıklar üzerinde var olan literatürü ve kapasiteyi işleyerek etkili bilgiye dönüştürmeyi organize etmektedir.

İlk duygusal zeka tanımlaması duygusal zeka başlıklı bir makalede Salovey ve Mayer (1990:185-211) tarafından geliştirilmiştir. Onların bu ilk tanımları, duygusal zekanın, kişinin kendisinin ve başka insanların duygularını diğerlerinden ayırt edebilme ve onları düşünce ve eylemlerinde rehber olarak kullanmak için izleme yeteneğini kapsayan sosyal zekanın bir tipi olduğu yönündedir. Ama, duygusal zekanın asıl farklılığı, onun duygusal içeriğinde ve duyguların kişinin yararına kullanılmasına yönelmesindedir (Jaeger, 2003: 620'nin aktarımıyla, Mayer & Salovey, 1993).

Bu ilk tanımlama girişiminin ardından Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekayı daha kapsamlı ve sosyal zekanın alt boyutu olarak düşünülmesinden

kurtaracak bir ifade ile, “Duyguları algılama, onlara erişme ve düşünceye yardım edecek bir şekilde duygular üretme; duyguları ve duygusal bilgiyi anlama ve duyguları duygusal ve entelektüel büyümeyi geliştirecek şekilde düzenleme yeteneği” olarak tanımlamışlardır (Greenleaf, 2003: 14). Mayer ve Salovey başlangıçta sosyal zekanın bir türü olarak tanımladıkları duygusal zeka kavramını, son dönem çalışmalarında (Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios , 2001), duyguların temelde doğal olarak sosyal olduğu görüşü ile değerlendirmektedirler (Zeidner-Richard & Matthews, 2002: 216).

Duygusal zeka, zekanın geleneksel sözel-önerisel/uzamsal-temsili boyutlarından farklı bir grup yetenekten oluşmaktadır. Mayer ve Salovey’in yaptıkları iş, temelde duygusal zekayı oluşturduklarına inandıkları duygusal yeteneklerin kavramsal bir iskeletini sunmaktır. Bu iskelet basit psikolojik işlemlerden daha kompleks, bütünsel işlemlere doğru dört seviyeli bir hiyerarşiyi yansıtır. Duyguları algılama, değer biçme ve ifade etme yeteneği en düşük seviyede; bilişi kolaylaştırmak için duyguları kullanma yeteneği ikinci seviyededir. Üçüncü seviye duyguların analizi ve anlaşılması yeteneğini kapsar ve duygusal ve bilişsel büyümeyi kolaylaştırmak için duyguları düzenleme yeteneği, duygusal zekanın en karmaşık seviyesini yansıtır (Newsome, Day & Catano, 2000:1006).

Goleman (2002a: 51) dünya üzerinde yayımlandığı tüm ülkelerde en çok satanlar arasına giren meşhur kitabı “duygusal zeka”da , kavramın tanımını şöyle yapar: “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...” Konrad ve Hendl’in (1997: 9) da belirttiği gibi Goleman aslında kitabının tamamında kanıtlarla ifade ettiği “duygusal zeka” kavramıyla, bize zekadan ne anladığımızdan çok, ne anlamamız gerektiğini göstermeye çalışır. Goleman, duygularımızın kendi aklı olduğu iddiasını da öne sürmektedir. Ona göre duygular farklı tipte ama diğeri ile eşit öneme sahip bir beyin aktivitesidir ve duygusal zeka sadece bilişsel zekadan farklı olmakla kalmamakta, aynı zamanda bazen onunla mücadele de etmektedir (Akılcı zihnimizin duygularımızın kabul etmemizi istediği bir şeyi reddettiği durumlarda olduğu gibi). Duygusal zeka motivasyon, empati ve

sosyal beceriler içerir. Yine Goleman'a göre, duygusal zekayı da tıpkı IQ gibi ölçmemiz gerekmektedir. Öz-farkındalık, öz-kontrol, sosyal yeterlikler ve beceriler gibi insan niteliklerini analiz etmek, ölçmek önemlidir (Goleman & Witzel, 2003:11). Çünkü ancak bu yolla kendimizi nasıl algılayacağımızı ve diğer insanlarla nasıl etkileşeceğimizi anlayabiliriz. Üstelik duygusal zekanın bir yetenek (Schutte et al., 2002: 770'in aktarımıyla, Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000; Mayer, Caruso & Salovey, 1999) ya da kişilik davranışı olarak kavramsallaştırılabilir ve geçerli olarak ölçülebilir olduğuna ilişkin kanıtlar vardır (Schutte et al., 2002: 770).

BarOn (1997:1) tıpkı bilişsel zeka gibi, duygusal zekayı da tanımlamanın güç bir iş olduğunu söyler. Ancak genel olarak duygusal zekayı, "kişinin çevresel etki ve baskılara olumlu tepkiler verebilmesini sağlayan bilişsel olmayan beceriler bütünü" olarak tanımlamaktadır (Stein & Book, 2003: 28). Genişçe telaffuz edilirse, duygusal zeka, zekanın duygusal, kişisel, sosyal ve yaşamsal boyutlarına yönelir ki onlar, günlük etkinliklerde zekanın daha geleneksel bilişsel görünümünden çok daha önemlidir. Bilişsel zeka, uzun vadeli kapasiteli, stratejik iken, duygusal zeka acil işlemektedir, taktikseldir. Duygusal zeka başarıyı öngörmeye IQ'dan daha fazla yardımcı olur; çünkü o kişinin acil durumlarda bilgiyi nasıl uyguladığını gösterir. Bir şekilde duygusal zekanın ölçülmesi demek, o kişinin sağduyusunun ve dünyaya uyum yeteneğinin ölçülmesi demektir.

Yukarıda yer verilen tanımlar dışında, literatürde duygusal zekanın birbirine benzer olmakla birlikte pek çok farklı tanımına rastlamak mümkündür. Bu tanımların en belirgin ortak noktası, duygusal zekanın kişinin sosyal yapısı ve yaşamı ile ilişkili olduğu saptamasıdır. Bu doğrultuda düşünülmüş tanımlardan birisi ile duygusal zeka: "Bireylerin günlük isteklerle başa çıkmalarını ve kişisel ve sosyal yaşamlarında daha etkili olmalarını sağlayan yeterlik ve yeteneklerle, sosyal yetenek ve duyguların bir düzenidir" (Bar-On, Tranel, Denburg, Bechara, 2003: 1790).

Claus Moller'e göre duygusal zeka, "İnsanın duygular dünyasında hareket etme yeteneğine ilişkin en son düşünce biçimidir" (Sezik, 2002:71).

Duygusal zeka, kişilerin kendi duygularının farkında olmasıdır. Kişi duygusal tepkisinin farkına vardığında yeni tepki beyin kabuğunda işleminden

geçirilir. İşlemden geçen bu duygu ile bireyin, olaylarla olumlu bir biçimde başa çıkma olasılığı artar (Beydoğan ve Karabulut, 2002: 102'nin aktarımıyla, Baltaş, 1998, s.139).

Diğer tanımlardan daha duygusal bir yaklaşımla Atabek (2000: 14), duygusal zekayı bilimin, insan yüreğinin haritasını daha kesin bir biçimde çizebilecek konuma gelmesi olarak niteler ve bu konudaki görüşlerini şöyle sürdürür:

Bu harita çizme çalışması bir anlamda, IQ yani zeka katsayısının genetik, deneyimler sonucu değişmeyen niteliğini ve adeta kaderin yaşam süresince bize verilen bu mutlak değerle sabit olduğunu öne sürerek zekayı dar bir açıdan tanımlayanlara da bir meydan okuma niteliğindedir (Atabek, 2000: 14).

İncelenilen tanımlar, duygunun doğası ve duygusal zihnin özelliklerine dayalı olarak yürütülen araştırma sonuçları ile bağıntılı olarak geliştirilmişlerdir. Duygusal zeka üzerinde araştırma yapan bilim dalları aynı sarı, kırmızı ve maviden oluşan üç temel rengin birbirleri ile karışmasından oluşan sonsuz sayıdaki renkler gibi, az sayıdaki temel duyguların birbirleriyle karışarak duygular skalasını ortaya çıkardığını ileri sürmektedirler (Brockert & Braun, 2000:21). Tüm çeşitleri ile duygular; düşünmek ve planlamak, uzak bir hedefe hazırlanmayı devam ettirmek, sorunları çözmek gibi yetenekleri engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yetileri kullanma kapasitesinin sınırlarını çizerek kişinin hayatta neler yapılabileceğini belirler. Yapılan işe girişirken heves ve keyfin yanı sıra uygun düzeyde bir kaygı ile motive olmak, başarıya ulaşmak için büyük önem taşır. İşte duygusal zeka bu durumu betimleyen temel bir yetenektir ve diğer tüm yetenekleri, bileyerek ya da körelterek, derinden etkileyen bir güçtür. Duygusal zekaları yüksek olan kişiler kendi kendilerini daha iyi motive edebilmekte ve belirli bir göreve yönelik özel çalışma gruplarına daha iyi uyum sağlayabilmektedirler (Goleman, 2002a: 107, 207).

Goleman'ın sözünü ettiği gibi insab iki zihne sahip ise (duygusal ve akılcı), duygusal zihnin ne gibi özellikleri olduğuna ve bu özelliklerin akılcı zihinden hangi noktalarda ayrıldığına değinilmelidir. Öncelikle ikisi arasındaki en temel ayrımlardan birisi, duygusal zihnin akılcı zihinden çok daha hızlı olmasıdır. Goleman'ın (2002a: 362-363, 366-367) belirttiğine göre duygusal zihin, bir an bile durup ne yaptığını gözden geçirmeden eyleme atılır. Öyle ki bu hız, düşünen zihnin bir işareti olan

ölçülü ve analitik düşünmeye imkan tanımaz. Bu özelliği zaman zaman tehlikeli bazı durumlar yaratsa da, aslında duygusal zihin tehlikelere karşı adeta radar görevi görmektedir.

Epstein, akılcı zihin nedenlerle sonuçlar arasında bağıntı kurarken, duygusal zihnin ayırım yapmadan sadece benzer çarpıcı özellikleri olan şeyleri birbirine bağladığını düşünmektedir.

Duygusal zihin için tamamen mantıksız denilemez. Ancak onun mantığı çağrışımsaldır; bir gerçekliği simgeleyen ya da onun bir anısını çağrıştıran öğeleri, o gerçekliğin aynısı olarak kabul eder. Bu nedenle mecaz ve tasvir; roman, sinema, şiir, resim, müzik, tiyatro, opera gibi sanat dalları, doğrudan duygusal zihne hitap ederler.

Duygusal zihin inançlarını kesin doğrular olarak kabullenir ve bunlara ters düşen hiçbir delili dikkate almaz. Mantıksal açıdan sav ne kadar güçlü olursa olsun, eğer o anki duygusal kanıyla aynı yönde değilse, bir ağırlık taşımaz. Yani bir anlamda duygular kendi kendilerini doğrular; tümüyle kendilerine ait bir dizi algı ve kanıtları vardır.

Duygular tanınıp yapıcı bir biçimde yönlendirildikleri zaman zihinsel performansı artırırlar. Örneğin, Rosenthak, IQ testlerini düzenleyen insanların deneklere sıcak yaklaştıkları zamanlarda deneklerin test puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Cooper & Sawaf, 1997: xli). Benzer biçimde öğretmenini seven öğrenciler için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür.

Duygusal zihnin duygularla güçlendiren yanı doğru bir biçimde kullanıldığında, kişiyi olduğundan daha başarılı pozisyonlara taşıması oldukça mümkün görünmektedir. Duygusal zeka demek, asla duygularını kontrolsüzce yaşamak demek değildir. Kişinin duygularının etkisi ile gösterdiği davranış kalıpları, duygusal zekasının düzeyini açığa çıkarmaktadır. Yani duygusal zeka kişinin sahip olduğu zeka potansiyelini daha etkili bir biçimde nasıl açığa çıkarabileceğini (gerekli enerjiyi duygusal beyinden sağlayarak), onu daha verimli nasıl kullanabileceğini gösteren bir yetenektir. Cooper ve Sawaf'ın (1997:xii) duygusal zeka tanımları da, bu

tespitlerin bir anlamda özetini sunmaktadır: “Duygusal zeka, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir.”

1.2.5. Duygusal zekaya yönelik eleştiriler ve konunun bilimsel değeri

Artık tüm dünyada “Yaşamda kullanılan pek çok beceri, gücünü düşüncelerden ve duygulardan almaktadır” ifadesi kabul görmektedir. Kişinin istediği sonuçlara ulaşması, hayatını verimli bir biçimde sürdürebilmesi için bilişsel zekası kadar duygusal zekası da etkilidir (Yavuz, 2002:15; Yılmaz, 2002:1). Ancak duygusal zekaya ilişkin bir takım eleştiriler, onun bilimsel bir kavram olarak sorgulanabilirliğine yönelik çekinceler bulunmaktadır. Araştırmanın temel değişkenlerinden biri “duygusal zeka” olduğu için, bu eleştirilerin neler olduğu, nerelerden kaynaklandığı ve haklılıklarının tartışılması gerekmektedir.

Temel olarak duygusal zeka, 1990’lı yıllardan beri üzerinde bilimsel çalışmalar yapılan bir alandır (bkz. Bölüm I: 1.2.2 ve 1.2.3 nolu kısımlar). Bu araştırmaların bir kısmı ölçek geliştirme üzerinde yoğunlaşırken, önemli bir kısmı da duygusal zekanın bireysel başarı ve performans ile olan ilgisini araştırır yöndedir. Çünkü görünen o ki arada direkt bir bağıntı bulunmaktadır. Bu amaçla yapılan çok sayıdaki çalışma ve ölçek değerlerine sahip örnekler, kavramın anlamını tutarlı bir biçimde ortaya koymaktadır (Jordan, Ashkanasy, Hartel ve Hooper, 2002: 196).

Duygusal zeka kavramına yönelik çekincelerden biri, kavramsallaştırılarak kullanılan duygusal zekanın kesinlikten yoksun olduğu ve ölçümünün güçlüğüne dairdir. Elbette ki duygusal bilgi, içinde pek çok zihinsel problem barındırır; bu bilginin işlenmesi, duygusal olmayan bilginin işlenmesinden farklıdır. Duygusal zeka ölçümleri üzerine, ölçekle ilgili bölümde açıklandığı üzere belki de başlangıç olarak kabul edilebilecek çok sayıda deneysel araştırma bulunmaktadır. Geher, Warner ve Brown (2001: 373)’a göre, ölçüm tartışması ve somutluk arayışlarına Mayer, Caruso ve Salovey, yaptıkları ölçek çalışmaları ile gerekli cevabı vermişler; duygusal zekanın bilimsel olarak mantıklı bir zekanın özelliklerine sahip olduğunu göstermişlerdir (Arıcıoğlu, 2002: 27).

Ölçümünde yaşanan güçlüklerle de paralel olarak, “duygusal zeka”nın kişilik ya da karaktere benzetilebileceği iddiaları, olumsuz eleştiriler görünümünde gündeme gelebilmektedir . Bu iddiaları ortaya atan bazı araştırmaların bulgularına bakıldığında, duygusal zekanın farklı olmasına rağmen, saptanan kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu fikri desteklenmektedir (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002: 197-209; Martinez-Pons, 1997: 3-13; 1999: 331-350; Palmer, Donaldson & Stough, 2002: 1091-1100; Jaeger, 2003:620). Bu durum sürpriz olarak nitelendirilemez. Zira, bireyin duygularının, kişiliği ile ilişkili olmasının kestirimi güç olmadığı gibi, yadsınacak bir yanı da yoktur. Ayrıca kişilik özellikleri ile belirli ölçüde ilişkisinin bulunması, “duygusal zeka”nın önünde olumsuz bir etiket olarak görülmesini gerektirmez.

Atabek (2000: 11), duygusal zekaya ilişkin şüphelerin nedenine psikolojik açıdan yaklaşarak farklı bir görünüm kazandırır ve açıklık getirmek için biraz daha geriye gider. Ona göre, duygular insanın zayıf yanının simgesi sanıldığı için, gücü hiçbir zaman bilinmemiştir. Bu yüzden duyguları tanımamak, duyguları anlamamak, duyguları düzenleyememek, sonuçta da duyguları yönetememek büyük hatalarla ödenen bir yanlış haline gelmiştir. Duygusal zekanın bilimsel ve önemli bir çalışma alanı olarak görülmesi gerekir, çünkü duyguların yönetimi, insanoğlunun yaptığı en büyük keşiflerden birisidir. Keşfedildikçe, öneminin daha iyi anlaşılacağı kanısındadır.

Belki de asıl tartışılması gereken konu, duygusal zeka kavramının niçin kısa sürede bu denli popüler bir kavram haline gelmiş olduğudur. Bunun çeşitli nedenleri vardır. Bu nedenlerden birisi, hayatının her anında duygularının gücünü daima hisseden insanın, belki de insan oluşunun doğal bir sonucu olarak “duygu”ya ilişkin ortaya atılan iddialara, biraz romantik bir tavır ile karşı koyamaması olabilir. Başka bir neden, kişilerin kendisini ve çevresindekileri sadece bilişsel yetilerle sınırlandırmanın ne denli yetersiz kaldığını hissetmesidir. Yapılan çok sayıda bilimsel çalışmanın şaşırtıcı sonuçları şüphesiz bu ilgiyi daha da arttırmış, yeni çalışmaların gündeme gelmesine olanak tanımıştır. Daha başka nedenler de sıralanabilir ama, asıl gelmek istenilen nokta, kavramın popülerleşmesinin yol açtığı tehlikeye dikkat çekmektir. Çünkü popüler pek çok kavram ya da durumda söz

konusu olduğu gibi, gördüğü ilgiye paralel olarak “duygusal zeka” kavramı da, (bir kısmı kişisel gelişim serisinin birer parçası olarak adlandırılan) bazı bilimsel desteği eksik yayınlarla ortaya sürülmeye başlamıştır. Öyle ki bu yayınlardaki ciddiyetsizlik, konuyu derinlemesine incelemeyen kişilerin kafasında “bilimsel dayanağı var mı?” şeklinde soru işaretleri uyandırabilmektedir. Ancak Stein ve Book’un (2003: 11) da belirttiği gibi, sözü edilen bu bilimsel açıdan eksik kaynaklar, her ne kadar yanlı bakış açıları ve abartılı vaatleri ile güvenin sarsılmasına neden oldu ise de, duygusal zeka bir akım ya da moda bir kavram değildir. Aksine, bilimsel platformlarda zekanın tartışıldığı önemli araştırma alanlarından birisidir.¹

1.2.6. Beyin ve duygusal zeka

İnsanın kafatasının içinde taşıdığı, yaklaşık iki kiloluk hücre ve sinir özülüyle, evrimsel anlamda kendine en yakın memelininkinin üç katı büyüklüğünde (Goleman, 2002a: 24) olan beyin adı verilen karmaşık hücre kütlesi üzerine yapılan araştırmalar sürse de, hala gizemlerle doludur. Goleman (Goleman & Witzel, 2003: 11), beyin fiziksel yapısının nasıl şekillendiğini ve neye zeka denildiğini tartışan bilim adamlarının arasında yer almaktadır. Onun iddiasına göre, özellikle duygu ve düşüncelerin zekası, beyinde farklı alanlarda yer almaktadır. Bu demektir ki insan, dünyayı akılcı ve duygusal olmak üzere iki farklı yolla algılamakta ve etkileşim içine girmektedir.

Beynin sağ ve sol yarıkürelerinin işlevlerinin değişik olduğu, farklı amaçlar için özelleştiği bilinmektedir. Hatta önemli doku bozukluklarına yol açmadan beyin çeşitli bölümlerinde cerrahi müdahaleler yapılabilmektedir (Oleron,1992: 65). Bu tür çalışmaların varlığı, bu iki yarıkürenin belirli biçimde özelleşmiş oldukları kanısını destekler görünümündedir. Bu paylaşımına göre, temel duygu süreçlerinde, sağ yarıküredeki yapıların öncelikli bir katkısı vardır. Howard Gardner, Kenneth Heilman, Joan Borod, Richard Davidson ve Guido Gainotti adlı araştırmacılar da beyin sağ yarıküresinin duygulanım sürecindeki baskınlığını destekleyen ek deliller bulmuşlardır (Damasio, 1999:145). Bu nedenle duygusal zekaya ilişkin merkezlerin daha çok beyin sağ yarıküresi ile ilgili olduğu tezi geniş kabul görmektedir.

¹ Bu iddiayı destekleyecek çok sayıda kanıt için, tezin “İlgili Yayın ve Araştırmalar” bölümüne bakınız.

Beyin temelli araştırmalar, oldukça ilginç bulgular ortaya koymaktadır. Beynin sol yarı küresi, korku ve depresyon gibi felaketlerle bağlantılı iken, sağ yarının duyguları sözlü olarak aktarma ve başkalarının duygularını ses tonu ve mimiklerden anlayabilme becerileri ile ilgili olduğu belirlenmiştir (Konrad & Hendl, 2001: 24). Ön alın bölgesinde sol ve sağ olmak üzere loblar yer almaktadır. Sözü edilen bu bölgeye dair yaptığı araştırmaların sonuçlarını paylaşan Davidson’a göre, sol alın lobundaki etkinlik sağ loba oranla fazla olanlar, daha neşeli bir mizaca sahiptir; bunlar genellikle insanlardan ve hayatın kendilerine sunduğu şeylerden keyif alır, terslikleri kolay atlatabilirler. Göreceli olarak sağ tarafındaki etkinlik daha fazla olanlar ise, olumsuzluğa ve keyifsizliğe meyilli olur ve hayatın zorlukları karşısında hemen telaşa kapılırlar; bir anlamda endişe ve depresyonlarının önünü kesemediklerinden acı ekerler (Tomarken & Davidson’dan aktaran, Goleman, 2002a: 276).

İnsanoğlu davranışlarına neyin yön verdiğini bilmeyi hep istemiştir. Bu konu özellikle psikofizyoloji ve nörolojinin çalışma kapsamına girmektedir. Davranışların oluşumunda beyindeki düşünceler kadar duyguların da, aynı derecede işlev görerek çalışmakta olduğu yapılan araştırmalarla bulgulanmıştır. Yani bir karar verme sürecinde düşünceler kadar duygular da aktif olarak kullanılmaktadır. Bu önemli sonuç, bilim adamlarını duygular ve duyguların beyindeki biyolojisi, çalışma sistemleri üzerinde daha yoğun çalışmaya sevk etmiştir (Yavuz, 2002: 14). Damasio’nun (1999:133) görüşleri de sözü geçen araştırmaları desteklemektedir: O’na göre “Düşünüyorum, öyle ise varım” sözünü söylemiş olması Descartes’ın en büyük yanlısıdır. Bu söz ile duyguların insan üzerindeki etkisi tamamen saf dışı bırakılmıştır.

Duygular üzerinde yapılan bilimsel araştırmalarda özellikle 90’lı yıllardan sonra bir patlama görülmüştür. Yeni geliştirilen beyin görüntüleme tekniği sayesinde beynin kısıtlı bir zaman içinde de olsa görüntülenebilmesi, bu araştırmalar arasında en önemlisi olarak görülmektedir. Böylece beynin düşünürken, hissederken, hayal kurarken ve rüya görürken nasıl çalıştığı görünür kılınabilmektedir. Bu nörobiyolojik çalışma ile, beyindeki duygu merkezlerinin kişiye öfkeye ya da gözyaşlarına nasıl ittiği, beynin savaşmaya ya da sevmeye iten bölümlerinin daha iyiye ya da kötüye

nasıl yönlendirilebileceği açığa çıkarılabilmektedir (Goleman, 2002a: 9). Bu tür bulgular, eğitim araştırmalarına temel oluşturabilecek bir takım önemli saptamaları da beraberinde getirebilmektedir.

Öğrenme çevrelerinin ve programların da düzenlenmesi, beynin karmaşık yapısının çözümlenmesi ile değişikliklere uğramaktadır. Beynin nasıl öğrendiğine ilişkin çalışmalar bu araştırmaların kılavuzu görünümündedir. Burada beyin temelli öğretim çalışmaları örnek verilebilir. Konuya ilişkin Greenleaf (2003: 14)'in görüşüne göre; en arzu edilen öğrenme şartları ve sonuçlar bu tamamen şaşırtıcı organın; beynin, nasıl daha iyi anlaşılmasına dayandırılacaktır. Çünkü kalp pompalamakta, ciğerler nefes almakta ve beyin ise, doğumdan önce öğrenmeye başlamaktadır. Beyin, girdileri tüm duyularından eş zamanlı ve bağımsız olarak kabul eder. Bu uyarıcıları hareket ettirmek, birbirini etkilemek, değiştirmek, yaymak ve daha fazlasını yapmak için yollar seçerek, saniyeden çok daha küçük sürelerde geliştirir. Dolayısı ile beyin temelli öğretim, pratikleri, doğal, biyolojik organ fonksiyonlarının nasıl olduğuna ilişkin bilinenlerle birlikte sıraya koymak için bilinçli bir girişimdir. Beyin, kullanmak içindir. Etkili öğretim, onu daha iyi kullanmaya çabalar. Öğretim tasarımı, öğrenenleri daha açık kavrayış, tam işleme, daha bütünleştirici depolama ve bilgiyi geri çağırma davet etmek için, beyindeki cevaplara yol açan anahtar öğeleri gerektirir. Öğretmenler ders yapı ve çevrelerini, öğrenenlerin maksimum dikkati, kişisel anlam ve yerinde uygulamalar doğrultusunda hareket etmek için düzenlemelidirler.

Araştırmacılar (Eyseck, Jensen) bireyin tepki sürelerinin zeka düzeyleri ile bağlantılı olduğunu düşünürler. Fakat çoğu zaman incelenen sonuçların bu varsayımla uyuşmadığı görülmüştür. Bu çelişkide ilk akla gelen, “duygusal zeka faktörü burada etken olabilir mi?” sorusudur (Oleron, 1992: 70). Bu sorunun cevabının büyük ölçüde pozitif olduğu düşünülmektedir. En azından bireylerin zeka düzeylerini değerlendirirken , yalnız bilişsel bir zeka türü ile sınırlı kalınmaması gereği, belirgin bir biçimde hissedilmektedir.

Öğrenme açısından son derece önemli olan bu kritik bilgiler doğrultusunda, duygusal zekaya ilişkin bir değerlendirmeye gidilebilir. Beyin temelli olarak duygusal zekanın doğasının anlaşılması, duygusal zekaların aktif şekilde

kullanılabilmesi ve geliştirebilmesine yönelik eğitim öğretim araştırmalarını başlatmak açısından büyük değer taşımaktadır.

1.2.7. Duygusal zekanın gelişim süreci

Daniel Goleman, duygusal zeka adı ile belirtilen yetenekler arasında, “öz denetim, azim, sebat ve kendi kendini harekete geçirebilme”nin önemli yer tuttuğunu belirtir (Goleman, 2002a, 10-12). Ona göre bunlar çocuklukla öğretilir ve bu sayede genetik piyangoda kişiye çıkan entelektüel potansiyeli daha iyi kullanabilme şansı elde edilebilir. Başka bir deyişle mizaç, kader değildir; öğrenilen duygusal dersler, duygu devrelerini şekillendirebilir.

Kalıtım çerçevesi içinde bile, olasılıklar dağılımı söz konusudur. Davranışsal genetikçilerin saptamalarına göre, genler tek başına davranışı belirlemez; çevre, özellikle gelişim sürecinde yaşanan ve öğrenilenler, yaşam ilerledikçe mizaçla ilgili bir eğilimin nasıl görünüm alacağını belirler. İnsan beyninin olgunlaşma biçiminde saklı olan nedenlere dayanarak denilebilir ki, duygusal yetenekler sabit veriler değildir; öğrenilebilir, geliştirilebilirler (Weisinger, 1998: 22).

Tüm canlı türleri arasında beyinlerinin tam olgunlaşması en uzun süren insanlardır. Beynin her alanı çocukluk döneminde farklı bir hızla gelişir. Ancak ergenliğin başlangıcı beyindeki en kapsamlı budama dönemlerinden biridir. Olgunlaşması en uzun süren beyin alanları arasında, duygusal yaşantı için hayati önem taşıyan kısımlar vardır. Duygusal alanlar erken çocuklukta, limbik sistem ergenlikte olgunlaşırken, frontal loblar geç ergenliğe, 16 ve 18 yaş dönemlerine kadar, gelişmeye devam ederler. Frontal loblar duygusal öz denetimin, anlamanın ve ince, becerikli tepkilerin merkezidir (Kolb,1989:1203-1212). Yaygın bir kanı olarak, 13-19 yaşlarından sonra pek fazla gelişim göstermeyen IQ'nun tersine, duygusal zekanın öğrenilme olasılığı oldukça fazladır ve yaşam boyu gelişmeye devam ederek daha yeterli düzeye ulaşabilir (Goleman, 2000: 14).

Ayrıca Goleman korkulan bir durumun işaretlerine tepki olarak, limbik devrelerin beyin terimlerini kullanarak, alarm sinyalleri gönderdiğini ancak prefrontal korteks ve bağlantılı bölgelerin yeni ve daha sağlıklı bir tepki öğrenmiş

olduklarını öne sürmektedir. Bu nedenle duygusal derslerin, hatta kalbin en derinlerinde yer eden çocuklukta öğrenilmiş alışkanlıkların bile yeniden biçimlendirilebileceğini söylemektedir (Goleman, 2002a: 270-284). Bu demektir ki, duygusal öğrenme yaşam boyu sürmektedir (Baltaş, 1999; Balcı, 2001: 19; Konrad & Hendl, 2001:11; Yavuz, 2002: 15 ; Shapiro, 2003: 20; Stein & Book, 2003: 17; Watkin, 2000: 90).

Yüksek EQ'lu bir çocuğun nasıl yetiştirilmesi gerektiğine ilişkin bir kitap yazan Shapiro (2003: 20), EQ becerilerinin IQ ya da bilişsel becerilerin karşıtı değil, daha çok kavramsal düzeyde ve gerçek dünyada dinamik bir etkileşim halinde olduğunun altını çizmektedir. Ona göre IQ ile EQ arasındaki en önemli fark, daha az kalıtım yüklü olan EQ'nun ebeveynlere ve eğitimcilere, doğanın bir çocuğun başarı şansını belirlemeyi bıraktığı yerden devam etme fırsatını sunmasıdır.

İleriki yıllarda duygusal zeka aracılıklı öğretim programlarının geliştirilebileceği olası görülmektedir. Jager'ın (2003) meslekli öğrenciler üzerinde deney ve kontrol grubu oluşturarak, deney grubuna duygusal zeka müfredatlı bir eğitim uyguladığı araştırması, bu düşüncemizi destekler niteliktedir. Araştırma duygusal zeka ve öğrenme arasındaki ilişkiyi saptamayı hedeflemektedir ve sonuç olarak iki kritik bulguya işaret eder: (a) Duygusal zeka okul ortamında eğitim yolu ile geliştirilebilir. (b) Duygusal zeka, akademik performans ile pozitif ilişkilidir.

Jager, EI müfredatlı bölüm ile diğer bölümü kıyaslandığında görmüştür ki duygusal zeka, mezun öğrencilerde başarı ile öğretilenmektedir. Eğer bu öğrenciler akademik eğitimlerinde bu eğitimi alırlarsa, Cherniss ve Goleman'ın (1998) da belirttikleri gibi onların bu eğitimi işyerlerinde almaları için harcanan milyonlarca dolara da gerek kalmayacaktır (Jager, 2003: 634).

Görüşümüze dayanak oluşturan bir başka çalışmada da Zeidner, Roberts ve Matthews (2002), program aracılığı ile yapılan duygusal zeka öğretiminin, etkili bir şekilde artırılıp artırılamayacağını araştırmışlardır. Onlar konuya ilişkin araştırmaların azlığı nedeniyle, EQ becerilerinin okullarda işlenebilir ve geliştirilebilir olduğu iddiasını bir yana koyarak, EQ aracılığı ile öğretim yapılan çeşitli programların katkılarının ılımlı olduğu görüşünü öne çıkarmışlardır.

EQ derecesinin gelişiminin, pek çok araştırma sonucu ile desteklenerek, cinsiyet ve ırk gibi değişkenlerden etkilenmediğinin bulgulanması (Stein & Book, 2003: 17) da zekanın bu yeni türünü hem rahatlatıcı hem de ilginç kılmaktadır. Bu durumda geliştirilmesi olası olan her durum için söz konusu olabileceği gibi, büyük ölçüde kalımdan bağımsız olduğunun düşünülmesi ve gelişiminin sadece ilk çocukluk dönemleri ile sınırlı kalmamasının doğal sonucu olarak duygusal zeka, eğitim araştırmaları için çarpıcı bir konu haline gelmektedir.

1.2.8. Duygusal zekanın eğitim-öğretim alanına etkileri

Hiç şüphesiz, geliştirilebilir bir zeka olarak tanımlanması, EQ'ya eğitim açısından özel bir önem yüklemektedir. Bu demektir ki, eğitim-öğretim ortamları zekanın geliştirilebilir ve farklı türleri ya da boyutları olduğu gerçeğine göre düzenlenerek, öğrencilerin gelişimine katkıda bulunulabilir. Zira zekanın durağan olmadığını, geliştirilebileceğini ortaya koyan önemli bulgular vardır. Örneğin, yeni öğrenmeler olduğunda bu öğrenmelerin beyinde yeni nöronların oluşmasına ve var olan nöronlar arasında yeni bağlantılar kurulmasına imkan vermesi, dikkate değer bulgular arasındadır. Bu bağlantılar öğrenmelerin bilişsel süreçleri sonucu oluşmaktadır (Çakan, 2002: 89'un aktarımıyla, Sternberg, 1997).

Sternberg (1998:14), “Okul performansında IQ'dan daha fazlası gereklidir” demektedir. Yani IQ'nun tek başına zekayı ifade etmediği anlaşıldığı için, okul gibi programlı öğrenme çevrelerinin de bu gerçeği göz önüne alarak düzenlenmesi gereğine işaret etmektedir. Sadece son 15-20 yıl içerisinde, duyguların öğrenme ve gelişme üzerindeki etkisine hürmet eden araştırmalar, biliş ve sosyal işlemlere dair çalışmalarla birleştirilmiştir (Love & Guthrie, 1999; Love & Love, 1995) ve araştırmalar göstermektedir ki; duygu, öğrenmeden ayrılamaz.

Bu kapsamda yapılan yeni tarihli çok sayıda araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, duyguların öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Jaeger, 2003:618). O halde akla çözüme dönük bazı sorular gelebilir: Eğer durum gerçekten böyle ise, duygular öğrencinin sınıftaki akademik performansında da önemli değil midir? Duyguları yönetme, anlama ve değerlendirme kapasitesi ile akademik performans arasında bir ilişki var mıdır?

Jaeger (2003: 615-639), işte bu sözünü ettiğimiz sorulara bir cevap bulmak amacı ile, öncelikle mezun öğrencilerin duygusal yetenek ve akademik performansları arasındaki başarıyı incelemiştir. Kendinden önce yapılan araştırma sonuçları karışık değerlendirmeler sağladığı için, araştırmasında ikinci önceliği, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi saptamaya vermiştir. Sonuçta araştırmanın bulguları duygusal zeka ve akademik başarının ilişkili olduğu iddiasını destekler görünmektedir; iç örnekler analiz edildiğinde duygusal zekanın tüm beş bileşik ölçek puanları ve toplam duygusal zeka, akademik performans ile pozitif olarak orantılıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları, duygusal ve kişiler arası yetenekleri müfredatın içine dahil etmek için araştırmalar yapan eğitimcilere değerli bilgiler sağlamaktadır. En azından şöyle bir anlam kolaylıkla çıkarılabilir: Akademik performans, duygusal zekanın müfredata girmesi ile engellenmiş olmayacaktır. Duygusal zeka ve IQ ya ilişkin araştırmalar yapan Gardner (1989, 1991, 1993a, 1993b) bireylerin başarı performanslarını kestirmede, IQ'ya ek olarak çok yönlü unsurlar gerekli olduğunu bir süredir ifade etmektedir. Jaeger'ın araştırması, duygusal zeka ve akademik performans arasında bir ilişki göstererek, hem Sternberg hem de Gardner'ın çalışmalarını desteklemektedir.

Beynin nasıl öğrendiğinin çözülmeye başlaması, Batı'da 'beyin temelli öğretim'in etkin bir biçimde kullanılmasına yönelik çalışmaları, Batı'nın eğitime yönelik faaliyetlerini tetiklemiştir. Beyin temelli öğretim, genel olarak "beynin doğal öğrenme sistemlerine saygılı eğitimidir" diye tanımlanmaktadır (Greenleaf, 2003: 14). Beyin temelli öğretim, insan beyninin mesajları nasıl alıp işlediğine, yorumladığına, bağlantı kurduğuna, depoladığına ve onları nasıl geri çağırdığına dikkat ederek işlerlik kazanır.

Smith(1986), beynin bir öğrenme makinesi olduğunu söyler ve formal eğitimi, beyni ve zekayı hafife alarak, çoğunlukla beynin tercih etmeyeceği öğrenilmesi zor şeylere önem veren, karmaşık, bencil, aşırı denetimci bir eyleme dönüşmekle suçlar. Oysa öğrenme isteksizliği beyne bağlanılamaz. Çünkü öğrenme beynin birincil fonksiyonudur; onun daimi ilgisidir. Eğer hiç öğrenim yapılmazsa, rahatsız olmamız ve engellenmiş hissetmemiz buradan ileri gelir.

Greenleaf (2003: 14-22), araştırmasında, sınıf ortamında 20 öğrencisi olan bir sınıfı izleyerek, soru ve cevap gözden geçirme stratejisi uygulamıştır. Bu araştırmanın sonuçları, ülkemizdeki eğitim ortamlarına benzer bir tablo ortaya koymaktadır: Genel olarak öğretmen etkin bir biçimde çalışmakta, öğrenciler pasif bir şekilde dinlemekte ya da onu da yapamamaktadırlar. Öğretmenler yapılan her etkileşime karışmıştır (örneğin, öğretmen sorusu, öğrenci cevabı, öğretmen sorusu, öğrenci cevabı vb. şeklinde). Üstelik sınıftaki 20 öğrenciden her biri cevap vermiş olsa bile, her birinin direk olarak aktif olduğu zaman, ancak toplam zamanın % 2.5 kadarı olabilir. Öğretmen bu zamanın %50'sine, öğrencilerin tümü de kalan %50'ye sahiptir. Böylesi sınırlı etkileşim yerine, öğrenenlerin bizzat meşgul olmasını ve öğrenme işinin kendi yaşantıları bağlamında düzenlemesini sağlayacak öğrenim deneyimleri tasarlanması gerekmektedir. Aktif öğrenme yöntemlerini hayata geçirme çalışmaları, ülkemizde de buna benzer sonuçların tespit edilmesi ile ilgilidir.

Öğrenme kişisel bir tecrübedir. Her zihin, gelen uyarıcıların çeşitli sıralanışını düzenlemek için eşsiz örnekler geliştirir. Öğrenciler eşsiz olmakla beraber, insan öğrenimine yardımcı olan duygu ve hareket gibi ortak paydaları bulunur (Greenleaf, 2003: 14). Hiç şüphe yok ki öğrencilerin bu ortak paydalarının temel esaslarını göz önüne alan öğrenme ortamlarıyla karşılaşmaları, öğrenmeyi daha kolay ve kalıcı kılacaktır.

Öğrenme esasları ile ilgili oldukça geniş yelpazeli teoriler olduğu bilinmektedir. Bunlardan Levitt'e ait olan, tez konumuz açısından çarpıcı görünmektedir. Ona göre “duygu öğrenmedir” ve “insanoğlunun öğrenmesi fareler ve maymunlarınkiyle aynıdır”. Ayrıca Levitt öğrenmeyi “hücrel mizaç ve yatkınlıkları etkileyen değişimleri meydana getiren gelişim süreci” olarak tanımlar. Levitt, bazı genetik donanımlarla gelinmesine rağmen, herkesin farklı sinirsel ateşlemeye ve sinir devrelerinin oluşumunda farklı etkileri olan çeşitli deneyimlere sahip olduğunu iddia eder (Myman, 2001). Duygu, öğrenmeyi arttıran ya da yavaşlatan bir güç aracı gibi hizmet görür; yapılan her şeyin ayrılmaz bir parçası olur. Duygusal beslenmenin önemi, sağlıklı duygusal gelişim için gerekli bir öge olarak pek çok çalışmada belgelenmektedir. Bu ihtiyaç gelişimin başlangıcında kayda değerdir ve yaşamsal temel bir insan ihtiyacıdır (Greenleaf, 2003:14).

McCown'un belirttiği gibi, “Öğrenme, çocukların duygularından bağımsız olarak gerçekleşmez. Duygusal okuryazarlık, öğrenme için en az matematik ve okuma eğitimi kadar önemlidir.” (Goleman, 2002a: 327). Bütün bu açıklamalar karşısında duyguların öğrenmeyi nasıl etkilediğinin keşfedilmesinin oldukça değerli bir bilgi olacağı düşünülmektedir.

Duygular öğrenmeyi nasıl etkiler? Duyguların düşünmeyi nasıl etkilediğini Mayer ve Salovey (1997), duygu ve öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklayarak ortaya koymaktadırlar: “Pozitif duygu, hafıza örgütlemesini değiştirebilir; o sayede bilişsel materyaller daha iyi bütünlenir ve çeşitli fikirler daha ilişkili olarak görülür.” Baş boşluğundaki sinir hücreleri, orta beyin alanındadır. Bu limbik alan, duyguları düzenlemek için etkileşen çeşitli küçük elemanlardan oluşur. İnsanın duygusal kapasitesi sadece mantıksal düşüncelere üstünlük sağlamada değil, aynı zamanda kalıtsal hayatta kalma içgüdülerini de başlatmaya yeteneklidir. Bir ailenin, çocuğunu esirgemek için zararlı bir yola kendisini atabilmesi; üzgün, kalbi kırık bir aşığın kendine zarar vermesine neden olacak bir eylemde bulunabilmesi bu duruma uygun örnekler oluşturabilir.

Eğitimciler, mümkün olduğu boyutta, duygusal kara mayınların (örneğin, eleştiriler, dil engelleri, kelime bozuklukları, kültürel farklılıklar, yüksek kaygı, sınıftaki bir başka öğrenciye delice aşık olmak ve mahcubiyet gibi) farkında olmalıdırlar ve korku, utanç, küçük düşürme, tedirginlik ve bunların dışında öğrenme sürecine karışabilecek unsurlardan uzak bir çevre kurmalıdırlar. Aynı şekilde, teşvik, anlam, ilgi ya da uygulamanın çok az oluşu zamanların uzaması da kalıcı değerlerin öğreniminin azalması sonucunu doğurur. Bu nedenle Greenleaf (2003:14) tarafından duygular, “üzerinde anlam ilişkilendirilen araçlar, hatta üzerinde resim geliştirilen ve ona bağlı kalınan tuvaler” olarak karakterize edilirler.

Duyguların eğitim açısından önemi kabul edilerek, öğrenmede oynadıkları etkin rol de göz önünde bulundurulduğunda, bu durumdan eğitimde nasıl yararlanılabileceği üzerine kafa yorulması gereği ortaya çıkar. Belki de duygusal zeka yeteneklerini eğitimin bir parçası haline getirmenin yolları aranabilir ve duygusal zekalarımızla ilgili gelişmelerden eğitimin hangi basamaklarında

yararlanmanın uygun olacağı tartışılabilir. Konuya dair çok farklı teoriler geliştirilebilir; bu sırada yeni alanlar da keşfedilebilir.

Chernis (2002:7), EQ öğretiminin, öğrencilerin diğer insanlarla tatmin edici ilişkilere sahip, toplumun aktif ve üretken üyeleri olabilmeleri yolunda ilgi ve yeteneklerine en uygun meslek seçimini yapmaları için yardımcı olabileceği görüşündedir. Yani ülkemiz şartlarına göre bu görüşü yorumlandığında, meslek seçimine yönelik kritik dönemlerden geçilen ilköğretim 8. sınıf ve lise son sınıf öğrencilerin kritik seçimler yapmalarından önceki dönemlerde, böyle bir eğitim almalarının yararlı olacağı söylenebilir. Tabii bu tür bir eğitimin alt yapısının hangi yıllarda başlaması gereğine dönük ön çalışmalar yapılmalıdır. Ama üzerinde düşünüldüğünde, duygusal zeka gelişimine yönelik çalışmaların çok daha önceki yıllarda (okul öcesi eğitiminden itibaren) başlaması daha doğru olacak gibi görünmektedir.

Eğitime ilişkin bir yapıdan söz edilince öğretmenin rolü de büyük önem taşır. Çünkü öğretmen modellerinin sosyal ve duygusal becerileri öğrencilerine doğru şekillerde aktarma yetileri değişkenlik gösterebilir ve bu becerilerden yoksun olan eğitimcilerin öğrencileri, ona sahip olan ve müdahale edilmeyen grupların gerisinde kalabilirler. Bu tezimize benzer bir sonuç, Chernis'in (2002:7) aktardığına göre; Weissberg'in bir araştırmasında ortaya çıkmıştır. Weissberg, bunun nedenleri arasında olası pek çok faktörün yanı sıra, en önemli faktörün öğretmenin EQ'su olduğu kanısına varmıştır. Çünkü EQ'su yüksek olan öğretmen modelleri, sosyal ve duygusal becerileri öğrencilerine hayli etkili yollarla öğretebilmektedirler. Başka araştırmacılar da (Mayer & Salovey, 1997; Zeidner, Roberts & Mathews, 2002: 221), öğretmenlerin açık eğitim ile ve duygusal davranış modelleri ile, çocuğun duygusal gelişiminde önemli rol oynadıklarını ve EQ gelişiminde öğretmenin rolünün büyük dikkat gerektirdiğini kabul etmektedirler. Zira Goleman'ın (2002a:151) aktardığına göre sınıflarda yapılan incelemeler, öğretmen ve öğrencilerin hareketleri birbirleri ile ne kadar eşgüdümlüyse, etkileşim sırasında kendilerini o kadar yakın, mutlu, hevesli, ilgili ve rahat hissettiklerini göstermektedir. Yani EQ programlarının etkili bir şekilde yürürlüğe koyulmaları, her seviyede uygulayıcıların duygusal zekalarına oldukça bağlıdır. Bu saptama sürpriz olmamakla birlikte, üniversitelerin eğitimci

yetiştiren bölümlerinin (eğitim fakültelerinin), duygusal zekalarını kullanabilen mezunlar verebilmesinin kritik önemini vurgulaması açısından dikkate değerdir.

Ülkemizde sadece EQ yeteneklerinin özünü geliştirmeye yönelik eğitim programları mevcut değildir. Böyle bir gereksinimin bulunduğunu kanıtlayan araştırma sonuçlarının desteği ile geliştirilebileceği ümit edilmektedir. EQ araştırmalarının çok fazla olduğu ülkelerde bile durum ülkemizdekine paralel görünmektedir. EQ'nun okullarda öğretilirliğine ilişkin çalışmalar olsa da (Zeidner, Roberts & Mathews, 2002: 215-231), henüz sadece EQ yeteneklerinin gelişimine yönelik kayda değer eğitim programları bulunmamaktadır. Mevcut olanlar da EQ dışında ya da ona yakın kavramlarla ayrılanamaz bazı ilişkiler içindedir. Bütün bunlar araştırmaların EQ hakkında hedeflediği konularda sağlıklı sonuç almasına engel teşkil etmektedir. Gerçekte eğitim ile ilgili buluşlar tarihi, program ve değerlendirme problemleri örnekleri ile dolu görülmektedir. Literatüre göre programlar, bazı öğrenciler için ve bazı zamanlarda yararlı olmuştur. Bu durum, rehberliğin değerlendirmede temel olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak EQ becerilerinin okul-temelli öğretim ve ilerleme üzerine etkilerine ilişkin çok fazla şey bilinmemekte ve hala EQ programlarının hangi boyutta anlamlı bir şekilde EQ becerilerini niteleyeceğini belirlemeye de ihtiyaç duyulmaktadır.

EQ temelli bir öğrenmeye dair yapılan çalışmaların sonuçlarının, duygularla yakından ilişkili olan sanat eğitimi alanı için değerli katkılar getireceği inancındayız. Bu düşüncemizi destekler bir bakışla Telli (2004:44), sanat eğitiminin, duygusal zeka eğitimi ile akademik zeka eğitimini bütünleştiren bir doğaya sahip olduğunu öne sürmektedir. Ne var ki, böyle bir eğitimin sonuçlarını çok kısa sürede görmek olanaksızdır. Dolayısı ile sabırlı ve emek isteyen bir araştırma, uygulama sürecine ihtiyaç vardır.

1.2.9. Duygusal zekanın iş yaşamındaki performans ve liderlik özelliği üzerindeki etkisi

Beyin araştırmalarında çığır açan yenilikler, liderlerin ruh halleri ile eylemlerinin önderlik ettikleri kişilerde neden müthiş bir etki yarattığını gösteriyor ve duygusal zekalı liderliğin esinleme, tutku ve coşku uyandırma, insanlarda motivasyon ve bağlılık yaratma gücüne ışık tutuyor (Goleman, Boyatzis & Mckee,

2002: 15). İlgili araştırmalar kısmında da detayları ile görüleceği üzere, duygusal zeka kavramının iş yaşamında performans belirleyici olarak düşünölebileceği fikri büyük kabul görmektedir. Tahmin edileceği gibi, duygusal zeka, yüksek performans ile doğru orantılı olarak bulgulanmaktadır. Belki de bu durumun doğal bir sonucu olarak, liderlik özelliğinin de duygusal zeka ile doğrudan ilişkili olduğu öne sürölmektedir. Duygusal zekanın kişinin liderlik özelliği ile yakından ilgili olduğu iddialarının (bkz. Bölüm II: İlgili yayın ve araştırmalar bölümü), konu ile ilgili bilimsel araştırma sonuçlarınca da desteklendiği görölmektedir. Liderlik ile duygusal zeka arasında bulunan bu yüksek bağıntı, konuya yönelik araştırmaların ve yayınların sayısını, dünyada olduğu gibi ölkemizde de arttırmaya devam etmektedir.

Sözö edilen araştırmaların birinde Goleman- Boyatzis ve Mckee (2002: 259-260), son yıllarda küresel şirketler ve sağlık örgütleri, akademik kurumlar, devlet kuruluşları, hatta bir din kurumunda analiz ettikleri 500'e yakın örgütte hangi kişisel yeteneklerin sıra dışı performansa yol açtığını belirlemek için, yetenekleri, 1. Muhasebe ya da iş planlaması gibi katıksız teknik beceriler, 2. Analitik akıl yürütme gibi bilişsel yetiler ve 3. Özbilinç ile ilişki becerisi gibi "duygusal zeka" yı gösteren özellikler olarak üç kategoride gruplandırmakta; yüksek performanslı sayılan kişilerin performansı yükseldikçe, etkililiklerine neden olarak duygusal zeka yeterliklerinin ortaya çıktığını saptadıklarını belirtmektedirler. Ayrıca karşılaştırma kıdemli yönetici konumlarındaki yıldızlarla, ortalama performans gösterenlerin ayrı gruplara ayrıldıklarında, profillerindeki farklılığın yaklaşık yüzde 85'inin, teknik uzmanlık gibi katıksız bilişsel yetilerden çok, duygusal zeka etmenlerine bağlanabilecek nitelikte bulunmuş olması da ilginç bir veridir.

Yukarıda açıklanan araştırmalarının ardından Goleman- Boyatzis ve Mckee (2002: 262-265), duygusal zeka liderlik yetilerini aşağıdaki şekli ile ifade etmişlerdir:

a. Özbilinç

- Duygusal öz-bilinç
- İsbetli öz-değerlendirme
- Özgüven

b. Özyönetim

- Öz-denetim
- Saydamlık
- Uyumluluk
- Başarma dürtüsü
- İnişiyatif
- İyimserlik

c. Sosyal Bilinç

- Empati
- Örgütsel bilinç
- Hizmet

d. İlişki Yönetimi

- Esinleme
- Etkileme
- Başkalarını geliştirmek
- Değişim katalizörlüğü
- Çatışma yönetimi
- Ekip çalışması ve işbirliği

Özetlenirse, Goleman ve arkadaşlarının araştırmaları şu sonuçları göstermektedir:

- a. Etkili performansları ile göze çarpan üst düzey liderlerin EQ ölçümleri %85 in üzerindedir.
- b. IQ değil, “duygusal zeka”, en üst performansın ön koşuludur (ya da habercisidir).

Yine Goleman’ın (2002b: 14-15) konuya dair başka bir çalışmasında 188 şirketteki yetkinlik modelleri analizleri vardır. Ele alınan şirketlerin çoğu büyük küresel boyutta olanlardır. Edinilen tüm verileri analizleri sonucunda, mükemmel performansın bileşenleri olarak teknik becerileri, IQ düzeyini ve duygusal zeka oranı hesaplandığında, duygusal zekanın bütün kademelerdeki görevler açısından diğerlerinin iki katı kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Parlak performans gösterdiği kabul edilen kişinin konumu ne kadar yüksek ise, duygusal zeka yetilerinin bu etkinliğin nedeni olma olasılığı da o ölçüde yükselmektedir. Üst düzey liderlik konumlarında bulunan parlak performans sahipleri, vasat performans sahipleri ile karşılaştırıldığında, profillerindeki farklılık, yaklaşık yüzde 90 oranında, bilişsel yetilerden çok duygusal zeka faktörlerine bağlanmaktadır. Kuşkusuz bu oran oldukça etkileyici düzeydedir.

Duygusal zekanın sadece seçkin liderleri ayırt etmekle kalmayıp, güçlü performansla da bağlantılı olduğunu ortaya koyan başka araştırmacılar da vardır. McClelland’ın bulguları buna uygun bir örnek olarak gösterilebilir. McClelland, küresel bir gıda ve meşrubat şirketini konu alan 1996 tarihli çalışmasında, duygusal zeka yetileri açısından kritik bir kütleye varan üst düzey yöneticilere bağlı bölümlerin yıllık kazanç hedeflerini %20 aşan bir performans gösterdiklerini saptamıştır (Goleman, 2002b: 15). Üstelik bu bulgular yalnızca şirketin ABD’deki bölümleri için değil, Asya ve Avrupa’daki bölümleri için de geçerlidir. Rakamlar dikkate alındığında, bir şirketin başarısı ile liderlerinin duygusal zekası arasındaki bağıntı oldukça inandırıcı bir hal almaktadır.

Duygusal zekanın özel bir eğitimle geliştirilebilir olduğu iddia edilmektedir. Watkin’e (2000: 89) göre her alan ve sektördeki en üst performanslarda ayırt edici olan şey; teknik uzmanlık ya da IQ değil, duygusal zekadır. Doğru bilişsel yetenek ve

teknik donanıma sahip olmak, ortalama başarıyı garanti edebilir ama en iyi olmayı garanti edemeyecektir. İşte en iyi olmayı garanti eden belirleyiciler olarak da duygusal zeka unsurları ortaya çıkmaktadır.

Benzer bir yaklaşımla Cooper ve Sawaf (1997:X) “Liderlikte Duygusal Zeka” adlı kitaplarında verdikleri örneklerle, duygusal zekanın meslek yaşamı ve kurumlarda gerekli olan ve aşağıda sıralanan başarı faktörlerinde farklılıklar oluşturabileceğini iddia etmektedirler:

- Karar verme
- Liderlik
- Stratejik ve teknik atılımlar
- Açık, dürüst iletişim
- Güvenilir ilişkiler ve ekip çalışması
- Müşteri sadakati
- Yaratıcılık ve yenilik

Sıralanan faktörler incelendiğinde, gerçekten de etkili bir liderde bulunması gerekli olan özellikler görülmektedir. Ancak konunun sanat eğitimi alanı için de en çarpıcı olan yanı, yaratıcılık ve yenilik yetilerinin de duygusal zekanın farklılık yarattığı başarı unsurları arasında düşünülmüş olmasıdır.

Günümüzde pek çok bilim adamı tarafından duygusal zeka, bireylerin günlük yaşamlarının ötesinde iş yaşamındaki performanslarını ölçebilen, başarılarını arttıran, azaltan, yöneticilik niteliklerinin ölçülmesine katkı sağlayan, örgüt içi iletişimi ve etkileşimi geliştiren önemli bir faktör (Arıcıoğlu, 2002: 29) olarak kabul edilmektedir. Bu tür bir kabul ise, bir takım şirket-içi eğitim kurslarına ve seminerlerine ilişkin ihtiyaçları doğurmuştur. İşe eleman alımı sırasında performans belirleyici unsurlara ek olarak duygusal zeka ölçeklerinin de kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu durumun anlaşılır olmasının ardından ülkemizde de pek çok

şirkette, çalışanlarının performanslarını arttırmaya yönelik eğitim seminerlerinin arasında, duygusal zekayı geliştirmeye yönelik olanlara yer verilmeye başlanmıştır. Ancak, henüz oldukça yeni olan bu çalışmaların, bazı bilimsel değerlerden uzak kişisel gelişim seminerlerine benzer görünümle ortaya konulmaya çalışılması, beklenen yararı sağlamaktan uzaktır. Gerçek anlamda duygusal zekayı geliştirici bir eğitimin ortaya konulabilmesi için, bu zekayı dikkatle etüt eden çalışmaların hızla geliştirilmesine gereksinim vardır.

1.2.10. Bir duygusal zeka altboyutu olarak empati

Duygusal zekanın “kişiler arası unsurlar” kapsamında değerlendirilebilen bir alt boyutu olan empati, özellikle psikolojinin gözde araştırma konuları arasında yer alması ve duygusal zeka alt boyutları arasında belki de üzerinde en fazla çalışma yapılanlardan birisi olması ile, dikkate değer görünmektedir.

Yunanca’da “içini hissetmek” anlamına gelen “empathia” terimi, ilk kez estetik kuramcılar tarafından, “diğerinin öznel deneyimini algılayabilme yeteneği” için kullanılmıştır. Titchener’in kuramına göre empati, başkasının sıkıntılı hislerinin aynısını bir tür fiziksel taklit yoluyla, kişinin kendisinde uyandırmasından kaynaklanmaktadır (Goleman, 2002a:129). Ancak bu tanım, empatiyi sadece sıkıntı verici durumlar açısından değerlendirmesi ile biraz eksik kalmaktadır. Çünkü karşıdaki kişi ile empati kurarken, olumlu duyguların da hissedilebileceği düşünülürse; ille de sorunlu bir durumda bulunulması gerekmemektedir. Farklı bir tanımla empati: Olaylara başkasının bakış açısıyla bakmak, kendisini o kişiyle bir tutabilmek ve o kişinin kendisini nasıl hissettiğini ya da neden öyle davrandığını anlayabilmektir (Sears & Sears, 2003: 219). Bu tanımda da karşıdaki kişiye hissedilenlerin aktarılması boyutu eksik kalmaktadır. O halde daha geniş ve geçerli bir tanım, empatinin bir bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olduğudur (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000: 11’in aktarımıyla, Pervin, 1989; Voltan Acar ,1994). Zira empatik anlayış, insanları birbirine yaklaştırarak iletişimi kolaylaştırmaktadır. Kendileriyle empati kurulan kişiler anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiklerini hissederler. Başkalarının anlaşılacak ve önem verilmek kişileri rahatlatarak, kendilerini iyi hissetmelerini sağlar. Üstelik, yarar

açısından empati, sadece tek yönlü bir süreç değildir. Kendisiyle empati kurulan kişinin yanı sıra empatiyi kuran kişi de bu durumdan etkilenir. Gerçi bu etki zaman zaman empati kuran kişilerin acı çekmelerine de neden olduğu için, yarar konusunu tartışmalı bir hale getirebilir. Ancak ne olursa olsun, başkalarının hislerini anlayarak aynı şekilde hissedebilme yetisi, insani değerler açısından oldukça önemlidir.

Goleman (2002a: 126), Mayer ve Melisa (1994) ile Larsen ve arkadaşlarının (1987) çalışmalarını baz alarak, empatinin kökeninin öz bilinç olduğunu; kişi duygularına ne kadar açık ise, hisleri okumayı da o kadar iyi becerebileceğini belirtmektedir. Bu yönü ile de başkalarının hislerine karşı duyarsız ve de duygusuz kalmayı, duygusal zeka bakımından büyük bir eksiklik, insan olmak anlamında da trajik bir başarısızlık olarak nitelemektedir. Çünkü ona göre ilgi ve şefkatin temeli olan duygusal ahenk, empati yetisinden kaynaklanmaktadır.

Başka insanların duygularının farkında olmak, onları hissetmek, kişilerin olaylara vicdani değerlerle yaklaşmasını sağlar. Bu nedenle toplumların empatiye ahlaki bir değer yüklemesi de yadırganmayacak bir durumdur. Goleman'ın (2002a:137) aktarımı ile Hoffman (1984) da konuya söylediklerimize paralel bir bakış açısı ile yaklaşır ve ahlakın köklerinin empatide bulunduğunu söyler. Çünkü acı çeken, tehlikede olan veya bir mahrumiyet içinde bulunan potansiyel kurbanlara empati göstererek sıkıntılarını paylaşmak, insanları onlara yardımcı olmaya sevk eden bir şeydir. Bu bakış ile Hoffman, empatik duygu kapasitesinin, kişileri bazı ahlaki ilkeleri izlemeye yönelttiği görüşündedir.

Belki de empatiye ilişkin en önemli verilerden biri, zekadan bağımsız olduğunun, kanıtlanmasıdır (Goleman, 2002a:127). Tabii bağımsız olduğu söylenen zeka türü bilişsel zekadır. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi empati, duygusal zekanın önemli alt boyutlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Bu anlamda yeni bir zeka türü olarak kabul edilebilen duygusal zekadan bağımsız olduğuna ilişkin herhangi bir araştırma verisi olmadığı gibi, duygusal zeka ölçütleri göz önüne alındığında böyle bir durumun olabilme ihtimali de bize göre düşük görünmektedir.

Empati kurabilme yetisi kişiden kişiye farklılıklar içerir. Yani bu tüm insanlar için eşit dağıtılmış bir yeti sayılmaz. Ancak kişilerin de içinde buldukları

duruma göre bu yeteneklerinin kullanım sınırlarını belirledikleri düşünülmektedir. Goleman (2002a:136), kişilerin bazı durumlarda empati duygularını yitirebildiklerini belirtmektedir. O bu durumu, beynin bedeni hararetle bir öfke gibi kuvvetli tepkilerle gütmesi ile ilişkilendirir. Çünkü empati kurabilmek için kişi, başka birinin hislerini ince sinyaller ile algılayıp, kendi duygusal beyinde taklit edebilmek için, yeterince sakin ve algılamaya hazır bir durumda olmalıdır.

Goleman'ın (2002a: 134-135) kaydettiğine göre; nörolojide karşılaşılan bazı vaka raporları, empatinin beyindeki temeli hakkında ipuçları vermektedir. Örneğin 1975 tarihli bir rapora göre; frontal loblarının sağ kısmı zarar görmüş olan birçok hastaya bakıldığında, garip bir eksiklik görülmüştür: Bu kişiler insanların söylediklerini gayet iyi anlamakla beraber, ses tonlarındaki duygusal mesajı kavrayamamaktadırlar. Onlar için alaycı, minnettar ya da öfkeli bir “teşekkür” ün anlamı aynı tarafsızlıktadır. Beyinlerinin sağ tarafının başka bölümleri zarar görmüş hastalar ise, ses tonları veya hareketleri ile kendi duygularını ifade edememektedirler. Ne hissettiklerini bilmekle birlikte, sadece dışa vuramamaktadırlar.

Beyin temelli başka bir araştırma Brothers'ın (aktaran, Goleman, 2002a: 135), maymunlar üzerinde yaptığıdır: Onların amigdala-korteks bağlantılarını kesmiştir. Bu maymunlar sürülerine geri döndüklerinde beslenmek, ağaçlara tırmanmak gibi gündelik işlerini sürdürebilirlerken, hemcinslerine gösterebilecekleri duygusal tepkilerine ilişkin tüm sezgilerini kaybetmiş ve sonuçta kendi sürüleriyle her türlü temastan uzaklaşıp, tecrit edilmiş bir şekilde yaşamlarına devam etmişlerdir.

Farklı değişkenler açısından empati ele alındığında, özellikle cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği ilgi çekici bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Alisinanoğlu ve Köksal (2000:14), gençlerin ben durumları ve empatik becerilerini inceledikleri araştırmalarının sonucunda, Hietolahti-Ansten ve Kalliopuska (1990) ve Tanrıdağ (1992) tarafından yapılan araştırmaların bulgularına benzer bir şekilde (Dökmen, 1987: 183-188), cinsiyetin empatik beceri puan ortalamalarında herhangi bir farklılığa neden olmadığını ($P>.05$) belirlemişlerdir. Ancak bu durum başka araştırmalarda değişkenlik göstermektedir. Yapılan çeşitli çalışmalarda erkeklerin

empatik becerilerinin kızlardan düşük olduğu, yani kızların erkeklere oranla daha empatik oldukları ve buna paralel olarak da daha çok duygusal tepki gösterdikleri öne sürülmektedir (Feshbach, 1968:145; Köksal, 1997; Hoffman & Levine, 1976: 557-558). Stein ve Howard (2003: 16) bu noktada oldukça iddialıdır: Onlar dünyanın her yerinde kadınların sosyal sorumluluk ve empati konularında erkeklerden daha yüksek skor elde ettiklerini söylemektedirler. Araştırmamızın sonuçları da bu bulguları desteklemektedir (bkz. Bölüm V).

1.3. Yaratıcılık

1.3.1. Yaratıcılık tanımları

Wagner (1978), yaratıcılığı kavramsal olarak ifade edilme güçlüğü nedeniyle bilimsel amaçlarla kullanılmayacak kadar belirsiz bir kavram olarak kabul ederken (Wagner'dan aktaran, Yontar, 1993:18), Becer (1993: 43) onu daha büyümlü ve sanatsal bir süreç olarak ele aldığı için tanımını yapmaktan kaçınır. Çünkü ona göre böyle bir analiz, yaratıcılığın esin kaynaklarını kurutabilir. Schoenberner'in "Confessions of a European Intellectual" (Bir Avrupalı Aydın'ın İtirafları) adlı kitabındaki özdeyişini anımsatır: "Kırkayağa hangi ayağı ile yürümeye başladığımı sorduklarında; felç olmuş!"

İncelemelerimize göre, belki de tanımlanma güçlüğü nedeniyle, ilgili literatürde oldukça çeşitli yaratıcılık tanımları yer almaktadır. Bu tanımlar değerlendirildiğinde, çoğunlukla yenilik ve problem çözme ile özdeşleştirilen yaratıcılığı doğru bir şekilde ortaya koyabilmek için, olaya süreç, ürün, durum ve yaratıcı birey açısından yaklaşılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çeşitli tanımlar arasından seçtiklerimiz aşağıda özetlenmektedir:

Corbusier'e (1920) göre yaratıcılık "sabırlı bir araştırma"dır (aktaran, Gökaydın, 1998: 1). Görüldüğü gibi burada sadece sürecin önemi vurgulamaktadır.

Lowenfeld (1959) yaratıcılığı, bireylerin değişken miktarlarda sahip oldukları ve durumlara bağlı olarak az çok ortaya çıkmaya elverişli bir özellik olarak ele alır ve "kendini göstermek için uygun koşullar gerektiren kişisel bir potansiyel güç" olarak düşünür (Rouquette, 1992:14).

Ausubel'e (1964) göre yaratıcılık "daha önce yapılmayı yapmaktır ve çok az sayıda kişi tarafından sahip olunan bir nitelik ve yetenektir" (İşler ve Bilgin, 2002: 135). Tarihi bakımından da oldukça eski olan bu tanım, bilindik olmakla birlikte hümanistik yaklaşımlarca kabul edilmemektedir. Çünkü onlara göre, yaratıcılık insanın istendik davranışlarından birisidir. Her insan bu özellikle doğar ve kendisine uygun koşullar ve zaman sağlandığında, yaratıcı ürünler ortaya koyabilir (Maslow,1970'dan aktaran, Sönmez, 1993: 73). Bessis (1973: 25) de benzer bir anlayışı sürdürür: "yaratıcılık, insanlık için ortam ve şartlara göre az ya da daha fazla ifade edilen doğal ve genel bir yatkındır". Her insanda yaratıcı yatkı var mıdır bilinmez ama, olması da bir o kadar önemlidir. Çünkü Bennis'in (2002:152) mecazıyla, "yaratıcılık bir film yönetmenine olduğu kadar, bir banker için de gereklidir."

Yaratıcılık üzerine çok sayıda araştırmaya imza atmış olan Guilford'un (1968) tanımıyla "eş ve zıt anlamları birlikte düşünme, ardından verileri akıllıca düzenleme, esnek düşünerek problemi çözme ve bütün bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyma yetisine yaratıcılık" denir (Sönmez, 1993: 71).

Guilford daha sonra yaratıcılığı ıraksak düşünebilme yeteneği ile özdeşleştirmiş ve ıraksak düşünme için gerekli sekiz temel yeteneği aşağıda özetlendiği gibi sıralamıştır:

Probleme ve problem durumlarına duyarlık gösterme
 Düşüncelerde akıcılık gösterebilme ya da başka bir deyişle fazla sayıda işe yarar fikir üretebilme
 Alışlagelmemiş, özgün ancak işlevsel fikirler üretebilme.
 Bir fikirden diğerine rahatlıkla geçebilme.
 Sentez yeteneğine sahip olma.
 Analiz yeteneğine sahip olma.
 Karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme.
 Değerlendirme yapabilme (Brown, 1984'ten aktaran, Yontar, 1993:19).

Torrance'a (1995:23; Dikici ve Gürol, 2003: 193) göre yaratıcılık, "problemlerin veya bilgidaki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, hipotezlerin denenmesi, geliştirilmesi ve verilerin iletilmesidir." Torrance'ın benzer bir yaratıcılık tanımı da, "sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olmak, güçlüğü

tanımlayarak çözüm aramak ve kestirimde bulunmak” şeklindedir (Özden, 1998:45). Görüldüğü gibi Torrance, tanımlarında süreci ön plana çıkarmaktadır.

Erika (1974) ise süreçle birlikte ürüne de yer vererek “Yaratıcılık, daha önce kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilme, böylece yeni bir düşünüş şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni ve özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisidir” demektedir (aktaran, San,1993: 72).

Kao’nun (1991: 14) tanımında yine sürecin yanında ürün boyutu ele alınır: “Yaratıcılık, insanın sonuca ulaşmak için öncülük ettiği kullanışlı ve anlaşılabilir yeniliktir. Yaratıcı kişi bir problemi çözer, tatmin edici cevap verir veya yeniden üretilebilir” (Dikici ve Gürol, 2003: 193). Preti ve Miotta’da (1997) da ürün öndedir ve yaratıcılık, toplumsal faydası olduğu kabul edilen orijinal ve güçlü ürünlerin yaratılması yeteneği olarak ele alınır (Dikici ve Gürol, 2003: 195).

Adorno’ya göre, bir şeyin değişmesi mümkün olursa, o şey için daha başka olanaklar vardır. “O halde yaratıcılık, kurallara da karşı gelip, denenmiş şeylere karşı kuşku gösterebilmedir” (Bode & Otto, 1979:18).

San’ın (1993:71) tanımında yaratıcılık, “her düzeyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde kendini gösterebilen bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, sanatsal alanda baş yapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü ; ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir”.

Karayağmurlar’a (1999: 316) göre yaratıcılık “sıradan bir şeyin, sıradan olmayan biçimde farkına varmaktır. Ayrıca bireyin dünyayı bütünüyle kendine özgü bir biçimde görmesi, şekillendirmesi ve düzenlemesidir.” Karayağmurlar ayrıca insan yapısının katı gerçekliğe tahammülü olmadığını ima ederek, yaratıcılığı gerçekliğin içinde varlığımızı sürdürebilmemiz için bir zorunluluk olarak görmektedir (Karayağmurlar, 1990: 180).

Denel (1999:20) oldukça yalın bir tanımlamayla “kısa sürede çok seçenekli çözümler önermek yaratıcılıktır” demektedir.

Konuya farklı ve şiirsel bir anlatımla yaklaşır Croghan (1987): “Yaratıcılık, iki ucu keskin bir kılıçtır. Kişinin içinde bulunan yaratıcılık potansiyeli için gerekli enerjinin bir bedeli vardır. Bu bedel bazen bir çatışma bazen de istenilmeyen yollarda kendi başına kalmaktır” (Akdoğan, 1992:3).

Son olarak sanatsal yaratmanın kastedildiği bir tanımla Read, “önceden biçimi ve hiçbir yüzü olmayan bir şeyin varlık kazanması yaratıcılıktır” derken, şunu da eklemektedir: “Yaratma yoktan var etme olabileceği gibi, daha çok ve genellikle, var olan malzemenin yeni biçimde kullanımı, yeni baştan uyarlamasıdır” (San, 1985:10).

1.3.2. Yaratıcılığa ilişkin kuramlar

Üzerinde çok düşünülen, soyut ve tartışmalı bir kavram olarak yaratıcılık, farklı bakış açılarından değerlendirilmiştir. Bunlar arasından literatürde en fazla sözü edilenler aşağıda incelenmektedir:

1.3.2.1. Psikoanalitik kuram

Bu kuram adından da anlaşılacağı gibi psikoanalizmin savunucusu olan psikologların görüşlerini kapsamaktadır. Freud, Kris, Kubie, Slochower, Mac Kinnon ve Jung, kurama katkısı olan en belirgin isimlerdir.

Freud yaratıcılığı, kişinin karşı koyamadığı “libido” enerjisi ile bilinç altı arasındaki çatışmanın savunması olarak düşünür. Ona göre yaratıcı kişi yüceltme mekanizmasını harekete geçirerek, içgüdülerini toplumca kabul edilir bir biçimlerle ortaya koyar. Bu haliyle de gerçek dünya ile değil, daha çok fantezilerle ilgilidir (Storr, 1972’den aktaran, Çoban, 1999:45).

Freud’un kuramı, olgun insanda, yaratıcılığın ve normalliğin beraber gidip gitmediğini ya da birbirine zıt olup olmadığını kesinlikle açıklamaz. Bununla beraber Freud, son şıkka doğru bir eğilim göstermektedir. Gerçekte Freud, yaratıcılığı tüm insanlarda az çok bulunabilecek bir yetenek yerine, bilimsel olmayan birkaç alana yakıştırmaktadır. Bazı yazılarında, sanatı zevklenmek için türetilen bir güç olarak betimlemekte; sanatı ruhsal yönden olgunlaşmamış ve olgunlaşmak istemeyen yetişkinlerin önemsiz, anlamsız bir uğraşı olarak görmektedir (Yavuzer, 1989:54).

Freud'un yaratıcılığı açıklamaya yönelik görüşlerinin belki de en kabul edilemeyecek olan kısmı son cümleleridir. Çünkü özellikle sanatsal yaratmanın salt zevk için ortaya konulan önemsiz bir uğraş olarak değerlendirilmesi asla kabul edilemez. Sanatsal yaratmanın sonunda ortaya mutlaka bir estetik haz çıkacaktır. Ancak sanatsal süreci salt zevke indirgemek ve sırf bu zevk uğruna ortaya konulan bir çaba gibi göstermek doğru değildir.

Sungur (1992:47), psikoanalitik yaratıcılık kuramının gelişimine Freud'un kilerden çok E. Kris ve L.Kubie'nin görüşlerinin katkıda bulunduğunu belirtir. Kris'e göre yaratma süreci esinlenme ve zenginleştirme olmak üzere iki temel aşamadan geçer. Ona göre birinci aşamada ego geçici olarak bilinç öncesi düşünme düzeyine geri dönüşe izin vermek için düşünceler üzerindeki kontrolünü gevşetir. Bu yolla düşünme anında ortaya çıkan nötr enerji serbest kalarak, işlevsel bir zevke, oradan da kişiyi yaratıcılığa yöneltir.

Kris'in düşüncelerine benzer şekilde Kubie'de yaratıcı düşüncenin temelini bilinç öncesinde görür. Kubie, bilinç öncesi düşünmedeki anlam yoğunlaşmasının önemini vurgulamıştır. Ayrıca, yaratıcılık üzerinde nörotik davranışların kalıcı etkilerini araştırmış; korku, suçluluk gibi nörotik duyguların yaratıcı üretimi sınırlandırdığını öne sürmüştür (Sungur, 1992:48).

Psikoanalitik kuram, yaratıcılık kuramları arasında belki de en çok tartışılanı olmuştur. Yaratıcı düşünce süreci üzerine farklı bir bakış açısı kazandırması bir yana, ilgileri toplaması, tartışmaları attırması ve bu alana yönelik araştırmaları ötelemiş olması açısından büyük önem taşımaktadır.

1.3.2.2. İnsancıl kuram

Literatürde de yaygın olarak görülebilecek bir biçimde "hümanist kuram" diye de adlandırabilecek olan bu kuramın geliştiricileri arasında ilk isimler Rogers ve Maslow'dur.

Rogers, yaratıcı süreci bir taraftan bireyin eşsizliği dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin, olayların, insanların ya da onun yaşantısının koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlar...

İyi ya da kötü yaratıcılığın olmadığını ekleyerek, 'Bir insan acıyı azaltmak için, diğeri daha katı bir işkence yöntemi bulmak için çalışır. Her ikisi de yaratıcı

eylemlerdir, fakat toplumsal değerleri farklıdır' demektedir (Sungur, 1992: 51-52).

Rogers'ın değindiği bu iki farklı yaratıcı tavırdaki en büyük ortak yan, özgünlük, yenilik ve kişiye has olma özelliklerinde yatmaktadır. O yaratıcılığı belirleyen iki koşulu X ve Y diye iki kategoride belirler:

X- Psikolojik güvenlidir ve onu da kendi içinde üçe ayırır: Birey eşsizdir ve değerlidir. Ona dışarıdan değerlendirmelere açık olmayan bir ortam sağlanmalıdır ve empatik anlayış gösterilmelidir.

Y'yi psikolojik özgürlük diye niteler ve bireyin içinde taşıdığı yaratıcılığı yargılardan uzak özgür kalabildiği durumlarda gerçekleştirebileceğini düşünür (Sungur, 1992: 53).

Abraham Maslow ise, çok sayıda deneklerle gerçekleştirdiği bilimsel çalışmalardan sonra, özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile, her insanda bulunan kendini gerçekleştirme tutkusunun bir sonucu olan yaratıcılığı ayırmıştır. Kendini gerçekleştiren kişi, olağanüstü esnek bir yapıya sahiptir, bu nedenle çelişkili kavramları kendi içinde barındırabilir ve insanlara hoşgörü ile yaklaşarak karmaşık yaşamı eğlenceli hale getirir (Arietti, 1976'dan aktaran, Çoban, 1999:48). Yaratıcılıkta bireyin içsel bütünlüğü önemlidir. İnsanın her etkinliğinde, onun bireyselliği sezilebilir. Kendini gerçekleştirme isteği duyan insan, yaratıcı çaba ile buna ulaşabilir (Çoban, 1999: 49).

Maslow, yaratıcı bireylerin kendilerini diğer bireylere göre daha çok kabullenmiş, davranışları spontan, daha az denetimli, daha az planlı, daha kolay dışa açılabilen, daha az engellenme algılayan bireyler olarak nitelendirmektedir (Maslow, 1959'dan aktarımlı olarak Sungur, 1998'den aktaran, Çiftçi, 2002:21).

Bu kurama ilişkin genel bir değerlendirme yaparsak, insancıl psikologların, estetik ürün ve bilimsel yapıttan çok, insanın bireysel yaşam kalitesi ve iç mutluluğuna önem vermekte oldukları söylenebilir. Bu noktadan bakıldığında, sanatsal yaratmadan uzak ama, yaşamsal değer taşıyan farklı fikirler öne sürdükleri düşünülebilir. Araştırma sınırlılıkları gereği bu kadar değinmekle yetineceğimiz bu

kuram kapsamında literatürde daha fazla kişi ve görüşün de yer aldığını belirtmeliyiz.²

1.3.2.3. Çağrışım kuramı

Adından da anlaşılacağı gibi, bu kuram yaratıcı düşünceyi çağrışımlarla açıklamaya çalışmaktadır. Kuramın temelleri bazı kaynaklarda İngiliz ampirisistlerinden Hume ve Mill'e kadar dayandırılmaktadır (Sungur, 1992: 50). Çünkü onlar da her türlü bilginin temelini tecrübeye dayandırmakta, dolayısıyla da çağrışımın önemini vurgulamaktadırlar.

Bu kuramın ünlü ismi Mednick (1962), yaratıcı çözümlerin rastlantı, benzerlik ve aracılık yollarıyla oluşabileceği görüşünü öne sürmektedir. Rastlantıdan kasıt, olumlu rastlantıdır. Uyarıcılar, istenilen çağrışım elemanlarını bir rastlantı sonucu yan yana getirerek yaratıcı süreci oluştururlar. X ışınları, penisilin gibi buluşların rastlantı sonucu buldukları bilinmektedir (Yavuz, 1989:78). Bu tür örnekler, çağrışım kuramının rastlantı açıklamaları için güçlü bir dayanak oluşturmaktadır. Sanatsal yaratmanın içinde de kimi zaman rastlantının oldukça olumlu sonuçları olabilmektedir. Bir takım rastlantısal çağrışımlar yaratıcı süreci başlatırken, eserin uygulanışı sırasında da bazı rastlantısal anlatım biçimlerine ulaşılabilir. Ancak bu konu oldukça tartışmalıdır. Özellikle sanatta bilinçliliğin önemini vurgulayan, felsefi donanımın gereğine inanan kişiler karşı çıkarlar bu fikre. Sadece rastlantısal çağrışımlarla sanatçı olunamayacağı da bir gerçektir. Ortada bir katkı var ise de, onun miktarını tartışmak belki daha yerinde olabilir.

Mednick'in benzerlikten söz etmesindeki amacı, gerekli çağrışım elemanları, uyarıcılar ya da çağrışım öğelerinin benzerliklerinin başlattığını düşündüğü yaratıcı sürece vurgu yapmaktır. Özellikle edebi alanda eşses, uyak gibi yapılarla kurgulanan eserlerde bu durum rahatlıkla izlenebilmektedir (Yavuz, 1989: 78). Edebi alandan örnek verildi ama, benzerliklerin çağrışımı, neredeyse tüm sanatlarda yer bulmaktadır. Çünkü benzerliklerin çağrışımı farklı etkiye sahip birim tekrarlarını ve ritmi beraberinde getirir ki, bu anlamda sanatsal kurguların vazgeçilmezidir.

² Ayrıntılı bilgi için bakınız: Yavuz (Yavuzer), Halide (1989). **Yaratıcılık**, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Mednick'in yaratıcı çözüm için önerdiği üçüncü yolun aracılık olduğu belirtilmişti. Aracılıkta birbirleri ile uzaktan ilişkili olay ve olguların bir takım ortak özelliklerle birbirlerine bağlanması, uzlaştırma ve gerekli çağrışım elemanlarının ortak öğelerin aracılığı ile akla getirilmesi söz konusudur.

Mednick'in yaratıcı düşünceye erişmek üzere önerdiği yukarıda açıklanan üç yoluna ilişkin görüşleri, onun yaratıcılıkta bireysel farklılıkları önemsemediğini düşündürmemelidir. Aksine o, bireyin dağarcığında gerekli çağrışım öğeleri bulunmazsa, yaratıcı çözüme ulaşmanın ne denli zor olacağını önemle vurgulamaktadır (Çoban, 1999: 52). Mednick'in bu görüşünü, bilgi ve deneyimlerin kişinin yaratıcı düşünce potansiyelini arttırdığı yönünde yorumlanabilir. Alanında derinleşen kişilerin daha yaratıcı bireyler oldukları ve yaratıcılık için kesin olarak bilgilenmek gerektiği tartışılmaz bir gerçektir. Bu anlamda, yaratıcılık için önerilen son çağrışım yolu da oldukça tutarlı görünmektedir.

1.3.2.4. Gestalt kuramı

Başka alanlardaki fikirleri ile de gündemde olan Gestaltçı psikologlar, yaratıcılık terimi yerine “üretken düşünce” ve “sorun çözme” kavramlarını kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu kurama katkı sağlayan isimlerin başında Koffka, Köhler ve Wertheimer gelir.

Gestaltçılar, düşünme temelinin ayrı ayrı tepki çağrışım zincirlerinden oluştuğu fikrine karşı çıkarlar. Onlara göre kişi problem durumuna bir bütün olarak tepki vermekte ve problemin tüm yapısını fark ederek, yapının parçalarını yeni bir organik bütün ortaya koymak üzere kavramaktadır (Çiftçi, 2002:23).

Gestaltçı bakış açısı, yaratıcı düşünceyi geliştirme amacı ile değilse de, öğrenmeyi kolaylaştırdığı düşünceleriyle uzun yıllar ülkemizde de kabul görmüş ve eğitim sistemimiz, özellikle ilköğretim aşamasında Gestaltçı bir yapıya dayalı olarak kurgulanmıştır.

1.3.2.5. Algı kuramı

Schachtel, “Metamorphosis” (1959) adlı kitabında, algıya dayalı bir yaratıcı süreç kuramı ortaya koymuştur. Bu düşünceye göre yaratıcı bir tavır ortaya koymak

için gereken güdülenme, dış dünya ile ilişki kurma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Yaratıcılık, bir objeye farklı görüş açılarından bakabilmeyi sağlayan algısal bir açıklıktan doğmaktadır. Bu algısal eylem geleneksel kurallar ile sınırlandırılmayacağı için de yeterince özgür, bunun sonucu olarak da özgündür (Sungur, 1992: 50).

1.3.3. Yaratıcılık ve beyin

Yaratıcılığın beyinde hangi merkezlerle ilgili olduğunu araştırmak demek, bir bakıma yaratıcı düşünceyi açıklamaya çalışmakla eşdeğerdir. O halde öncelikle yaratıcı düşünceye açıklık kazandırmak gerekir. Konuya dair Bentley'in (1999:33) güzel bir mecazı vardır. Ona göre yaratıcı düşünme süreci, beynin sonsuz sayıda düşünce, kombinasyon ve bağıntı yaratmasıyla oluşur. Beyin tıpkı bir kaleydoskop (çiçek dürbünü) gibi pek çok desen yaratır; onları işler. Bütün bu desenler ve kombinasyonlar birbirleri ile ilişkilenerak “düşünce” adı verilen yeni bağıntılar oluşturur. Düşünür Flesch'e göre ise yaratıcı düşünme “sadece , bir şeyleri daha önce yapıldıkları gibi yapmanın hiçbir erdemi olmadığını fark etmek anlamına” gelir (Buzan & Keene, 1996: 38). Görüldüğü gibi iki görüşün ortak yanı, yaratıcı düşüncenin yeni bağıntılar yaratma özelliğini vurgulamasıdır.

Duygusal zeka açıklanırken, beynin sağ ve sol olmak üzere iki yarıküresinin yaptıkları işlerde özelleştiği ve duygusal zekaya ilişkin merkezlerin daha çok beynin sağ yarıküresi ile ilgili olduğu belirtilmişti. Yaratıcılığın da tıpkı duygusal zeka gibi çoğunlukla beynin sağ yarıküresi ile ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda, sağ ve sol beynin işlevlerine ilişkin iddiaların yaratıcılıkla ilişkili olarak değerlendirilmesi yerinde olacaktır.

Konuya yönelik önemli kaynaklardan biri, Herrmann'ın 1988 yılında “Yaratıcı Beyin” (The Creative Brain) adı ile yayınladığı kitaptır. Herrmann, sol beyin ve sağ beyni özelleştirerek ayırmaktadır. Ona göre, sol beyin bölümünde mantıksal, çözümleyici, nicel olgulara dayalı, planlı, örgütlü, ayrıntılı ve ardışık düşünme biçimleri yer almakta iken; sağ beyin bölümünde coşkusal, kişiler arası, duygulara dayalı, devinim-duyusal (kinestetik), gizemli, sezgisel, bireşimci (sentezci), bütünsel ve birleştirici düşünme biçimleri rol oynar.

Herrmann'a göre mühendis ve hukukçular çoğunlukla sol beyinle düşünürken; sanatçılar sağ beyin egemenliğindedir. Ancak Herrmann beyin işlevsel olarak farklılaşmasının iki yarıküreyi birbirinden tümüyle bağımsızlaştırmadığını, iki yarıküre arasındaki uyumun ve desteğin önemini ısrarla vurgulamıştır. Onun savına göre, bilimsel araştırma süreçlerinde sağ beyin düşünme sistemlerine, düş gücüne, bütünleşmeye, sentezlemeye vb. ne kadar gereksinme varsa (hatta bunların gerçekleşmesi koşul ise), sanatsal yaratmada da, çözümsel, örgütlü, planlı, mantıklı vb. düşünme süreçleri aynı biçimde yer almaktadır. Yaratıcılığın kaynağı beyindir, sağ bölme ile daha ilgili görünmekte; ancak beyin tümü yaratıcılığa kaynaklık etmektedir (Herrmann, 1988'dan aktaran, San, 1993: 75-79; San, 2002: 17-18).

Halıçmarlı (1998: 44-46), da sağ beyin yaratıcılık açısından önemini vurgularken, beyin tam kapasitede kullanılabilmesi için bu iki yarıkürenin ortak çalışmasının gereğine, aradaki dengeyi sağlamanın önemine işaret etmiştir. Ancak bu şekilde daha yaratıcı, sorun çözücü, düşüncede ve eylemde aktif olunabilecektir.

Konuya ilişkin çalışmaları bulunan bir diğer önemli isim Sperry'dir. Beyin korteksi üzerinde uzun yıllar araştırmalar yapmış olan Sperry, beyin genellikle sol ve sağ yarıküre olarak söz edilen iki tarafının, temel entelektüel işlevler arasında bölüştürülmüş olduğunu keşfetmiştir. Sperry bu işlevleri: Sağ taraf, ritm, uzman bilinci, bütünü görme, hayalgücü, hayal kurma, renk ve boyutu; sol taraf ise sözcükler, mantık, sayılar, ardışıklık, çizgisellik, analiz ve listelemeyi kapsayacak şekilde düşünmektedir. Buradan hareketle zihinsel becerilerin, beyin korteksi boyunca dağıldığı söylenebilir (Buzan & Keene, 1996: 22). Sperry ve arkadaşları beyin iki yarıküresi arasında yer alan Corpus Callasum'un bu her iki yarıkürenin dikkat ve farkında olma durumlarını birleştirdiği ve iki yarıkürenin ayrı ayrı bilme ve bellek yetilerini paylaşmalarını sağladığını ileri sürmüşlerdir. Ayrıca onların görüşüne göre iki yarıküre yalnızca işlevlerde ayrılaşmaz, duygusallık ve değerlerle ilgili farklılıklar da taşır. Her birinin kendine özgü, özel duyumsallığı, algıları ve tepileri vardır (San, 2002: 17-18). Herrmann ile Sperry'nin kuramlarının birbirleri ile büyük ölçüde benzeştiği görülmekte; yaratıcılığın bütüncül bir yapının

içerisinde fakat beynin sağ yarıküresi ağırlıklı olarak şekillendiği fikri ortaya çıkmaktadır.

Goman (1989:36) da yukarıda anlatılanlara oldukça paralel bir kuram öne sürmüştür. Ona göre beynin sağ yarıküresi bir yandan vücudun sol tarafını yönetirken, diğer yandan da hayal gücüne, sezgiye, yaratıcılığa, sözel olmayan ya da sanatsal yeteneklere ilişkin işlevleri yerine getirmektedir. Sol yarıküre ise, bir yandan çözümsel, mantıksal, sözel olgulara dayalı düşünürken, diğer yandan vücudun sağ tarafını yönetmektedir. Sol yarıküre bilgiyi ardışık olarak ve belli bir sıra içinde teker teker işler. Sağ yarıküre işlemleri ilişkilendirerek yapar ve daha bütüncüdür. Aslında en önemlisi, beynin sağ tarafının yeni ve farklı olan seçenekleri ürettiği olmasıdır; bu durum yaratıcılığın temel olarak beynin sağ yarıküresi ile ilişkilendirilmesinin haklılığını ortaya koyar.

Benzer bir yaklaşımla Yıldırım (1998: 12-13; Sezik, 2002: 93), yaratıcılığın ruhunda var olan problem çözme ve yenilik özelliklerinin, sağ beyin fonksiyonlarından olduğunu vurgular ve sağ beyni yaratıcılığın, sol beyni ise mantığın merkezi olarak niteler. Yine Herrmann'ın yukarıdaki görüşüne katılarak fiziksel olarak iki yarıkürenin birbirine bağlı olduğunu, sonuçta beyin bir bütün olarak işlev gördüğünü belirtir. Ayrıca Yıldırım'a göre sağ beyni daha fazla kullananlarda yaratıcılığın daha yüksek olması olasıdır.

Beynin “sağ beyin- sol beyin” ayrımına yönelik Cüceloğlu'nun yaklaşımı şöyledir:

Beyin tüm olarak çalışan bir sistemdir. Bazı beyin bölgeleri belirli işlevler için uzmanlaşmış olabilir. Fakat her bir beyin işlemi beynin tümünü ilgilendiren bir olaydır. En basit bir beyin işleminin temelinde çok sayıda son derece karmaşık ilişkiler yatar. Beyni, değişik yerleri, birbirinden habersiz olarak çalışan, birbirinden kopuk işlevler toplamı olarak görmek yanlıştır. Beyin her bölümü diğeriyle ilişki kurmuş bir sistemdir ve bir bütün olarak çalışır. Bu bütünleşmiş bağlam içinde bazı bölgeler, bazı işlevler konusunda uzmanlaşmıştır (Cüceloğlu, 1998: 84; Çiftçi, 2002: 27-28).

Cüceloğlu'nun bu sözleri yukarıda anlatılan kuramların tek yönlü bir bakışla değerlendirilerek beynin her iki yarı küresini birbirinden tümüyle bağımsız yapılmış gibi yanlış yorumlanmalarını önlemek açısından dikkate değerdir. Ancak konuya yeni bir boyut ya da farklı bir yorum kazandırdığı da söylenemez.

Nolan (1990:47), yaratıcılığın sağ beyinle ilişkisini kabul ederken, kişilerdeki potansiyelin nelerden etkilenmekte olduğunu araştırır. Ona göre yaşanan toplumun, eğitim sisteminin, çalışılan örgütlerin insanı koşullandıran süreçleri, insanın beyninin sağ tarafını kullanmasını ve bu yeteneğini geliştirmesini, dolayısıyla yaratıcı olmasını engellemektedir. Yaratıcı olarak değerlendirilen ya da yaratıcılıklarını ortaya koyabilen insanlar sözü edilen koşullandırıcı süreçlerden belli ölçüde uzak kalabilenlerdir (Nolan, 1990: 47). Bu durumda yaratıcılık yeteneğinin tüm insanlara has ve geliştirilebilir olduğu, insan beyninin bu alan ile ilgili merkezlerinin daha işlevsel çalışmasını engelleyen faktörleri ortadan kaldırma önlemlerinin işe yarayabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla bütün insanların yaratıcılık yeteneğine sahip olduğunu, ancak bu yeteneğin kullanılmasını engelleyen çok sayıdaki faktörün insan üzerindeki etkisinin derecesine bağlı olarak, bu yeteneğin insanlar tarafından değişen derecelerde ve daha çok beyin sağ yarıküresiyle ilişkili olarak kullanılabilirdiğini söylemek mümkündür.

1.3.4. Yaratıcılık ve bilişsel zeka (IQ)

Yaratıcılık ve zeka arasında bağıntı olup olmadığı, öteden beri süregelen bir merak konusudur. Konuya ilişkin çok sayıda araştırma yapılmış olmakla birlikte, bu araştırmaların (dönemlerinin zekaya bakışı ile paralel olarak), bilişsel zeka, yani IQ ölçümleri ile ilişkilendirilmiş oldukları görülmektedir. Bu nedenle öncelikle bilişsel zeka ile yaratıcılık arasındaki bağıntıları değerlendirmek yerinde olacaktır.

Zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişkiye dair Baron (1969:42), "Creative Person and Creative Process"adlı kitabında, yürütülen araştırmalardan elde edilen bulguları şöyle özetlemektedir;

"Özünde yaratıcı olan birtakım etkinliklere girişmek için bile herhalde belirlenebilen bir minimum IQ gereklidir, ama çoğu zaman şaşılacak kadar düşük olan bu minimumun ötesinde, yaratıcılıkla IQ testi puanları arasında pek korelasyon yoktur." (Baron, 1969:42)

Storr (1992:235) da, yüksek zekaya (bilişsel zeka) her zaman yüksek düzeyde yaratma dürtüsünün eşlik etmesi beklenemeyeceğini, ancak yüksek IQ'nun özgünlüğü engelleyen bir özellik olmadığını vurgular ve yaratma güdüsünün insana

özgü, ama zekayla ilgili olması gerekmeyen iç gerilimlerden kaynaklandığını öne sürer.

Baron'un görüşüne paralel olarak Arık (1987:128) ve Karayağmurlar (1990: 183), yaratıcı bireyi, ortalama zeka düzeyinin altında olmayan birey olarak kabul etmekte; Yontar (1993: 21), incelediği araştırma sonuçlarına göre IQ ve yaratıcılık arasında pozitif ancak yüksek olmayan bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Taylor ise daha da ileri giderek, yaratıcılık aşamalarının hiç birinde ileri zeka düzeyinin önemli bir rolü olmadığını, hatta geleneksel mantık kurallarının, yaratıcı düşünce için gerçekte bir deli gömleğinden farksız olduğunu söylemiştir (Becer, 1993: 45).

Yaratıcılık için gerekli olduğu düşünülen minimum düzey, literatürde geniş kabul görmektedir. Bu minimum değer genellikle bir eşik olarak kabul edilmektedir (buna eşik teorisi de deniliyor). Ancak bu düzeyin değeri üzerinde ufak tefek farklı görüşler yer almaktadır.

Özden (1997: 108) yüksek bilişsel zeka ve yaratıcılık arasındaki eşik noktasını 120 IQ düzeyi olarak belirler. Ona göre bu zeka seviyesine kadar yaratıcılık ve zeka pozitif ilişkili iken, 120 eşiği aşıldıkça, zeka ile yaratıcılık arasında ilişki neredeyse sıfır düzeyine ulaşmaktadır. Sungur ise bu değer için 125 IQ olması gerektiği yönünde bir takım araştırma bulguları belirtmektedir (Sungur, 1992: 77; Aslan, 1994: 13).

Aslan (1994: 15) da eşik teorisinden benzer şekilde bahseder ve ona bir de sertifika teorisini ekler:

Sertifika teorisini ortaya koyan Hayes (1978) doğuştan yaratıcılık ve zeka bölümü arasında bir ilişki olmadığını söyler. Asıl yaratıcılık göstergesi, bir üniversite profesörü, endüstriyel kimyacı ya da bir mimar gibi yaratıcılığın gösterilebileceği bir pozisyonda olmaya bağlıdır. Böyle bir pozisyona sahip olmak da bir yüksek okul ya da mezuniyet derecesi ister. Çünkü akademik performans zeka bölümü ile ilişkilidir. Yaratıcı kişilerin yaratıcı olmak için zeka bölümüne değil ama, yaratıcılıklarını gösterebilecekleri bir işe sahip olmak için belgeye (sertifikaya) ihtiyaçları vardır (Aslan, 1994: 15).

Aslan (1994:15), sertifika teorisini değerlendirirken, bu teorinin doğru olması durumunda, toplumumuzda yaratıcı bireylerin büyük kısmının

cesaretlendirilmemekten kaynaklı olarak yaratıcı güçlerini ortaya koyamadıkları gibi bir sonuca ulaşabileceğini kaydetmektedir.

Bir başka yaratıcılık teorisi Makyavel tarzı zeka varsayımına göre yapılmaktadır. Bu düşünceye göre yaratıcılık, tek başına toplumsal zekanın dürtüsüdür. Atalarımız önce savaşa yaşamına uyum sağlamak için evrimleşmiş; sonra aletler kullanarak çevrelerini kullanmayı öğrenmiş ve sonunda da toplumsal yaşam sanatını geliştirmişlerdir. Yaratıcılığın ortaya çıkışı ise ancak bu son aşamada olmuştur (Akça, 1998:13). Ancak anlaşıldığı üzere bu teori, bırakın temel yaşam ilkeleri ile ilgili buluşları, aletlerin kullanımını dahi, bir buluş olarak ve dolayısıyla da yaratıcı tavır olarak görmemektedir. Bu yanıyla da yaratıcılıktan ne anlaşılması gerektiğine kadar uzanabilecek ciddi bir tartışmayı beraberinde getirebilir.

Yaratıcılıktan anlamamız gerekenler yeterince netleşmiş olsa da, zekadan ne anlayacağımız hala belirsizliğini sürdürmektedir. Belki zekaya ilişkin bu soru işaretlerinin silinmesi, yaratıcılığa dair belirsizlikleri de anlamlı bir görünüme kavuşturabilecektir. Konuya ışık tutabilecek nitelikte bir zeka yaklaşımı Sternberg'den gelmiştir. Ona göre, zekanın üç ana unsuru vardır:

- Çözümleyici analitik düşünme becerileri: Çözümleme, ilişkileri anlama, karşılaştırma, yargılama, tersini bulma, değerlendirme.
 - Yaratıcı düşünme becerileri: Genelleme, icat, yaratma, imgeleme, farklı ilişkileri algılama., olabilirleri sezinleme.
 - Evirgen düşünme becerileri : Kavramları gündelik yaşama uygulamak, gerçekleştirmek, sonuçlandırabilmek, var etmek.”
- Geleneksel testlerde çoğunlukla çözümleyici zeka ölçülür, yaratıcı ve evirgen zeka ise unutulur. Buna göre zeka konusuna geleneksel bakış şeklimiz yanlış değilse bile, eksiktir (Öktem, 2002: 83).

San (2002:21) da, yaratıcı kişilerin yüksek IQ sahibi olmaktan ziyade, çok yönlü düşünme yetisine sahip kişiler olduğunu ifade ederek, zekanın geleneksel görünümüne karşı çıkar. Çok yönlülük ile önseziler, sezgiler, duygular, duyular ve hatta iç organsal devinimleri kastetmektedir. San'ın görüşleri duygusal zeka becerileri ile yaratıcılık arasında pozitif ve bilişsel zekadan çok daha anlamlı ilişkiler olabileceği yolundaki sezilerimizi destekler görünümündedir.

Torrance , yetenekli çocukların yalnızca klasik zeka testlerine başvurarak saptanması durumunda, en yaratıcı öznelere yaklaşık yüzde 70'inin elendiğini

belirtmiştir. Wallach ve Kogan da aynı doğrultuda görüş bildirmekte ve bilişsel zeka ile yaratıcılığı büyük ölçüde bağımsız iki boyut olarak değerlendirmektedirler (Rouquette, 1992: 16).

Bu tartışmalarda bir taraf olmadan önce belki de, yaratıcılığın farklı alanlarındaki boyutlarını da dikkate almak gerekmektedir. Çünkü belki de bilimsel alanda ortaya konulan bir yaratıcılık için yüksek bir bilişsel zeka düzeyi gerekli olabilecek iken; sanat alanında ortaya konulacak bir yaratmada bilişsel zekadan oldukça bağımsız kriterlerin geçerli olabileceği düşünülmektedir.

1.3.5. Yaratıcılığın gerektirdiği aşamalar

Yaratıcılık konularında çalışmış eski bir düşünür olan Koestler, sıra dışı bir biçimde, yaratıcılığı Ha Ha! (yani gülme), Aha! (yani yeni bir şey keşfetme) ve Aaahh! (yani beğeni) (Birch & Clegg, 1997: 9) diye niteleyerek, mizahın yaratıcılıktaki önemine vurgu yapar. Sanat ve tasarım alanlarının literatüründe yaygın olarak kullanılmasına rağmen, artık insanı ilgilendiren her alanda yaratıcılıktan söz edilmektedir. Bu nedenle yaratıcılığın hangi aşamaları gerektirdiğine ilişkin görüşleri ilgili alanın özelliklerini de dikkate alarak değerlendirmek gerekir.

Graham Wallas (1926) tarafından saptanmış ve bugün klasikleşmiş yaratıcılık aşamaları şunlardır (Wallas'dan aktaran, San, 1993:79):

1- Hazırlık aşaması: Bu ilk aşamada, yeni bilgiler toplanır ve karşılaşılan problem durum tanımlanmaya çalışılır

2- Kuluçka aşaması: Bu aşamada eski bilgilerin yenileriyle etkileşimi ve kaynaşması sonucu bir takım zihinsel süreçler meydana gelir. Ama yaratıcı birey henüz tam bir bilinçlilik durumunda değildir.

3- Aydınlanma aşaması: Aydınlanmayla birlikte yaratıcı birey problemin çözümünü birdenbire kavrar; düşünsel boyutta buluşu oluştur.

4- Gerçekleme aşaması: Önceki aşamalarda elde edilen düşüncenin geçerliliği test edilir, yaratıcı ürün ortaya çıkarılır.

Bu durumda tam bir yaratıcılıktan söz edebilmek için yukarıda belirtilen aşamaların tümünün tamamlanması gerekir. İlk üç aşama bireyde düşünsel anlamda gerçekleşmesinden ötürü, beyinle ilişkilendirilir. En son aşama olarak belirtilen gerçekleştirme aşaması ise, yaratıcılığın görünür olması, düşünceden öteye geçerek ürüne dönüşmesi açısından son derece önemlidir. Sanatsal yaratıcılıktan söz edilecek

olursa, düşüncenin eserde cisimleşmesi demek, 4. aşama olan gerçekleştirme aşamasının tamamlanması demektir.

May (2003: 64-66), gerçekleştirme aşamasının olmadığı durumlarda tam bir yaratıcılıktan söz edilemeyeceğini belirtmekte ve böyle durumlar için “kaçak yaratıcılık” tabirini kullanmaktadır. May, sanatsal yaratma alanına ilişkin saptamalarında, yaratmanın ilk aşamasını “karşılaşma” olarak belirler. Sanatçı yaratıcılık öncesinde bir şeylerle karşılaşır. Burada karşılaşılan şey derken sadece somut objeler düşünülmemelidir. Soyut durumlar da söz konusu olabilir. Ayrıca bu karşılaşmanın bilinçli ya da tesadüfi olması da önemli değildir. Esas önemli olan, sanatçının karşılaştığı şeye yoğunlaşma derecesidir. Belirgin bir “bağlanma” yaşmalıdır sanatçı karşısındakine. Bu bağlanma aşamasında artık kendiliğindenlik mümkün değildir. Kesinlikle yoğun bir farkındalık ve bilinçlilik hali gerekir. Karşılaşma anında sanatçı, kalp vuruşunda, kan basıncında, başka her türlü şeye kayıtsızlık gibi değişiklikler yaşar . Bu coşkuyu şöyle ifade eder May:

Sanatçının yaratma anında duyumsadığı, memnuniyet ya da tatmin değildir (bu sonra gelir, geceleyin içkisini yudumladığında ya da piposunu tütürdüğünde). Daha çok coşkudur bu, bilincin artışıyla at başı giden, kişi kendi gizilgüçlerini gerçekleştirirken akıp giden duygu olan coşku (May, 2003 :67).

Belki sanat alanının dışındaki yaratmalarda da yaratma anı coşkusunu duyumsatacak, yoğun duygular yaşanıyor olabilir. Ama galiba May’in de sözünü ettiği o en özel duygu durumu, uç noktada yaşanan büyük coşku, sanata hastır.

1.3.6. Yaratıcılığa has nitelikler

Nitelik belirlerken, yaratıcılığın özel kişilere has bir ayrıcalık mı, yoksa herkes için var olan geliştirilebilir bir yeti mi olduğu sorusu ilk olarak akla gelir. Yaygın kaniye göre, çoğunlukla dağılım eşit olmasa da, yaratıcılık tüm insanlara has bir yetidir. Hatta Lowenfeld (1953) bir adım daha ileri giderek, yaratıcılığı tüm insanların doğuştan sahip olduğu, insanı insan yapan temel bir içgüdü olarak nitelmiştir; öncelikli olarak hayatta kalmak ve hayatımızla ilgili problemlerimizi çözmek amacıyla kullandığımız bir içgüdü (İşler ve Bilgin, 2002: 134). Laborit (1996: 101) de içgüdüye yaklaşan bir açıklama getirir ve her şeyi denetlemek isteyen insanın, yaratıcı düş gücünün gerekliliğini denetleyemediğini ifade eder.

Karayağmurlar'a göre (1990: 259-260; 1999: 316-317), yaratıcılık bütün insanlarda bulunan, zeka ve yeteneklerle ilişkili, ancak onların dışında bir insan özelliğidir. O da yaratıcılığın insanın doğasından gelen bir davranış biçimi olduğu görüşüne katılır ve yaratıcılığı bir eylem değil, kendi iç süreçleri ile birlikte yaşam boyu süren içtepilerden kaynaklanan bir süreçler bütünü olarak görmemiz gerektiğini belirtir.

Laborit (1996: 100-101) yine Lowenfeld'in görüşüne paralel olarak, insanı hayvanlardan ayıran temel ögenin özgürlüğü değil, yaratıcı imgelemi olduğunu öne sürer; yaratıcı düş gücünün en tutarlı öngörülerini allak bullak ettiğini söyler. Yaratma ardı arkası gelmeyen bir bilgi toplama sürecidir. Bilgisel bütünün zenginliği oranında, yeni biçimler yaratma olasılığı da yükselir. Bu durumu açıklayıcı iyi bir örnek, yeni doğan çocuğun türeyimsel bilgilerine indirgendiğinde, hiçbir şey yaratamamasıdır. "Yaratıcı düşünce, düşlerle gerçekçi düşüncenin ortak işlevinden doğar" diyen Köknel'in (1989:9) sözleri, bir bakıma aynı noktaya vurgu yapmaktadır.

Üstün bir yeteneğin doğaçlama ile doğmayacağı açıktır. Ancak güç bir çalışmanın, yoğun bir araştırmanın sonucunda ortaya çıkabilir. Newton'a "yerçekimi yasalarını nasıl buldunuz?" diye sorulduğunda, "Durmadan üzerinde düşünerek" cevabını vermiştir. Yani yaratmanın temelindeki çaba, asla göz ardı edilmemelidir.

San (1985:10-11) yaratıcı olguda hem duyu, duyum ve duygulara dayalı duyuşsal süreçler, hem de bilişsel ve düşünsel etkinliklerin rol oynamakta olduğunu ve bunların gerek bilinçte gerekse bilinç eşiği, bilinç dışı ve hatta bilinçaltı düzeylerde yer aldığını ifade etmektedir. Yaratıcılık anlık bir durum değildir; süreç gerektirir. Yoğun bir çaba ve işin doğası ile ilintili bir sürecin sonucunda, buluş ortaya çıkar. Buluş, ağır ve sancılı bir bilgi devşirme çabasının eseridir. Bode ve Otto (1979: 17) buluşu yaratıcı düşünüş ve hareketin başlıca özelliği olarak düşünmüş ve bu durumu "değişik" olma diye adlandırmışlardır. Yani bilinen çözümlerden farklı; yalnız geleneksel çözümün doğru olabileceği düşüncesinden uzak olma durumu.

Yaratıcılığın bir süreç gerektirdiği belirtilmişti. Giovacchini (1998: 58) ego sınırlarındaki dalgalanmanın yaratıcı sürecin karakteristiği olduğu görüşündedir. Bu

süreçte içeri alınmakta olan şey geri döndürülür, ancak şu andaki gerçekliğe bir ek olarak. Sıklıkla bu yaratıcı bir üründür. Yaratıcılıkta, dış dünya değiştirilir ve genişletilir. Belki de hem nitel hem de nicel olarak yaratıcılığı saptayabilmek, ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesi ile olacaktır.

Yaratıcı süreçte, sezgi, imgelem, deneme, araştırma, bulma, kalıplardan kurtulma, yeniden kurma gibi bir takım yeti ve niteliklere, merak gibi bir çıkış, özgünlük gibi bir sonuç eklenebilir. Yaratıcı bir süreç ya da olayda yenilik, özgünlük, olağanüstülük, kural-dışılık, değişik olma gibi özellikler bulunması gerektiği gibi, tüm bu niteliklerin belli bir uyum ve sentez içinde olmaları gerekmektedir (San, 1985: 10-11). Çünkü yaratıcı düşünce, çözümleyici ve bireşimci düşünce becerilerini kullanma temelinde gerçekleşmektedir (Güteryüz, 2001: 177). Yani yaratıcı süreç, ciddi bir sentez gerektirir. Öktem (2000: 86) de yaratıcılıkta sentezin önemini vurgulamaktadır. Sentez sonucu veriler yapılandırılır, bir araya getirilir; eleman ve yapılara yeni çözümler ve biçimler üretilir. Dolayısı ile yine yaratıcılığın yukarıda da değinilen önemli niteliği ortaya çıkar: ürün meydana getirme. Yaratıcılıkta somut ya da soyut düzeyde mutlaka bir ürün söz konusudur.

Bir şeyin, bir durumun ya da kişinin yaratıcı diye nitelendirilebilmesi için ne gibi ölçütleri sağlaması gerektiğine dair saptamalar vardır. Bu tür bir belirleme girişimi Lowenfeld ve arkadaşları (1962) tarafından bugün de kabul gördüğü şekliyle yıllar önce yapılmıştır. Onlara göre sorunlara duyarlılık, akıcılık, esneklik, orijinallik, yeniden tanımlama ve düzenleme, sentez ve örgütlem tutarlılığı, yaratıcılık için gerekli ölçütler arasındadır (Özben ve Argun, 2002: 9).

Kapsam ve düzeyi ne olursa olsun yaratıcı düşünmenin temel niteliği aynıdır: Nesnelere, kavramlar ve olaylar arasında yeni ilişkiler kurabilmek ve böylece yeni fikir ve çözümler üretmek. Kullandığımız kavramlar ve aralarında kurduğumuz ilişkiler düşünsel kapasitemizi belirlediği gibi, bu kavram ve ilişkilerle oynayabilmek ve onları değiştirebilme becerimiz de yaratıcılığımızın ölçüsüdür (Yıldırım, 1998 : 4-5).

Öte yandan yaratıcılık sabit bir veri gibi düşünülemez. Çünkü bireylerin yaratıcılık performanslarında zaman içinde olumlu ya da olumsuz yönde

dalgalanmalar görülebilir. (Özer, 1996: 50-53 ; Çiftçi, 2002: 26). Kişinin yaratıcılık düzeyi ne kadar ilgi çekici olursa olsun, yaratıcılık süreci bir zaman boyutunda düzenli aralıklar ile gerçekleşmeyebilir. Bazen ileriye yönelik hiçbir adım atılmadan uzun süreli duraklamalar yaşanabilir (Akat, 1994: 376; Çiftçi, 2002: 26). Bu duraklamaların ya da sıçramaların bireysel özelliklerle bağlantılı olarak çok sayıda değişkene bağlı nedenleri olabilir. Bu durum başlı başına önemli bir araştırma konusudur.

Ribot “Yaratının toplumsal olmayıp bireysel olduğuna beni yönlendiren en güçlü kanıt halk yığınlarındaki yenilik korkusudur” demiş, yaratıda en önemli olan şeyi sadece “yenilik”, başka bir deyişle “özgünlük” olarak saptamıştır. Bu saptamayı yaparken, önem ve yararı yaratının temeli değil, ikinci ve toplumsal belirtisi olarak nitelendirmiştir (Eriç, 1998: 214). Bu görüşleri günümüzde özellikle sanatsal yaratma söz konusu olduğunda yeniden değerlendirilirse, özgünlüğün öneminin daha da ön plana çıktığı; önemin tartışılır bir hal aldığı ve yararın tamamen dışarıda kaldığı söylenilebilir.

Son olarak yaratıcılığın nitelikleri arasında hayalgücünün de eklenmesi unutulmamalıdır. Hiç şüphe yok ki, yaratıcı sürecin ayrılmaz parçası, yaratıcılığın itici gücüdür hayalgücü. Rawlinson’a (1995:20) göre yaratıcı düşünme, daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurmak demektir. Bu da yüksek bir hayal gücünü gerektirir.

1.3.7. Yaratıcı kişi özellikleri

İnsanlar hangi özellikleri taşırlarsa “yaratıcı” diye nitelendirilirler? Farklı alanlarda yaratıcı özellikler gösteren kişilerin bazı ortak özellikleri var mıdır? Yaratıcı kişi özellikleri diye bir değerlendirme yapabilmek için somut veriler bulunabilir mi? Bu sorular, üzerinde çalışılmaya değer görünmektedirler. Nitekim pek çok araştırmacı da, aynı kanıyla, bunlar üzerinde uğraşmıştır. Araştırmanın bu kısmı, sözü edilen çalışmaların verilerinin değerlendirilmesini kapsar.

Karayağmurlar (1990: 256), yaratıcı insanı “çağın olanaklarından yararlanırken ortaya çıkan yabancılaşmaya karşı koymak, gelişim ivmesine ayak

uydurmak ve kendisini ruhsal açıdan korumak zorunda olan insan” şeklinde tanımlamaktadır.

Yaratıcı insanlar, her şeyden önce kendilerine güvenleri yüksek kişilerdir. Bu nedenle zihinsel esnekliğe geniş bakış açısına sahiptirler (Süvarioğlu, 2000: 2).

Arık (1987: 129), Ausubel ve Robinson’ın, mimari, edebiyat ve bilim alanlarında yaratıcı olarak değerlendirilen kişilerin özellikleri üzerinde yaptıkları çalışmaların sonuçlarından derlediği bilgilere dayanarak, yaratıcı kişilerin özelliklerini şöyle betimler:

Yaratıcı bireyler orijinal, anlayışlı, kavrayışlı, kararlarında bağımsız, yeni deneyimlere açık, şüpheci ve sözel bakımdan yetkin kişilerdir. Açık fikirlidirler ve esnek düşünebilirler. Belirsiz durumlara karşı tahammüllüdürler. İlgileri geniş kapsamlıdır. Karmaşık şeyleri basit olanlara tercih ederler, güç durumlarla uğraşmaktan ve zıtlıkları uzlaştırmaktan zevk alırlar. Onlar için soyut ve sembolik fikirler, somut verilerden ve ufak ayrıntılardan daha fazla önem taşır. Kendi kendilerine yetebilir; tehlikeleri göze alabilirler. Duyguları yoğundur ve güzelliklere karşı duyarlıdır. Yaratıcı olmayan bireylere göre daha yüksek bir ego gücü ve öz-benimseyiş gösterirler. Daha feminen ve içe dönüktürler. İçe dönüklükleri onları sık sık gözlemci rolüne bürünmeye iter. Asi, ben merkezli, dağınık ve gösterişçidirler. (Ausubel ve Robinson’dan aktaran, Arık, 1987: 129).

Arık’ın kaydettikleri arasında ilginç bir saptama da, yaratıcı kişilerin kişilik testlerinde sapma puanları elde etme olasılıklarının yüksek olmasıdır. Ancak bu durumun gerçek bir kişilik bozukluğundan çok, kişiliklerinin karmaşıklığından, açıklıktan, savunma eğilimlerinin azlığından ve yaşantılara karşı açık oluşlarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Arık, 1987: 129).

Storr (1992: 230-231) da Arık’ın saptamalarına yakın bilgiler vermekte, yaratıcı kişileri inceleyen birçok araştırmacının onların en belirgin özelliklerinin bağımsızlık olduğu konusunda hemfikir olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca yaratıcı kişilerin kuşkucu olma özellikleri ve genel kabulleri sorgulamaksızın onaylamaya istekli olmadıkları, yani bir anlamda asi yapılı olduklarının da, çoğunluğun kabulleri arasında yer aldığını belirtir.

Gülyüz’e (2001:177) göre, yaratıcı kişiler çevrelerindeki insanlardan daha baskındırlar. Kişiliklerindeki çelişkiler ve kilitlenmeler daha az, entelektüel ilgileri ise oldukça çok sayıdadır.

Yontar (1993:21), yaratıcı insanların kendi ajandalarını kendileri yaratan, özgürlüklerine düşkünlükleri kadar da konuları ile ilgili çok çalışan insanlar olduklarını vurgulamaktadır.

Yaratıcı kişiler bilinenlere bağlı hareket etmezler; çoğu zaman şaşırtıcı ve farklı yaklaşımlar gösterirler. Birbiri ile ilgisiz fikirler arasında ilişki kurabilirler; paylaşmaya istekli, enerjik, sevgili, duyarlı ve mizah gücüne sahiptirler (İlhan ve Okvuran, 2002: 39).

Konuya dair yapılan araştırmaların neredeyse tümünde, değişime ve yeniliklere açık olma ve risk alma, en belirgin yaratıcı birey özellikleridir. Gerçekte yaratıcı insanların serüvenci ruhta olmaları, risk alarak yeni şeyler denemelerine olanak tanır (Rouquette, 1992:15). Güçlü bir sevecenlik duygusu taşırlar ve pozitif bir kişilik yapısı sergilerler. Ancak diğer kişilerden farklı düşünce yapısına sahip olmaları, hayal güçlerinin zenginliği, bu kişileri gruptan dışlanmaya ve yalnızlığa itebilmektedir (Aslan, 2000:9).

Bunlardan farklı olarak Bessis (1973:30), yaratıcı kişilerin tatminsiz olduklarını öne sürer. Belki de bu nedenle başkalarının görmediği problemleri tanırlar ve bu problemlere önemli sayıda cevap verebilirler.

Eriç'in aktardığına göre Ribot, yaratıcı bireyleri gerçekçiler, soyut düşünceliler ve hayalciler olmak üzere üç sınıfa ayırır:

Gerçekçiler, dış dünyadan yalnızca bildikleri veya doğrudan doğruya ürettikleri ile yaşayan pozitif kafalıdır.

Yaratıcılar, kendilerinde kavramların bileşkesi şeklinde içsel bir yaşamın baskın olduğu soyut düşüncelilerdir. Salt matematikçiler ile salt metafizikçiler bu sınıftandır.

Üçüncü tür ise, içsel bir yaşama sahip hayalcilerdir. Soyut düşünceliler ile hayalcileri birbirinden ayıran önemli bir fark vardır. Soyut düşünceliler kavramlarla, hayalciler ise imajlar ile düşünürler. Özellikle, şair, sanatçı ve mistikler bu gruba girer (Eriç, 1998:108).

Psikolojik değerlendirmeler sunan farklı bir bakışla, yaratıcı bireyler:

Hem sınırları zorlamaları, hem de aşırı hassas olmaları nedeniyle acı çekmeye, üzölmeye yatkındırlar. Kafalarına koydukları şey için son derecede inatçı davranabilirler. Maceraperest ve isyankar yönleri oyuncu taraflarıyla birleşerek, kendilerine has bir eğlenme anlayışı, dalga geçme eğilimi ortaya

çıkarrır. İnatçılıkları tipik ve şiddetlidir; bu sebeple sık sık engellenir veya reddedilirler, gene de ısrarla konunun üstüne giderler; bazen hayatlarının tek amacı sanatları haline gelebilir ki, bu tarafları onları yalın kılar.

Kognitif açıdan ego sınırlarının çok net olmaması, entellektüel açıklık, büyük bir meraklılık ve konsantrasyon yeteneği, obsesiflik, mükemmeliyetçilik, ürünleri istedikleri gibi oluncaya kadar bıkip usanmadan kılı kırk yarmak, yorulmak ve durmak bilmemek tipik özellikleri arasındadır. Bunlar da yaratıcı insanları duygu durumu oynamalarına yatkın kılar. Genel olarak dünyaya peşin hükümsüz yaklaşırır. Sıradan insanlara ters gelen bu tavırları yabancılaşma ve yalnızlık duygularını körükler. İdrak ve enformasyon konularında kesin ve belirgin standartlarının olmaması kimlik sınırlarında flulaşmaya, yani ego sınırlarında silinmeye yatkınlık yaratır. Aşırı meraklı tavırları yüzünden kolaylıkla tabuları, yasakları ve günahları sorgulayıp diğere insanların tepkilerini üzerlerine çekebilirler. Depresyon veya melankoliyle artistik yaratıcılık arasındaki ilişki çok uzun zamandır dikkat çekmektedir. Yaratıcı deha ile delilik arasındaki sınırın inceliği, hatta fluluğu pek çok bilimsel veya edebi tartışmaya konu olmuştur (<[http://historicalsense.com...>](http://historicalsense.com...)).

Yukarıda betimlenen yaratıcı kişi özelliklerinin büyük çoğunluğu, ileri derecede yaratıcı özellikler gösteren kişilerin incelenmesi sonucu ortaya konulmuştur, ancak yaratıcı bir bireyin sıralanan özelliklerin tümünü aynı anda kişiliğinde barındırması gereklimiş gibi de algılanmamalıdır. Sosyal bilimler alanına ve insana dair tüm konularda olduğu gibi, bu durumda da sonsuz sayıda değişkenle ilişkilendirilebilecek farklılıkların yaşanabileceği söylenilebilir.

1.3.8. Yaratıcılığın engellenmesi- geliştirilmesi

Yaratıcılığı engelleyen ve geliştiren faktörleri tespit etmek, sanat eğitimi alanı için oldukça önemlidir. Aslında yaratıcı bireylerin artması, sadece sanatsal anlamda değil, bilimsel platformda ilerleyebilmenin de başlıca zorunluluğudur. Konuyu inceleyen araştırmalardan edinilen genel yargı, bireylerin yaratıcılığının geliştirilmesinin, otoriteler tarafından çok istenmediği yönündedir. Buradaki otoriteden kasıt, yaratıcı bireyin yaşam alanına göre değişkenlik gösterir. Örneğin kastedilen okuldaki bir öğrenci ise, müdür ve öğretmenler; evdeki çocuk ise, aile büyükleri, iş yerindeki çalışan ise, yöneticiler vb. Otoritelerce yaratıcılığın geliştirilmesi fazla arzu edilmez; çünkü yaratıcı birey itaatle kabullenmez, sorgular, araştırır, uysal değildir, gerektiğinde baş kaldırır, kısacası sorunlara çözüm ararken, mevcut otoriteye karşı sorunlar yaratır.

Okullarda yaratıcılığın gelişimi, eğitimin ve öğretmenin rolünü belirlemeye yönelik çalışmalar uzun yıllardan beri süregelmektedir. Daha 50'li yılların başında

Duquet (1953; aktaran, İşler ve Bilgin, 2002: 150), yaratıcılığın gelişmesi ya da engellenmesinde öğretmenin rolüne değinmiştir. Ona göre öğretmen çok önemlidir. Öğretmenin yanlış tavırları, hazır çözümleri yaratıcılığı öldürür. Çocuk bu yolla kopyalamayı, taklidi öğrenir ve kalabalıkta kaybolur. Yaratıcılığın özünde mutlaka özgünlük olması gerektiği hatırlandığında, taklidin, çoğulcu zihniyetin, tek kalıp insanlar yaratacağı ve bu durumun da yaratıcılığın önüne koyacağı setleri anlamak kolaylaşacaktır.

Öğretmenin çocuk yaratıcılığı üzerindeki etkilerine ilişkin başka bir araştırma Cogan ve Reed'e aittir. Onlara göre, yaratıcılık öğretmenin sıcaklığına, çocuklarla kurduğu psikolojik etkileşime bağlı olarak gelişir. Spaulding ise sınıfta düzeni, uyumu sağlamak için utandırmayı kullanan öğretmen ile yaratıcılık arasında ters bir ilişki bulgulamıştır (Blair et al.,1971'dan aktaran, İşler ve Bilgin, 2002: 150).

Yakın tarihli farklı bir çalışmada, Garnham ve Oakhill (1994'ten aktaran, İşler ve Bilgin, 2002:135) yaratıcılık ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki bulamadıklarını belirtirler. İkisinin bu bulguları çok sayıda okulda yaptıkları çalışmaların sonucudur. Bu araştırmaların bulgularından, bilişsel zekaya yönelik verilen eğitimin yaratıcılığı artırma açısından fazla kayda değer olmadığı çıkarımı yapılabilir. Ancak bu tür araştırmaların artırılması, değişen eğitim programları ışığında yenilenmesi gerekmektedir.

Yukarıda değinilen araştırmalardan, bireyin yaratıcılığı üzerinde, en az aile ve toplumsal çevre kadar eğitim çevrelerinin de etken olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda eğitimcilerde düşen ciddi görevler vardır. Tabii bu eğitimcileri yetiştiren kurumlara da...

Yaratıcılığın doğru yöntemlerle geliştirilebilmesi için, öncelikle birey yaratıcılığını baskılayan, engelleyen faktörlerin etkisinden kurtulmalıdır. Dolayısıyla bu engellerin neler olduğunun saptanması gerekir. Rıza (1999: 20; Dikici, 2001), Coon'un (1983) tespit ettiği yaratıcılığı engelleyen faktörlerin şöyle sıralar:

a) Duygusal engeller: Utangaçlık, aptal yerine koyulma korkusu, yanlış yapma korkusu, belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği ve aşırı özeleştiri bu gruba girer.

b) Kültürel engeller: Toplumsal değerler bir kültürden diğerine değişmektedir. Bazıları yaratıcılığı desteklediği gibi bazıları da engellemektedir. Hayal etmenin boşa harcanan zaman olarak kabul edilmesi, çok oyunun sadece çocuklar için olduğunun düşünülmesi vb. kültürel engellere örnek olabilir.

c) Öğrenilen engeller: Eşyaların kullanımı (fonksiyonel kalıplaşma), anlamların verilmesi, ihtimallerin beklenilmesi ve kutsallaşmış tabularla ilgili gelenek engellerini kapsamaktadır.

d) Algılama engelleri: Adetler, problemlerin önemli olan öğelerini tanımada başarısızlığa yol açabilir. Bunlara aşağıdaki engel de eklenebilir.

e) Yüklü program engelleri: Kalıplaşmış konular yığılı olan ve belli süre içinde tamamlanılması gereken eğitim programları da yaratıcılığa engel olabilmektedir.

Ülkemiz koşulları, kültürümüz ve eğitim sistemimiz adına bir öz eleştiri yapacak olursak, ne yazık ki uzun yıllar yaratıcılığı engelleyen tüm faktörlerin birlikte etken olduğu bir tablo ile karşılaşılır. Ancak bu tablonun gelişen çağdaş Türkiye koşullarında olumlu yönde değişmeye başladığını, eğitim sisteminde yeni öğrenme modelleri uygulanarak kalıpcı anlayışların yıkılmasına ilişkin önemli girişimlerde bulunulduğunu; eğitimi ve modern anlayışa sahip ebeveynlerin sayısının günden güne arttığını; tüm bunlara paralel olarak da kültürel engellerin aşılmaya başladığını hemen belirtmek gerekir.

Engeller konusunda Rawlinson'un (1995: 32), ilginç bir saptaması vardır. O, yaratıcı düşünmenin önündeki en büyük engelin, insanın kendi önüne koyduğu engeller olduğunu söyler. Bu engelleri şöyle sıralar: "Belli bir üslubu benimsemek ya da tek bir geçerli yanıt olduğu inancına saplanmak, yani doğmacılık; tutuculuk ya da hep beklenen yanıtları verme eğilimi; açık olanı sorgulamaktan kaçınma eğilimi ve aptal görünme korkusu." Engeller dikkatli incelendiğinde, yukarıdaki maddelerin bir örneksel açılımı görünümünde olduğu söylenebilir.

San (1985:14), yaratıcılığın imgesel, hayalci, düşlemci, renkçi, duygusal boyutlarıyla özdeş düşünüldüğü ve fazlaca dışıca ilgilerle bir sayıldığı için bir çok toplumda gelişiminin olumsuz etkilendiğini öne sürmektedir. Ülkemizde özellikle resim-müzik eğitimi veren kurumlardaki kız öğrenci sayısının erkek öğrencilere oranla farklı derecede yüksek olduğu göz önüne alındığında, bu düşüncenin bizim toplumumuzda da geçerli olduğu kanısına varılabilir.

Yaratıcılığın önündeki engellerin kaldırıldığı varsayılırsa, şu sorular akla gelir: Peki yaratıcılık, önündeki engeller kaldırıldığında kendiliğinden gelişmekte

midir, bunun için fazladan neler yapmak gerekir ya da, her insanda aynı gelişim çizgisi mi izlenir? Bu sorulara sırasıyla şu yanıtlar verilebilir:

Bireyin, benliğinden başlayıp, içinde yaşadığı aile, toplum ve her türlü çevrenin etkilerine tümüyle açık olduğu düşünülebilir. Bu çevrelerin engelleri kaldıracak doğrultuda düzenlenmesi bir çözüm önerisi olabilir. Başlangıç olarak yukarıda engel oluşturabileceği yazılan her durumun tersi, gelişmeyi başlatacak etmenler olarak algılanabilir.

Yaratıcılık her ne kadar geliştirilebilecek ve her bireyde az-çok bulunabilen bir yetenek olarak tanımlansa da, bireysel özelliklerin, yatkınlığın payı kaçınılmazdır. Her bireyde eşit miktarda bulunduğunu, gelişme potansiyelinin de aynı olduğunu kimse iddia edemez. Dolayısıyla Güleriyüz (2001:170,176) yaratıcılık gelişiminde ailede, toplumda ve okulda alınan eğitimin yanına, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini ekler. Yaratıcılığın gelişebilmesi için, bireyin bilişsel ve duygusal evreni geliştirilmelidir. Burada kastedilen bilişsel alanda çok bilgidен ziyade, nitelikli ve aşamalı bilginin verilmesidir. Ancak bu sayede verilen bilgiler bir alandan başka bir alana aktarılabilir; yaşam alanlarında kullanılacak yeni üretimlere dönüşebilir.

Torrance (1968; 1995) ve Amabile (1983'ten aktaran, Tezci ve Dikici, 2003: 255) yaratıcılık gelişiminde içsel motivasyonun önemini belirtirler. Gerçekten de yaratıcı bireyin ilgi ve gereksinimlerinden yola çıkması, onun motivasyonunu arttıracak, konuya yoğunlaşmasına yardımcı olacaktır. Nitekim böyle bir yoğunlaşma da alanda derinleşmeyi beraberinde getirir. Rıza (2000:7), yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için, bilgilenmenin değeri üzerinde durur. Bu nedenle ilgilenilen konuya yönelik çok sayıda kaynaklara ulaşılması gerektiğini belirtir. Böyle bir bilgilenme süreci kalıpların yıkılmasına yardımcı olacak, konunun içerisinde derinleşmeye bağlı olarak, ırsak düşünmeyi kolaylaştıracaktır.

Eriç (1998: 113), kişinin içinde bulunduğu ortamın yaratıcılığa büyük katkısı olduğunu, çevrenin yaratıcılığa etkisi bazında değerlendirir ve buradan oldukça ilginç bir sonuca varır: “Sanatsal veya bilimsel ortamlarda yaşayan bireylerde yaratıcılığın daha çabuk gelişmesinin temel nedeni, yaratıcılıklarını

kamçılacak ortamlarda ve kişilerle bir arada bulunmalarıdır.” Belki bu durum da motivasyonun artmasının sağlanmasıyla ya da sanatçılara has kıskançlık duygularının kabarmasıyla bağlantılı olabilir. Nitekim resim sergisi gezen bir sanatçının, aniden resim yapma isteğiyle dolması, konuya iyi bir örnek oluşturur.

Eriç’in düşüncesine paralel bir yorum Yıldırım’dan (1998: 118) gelir. O, eğitim dalımızın yaratıcılığımızı doğrudan etkileyebildiğini iddia eder. Bu nedenle resim, müzik veya mimarlık alanlarında eğitim görmüş olanlar yaratıcılık becerilerini daha çok kullanmak zorunda oldukları için daha fazla geliştirebilme şansını yakalarlar. Çünkü bu mesleklerde yaratıcı olmadan başarılı olunamaz. Burada yine çevre ve motivasyonun önemi ortaya çıkar.

Sonuç olarak denilebilir ki, yaratıcılık geliştirilebilir bir yetidir. Yeter ki birey psikolojik açıdan ve duygu yapısı ile tanınsın, ona doğru davranışlarla yaklaşılsın, uygun ortamlar sunulsun. Bunların hiç birisi yapılamıyorsa bile, en azından fazladan engeller konulmasından ve baskılamaktan kaçınılsın...

1.3.9. Yaratım ve duygu

Duygular ve onlardan kaynaklanan duygulanım olmaksızın, yaratmadan söz etmek mümkün değildir. Çünkü yaratıcı kişi meydana getirdiği eserde, duygularının etkisiyle ve imgelem gücüyle biçimlenmiş düşüncelerini cisimlendirmektedir. Bu düşüncemize koşturarak, Ömeroğlu (1988: 46-49; Aydın, 1997: 19) da, bilinç ve bilinçüstü bölge ile ilişkili olduğunu düşündüğü imgelemenin ve tüm duyuşsal yaşam alanlarının yaratıcılıkta önemli roller oynadığını belirtmektedir.

Velioğlu’na (2000: 205) göre yaratıcı kişi, duygu, düşünce ve tasarımlarını birbirlerine bağlayıp, bütünleştirebilmek için “çağrışım”ları kullanmaktadır. Yaratıcının henüz belli bir çağrışıma ulaşmadığı dönemde, psişenin düzenleyici, bütünleştirici rolünü düşünce çağrışımları yüklenir. Yaratmanın düşünce çağrışımları aşamasında, yaratıcı bireyin zengin bir kişilik yapısına, hayal gücüne, yoğun bir iç yaşantıya, her türlü etkiye açık duyarlılığa, düşünceye ve güçlü bir istence sahip olması bir gereksinimdir.

Duygulanım, günlük dilde akıl ya da bilinç alanına giren şeylere karşıt olarak gönül alanına giren her şeyi, belli bir edilgenlik niteliği sergileyen duyguları gösterir. Duygulanım basit ve karmaşık olarak ikiye ayrılır. Bunlardan basit duygulanım, hoşlanma ya da hoşlanmama hallerinden meydana gelir. Karmaşık duygulanım ise, düzenleyici bir rol oynayan duygulardan, düzen bozucu bir yapısı olan heyecanlardan, tutkularından oluşur. Yaratıcılık söz konusu olduğunda vecd ve coşku duygulanımları Averill'in "aşkın" diye nitelendirdiği kategoriye girerler. May bu durumlardan, egonun dünyayla kendi sınırlarını aşarak sonsuzca ilişkiye girdiği anlar olarak bahseder (May, 2003 :28-29; Çokokumuş, 2002: 19).

San (2002: 16), psikolojide uzun yıllar bilişsel ve duyuşsal alanların birbirlerinden kesin biçimlerde ayrılmalarına anlam veremediğini, akıl yürütmelerle duygunun içinde ussallığın, ussallıkta da duyguların ve duygululuğun payının bulunduğunu sezdiğini ve bu düşünceyi savunduğunu belirtmektedir. Son dönem araştırmalarla bu durumun kanıtlanmasından dolayı memnuniyetini ifade eden San, yaratmanın da ancak bilişsel, duyuşsal alanların birlikte çalışması (tümel beyin teorisi) ile gerçekleşeceğini belirtmektedir. Tabii sanatsal yaratmada duyguların etkinliğinin oldukça fazla olduğu açıksa da, bu duygularla sürecin işleyişinin etkileşimini saptamak gerekmektedir.

Sanatçı seçilerek, çağrılarak değil, anın kendiliğindenliğinde oluşan duyguların etkisiyle yaratır. Bu duygular, olumlu olabileceği gibi, olumsuz da olabilir. Hatta çoğu zaman olumsuz duygular, başlangıç aşamasında daha tetikleyicidir. Yani sanatçı, bu anlamda seçici olamadığı için, yaratılan eserin de yansıttığı duygular, sanatçının hiç yaşamak istemediği duygular olabilir.

Collingwood, yaratıcı birey olan sanatçıyı, kendi duygularının bilincine varmak, anlamak ve böylece farklı bir dile çevirmeyi başarmakla yükümlü görmektedir. Sanatçının zaten aynı duyguyu bir başkasında uyandırmak gibi bir amacı yoktur. Burada yaşanan duygunun çevirimi, sanat eserinde yeni bir ifadeye dönüşümüdür. Burada yaşanan duygu eşsizdir. O an için yaşanır. Başka bir zamanda ve mekanda yaşanır ve anlatım bulursa, bu kez ortada başka bir duygu vardır. Dolayısıyla dile getirilişi de başka olacaktır. Bir sanatçının hiçbir eserinin diğeri ile aynı olmaması bu durumu en iyi şekilde açıklamaktadır. (Turgut, 1993: 63-67).

Çoğunlukla “sancılı” diye nitelendirilen bir sürecin sonunda sanatsal yaratma gerçekleşir. Yani çok kolay ve rahatlatıcı bir etkinlik değildir sanatsal yaratı. Bu sürecin sancılılığı, yaşanan duyguların olumsuzluğundan kaynaklanmaz. Son derece olumlu, hoş duygularla da başlansa, sorun duygunun etkisini yaşamakla ilgili değildir. Yaratım anının yarattığı gerilim ve odaklanmadan kaynaklı bir sancıdır çekilen. Başlangıçta varlığı ile yaratıyı tetikleyen duygular, sanatsal yaratma sürecinde ve sonunda tamamen farklı yeni duygulara yerini bırakabilir.

Sanatsal yaratmada duygu birkaç yönlü olarak incelendiğinde, durum biraz daha açıklık kazanabilir. Birincisi, sanatsal yaratmayı tetikleyen, sanatçıya yaratması için ilham veren duygular, ya da bu etkilerle ortaya çıkan duygulanımdır. İkincisi o duyguların ve duygulanımın etkisiyle başlayan sürecin içinde yaşanan gerilimle değişen duyguları kapsar. Üçüncü olarak ortaya eserin konulması ve sanatsal yaratmanın sonlanması sonucu ortaya çıkan hazzın sanatçıda oluşturduğu duygular söz konusudur. Son olarak da, sanatçının varlığından koparak kendi başına var olan eserin, izleyicide yarattığı duygular ve duygulanım ayrı bir duygu durumu olarak değerlendirilebilir. Sanatçının eserini tasarlanması sırasında taşıdığı duygular, yaratım sürecinde yaşananlar ve bitiminde hissettikleri bir yana, sanatçının eserinde verdiğini düşündüğü duygudan bambaşka şeyler duyumsayabilir izleyici. O noktadan sonra artık sanatçının duygu durumundan sıyrılmış bir yaratının, onu alımlayan ile girdiği etkileşim esastır.

“Hangi varlık ki yaratma etkinliği içindedir, onun adı insandır” diyen Velioğlu (2000: 20,197), yaratma edimini, irreal-ideal alanda biçim kazanmış bir uyumlu bireşim meydana getirme, bir bireşim kurma etkinliği olarak nitelendirir. Yaratma sırasında, bireysel olan birey üstü olanla, birey üstü bir düzlemde bütünleşir ve insan, gerçek varoluşunu gerçekleştirme fırsatını ele geçirir. İnsanın “meydana getirme”, “kurma” etkinliği yoluyla, hem kendi sınırlarını, hem de evrenin boyutlarını aştığını; böylece, doğrusal zorunluluklar karşısında bir “özgürlük”, ve biyolojik kapalılık karşısında bir “açılış” olarak tanımlanma olanağı kazandığını; evrenin değerlerini çoğaltıp, büyüttüğünü öne sürer. Bu düşünce incelendiğinde, sanatsal yaratma açısından da oldukça doğru sonuçlara götürür. Çünkü sanatçının yaratımı da neredeyse özgürlükçü bir başkaldırı, bir açılış ve evrensel bir çikiştir.

Ortaya konan sanat eseri, çağları aşan, yaratıcısından bağımsızlaşan bambaşka bir değer olması ile evrenin değerlerine katkıda bulunmakta, onları çoğaltıp büyütmektedir. Yaratma ediminde, bireysel olan bireyüstü olanla, bireyüstü düzlemde bütünleşir. Bir defaya özgü ve yinelenemez olan her yaratma ediminde, birey olarak insan, gerçek varoluşunu gerçekleştirme olanağını ele geçirir.

1.3.10. Yaratıcılık ve ruhsal problemler

Giovacchini (1998: 58), ego sınırlarındaki dalgalanmayı yaratıcı sürecin karakteristiği olarak nitelendirmektedir. Bu düşünce bir anlamda yaratıcı süreci hastalıklı ruhsal gelgitlerin içine dahil etmek anlamına gelebilir. Aslında yaratıcılıkla hastalığın, sağlıklı ruhsal durumların ilişkilendirilmesi, oldukça eskilere dayanır. Böyle yakıştırmalar belki de sanatçıların toplumda sıra dışı bireyler olmalarından ileri geliyor olabilir. Yaratma güdüsünün kaynağı hep merak konusu olmuştur. Yaratıcı tavırlı insanlar kimi zaman baş tacı edilirken, kimi zaman da eleştiri oklarının hedefi yapılmışlardır.

Storr (1992: 229), kişinin kendisini depresyona karşı savunmak ya da fantezisinde yıkılan bir şeyi onarmak için özgün bir ürün yaratmaya yönelebileceğini iddia etmektedir. Ona göre bireyin yaratıcılığa yönelmesinin bir başka nedeni de kişinin yabancılaştığını hissettiği bir dünyayla yeniden birleşme ve böylelikle öznel ile nesnel arasında yaratıcı köprüler kurma gereksinimidir. Depresif, şizoid, obsesif ve histerik mekanizmaların hepsi yaratma sürecinde rol oynayabilir. Storr, yaratıcılığı iç çatışmaları çözümlenebilmek için belki de en iyi teknik olarak görmesine karşın, bunun tek yolu olmadığını da şu sözleriyle belirtir:

Hipomanik kişi aşırı etkin bir iş adamı haline gelebilir; şizoid kişi fantezilerini hiçbir zaman açığa vurmayıp tümüyle içine kapanabilir; obsesif kişi hiç şaşmayan doğruluğuyla gurur duyan bir bankacı olabilir; histerik kişi başkalarının kurduğu hayallerde kendini kaybeden bir okuyucu ve izleyici haline gelebilir (Storr, 1992: 229).

Storr'un bu görüşlerini daha da ileri götürerek, zihinsel hastalıklara eğimli olmanın yaratıcı bireylerin psikolojik karakterlerinden biri olduğunu ileri sürenler vardır (Preti & Miotto'dan aktaran, Dikici, 2001). Onlara göre, yaratıcı bireylerin sosyal aktivitelere karşı ilgili olmaları, risk almaya ve yeniliği araştırmaya eğilimli

olmaları, onları daha bağımsız ve gelenek dışı yaparken, aynı zamanda duygusal kararsızlığa götürmektedir.

Yukarıdaki görüşlerin temellerinin psikanalizm tarafından atılmış olduğunu söylenilebilir. Psikanalizm deyince akla ilk gelen isim olan Freud, yaratıcılığın kökenini, ruhsal hastalıkların da kökeni olan “libido” enerjilerine dayandırır. Ona göre yaratıcılık, bireyin toplumla çatıştığı noktada, “libido”ya karşı bir savunma görevi üstlenir. Yaratma etkinliği çocukluktaki oyun döneminin bir devamıdır. Artık yetişkin kişi oyun oynamanın yerine düş kurmaktadır. Freud ayrıca mutlu kişilerin düş kurmadıklarını, bunu ancak doyuma ulaşamamış kişilerin yaptığını söyler. O halde yaratma eylemi, doyum sağlanmamış istekler için doyum sağlama çabası ve bu doyumunu ondan esirgeyen gerçeği değiştirme işlemi demektir. Psikanalizme göre sanatçı nevrozlu kişiden hayallerini somutlaştırabilmesi ile ayrılır. Yani sanatçı bir anlamda yaratma yoluyla kendi kendine psikoterapi uygulamakta, nevrozlarından kurtulmaktadır (Freud,1979: 197; Küçükkurt, 2003: 59).

Freud’un görüşlerine koştur bir yorumla Cecilia (1991), nevrozla yaratıcılığın arasındaki temel farkın, nevrozlar tamamen gerçekten kaçmaya yol açarken, yaratıcılığın üretme yoluyla yüceltme mekanizmasını işletmesinde yattığını belirtir (aktaran, Aslan, 1994: 18). Benzer şekilde Kagan (1978), psikanalizme göre yaratıcılığın, içgüdüsel dürtülerle, atılganlığın ürünü olduğunu, yaratıcı davranışların, kişinin iç çatışmaları ve saldırgan enerjisinin toplumca benimsenen ürünlere dönüşmesi ile ortaya çıktığını söylemektedir (Kagan, 1978’den aktaran, Sönmez, 1993: 145)

Görüldüğü gibi, bu yaklaşımların ileri sürdüğü şey tam anlamıyla sanatçıyı hasta ya da nevrozlu kişi olarak göstermek değil, onu ruhsal rahatsızlıklardan sanat kalkaniyle korunan birey olarak sunmaktır. Yani sanatın iyileştirici, terapi etkisi yaratan bir işlevi vardır. Peki bu bütün insanların ruhsal hastalıkların pençesine düşme riski taşıdığı, ama sanatçıların, sanat ve yaratma yolu ile bu duruma düşmekten kurtuldukları anlamında mı algılanmalıdır? Eğer öyle değilse, sanatçıların tamamı aslında ruhsal çöküntü yaşayan kişilerdir, hastalıkları ilerleyen diğer kişilerden tek farkları ise, yaratma yetisine sahip olmalarıdır. Bu durumda yürütülen mantık, işi hiç de adil olmayan bir duruma vardır.

Nitekim sanatsal yaratma üzerine çalışan May (2003: 61-62), psikanalizin saptamalarına şiddetle karşı çıkar. Yeteneğin hastalık, yaratıcılığın da nevroz olduğunu yerleştirmeye çalışan savlara karşı güçlü bir tavır alınması gerektiğini ısrarla savunur. Ona göre psikanalizin, yaratıcılığı bir diğer sürece indirilmesi ve nevrozik ruh hallerinin özgül bir dışavurumu olarak kurması büyük hatadır. Yaratıcılık, psikoanalitik çevrelerin belirttiği gibi asla egoya hizmet eden bir gerileme olamaz. Yaratıcılığın nevrozun bir dışavurumu olarak alınması kabul edilemez.

May'in görüşlerine benzer karşı çıkışlar önceki yıllarda da benzer şekillerde ifade bulmuştur. Patrick (1955), yaratma isteğinin uzun süreli baskıya uğratılmasının, kişiliğin yıkılmasına kadar götürecek hastalıklara yol açabileceğini kaydetmektedir. Böyle durumlarda yaratıcı birey yaşama sevincini yitirebilir, bunaltıcı bir gerileme sürüklenebilir. Yani hastalıklar yaratıcılığa değil, yaratıcılığın baskılanması, hastalıklara neden olabilmektedir. Bu düşünce Torrance'ın (1962) şizofrenlerde yaratıcı gücü araştırdığı çalışmasında da desteklenmektedir. Çünkü beklenenin aksine şizofrenlere atfedilen zengin düşlemler saptamamış; aksine, çok fakirleşmiş bir hayal gücü bulgulamıştır (aktaran, Yavuz, 1989: 42).

Dikici (2001), yaratıcılık ve özgünlüğün, kendi kültürlerine uymayan kişilerde bütünleşti için, yaratıcı insanların kendi özel kültürümüzde ciddi psikolojik sorunlarla bütünleşmesini doğal karşılamaktadır. Buradan çıkan sonuç da yukarıdaki iddialarla paralellik gösterir: Gerçekte hastalıklı olmak yaratıcılığa değil, yaratıcı olmak hastalıklara sebebiyet verebilmektedir.

Aslında tüm bu tartışmaların nedeni, yaratıcı süreç ile psikopatolojinin bir takım benzerlikler taşıyor olmasından ileri gelir. Öncelikle bu benzerlikler çok iyi saptanırsa, farklılıkların ayırtına daha iyi varılabilir. Bu anlamda travma ve yaratıcılığı yeni ile karşılaşmanın iki biçimi olarak nitelendiren ve ikisini oldukça doyurucu bir biçimde irdeleyen Saydam (1997) son noktayı koymaktadır:

Herkesin kapıp sürükleyecek, savunma duvarlarını yıkacak, “öznel sistem” in alışıldık kalıplarını alt-üst edecek yaşantıları olabilir. Bu yaşantılar iç ya da dış nesnelerin çekim alanına girerek, her şeyin (yaşamın ve insanın) yeniden tanımlanmasını/yorumlanmasını/yapılanmasını gerektirebilir. “Travma” olarak ele alacağımız yaşantılar, ya insanın kendini güvende hissedeceği hiçbir yeni

yapılanmaya izin vermeyen, gelişim sürecinde takılmasına, gerisin geriye yuvarlanmasına, ya da işlevselliği yetersiz çözümler üretmesine neden olan “yıkıcı/ketleyici/saptırıcı” yaşantılardır. Yaratıcılığa izin veren ya da yaratıcılık sürecini başlatan yaşantılar ise, eski sistemi “yıkıcı”, ancak yenisini “yapılandırıcı”, ileriye doğru eylemliliği içeren yaşantılardır.

Yaşam bir karşılaşmalar ve ilişkiler yumağıdır. Birey girdiği ilişkiler içinde ya özgürlüğünü ve eylem insiyatifini yitirir; ya da eylemlilik alanını genişletecek , özgürleştirici bir sentez oluşturur. İlki eylemlilik alanını daraltıcı ve tıkayıcıdır, yani “travmatik”tir. İkincisi ise genişletici ve açıcıdır; yani bir “yaratıcılık” sürecini başlatmaktadır”(Saydam, 1997: 148-149).

Yaratıcılığa giden süreçte yoğun bir anksiyetenin de yaşanabileceğini ve bu anksiyetenin gerek yaratıcılığa zorlayan koşulların, gerekse sürecin kendisinin yarattığı bir durum olabileceğini ve aynı şeyin psikopatolojik süreç içinde geçerli olduğunu ifade eder Korkmaz (1988: 572-575). Çünkü her ikisi de sonuçta bir uyumu hedefleyerek, eski bir durumdan yeni bir duruma yönelen bir devinimdir. Hem yaratıcılar, hem de psikotikler toplumsal yaşantı açısından sıra dışı kişilerdir. Aralarındaki fark, biri, kişisel yaşantısını toplumsal ve genel kılarken, öteki toplumsal yaşantısını kişisel ve özel kılar. Sonuçta ikisi de yaşantıların yansımasıdır; gerçekliğe karşı etkili bir tavidir. Ancak bu tür bir benzerlik taşımaları, ikisinin aynı şey oldukları anlamına asla gelemmez.

Saydam ve Korkmaz’ın saptamalarından da anlaşılacağı gibi, yaratma toplumda yaygın olan kanının aksine, öyle çok da keyifli bir süreç değildir. Yukarıda da açıklandığı gibi, sanatçıların ruhsal bozukluklarla birlikte anılmasının da en büyük nedeni budur. Derin kaygılar, büyük sancılarla yaratır sanatçılar. Tam da bu durumu açıklayan çok güzel bir Prometheus göndermesi yapar May:

Tüm sanatçıların bir an günün sonunda kendilerini bitmiş tükenmiş hissedip, imgelemlerini asla dışarı vuramayacaklarından emin, onu unutmaya and içerek her şeye tümüyle başka bir konu üzerinde ertesi sabah yeniden başlamaya karar verdikleri olmuştur. Ama gece esnasında ciğerleri tekrar büyür. Enerji dolu dikelirler ve yenilenmiş umutlarıyla görevlerinin başına döner, ruhlarının örsü başında didinmeyi sürdürürler (May, 2003: 54).

1.3.11. Sanatsal yaratma

“Yaratıcılık, bilinci yoğunlaşmış insanın kendi dünyasıyla karşılaşmasıdır” diyor May (May, 2003: 74). Yaratıcılığın tanımı böyleyse kimlere yaratıcı denilebilir? Ya da kimler ne ölçüde yaratıcıdır? Sanatsal yaratma nedir, nasıl bir

süreçtir ve diğer yaratıcı eylemlerden ne gibi farklılıklar gösterir? Bu bölümde yöneltilen soruların yanıtları aranmaktadır.

Köknel'e göre (1989: 10), insanların çocukluk ve gençlik çağlarında yaşadıkları çatışmalar ve bunların yarattığı kaygı, yaratıcılığın enerjisinin, gücünün temel kaynağıdır ve her insan yaratıcıdır. Yaratıcılığın artık tanrısal bir güç olarak görülmemesi ve insan yaşamının her döneminde bulunabilen bir yetenek olduğu fikri, genel kabul görmektedir. Fakat doğuştan gelen yaratıcılık, her bireyde bulunmasına karşın, yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı ile bireyden bireye farklılık göstermektedir (Aral, 1999: 11). Bir de tabii yaratıcılık, kendini gösterdiği alanlara göre özelleştirilebilmektedir.

Bilim ve sanat, yaratıcılığın en fazla görünür olduğu iki alandır. Bu noktada San ve Adıgüzel (2002: 44), bir ayrıma giderler. Onların görüşüne göre, bilimsel yaratıcılıkta insanın gereksinimleri ön plandadır ve çoğunlukla bu gereksinimlerin hareket noktası belirlidir. Sanatsal yaratmada ise, çok genel bir deyişle, duygular ve öznel düşünceler ön plandadır. Bilim alanındaki yaratıcılık için, bir gelişme, bir evrimden söz edilebilir. Oysa sanat için "gelişme" yanlış bir ifadededir. Doğrusu "değişim" olabilir.

Sanatsal yaratıcılık için değişim, Karayağmurlar için de önemli bir belirleyicidir. O'na göre "sanattaki yaratıcı tavır, yalnızca bazı nesnelere biçim vererek, onları değiştirerek varlık kazanmaz. Bu eylem nesnelere yüklediği yeni yapıyla sürekli bir değişimi de zorlar. O halde yaratıcılık bir bakıma değiştirmekle ilgili bir tavidir." Sanatsal yaratma teriminin bütün dillerde benimsenen bir kavram olması, sanatçının taklitçi olarak algılanması yerine, "yaratıcı" olduğunun benimsendiğinin bir göstergesidir (Karayağmurlar, 1990: 18-19).

Karayağmurlar (1993), ayrıca sadece içtepilelere bağlı olarak sanatsal yaratmanın açıklanamayacağını belirterek, sanatsal yaratımdan söz edebilmek için gerekli olan donanımı ve sanatçı kimliğini şöyle açıklar:

Yaratmanın gerçekleştiği alanda gerekli birikimi bulunmayan, bu nedenle bilinç dışı bir etkinliği yaşayamayan bireylerin içtepleri ne denli güçlü olursa olsun, yaratıcı olmaları söz konusu değildir. Bu nedenle resim yapmakla ressam olmak aynı şeyler değildir. Resim yapmak bir eylemi betimler; ressam olmak bir

yaşantıyı anlatır. Bu yaşantıda, bireyin kendisi, doğal ve toplumsal çevresi ile karşılaşması vardır. Bu karşılaşmanın şiddeti yanında ifadede ortaya çıkan özgünlük nedeniyle birey, “yaratıcı” ya da “sanatçı” nitelemesini hakeder (Karayağmurlar, 1993: 20).

Sanatsal yaratma için gözün ve dolayısıyla da görsel algıların değeri yadsınamaz. Göz, plastik sanatlarda entelektüel duyu organıdır. Algı, yaratma eylemi ve izleyici ile kurulan iletişimin temelini, görsel algılar ve iç çözümlemenin ardından dışa yönelme gücü olan göz sağlar. Bu nedenle de görsel algılar, sanatsal yaratmanın temelini oluşturur. (Karayağmurlar, 1990: 261).

Yukarıdaki yaklaşımlara benzer bir tanımla sanatsal yaratma: “Değiştirme sürecinde, öznel iç yaşantının farklı dışavurumudur. İnsanın deneyimleri, duyarlılığı, algılama tavrı ile yeniden üretimi gerçekleştirir. Öznelin nesnelle diyalektik buluşmasında yeni ilişkilerin bulunması, keşfedilmesidir” (Çellek, 2001: 18).

Erinç (1998: 85) “Sanatta yaratıcılık, algı yetisi üzerine bir düşünme, bir imleme yetisi katmak, katabilmek, bunun için de sezgi gücünü kullanabilmektir” derken, Kagan (1993: 199,275), sanatı, “güzelliğin yasalarına göre” yaratmanın bir biçimi olarak tanımlar ve sanatta yaratıcılık ögesinin, iki türlü karşımıza çıkabileceğini belirtir. Birincisi sanatın içsel biçimi, yani sanatın içeriğinin imgesel olarak somutlaştırılması ile ilgili olarak, zihinsel etkinlik düzeyindedir. Yani yaşamın imgesel modeli sanatçının zihninde var olur. Bu durum hayalgücünün yaratıcı etkinliğinin bir sonucudur. İkinci durumda sanatın dışsal biçimi, sanatsal imgenin maddi gövdesi oluşur, nesneleşir; yani taştan, metalden, seslerden, sözcüklerden, vücut hareketlerinden, v.s., sanatsal bir içeriğin nesnel taşıyıcısı var olur; emeğin özel bir biçimi ortaya çıkar.

May (2003: 56) sanatsal yaratımı, tanrılarla yapılan kıyasıya bir savaşa benzetir. Çünkü O’na göre sanatçılar, çoğunlukla kendi iç imgeleri ve hülyalarına dalmış yumuşak huylu kişiler olsalar da, yaratılarıyla ölümlü kaderlerine kafa tutmakta, tutkuyla ölümün ötesinde yaşamaya çalışmaktadırlar. İşte bu yüzden de May yaratmayı gerçek bir cesaret olarak nitelendirir.

Yaratma, sanatçı açısından hiç şüphe yok ki, çok güç bir süreci gerektirir. Bu sürecin ne denli zor olduğuna dair çok sayıda örnek verilebilir. Storr’un

(1992:62) aktardığına göre, Beethoven'ın defterleri, onun yazdığı müziği ne kadar sık düzelterip yeniden yazmak zorunda kaldığını açıkça ortaya koymaktadır. Thackeray, “kitabımı yazmadan saatlerce kağıtlarımın başında oturuyor, başka hiçbir şey de yapamıyordum” diye durumunu betimlemiştir. Başka bir örnek de Samd tarafından verilir; Samd, Chopin'in “bütün bir gün odasına kapanıp ağlayarak, bir aşağı bir yukarı dolaşarak, kalemlerini kırarak, bir ölçüyü yüzlerce kez değiştirerek, bir tek sayfa için altı gün harcadığını” anlatmıştır. (Harding, 1940: 15'ten aktaran, Storr, 1992:62). Düşüncenin cisimlendirilişinin güçlüğünü Mayakovski, şöyle dile getirir:

“Ha şiir yazmışsın, ha radyum çıkarmışsın.
Al bir gramı, böl bir seneye
Binlerce ton taş toprak atacaksın,
Bir kelime bulup koyacağım diye” (Mayakovski, 1966: 224-225'ten aktaran, Kagan,1993: 416).

Sancılı yaratma çabasına dair örnekleri çoğaltmak fazlasıyla mümkün olmakla birlikte, bir o kadar da gereksizdir. Çünkü var olan ve kabul da edilen bir durumu zenginleştirecek örnekler sunmak yerine, bu durumun farklı bir yanına dikkat çekmek daha yararlı olacaktır. Sözü edilen şey, sanatçının niçin bunca güçlüğü, çile dolu çabaları gerektiren yaratıcılık ürünlerini ortaya koymaktan kendini alamadığıdır. Bu durumu galiba şekilde açıklamak olasıdır. Birincisi, yaratma dürtüsü sanatçı için vazgeçilemez bir içgüdüdür. Dolayısıyla sanatçı, doğasının gereği olduğu için, acı çekmek pahasına gerçekleştirir. Karşı konulmaz bir istençtir. Gerçi bu gerçekleştirimin altında yatan önemli nedenlerden söz edilebilir. Şöyle ki, sanatçı yaratım esnasında ölümlü kaderine de başkaldırmış olur; yarattığı eserle hem kendini gerçekleştir, hem de çağları açacak bir varoluş ile eserinde yeniden doğar. İkinci açıklamamız ise, bu güç sürecin ardından yaşanacak tatminle, estetik haz ile ilgilidir. Sanatçı her seferinde sonunda yaşayacağı duygular pahasına da böyle bir acıya katlanıyor olabilir. Ancak ikinci açıklama tek başına değil, birinci ile ilişkilendirilerek değerlendirilmelidir. Çünkü sanatsal yaratmayı salt haz için gerçekleşen bir etkinlik olarak düşünmek, oldukça derin ve karmaşık olan, pek çok değişken ile bağıntılı olan bir süreci basite indirmek, sığlaştırmak demektir.

Ergüven (1997:135) konuya daha farklı bir bakış açısı getirir. Ona göre, ortada zor bir denklem vardır. Sanat eseri, özünde iletişim olasılığını saklı tutan bir dildir. Evet yaratma kolay bir süreç değildir. Ancak, sanatçı da yaratmayı, yaşama katlanmanın tek yolu olarak görür ve hayatını, yaratma ediminin beraberinde getirdiği sıkıntı ve acılarla çekilir hale getirir.

May yaratma güçlüğünü Joyce'a da gönderme yaparak şöyle ifade eder:

Yaratıcılık niçin böylesine zor? Ve niye bu kadar çok cesaret gerektiriyor? Yaratıcılık basit bir şekilde ölü biçimleri, tükenmiş sembolleri ve yaşamını yitirmiş mitleri feshedip atmak değil mi? Hayır. Joyce'un metaforu çok daha net: İnsanın ruhunu örsünde dövmesi kadar zor. Gerçekten de şaşırtıcı bir bilmeceyle yüz yüzeyiz (May, 2003: 52).

Karayağmurlar (1990: 112), sanatçının bir nesneye biçim vererek, ona diğer insanların verebileceği değerden daha çoğunu vermekte olduğunu vurgular. Sanatsal yaratımda düşüncenin cisimleşmesi hali, o cisme değer yüklemesinin de yapılması anlamına gelebilir. Modern sanattan örnekleyecek olursak, sıradan bir insanın elinde "çay fincanı" diye adlandırılabilir olan porselen bir bardağın, sanatçının seçimi ile ve belli bir felsefi söylemin parçası olarak, değer yüklenmiş bir sanat objesi durumuna gelebilmesi, bu duruma daha somut görünüm kazandırabilir. Tabii ki sanatsal yaratmanın sonucu ortaya konulan eserlerin de, nitelikle ilgili olarak daima tartışmaya açık bir yanı vardır. Ancak böyle bir eser değerlendirmesinin de, üretildiği çağın koşulları ve yaratıcısının bireysel yaşantısı ile, gerçekleri ile birlikte düşünülerek yapılması gerekmektedir.

Sanatsal yaratmanın özgünlük boyutunu da değerlendiren Karayağmurlar, James Joyce'un şu sözlerine de gönderme yaparak yaratıcı insan için çıkarımda bulunur: "kendi soyunun yaratılmamış vicdanını" yaratmak zorunda olan insandır yaratıcı (Karayağmurlar, 1990: 26). Burada yaratıcı kişiye çok önemli sorumluluklar yüklenmektedir. Bu durumda sanatçı, bir anlamda değerler sisteminin de sorgulayıcısı, hatta belki de yaratıcısı olmak durumundadır. Peki tüm bu ağır sorumluluğu gerçekleştirirken sanatçının esin kaynakları neler olabilir?

Özkaya (2000: 12,66), sanatçıyı esinleyen kavram ve fikir olduğunu, kavram var olmaksızın somutlaşamayacağı için, yaratıcılığın nedeninin soyut kavram

olabileceğini ifade etmektedir. Yoksa yapıt önceden sanatçının zihninde şekillenmiş değildir. Düşünce, formu zaman içinde bulur, onu oluşturur. Zira sanatın birincil amacı, zihinsel düzlemde var olanı gerçeklik düzlemine aktarmaktır. Dolayısıyla kavram ile form, fikir ile yapıt, bir yaprağın iki yüzü gibi düşünülebilirler.

Son olarak Kagan'ın yaklaşımından yola çıkarak sanatsal yaratımda sanatçının esin kaynağı aranırsa, ilginç bir sonuca varılır: Sanatçıya. Şöyle ki:

Dünyanın sanatsal olarak özümlenişinde öznel olan ile nesnel olan, bilimsel bilgidaki gibi dile getirilemediğinden; sanatta öznel olan, tüm doluluğu ve tüm zenginliğiyle sanatsal içeriğin içine yerleştiğinden, sanatçının kişiliğinde, manevi bir bütün olarak, kendisi tarafından yaratılmış olan yapıtın dışında kalmaz; tam tersine, bir dokumadaki renk gibi yapıta işler. Anlaşıyor ki, kendi yaratımı içinde sanatçının yeri gerçekten doldurulamaz (Kagan, 1993'ten aktaran, Yılmaz, 2001: 61).

Ve denilebilir ki, bir anlamda sanatçı kendi kendinin de esinleyenidir.

1.3.12. Yaratıcılık ve eğitim

“Çocuk resimleri, yaratıcılığın bölgelere göre değişmediğini, her çocuğun, dünyanın neresinde olursa olsun, aynı yaratma isteğini duyduğunu ve aynı gelişim basamaklarını yaşadığını göstermektedir. Öyleyse değişim, çocuğun içinde yaşadığı toplumsal etkilere göre biçim kazanmaya başlamasından sonra olmaktadır” (Karayağmurlar, 1990: 265).

Bu çarpıcı saptamayı bir mecazla açıklanırsa, tüm dünyaya eşit dağılan bir malzeme vardır ortada. Bu malzeme, şekillendirebildiği ya da işlendiği oranda değer kazanır. İşte bu değeri arttıracak ya da kaybettirecek etmenlerin en başında eğitim gelmektedir. Resimlerde kendini gösteren yaratıcılık ile başlandı ama, genel anlamda da eğitim sadece sanatsal yaratma için değil, her türlü yaratıcı tavır için etkili bir belirleyicidir.

Bireyin çevresindekileri algılayıp, kendine özgü imgeler yaratarak onları biçimlendirebilmesi için gerekli ilk koşul duyularını harekete geçirebilmesini öğrenmesidir. Baktığını gören, işittiğini duyan, dokunduğunu hisseden yaratıcı insan, eğitimle yetiştirilebilir. Çokokumuş (2002:83), yaratmada dış dünyanın algılanmasının eğitim gerektiren bir iş olduğunu; iç dünyada doğuştan var olan bazı özelliklerin geliştirilmesinin de yine eğitimle olabileceğini belirtmektedir.

Ataman (1995:112), eğitsel açıdan çocuğun yaratıcı gelişim sürecini yaş gruplarına göre ele alır. Buna göre 3-5 yaş arası, çocuk için ilk yaratıcı öğelerin ortaya konulduğu dönemdir. Yaratıcılığın gelişmesindeki en kritik dilime, 5-6 yaş arasında girilir. Çünkü çocukların okula başlamaları ile birlikte otoriteyi, kuralları tanımaya başladıkları dönemde, yaratıcılıkları duraklamaktadır. 8-10 yaş arasında arkadaş gruplarınca benimsenme çabaları ön plana çıktığından yaratıcı yanlarını ortaya koyacak faaliyetler azalır. 13-15 yaş ergenliğe giriş dönemidir. Karşı cins tarafından benimsenme arzusu, yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir. 17-19 yaş meslek seçimi, üniversiteye giriş dönemi yaratıcılığı gerileten bir başka neden olarak görülür.

Ortaya konulan yaratıcı gelişim tablosu pek iç açıcı görünmemekle birlikte, bu tablonun hatalardan arınmış, yapıcı, destekleyici, geliştirici bir eğitimle pozitif yönde değişebileceği inancındayız. Özellikle okul otoritesinin tanınmaya başlandığı okul öncesi eğitimi, ilk önemli eğitim basamağını da işaret etmektedir. Belki de temelleri yeni atılmaya başlanan bir bina mecazı bu dönemi yerinde açıklayacaktır.

Oysa ülkemizde son yıllara kadar izlediğimiz eğitim politikaları da endişe vericidir. Üniversite öğrencileri düzeyinde yapılan araştırmalarda en zeki bireylerin (tabii burada kastedilen zeka türü bilişsel zekadır) genellikle en yaratıcılar olmadıklarına dikkati çeken Denel (1999: 21), ülkemizde verilen eğitim sistemine yönelik şöyle bir eleştiri getirir:

Modern ülkelerde küçük yaşlardan başlayarak zekanın ve yaratıcılığın gelişmesine önem veren eğitim sistemleri uygulanmaktadır. Ancak ülkemizde eğitim, sadece bellek gelişimine yönelik kurgulanmıştır. Kısacası kastedilen büyük ölçüde ezbere dayandırılan eğitim sistemimizdir.

Ne yazık ki eleştiriler haklıdır. Zira okullarımızda yıllardır uygulanan eğitim programları kalıplaşmış ve ezbere dayanan yöntemleri kapsamaktadır. Ancak yakınsak düşünmeyi gerçekleştirmeye yardımcı olan bu programlar, ölçme yöntemlerinde de etkisiz kalmakta; öğretilenlerin aynısının istenmesi, öğrencilerin sentez yapmasını, yeni bilgiler üretmesini engellemekte; onları yaratıcılıktan uzak hazırcı kişiler haline getirmektedir.

Sönmez (1995: 148), eğitim ortamlarının bireyin yaratıcı davranışlarını geliştirecek şekilde düzenlenmesi gereğine işaret eder. Eğitim ortamı, öğrencilerin problemi fark etmelerine, tanıyıp gerekli denenceleri geliştirmelerine ve ortak çalışmalara fırsat verecek yapıda olmalıdır. Yeni düşüncelerin, kuralların ve sistemlerin üretimini engelleyecek kültürel değişkenler ortadan kaldırılmalı, öğrenciler sürekli desteklenip cesaretlendirilmelidir. Çünkü korku ve cezanın, yaratıcılığın önündeki ciddi engeller olduğu açıktır. Yaratıcılık ancak bilişsel, duyuşsal ve devinsel bir kültürel etkinlik sonucu ortaya çıkar. Bu da sadece yaratıcı eğitim ile mümkün olabilir.

Yaratıcılık üzerine kapsamlı araştırmalar yürütmüş bir akademisyen olarak Sungur'un (2001: 28-30) yaratıcı eğitime dair görüş ve önerileri şöyle özetlenebilir:

Yaratıcı eğitim, bireyin sezgi, içgörü, tutku, kişisel değerler gibi özelliklerini daha geniş açılı biçimde başkalarıyla paylaşıp, onları küçülen dünyada her gruptan ve çevreden insanlarla birlikte yaşayıp çalışabilmeleri için, başka kültürleri anlamaya ve saygı duymaya yönlendirmelidir.

Yaratıcı okulda öğrenciler kendilerine ve kendi fikirlerine güvenmeyi, riski göze alarak savaşıma cesaretini ve kişiler arası bağlılığın farkında olmayı öğrenmelidirler. Okul, daha fazla bilgi vermekten çok, daha fazla merak ve heyecan ögesini kullanmalıdır. Ezberci eğitimin yerine daha fazla eleştirel ve yaratıcı düşünceyi hakim kılmalıdır. Tek kitap ve tek test yerine çoklu kaynaklardan öğrenme ve kendini değerlendirmeyi amaçlamalıdır. Dünyayı tek neden, tek sonuç ile açıklamadan daha fazla çoklu neden sonuç ilişkilerini çocuğun öğrenmesine sunmalıdır.

Sungur'un belirlemeleri genel eğitim çerçevesinde değerlendirilebilir. Karayağmurlar konuyu daha özel bir alanla açıklar. Ona göre eğitimle geliştiği kanıtlanmış olan zeka, bellek, imgelem gibi insan özellikleri, yaratıcılığın öğeleridir. Gerekli koşullar sağlanıp, eğitimin yapısı uygun biçimde düzenlenerek, yaratıcılık genel eğitim içinde sanat eğitimi ile geliştirilebilir. Karayağmurlar'ın sanat eğitimi tanımı bu düşüncelerinin bir uzantısı olarak değerlendirilebilir: “genel anlamı ve dar anlamı içinde sanat eğitimi, bireyi sanatın değişik alanlarında, ilgi ve yeteneklerini göz önünde tutarak, yaratıcı kılmak için uygulanan eğitim-öğretim çabalarının bütünüdür” (Karayağmurlar, 1990: 181-182). Bu misyonundan ötürü de genel eğitimin içerisinde mutlaka olması gereken ve yaratıcılıkla direkt ilgi kuran bir özel öğretim alanıdır.

San'a (1985: 16,35) göre de, genel eğitim, büyük ölçüde bilgi depolama, belli sınıflamalar içinde düşünme ve uylaşımçı bir kişilik kazandırmaya yöneliktir. Bu nedenle yaratıcılık eğitimi engellenmektedir. Ancak sanatın olanakları bir yöntem olarak genel eğitim içerisinde tüm disiplinlerde kullanıldığında, yaratıcılık eğitimi desteklenmiş olacaktır. Çünkü ona göre yaratıcı kişilik kazandırma, büyük ölçüde sanat eğitimi yoluyla gerçekleşir. Sanat eğitimi dersleri ile, sanatın karakterinde var olan yenilik, özgünlük öğesinin getirdiği dinamizmle yaratıcılık yetisi en etkili biçimde geliştirebilir (San, 1985'ten aktaran, Elike, 1995: 78).

Dikici ve Gürol (2003: 193) ise, öğrencilerin yaratıcı niteliklerini geliştirme açısından sanat eğitiminin taşıdığı büyük önemi kabul ederken, doğru yöntemlerle ve doğru kişilerce verilmeyen sanat eğitiminin yaratıcılığa verebileceği zararlara değinirler. Buna örnek olarak resim öğretmenlerinin verdiği yanlış eğitimleri ele alır; Erbil'in (1990:151) düşüncelerine de atıf yaparak, güzel resim yapan yaratıcı bir çocuğun giderek sıradan işler yapan kişiler durumuna gelmesini yanlış eğitime bağlarlar. Onlara göre bu yanlışlığın temel nedeni, okullarda resim eğitimi verilirken çocukların mantıksal düşünmeye ve sol beyin alışkanlıklarına yönlendirilmeleridir. Oysa çocuk mevcut sınırların ötesine geçme arzusu duymalı; sağ beynini kullanarak yaratıcı düşünmeye yönlendirilmeli; ruhunun derinliklerinden ve kalpten gelen duygulara göre resim yapmalıdır.

Gordon'un, dediği gibi "yaratıcılık öğrenilebilen, geliştirilebilen bir güçtür" (Gordon, 1944'ten aktaran, Çellek, 2001: 18). Yeter ki doğru yöntemler izlenilsin, eğitim sistemimiz yaratıcılığı geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılabilir ve bu yetinin gelişimi üzerinde en büyük paya sahip olan sanat eğitimine gereken değer verilsin.

1.3.13. Yaratıcılık ve cinsiyet

Rouquette (1992:16), McCarty (1924), McDowel ve Howe (1941) tarafından çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarla cinsiyete göre yaratıcı performans değişikliklerinin incelendiğini belirtir. Söz konusu araştırmalarda resim oluşturma ve plastik blok kullanımı esnasında cinsiyete göre önemli bir yaratıcı performans farklılığı bulunmadığı kaydedilmiştir.

Davaslıgil (1994:128), tezimiz kapsamında yaratıcılığı ölçmekte kullanılan T.Y.D.Testini kullanarak gerçekleştirdiği çalışma sonuçlarını, hem şekil, hem de sözel kısmın maddelerinde, kız deneklerin puanları ile erkek deneklerin puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmadığı şeklinde özetlemektedir. Araştırmacı ayrıca, bu sonuçların daha önce aynı ölçeği kullanan Sandwith ve Sungur'un (1988) yaptığı araştırmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiğini de ifade etmektedir.

Oysa başka araştırmalarda yine bir takım farklı sonuçlarla karşılaşılır. Örneğin Wallach ve Kogan (1969), Ward (1968) ile Hargreaves ve Bolton (1972)'in araştırma sonuçları cinsiyet farkına rastlanmadığını göstermesine karşın, Torrance ve Aliotti (1969), Olive (1972), Bhavnai ve Hutt (1972)'in araştırma sonuçları, kızların sözel akıcılıkta erkeklerden anlamlı olarak yüksek puanlar elde ettiklerini göstermektedir. Davaslıgil burada Hindistan'da yapılan benzer araştırmaların kadınlar için tam tersi sonuçlar verdiğini vurgulayarak, kültürel etmenlerin belirleyiciliğine değinmektedir. Türk kültüründe de özellikle kırsal kesimde erkeklere daha üstün rol verildiğinin altını çizmektedir (Davaslıgil, 1994: 128).

Eriç'in (1998: 111) belirttiğine göre, karşıt cinsler üzerinde yapılan çeşitli araştırmalarda, kadınların erkeklere oranla daha fazla yaratıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir.

Konuya ilişkin değişik bir görüş de Hargreaves'e (1977:55) aittir. Araştırmacı yaratıcılıkta cinsiyetin rolünü farklı bir açıdan ele alır ve yüksek düzeyde yaratıcı bireylerin karşıt cins rollerini daha kolay kabul edebildiklerini öne sürer.

Görüldüğü gibi, cinsiyete bağlı olarak yaratıcı düşünce puanlarının değerlendirilmesini kapsayan araştırmalar farklı sonuçlar yansıtmaktadır. Bu farklılıkların nedeninin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmaların çok sayıda değişkenden etkilenmesinden kaynaklı olduğu söylenilebilir. Bunların başında kültürel değişkenler sayılabilir. Ayrıca kullanılan ölçek, üzerinde çalışılan örneklem ve araştırma deseninin farklılığı da başka bir neden olarak kabul edilebilir.

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinin, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin duygusal zekaları ve yaratıcı düşünce yetileri arasında ilişki olup olmadığını saptayabilmek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Alt amaçlar ise, duygusal zeka ve yaratıcılığın alt boyutlarının arasında bulunan ilişkileri ve duygusal zeka verilerinin seçtiğimiz bağımsız değişkenler ile olan etkilenim düzeylerini değerlendirmektir.

Yaptığımız araştırmalar ışığında söylenilebilir ki, yaratıcılıkla bağıntılı olabilecek gibi görünen duygusal zeka kavramı, yurt dışında da henüz sanat eğitimi kapsamında değerlendirilerek, yaratıcılıkla ilişkilendirilmiş herhangi bir bilimsel çalışmaya konu edilmemiştir.³ Dolayısı ile yapacağımız çalışma sanat eğitimi alanındaki boşluğu doldurmaya yönelik olması, özgün ve güncel bir konuyu değerlendirmesi bakımından önemlidir.

1.5. Problem Cümlesi

Resim-iş eğitimi öğrencilerinin, duygusal zekaları çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir; duygusal zekaları ve yaratıcı düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.6. Alt Problemler

1.6.1. Toplam duygusal zeka - sosyo-demografik değişkenler :

Öğrencilerin toplam duygusal zeka puanları,

cinsiyetlerine,

yaş gruplarına,

öğrenim gördükleri üniversiteye,

öğrenim gördükleri sınıf düzeyine,

³ Ayrıntılı bilgi için bakınız Bölüm II "Duygusal Zeka İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar".

mezun oldukları lise türüne,
ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına,
en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine,
anne öğrenim durumuna,
baba öğrenim durumuna,
aile tutumuna,
göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.6.2. Kişisel duygusal zeka - sosyo-demografik değişkenler :

Öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanları,
cinsiyetlerine,
yaş gruplarına,
öğrenim gördükleri üniversiteye,
öğrenim gördükleri sınıf düzeyine,
mezun oldukları lise türüne,
ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına,
en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine,
anne öğrenim durumuna,
baba öğrenim durumuna,
aile tutumuna,
göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.6.3. Kişiler arası duygusal zeka - sosyo-demografik değişkenler :

Öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanları,
cinsiyetlerine,
yaş gruplarına,
öğrenim gördükleri üniversiteye,
öğrenim gördükleri sınıf düzeyine,
mezun oldukları lise türüne,
ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına,
en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine,
anne öğrenim durumuna,
baba öğrenim durumuna,
aile tutumuna,
göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.6.4. Uyumluluk duygusal zekası - sosyo-demografik değişkenler :

Öğrencilerin duygusal zeka puanları,
cinsiyetlerine,
yaş gruplarına,
öğrenim gördükleri üniversiteye,
öğrenim gördükleri sınıf düzeyine,
mezun oldukları lise türüne,
ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına,

en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine,

anne öğrenim durumuna,

baba öğrenim durumuna,

aile tutumuna,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.6.5. Stres yönetimi duygusal zekası - sosyo-demografik değişkenler :

Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanları,

cinsiyetlerine,

yaş gruplarına,

öğrenim gördükleri üniversiteye,

öğrenim gördükleri sınıf düzeyine,

mezun oldukları lise türüne,

ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına,

en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine,

anne öğrenim durumuna,

baba öğrenim durumuna,

aile tutumuna,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.6.6. Genel mizaç duygusal zekası - sosyo-demografik değişkenler :

Öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka puanları,

cinsiyetlerine,

yaş gruplarına,
 öğrenim gördükleri üniversiteye,
 öğrenim gördükleri sınıf düzeyine,
 mezun oldukları lise türüne,
 ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına,
 en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine,
 anne öğrenim durumuna,
 baba öğrenim durumuna,
 aile tutumuna,
 göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.6.7. Toplam duygusal zeka - yaratıcı düşünce alt boyutları:

Öğrencilerin toplam duygusal zeka puanları ile yaratıcı düşüncenin,
 özgünlük,
 esneklik,
 akıcılık,
 alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.6.8. Kişisel duygusal zeka - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları:

Öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanları ile yaratıcı düşünceleri ve yaratıcı düşüncenin,

özgünlük,
 esneklik,

akıcılık,

alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.6.9. Kişiler arası duygusal zeka - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları:

Öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanları ile yaratıcı düşünceleri ve yaratıcı düşüncenin,

özgünlük,

esneklik,

akıcılık,

alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.6.10. Uyumluluk duygusal zekası - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları:

Öğrencilerin uyumluluk duygusal zekası puanları ile yaratıcı düşünceleri ve yaratıcı düşüncenin,

özgünlük,

esneklik,

akıcılık,

alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.6.11. Stres yönetimi duygusal zekası - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları:

Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zekası puanları ile düşünceleri ve yaratıcı düşüncenin,

özgünlük,

esneklik,

akıcılık,

alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.6.12. Genel mizaç duygusal zekası - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları:

Öğrencilerin genel mizaç duygusal zekası puanları ile yaratıcı düşünceleri ve yaratıcı düşüncenin,

özgünlük,

esneklik,

akıcılık,

alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.6.13. Duygusal zeka alt boyutlar - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları:

Öğrencilerin 15 duygusal zeka alt boyut puanları ile yaratıcı düşünceleri ve yaratıcı düşüncenin,

özgünlük,

esneklik,

akıcılık,

alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.7. Sayıtlar

1. Bu araştırmada çeşitli kaynaklardan edinilen bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.
2. Kullanılan veri toplama araçları, ulaşılmak istenen bilgileri edinmek için yeterlidir.
3. Tüm denekler eşit koşullarda ölçeklere tabi tutulmuşlardır.

4. Denekler kişisel bilgi formlarını ve ölçekleri içtenlikle, gerçek yaşam, duygu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.
5. Seçilen örneklem grubu, araştırmanın evrenini temsil edici niteliktedir.

1.8. Sınırlılıklar

1. Araştırma Ankara'da Gazi, Denizli'de Pamukkale ve İzmir'de Dokuz Eylül Üniversitelerinin, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri arasından seçilen örnekleme sınırlıdır.
2. Bu çalışmada duygusal zeka ölçeklerinden yalnız Bar-On EQ-i (Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği) kullanılmıştır.
3. Bu çalışmada yaratıcılık ölçeklerinden yalnız Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu kullanılmıştır.
4. Ölçekler, ilgili üniversitelerin öğrencileri arasından her sınıf düzeyinde (1., 2., 3., 4. sınıf), 30'ar kişi olmak üzere, toplam 360 öğrenciye uygulanmıştır.
5. Araştırmanın maddi kaynakları, araştırmacının kendi olanakları ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

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

Duygusal Zeka: Bireyin çevresinden gelen baskı ve isteklerle başarılı şekilde baş edebilmesine yardımcı olacak, kişisel, duygusal, sosyal yeterlilik ve beceriler dizisidir (Bar-On, 1997: 1).

Yaratıcılık: Problemlerin veya bilgidaki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, hipotezlerin denenmesi, geliştirilmesi ve verilerin iletilmesidir (Torrance, 1995:23).

Yaratıcı Düşünme: Daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurma sürecidir (Rawlinson, 1995:20).

Zeka: Bireyin etrafındaki dünyayı anlaması ve başa çıkması için gerekli olan yeteneklerin tümüne denir (Wechsler,1974:5).

1.10. Kısaltmalar

Bar-On EQ-i: Bar-On duygusal zeka ölçeği

EQ-i: Duygusal zeka ölçeği

EQ: Duygusal zeka

IQ: Bilişsel zeka

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünce Testi

YDT: Yaratıcı düşünce testi

TTCT: Torrance Tests of Creative Thinking (Verbal A)

OR: Atlama oranı

PI: Olumlu izlenim indeksi

EI: Olumsuz izlenim indeksi

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Duygusal Zeka İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Ülkemiz açısından duygusal zeka konusu yeni bir çalışma alanıdır. Bu nedenle de yurt dışı araştırmalara kıyasla sayıları oldukça azdır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde büyük çoğunluğunun iş yaşamında duygusal zekayı irdelediği ve özellikle de liderlik boyutu ile ilişkilendirilmek üzere çalışıldığı dikkat çeker. Tarih sıralaması ile ve isimlerde alfabetik öncelik dikkate alınarak yurtiçi çalışmalar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Öner (1996), IX. Ulusal Psikoloji Kongresinde sunmuş olduğu bildiriye “duyuşsal zeka” kavramını, zekayı öncekilerden daha geniş bir perspektifle ele almak amacı ile incelemektedir. Bilişsel zekanın yanında duyguları da dikkate alan bir duyuşsal zeka kavramının öne sürülüyor olması açısından dikkate değerdir. Çalışmada duygu/duyuş ile düşünme arasındaki denge ve uyumun önemi üzerinde durulmaktadır. Duyuşsal beyin mantık için ne kadar önemli ise, bilişsel beyin de duyguları yönetmede o kadar önemli olduğunu, insan için iki farklı beyin etkinliğinin ve buna paralel olarak da iki farklı zekanın söz konusu olduğunu vurgulamaktadır (Yılmaz, 2002: 70).

Alisinanoğlu ve Köksal (2000: 11-16), gençlerin ben durumları ve empatik becerileri arasındaki ilişkiyi saptamak ve empatik beceri ile ben durumlarında cinsiyetin farklılığa neden olup olmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırma, empatinin duygusal zekanın alt boyutlarından biri olması açısından konumuza yaklaşmaktadır. Araştırmanın örneklemini Ankara Ünversitesi Ziraat Fakültesinin Bölümleri ile Ev Ekonomisi Yüksek Okulunun ikinci ve üçüncü sınıflarına devam eden 147 öğrenci oluşturmaktadır. “Empatik Beceri Ölçeği B Formu” ve “Sıfat Tarama Listesi (STL)” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Empatik beceri ve ben durumları ile cinsiyet farkının bulunup bulunmadığının

belirlenmesi için varyans analizi, empatik beceri ile ben durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise korelasyon katsayısı önemlilik testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda Hietolahti-Ansten ve Kalliopuska (1990; Dökmen, 1987: 183-188) ve Tanrıdağ (1992) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında olduğu gibi cinsiyetin empatik beceri üzerinde farklılık yaratmadığı ($P>.05$) saptanmıştır.

Ceyhan (2000), üniversite öğrencilerinin duygu ifade eden sözcük ve deyimlere yükledikleri duygu yoğunluklarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimlerine, kendilerini girişken ve çekingen olarak algılamalarına, sosyal ilişkilerinde kullandıkları sözcük ve deyimlerden dolayı iletişim güçlükleri yaşama derecelerine ve duygularını çevrelerine güçlük ve rahatlıkla ifade etme niteliklerine göre değişiklik gösterip göstermediklerini incelemiştir. Bulgular arasında en ilginç olanı, olumlu duygu (yeterlilik ve mutluluk) ve olumsuz duygu (yetersizlik, mutsuzluk, korku, kaygı, kuşku ve öfke) kategorilerinde yer alan sözcük ve deyimlerin bulunduğu kategorideki duygunun yoğunluğunu ifade etme derecesinin, tüm kategorilerde yer alan bütün sözcük ve deyimlerin büyük çoğunluğunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta olduğu ve kızların daha çok duygu yoğunluğu yükledikleri sonucuna ulaşılmış olmasıdır. Ayrıca bütün sözcük ve deyimlerin büyük çoğunluğunda, duygu yoğunluğunun öğrencilerin sınıf düzeylerine, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimlerine, kendilerini girişken veya çekingen olarak algılamalarına, sosyal ilişkilerinde kullandıkları sözcük ve deyimlerden dolayı iletişim güçlükleri yaşama derecelerine ve duygularını güçlük yada rahatlıkla ifade etme durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Ergin (2000), üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesi öğrencileri arasından küme örnekleme yolu ile seçilmiş 221 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplamak amacı ile iki araç kullanılmıştır. Bunlardan ilki Özgüven'in (1995) 16 Kişilik Faktörü Envanteri, ikincisi ise Hall (1999) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği'dir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği'nin 5 alt boyutunun 4

boyutu ile 16 Kişilik Faktörü Envanteri'nin ölçtüğü 16 kişilik özelliğinden 10'u arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zeka ile kişilik özellikleri arasında %63 oranında bir benzerlik saptanmış; duygusal zeka ve kişilik özelliklerinin cinsiyet ve bölüm değişkenine göre önemli ölçüde farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Duygusal zeka değerlendirme ölçeğinin sadece birinci alt boyutu olan “duygularının farkında olma” boyutu ile 16 PF Kişilik Faktörü Envanteri'nin ölçtüğü 16 kişilik özelliğinden hiçbiri arasında ilişki gözlenmemiştir.

Karlı, Gündüz ve Ural (2000), duygusal zeka bakımından eğitim yönetimine ilişkin değerlendirmeler yapmak üzere, eğitim yönetiminde duygusal zekanın önemini, okul müdürü adaylarının görüşlerini alarak araştırmışlardır. Abant İzzet Baysal, Akdeniz ve Sakarya Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinde Eğitim Yöneticiliği Kursuna katılan 500 okul müdürü adayına araştırmacılar tarafından geliştirilen 218 maddeden oluşan bir anket uygulanması ile veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçları duygusal zekanın eğitim yönetimi açısından önemli olduğunu, ancak ülkemizde siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel alanların yönetiminde olduğu gibi eğitim yönetiminde de duygusal zekayı oluşturan faktörlere yabancılaşıldığını öne sürmektedir (Yılmaz, 2002: 73-74).

Aydın (2001), doktora tezi düzeyinde liderlik ve liderlik zekası üzerine bankacılık sektöründe uygulamalı bir çalışma yapmıştır. Çalışmada EQ'nun liderliği oluşturan en önemli beceri grubu olduğu savunulmakta ve Liderlik Zekası Modeli (LZM) adı verilen yeni bir model geliştirilmektedir. LZM, klasik ve modern liderlik teorilerini EQ teorisi ile bir araya getiren yeni bir liderlik yaklaşımı sunmaktadır. Model kapsamında liderliği temel alan yeni bir EQ ölçeği de geliştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları EQ'nun, günümüz banka iş ortamında uzman personel düzeyinde üstün başarının ağırlıklı belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur. Bankacılık sektöründe yapılan bu araştırmanın en çarpıcı noktası ise, kişisel zeka kriterlerinden oluşan üç EQ yeterliliğinin (azim ve kararlılık, aidiyet ve özgüven), ağırlık olarak IQ yeterliliklerinin önüne geçtiğini göstermesidir.

Balcı (2001), ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka becerilerini kullanabilme düzeylerini kendilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre saptamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. 45 okul müdürü ve 909 öğretmenden

oluşan bir örneklem üzerinde çalışılmış ve anket yoluyla görüş alınmıştır. Bu çalışmaya göre ilköğretim okul müdürlerinin öğrenim durumları ve kıdemleri ne olursa olsun, kendilerini algılama biçimleri ile öğretmenlerin müdürleri algılamaları farklılık göstermektedir. Bu durum okul müdürlerinin duygusal zeka becerilerini geliştirme ve kullanma konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

Bülbüloğlu (2001), yine duygusal zekanın liderlik üzerine etkilerini araştırmıştır. Çalışmada liderlik kavramı ve yaklaşımları Toplam Kalite Yönetimi'nde liderlerin önemi çerçevesinde incelenerek, hizmet sektöründe otelcilik işletmeciliği yapan bir kuruluşta liderlerin duygusal zekaya ne ölçüde önem verip uyguladıklarını belirlemek amacıyla bir anket yapılmıştır. Sonuçta araştırma yapılan işletmedeki liderlerin, duygusal zeka yetilerini oluşturan özbilinç, özdenetim, empati, motivasyon ve sosyal ilişkilerin farkında oldukları görülmüştür. Ancak bu farkındalığın uygulama aşamasında yeterince yansıtılmadığı tespitinde bulunulmuş; liderlerin davranışlarına daha fazla dikkat etmeleri ve duygularını çalışanların da hissedebileceği derecede paylaşmaları gereğine işaret edilmiştir.

İşmen (2001), tezsiz yüksek lisans öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin duygusal zekaları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmasını, 2000-2001 öğretim yılında İstanbul Üniversitesi'nde okuyan öğrenciler arasından seçilen 202 lisans ve 53 tezsiz yüksek lisans olmak üzere toplam 255 öğrenci örnekleminde gerçekleştirmiştir. Duygusal zekaları ölçmek üzere EQ-NED ve problem çözme becerilerinin ölçümü için Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 19 yaş ve altı- 26 yaş ve üstü yaş grubunda duygusal zeka düzeyinin yaşa göre farklılaşmadığı, duygusal zekanın cinsiyete göre farklılaşmadığı (kız öğrencilerin erkek öğrencilerden üç boyutta daha fazla puan almalarına karşın) ve duygusal zeka ile problem çözme becerisi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Yılmaz, 2002: 73).

Tekin Acar (2001), duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisini araştırmak üzere, banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması yapmıştır. Araştırmaya 181 yönetici katılmış ve Richard Leifer tarafından geliştirilen Liderlik Anketi ile Bar-On tarafından geliştirilen Bar-

On Duygusal Zeka Ölçeğinin uygulanması yolu ile duygusal zekalarına ve liderlik davranışlarına ilişkin bilgiler alınmıştır. Yapılan analizler sonrasında toplam duygusal zeka olarak adlandırılan tüm boyutlar itibarıyla, yöneticilerin duygusal zekaları ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunurken, göreve yönelik liderlik davranışı ile herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Kişisel yetenekler, kişiler arası yetenekler, uyumluluk ve genel ruh hali boyutları, insana yönelik liderlikle pozitif yönde ilişkili iken; uyumluluk ve genel ruh hali boyutları, yine göreve yönelik liderlik davranışı ile ilişki göstermektedir. Stresle başa çıkma boyutu ise her iki liderlik davranışı ile de ilişkili bulunmamıştır.

Ural (2001), duygusal zekanın üç boyutu olan duygularının farkında olma, duygularını ifade etme ve başkalarının duygularının farkında olma düzeylerini yöneticiler üzerinde saptayarak aralarındaki ilişkiyi incelediği bir çalışma yapmıştır. Araştırma örneklemini, Bolu İli Merkez İlçe’de faaliyet gösteren turizm işletme belgeli konaklama işletmelerinde görev yapan üst ve orta kademe yöneticileri arasından seçilmiştir. Cooper ve Sawaf’ın geliştirmiş olduğu Duygusal Zeka Haritası, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmaya dahil olan işletme yöneticilerinin duygusal zekanın söz konusu üç boyutunda da baskı altında olsalar bile yaratıcılık ve etkileycilik özelliklerini kaybetmeyeceklerini, ama değerlendirme ölçeğine göre duygusal zekanın en üst düzeyini gösteren derecenin altında sonuçlara sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca yöneticilerin duygularının farkında olma düzeyleri ile duygularını ifade etme düzeyleri ve başkalarının duygularının farkında olma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu üç boyut arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu saptama ile, yönetsel başarıda duygusal zeka bileşenlerinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır (Yılmaz, 2002: 75).

Arıcıoğlu (2002: 26-42), yönetsel başarının değerlendirilmesinde duygusal zekanın kullanımını araştırmıştır. Bu çalışmada, müşteri beklentisinin fazla olduğu yüksek öğrenim öğrenci yurtlarında görev yapan yöneticiler, örneklem olarak seçilmiştir. Cooper ve Sawaf tarafından yöneticilere ve örgütlere yönelik geliştirilmiş olan Duygusal Zeka Haritasından yararlanılmış ve çevresel faktörler de dikkate alınarak yöneticilerin duygusal zekayı kullanma becerileri ve performansları ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda mevcut yapı saptanmış, ardından

görülen eksikliklerin giderilmesine yönelik çözüm önerileri sonuç kısmında sunulmuştur. Sonuç bölümünde özetle yeni yönetici seçimi öncesinde yöneticilerin duygusal zeka ölçümlerinin gereği vurgulanmış, işbaşında olanların duygulara ve duygusal algılamaya yönelik eğitilmeleri önerilmiştir. Ayrıca verilen eğitimin ardından eksiklikleri giderilemeyen yöneticilerin iş yerinden uzaklaştırılmalarının da gerekli olduğu iddiasında bulunulmuştur.

Çakar (2002), duygusal zeka boyutlarının dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada iki ayrı örneklem kullanılmıştır: İzmir'deki 106 yöneticiden oluşan yönetici örnekleme ve 32 öğretim üyesinden oluşan öğretim üyesi örnekleme. Araştırmada Mayer, Salovey ve Caruso'nun oluşturduğu duygusal zeka ölçeği MSCEIT V2.0, Bar-On'un Duygusal Zeka Ölçeği, Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zeka Haritası ve Goleman ile Boyatzis'in geliştirdiği Duygusal Yeterlilik Envanteri kullanılmıştır. Sonuçta yönetici ve öğretim üyesi örneklemeleri üzerinde yapılan analizler, genel olarak duygusal zeka boyutlarının dönüşümcü liderlik davranışı boyutları üzerinde olumlu etkileri olduğuna işaret etmektedir. Çoğunlukla sosyal becerilerin baskın olarak ortaya çıkması da ilgi çekicidir. Ayrıca bilişsel bir unsur olan entelektüel uyarımın bile duygusal zeka tarafından etkilenen bir boyut olarak bulgulanması ilginçtir.

Erginsoy (2002), üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile kişiler arası ilişkiler tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve anabilim dalı değişkenlerinin konuya etkisini ele almıştır. 246'sı kız, 186'sı erkek olmak üzere toplam 432 kişilik bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen araştırmada Salovey ve Mayer tarafından geliştirilen Duygusal Zeka Ölçeği (EQ-NED) ile Lorr tarafından geliştirilen Kişiler arası İlişkiler Tarzı Ölçeği (KİTO) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile kişiler arası ilişkiler tarzları arasında ilişki olduğu, eğitim düzeyinin (1. ve 4. sınıfta olma) duygusal zeka ve kişiler arası ilişkiler tarzlarını kısmen etkilediği, anabilim dalı ve cinsiyete göre deneklerin ortalamalarının farklılaştığı, yaş değişkeninin etkili olmadığı şeklinde bulgulara ulaşılmıştır.

Mumcuoğlu (2002), Bar-On Duygusal Zeka Testi'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışmasını yüksek lisans tezi çerçevesinde

gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına toplu olarak bakıldığında, Bar-On EQ-i'nin Türkçe formunun dil eşdeğerliğinin sağlandığı, içsel tutarlılık güvenirlik katsayılarının ve test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu, sınır gruplar arası karşılaştırmayı ve madde-toplam puan korelasyonlarını içeren madde analizlerine dayalı yapı geçerliliği çalışmalarının, maddelerin hem ayırt edicilik niteliklerinin hem de ilgili boyutla ilişkilerinin istatistiki açıdan anlamlı düzeyde olduğu, ve kriter geçerliliği çalışmalarının duygusal zekanın bilişsel zekadan ayrı ama kişilik özellikleriyle ilişkili bir teorik kavram olduğunu ortaya koyduğu söylenebilmektedir.

Yılmaz (2002), doktora tezinde "Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitiminin Annelerin Duygusal Zeka Düzeyine Etkisi"ni, toplam 20 anneden oluşan deney ve kontrol grubu üzerinde araştırmıştır. Geliştirilen bir "Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitim Programı" 12 hafta süren bir çalışma ile test edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada duygusal zeka düzeyini belirlemek amacı ile "Duygusal Zeka Değerlendirme" ölçeği kullanılarak, deneklere öntest ve sontest yapılmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda "Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitimi"ne katılmanın, annelerin duygusal zeka düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuş ve geliştirilen "Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitim Programı"nın duygusal zekayı geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Duman (2003), yüksek lisans tezinde duygusal zekayı yabancı dil öğretiminde bir boyut olarak ele almış; İngilizce bölümünde bazı öğretim programlarında duygusal zeka kullanılarak öğrenci başarısının arttırılmasını hedeflemiştir. Sonuç olarak İngilizce öğretimi programlarını oluşturan, öğrenme/öğretim yaklaşımı, motivasyon, iletişimsel durum, derse katılım, öğrenme, öğretmenin tutumu, öğretime değer verme, ortam uygunluğu, hedef dile ilgi gibi etkenlerin duygusal zeka ile yakında ilgili olduğu öne sürmüştür.

Özdemir (2003), "Yaratıcı Drama Dersi"nin duygusal zeka gelişimine etkisi olup olmadığını saptamak amacı ile bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışılan araştırmada, öntest-sontest karşılaştırmalı deneysel desen kullanılmıştır. Bulgulara göre, deney grubu lehine anlamlı bir duygusal zeka artışı tespit edilmiş ve

yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine olumlu bir katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yalınbaş (2003), zaman yönetiminde duygusal zekanın kullanımını, eğitim yöneticilerine anket uygulayarak araştırmıştır. Yüksek lisans tezi düzeyinde olan bu çalışmada örneklem, Kütahya Hava Er Eğitim Tugay Komutanlığı'nda görev yapan bölük komutanı ve takım komutanı düzeyindeki eğitim yöneticilerinden oluşmaktadır. Duygusal zekanın geliştirilmesi ve bu sayede zamanın daha etkili kullanılabilmesi için eğitim düzeyinin ve deneyimin önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2003), duygusal zeka ile din öğretimi arasındaki ilişkiyi ilköğretim din kültürü ve ahlak dersi öğretim programı örneğinde teorik olarak incelemiştir.

Görüldüğü gibi ülkemizde duygusal zekanın sanat ile uğraşan kişiler üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalar yapılmamıştır. Bu durum konunun çalışılması gereğini, alanda ciddi bir boşluk bulunduğunu bir kez daha gözler önüne sermektedir.

2.2. Duygusal Zeka İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Duygusal zeka kavramı çok eski bir kavram olmamakla birlikte, 90'lı yılların sonlarına doğru oldukça popüler bir konu haline gelmesinden ötürü, konuya ilişkin yurt dışında çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar, önem düzeyleri ile de bağlantılı olarak değerlendirilmiş; özellikle İngilizce olan literatür, yakın tarihli araştırmalara ağırlık verilerek ve araştırma konularımıza yakınlığı bağlamında ele alınarak titizlikle incelenmiştir. Yürütülen bu çalışmanın sonuçları tarih sıralaması ile ve isimlerde alfabetik öncelik dikkate alınarak aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Salovey ve Mayer (1990), “Duygusal Zeka” adlı ses getiren makalelerinde duygusal zekayı, “kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme, fark ederek ayırt edebilme, onları düşünce ve eylemlerinde birer rehber olarak kullanabilme yeteneklerini kapsayan sosyal zekanın bir türü” olarak tanımlamışlardır. Tanımlama girişimi, duygusal zekayı her ne kadar sosyal zekanın

bir türü olarak gösteriyor olsa da, kavramın bu adla ilk kez telaffuz edilmeye başlaması açısından önem taşımaktadır. Ardından Mayer ve Salovey (1993), “Duygusal Zekanın Zekası” adlı çalışmaları ile “duygusal zekayı” zeka çalışılan bir platformda tartışmaya açmışlardır. Makalenin içeriğinde zekanın, zihinsel kurgu için uygun bir metafor olup olmadığı ve duygusal zekanın altında yatması olası olan yetenek ve mekanizmalar değerlendirilmektedir.

Gibbs’e göre (1995), yeni beyin araştırmaları, insan zekasının ölçümü için IQ’yu değil duyguları daha belirleyici olarak öne sürmektedir. Gibbs makalesinde bu iddiayı oldukça popüler bir araştırmaya dayandırmaktadır. Buna göre 4 yaşındaki bir grup çocuk üzerinde bir çalışma yapılmıştır. Çocuklar teker teker izlenebilen küçük birer odaya alınırlar ve masaya bir adet lokum bırakılarak, eğer isterlerse o lokumu yiyebileceklerini, ama yemezlerse daha sonra iki lokuma sahip olabilecekleri söylenerek odada bir süre yalnız bırakılırlar. Çocukların bir kısmı, yetişkin gider gitmez kendine hakim olamayıp lokumu yer; bir kısmı ise, gözlerini kapatıp, başını aşağı indirip, ya da şarkılar söyleyip ilgisini lokumdan uzaklaştırarak ikinci lokumu da almak için sabırla bekler. Yani ikinci grup doyumu, daha iyi şartlara kavuşmak için erteler. Ardından örneklem grubundaki çocukların büyümeleri beklenir. Çocuklar lise çağlarına geldiklerinde, ilginç sonuçlara ulaşılır. Doyumu erteleyebilen çocuklar, hem arkadaşları arasında daha popüler, strese karşı daha dayanıklı, hem de derslerinde daha başarılıdır. Üstelik ikinci grubun, uygulanan öğrenci yetenek testi sonuçları da, dikkat çekici düzeyde yüksek (210’un üzerinde) puanlar ile sonuçlanmıştır. Araştırmacı bu durumun ancak duygusal zekanın bir göstergesi olabileceğini ve IQ testleri ile ölçülmesinin de mümkün olmayacağını belirtmektedir. İçeriğinde başka beyin araştırmalarından ve konuyu açan çalışmalardan örnekler verilen makale, insan zekası için EQ faktörünü değerlendirmektedir.

Mayer ve Geher (1996), düşünceler ve duygular arasında bağlantı kurma yeteneğinin bireysel farklılıklara göre nasıl değiştiğini araştırmış ve makalelerinde duygusal zekadan detaylı bir biçimde söz etmişlerdir. Bir anlamda insanların duygularını nasıl tanıdıklarının saptanmaya çalışıldığı 321 katılımcılı bu araştırmada edinilen bulgular, “düşünceleri ile duyguları arasında iyi bağlantı kurabilen kişilerin,

başka insanların duygu ve düşüncelerini olduğu kadar, kendi düşüncelerinin duygusal imalarını da daha iyi duyabilecekleri” şeklinde yorumlanmıştır.

O'Brien (1996), işe eleman alınırken, bilginin mi, yoksa karar verme yetisinin mi öncelikli olduğunu tartışırken; karar verme yetisinin bilgiden daha önemli olduğuna işaret emekte ve bu yetiyi de kullanabilmenin IQ yetenekleri ile değil, sahip olunan EQ yeteneklerinin sayesinde olabileceğini belirtmektedir. Duygusal zeka yeteneklerinin neler olduğu ve ne şekilde kullanılabilildiğini açıkladığı çalışmasında, duygusal olgunluk olmaksızın alınabilecek her türlü akademik eğitimin de yetersiz kalacağını iddia etmektedir.

Cooper ve Sawaf'ın (1997) dilimize çevrilmiş olan “Liderlikte Duygusal Zeka” adlı kitabı, “Duyguları Öğrenmek”, “Duygusal Zindelik”, “Duygusal Derinlik”, “Duygusal Simya” başlıklarını taşıyan dört ana bölüm içerir. Bu bölümlerle liderlik ve organizasyonlar açısından duygusal zekanın değeri ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Son bölümün arkasında, kitabın yazarları tarafından geliştirilen “EQ Harita Soru Formu” adını taşıyan duygusal zeka ölçeğine yer verilir.

Goleman'ın ülkemizde de çok satan kitabı, “Duygusal Zeka”, EQ üzerine yoğunlaşan ilgi ve dikkati arttırdığı için, pek çok gazete ve dergide kendisi ile bu konuda röportajlar yapılmıştır. Bu röportajlardan birisi de Fisher (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sözü edilen röportajda başarının sırrının yüksek duygusal zeka olduğu belirtilir, duygusal zekaya ilişkin temel kavramlar açıklanır, iş yerleri için duygusal zekalı bireylerin çalışma kapasitesine ve duygusal zekanın yönetimdeki gücüne değinilir.

Duygusal zeka, iş yaşamında, evde, okulda, kısacası insani her türlü işte ve ilişkide mutluluğun ve başarının anahtarı olarak öne sürüldüğü için, oldukça yoğun ilgi görerek popüler bir kavram haline gelmiştir. Bu nedenle başka popüler konular için oluşan tehlike duygusal zeka için de baş göstermiş, konuya dair bilimsel olmayan pek çok şey de ileri sürülerek, ucuz yoldan prim yapılmaya çalışılmıştır. Bu tür tehlikelerden biraz olsun kurtulmak için, konuya ilişkin gerçekten bilimsel çalışmalar yapan kişilerle doyurucu röportajlar yapılması gereği doğmuştur. “Psychology Today” dergisi adına Epstein (1999)'in Mayer ile yaptığı görüşme

raporu, bahsedilen çalışmalardan biridir. Raporda Mayer tarafından, duygusal zekaya ilişkin yanlış anlaşılabilir ve farklı yönleri çeken durumlara açıklık getirilmekte, temel doğruların altı çizilmektedir. Mayer, duygusal zekanın entelektüel bir beceri olduğunu fakat, gerçekte iki yönü bulunduğunu ifade eder. Birinci yönü, duyguları anlama zekasını kapsar. İkinci yönü, entelektüel sisteme ulaşan ve ortaya yaratıcı düşünceler ve tasarımlar çıkaran duyguları kapsar ki; Mayer'a göre laboratuvar ortamında sabitlenmesi güç olan kısmı işte bu yönüdür. Mayer, duygusal zekanın, duygusal durumdan bağımsız olduğunu da ifade etmektedir. Yani kişi depresyonda iken, aynı zamanda duygusal zekaya da sahip olabilir. Çünkü, herkesin üzgün olmak ya da depresyona girmek için bir nedeni olabilir. Ancak duygusal olarak zeki olan kişiler, buldukları duygu durumunun olumsuz etkilerinden kurtulma konusunda diğerlerinden daha başarılıdırlar.

Huy (1999), duygusal zekanın ve duygusal kapasitenin, bireysel ve örgütsel değişim dinamikleri karşısında, radikal değişimlerde oynadığı rolü inceleyen bir araştırma yapmıştır. Çalışmada duygu teorilerine dayanılarak, duygu dinamikleri belirlenir; onlarla birlikte değişen dinamikler arasındaki ilişkilere değinilir; empati ve tecrübe dinamiği, umut, cesaret ve kendine güvenin rolleri üzerinde durulur ve son olarak araştırma sonuçları tartışılır. Huy'a göre duygusal zeka, bireysel uyum ve değişimi kolaylaştırır ve duygusal kapasite, örgütlerin radikal değişimlerin farkına varma olasılığını artırır. Örgütlerin duygusal kapasitelerinin temelini ise, yeni fikirlere açık olma, harekete geçme ve öğrenme adı altında toplanabilen üç değişim dinamiği oluşturur.

Bar-On ve arkadaşları (2000), yardım ile ilgili üç meslek grubu ile, duygusal ifadecilik ve uyum için, mesleki kültürde izin verilebilir hoşgörü hakkında duygusal zeka kavramını incelemişlerdir. Üç meslek grubu deyimini ile; polis memurları, çocuk bakım merkezi çalışanları ve zihinsel sağlık bakım merkezi eğitimcileri kastedilmektedir. Toplam 167 kişi, Bar-On EQ-i doldurmuşlardır. İki ayrı bakım merkezi çalışanları arasında, duygusal zekanın çeşitli görünümünü ölçen ilk ölçümde bir farklılık bulunmamıştır. Bakım merkezi çalışanları birlikte düşünüldüğünde, onlarla polis memurları arasında, ikinci ölçümlerde (verilen eğitim sürecinin ardından), birinci ölçümlere göre, polis memurlarının duygusal uyum

yeteneklerinin yükseldiğine ilişkin farklılık bulunmuştur. Bazı kapsamlı cinsiyet farkları bulunmasına karşın, bu fark, meslekler arası etkileşimde görülmemiştir. Ayrıca polis memurları, bakım merkezleri çalışanlarına göre, pozitif etki ve duygusal istikrar faktörlerinde daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Araştırmanın içeriğinde son olarak, elde edilen bulgular, mesleki kültürler ve metodolojik düşünceler ışığında tartışılmaktadır.

İki editör tarafından hazırlanmış olan “Duygusal Zekanın El Kitabı” (The Handbook of Emotional Intelligence) adlı kitap (Bar-On & Parker, 2000), 22 bölüm ile; zeka, kişilik, duygu, yaratıcılık, duyguların psikobiolojisi ve gelişim, klinik ve eğitim, örgütsel psikoloji alanlarında uzman uluslararası 37 kişinin araştırmalarını etkileyici biçimde bir araya getirmektedir. Akademik bir dille ele alınan kitap, duygusal zekanın teorik, kavramsal ve deneysel esaslarını araştırmaktadır. Kitaba ilişkin bir değerlendirme yazısında Roberts (2002: 210), gerçekten etkileyici çok sayıda uzman görüşünü kapsıyor olmasına ve zeka konusunu okuyan kişiler için tavsiye etmesine karşın, kitabın duygusal zeka konusuna fazla pozitif ve tek taraflı bir bakış açısı ile yaklaştığı kanısındadır. Ashforth (2001: 723) ise kitapla ilgili yorumunda, son dönem duygusal zeka araştırmalarının oldukça ihtiyaç duyulan bir özeti sunulduğunu ancak, şayet duygusal zeka uçsuz bucaksız bir potansiyele gerçekten sahip ise, kitabın tasarımında yeniden bir takım düzenlemeler yapılmasının gerekli olduğunu düşünmektedir.

Cherniss ve Adler (2000), organizasyonlarda, iş yaşamında sosyal ve duygusal zekanın eğitim ile geliştirilebileceğini, artırılabilirliğini anlatan, pratik, durum araştırmalarına dayalı bir rehber görünümünde olan “Örgütlerde Duygusal Zeka Gelişimi” (Promoting Emotional Intelligence in Organisations) adlı kitapları ile alana katkıda bulunmuşlardır. Kitapta duygusal zekanın 4 temel boyutunun kapsadığını düşündükleri ve öğrenilebilir olan 19 yetenekten söz edilmektedir (Cherniss & Adler, 2000: 64). Ayrıca Personel Psikoloji Dergisinin “Örgütlerde Duygusal Zeka Gelişimi” konulu özel sayısında kitaba ilişkin Fox (2002: 239) tarafından kaleme alınmış bir değerlendirme yazısı yer almaktadır.

Dawda ve Hart (2000), Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği’ni (Bar-On EQ-i) ortalama yaş değeri 21.27 olan 118 erkek, 125 bayan olmak üzere toplam 243

üniversite öğrencisi örnekleminde, geçerlik ve güvenilirlik açısından incelemiştir. Sonuçlar ana bölümleri ve elemanları ile Bar-On EQ-i'nin madde homojenitesinin ve tutarlılığının oldukça iyi olduğunu göstermektedir. Geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarında, cinsiyet değişkenine göre herhangi bir değişiklik izlenmemiştir. Araştırmacılara göre Bar-On EQ-i, duygusal zekayı ümit verici şekilde ölçen bir araçtır.

Elias ve Weisberg (2000), Goleman'ın "Duygusal Zeka" adlı kitabını, zihinsel sağlık gelişimi için çok önemli bir adım olarak görmekte ve Gardner'ın çoklu zeka kuramıyla da ilişkisini kurarak, okul temelli programlar yolu ile duygusal sağlıkla birlikte sosyal ve duygusal öğrenmenin desteklenebileceğini düşünmektedirler. Çalışmalarında sosyal ve duygusal öğrenmeyi artırıcı bir model olarak işbirlikçi öğrenmeyi ele almakta ve örnek programlarla, anahtar prensipler sunmaktadırlar.

Fox ve Spector'ın (2000) çalışmalarında, duygusal zekanın üç unsurunun (empati, öz-ruh hali düzenleme ve öz-sunum) derecelerinin, iş başarısı ya da bir iş görüşmesi performansı ile, negatif ve pozitif his bırakma ya da genel ve pratik zeka kadar ilişkili olduğu öne sürülmüştür. Örneklem olarak seçilen 116 kişilik lisans düzey üniversite öğrencisi ile, iş başvurusu deneyimi yaşatacak bir çalışma yapılmıştır. Deneklere kağıt kalem testi ve video kaset ile görüşme uygulanmıştır. Sonuçlar öne sürülen hipotezi destekler nitelikte çıkmıştır.

George'un (2000) araştırmasında, duyguların liderlik sürecinde merkezi bir rol oynadığı ileri sürülmektedir. Makalede duygusal zekanın dört asıl görünümü olarak, duygularını ifade etme ve değer biçme, bilişsel süreçleri arttırmak için duygulardan yararlanma ve karar verme, duygular bilgisi ve duyguların yönetimi tanımlanmakta ve ardından duygusal zekanın liderliğe nasıl katkıda bulunabileceği beş temel etkili liderlik unsuru üzerine odaklanarak tartışılmaktadır.

Goleman'ın (2000), ülkemizde de çevirisi bulunan ikinci kitabı "İş Başında Duygusal Zeka" adını taşır. Kitap beş bölümden oluşur. İş yaşamında aktif rol almak isteyen ve duygusal zeka kavramına ilgi duyan okuyucu hedeflenirken, yine oldukça sade bir anlatımla duygusal zeka kavramının çalışma hayatındaki yeri ve önemi

açıklanır. Çok sayıda durum örnekleri ve araştırma raporları ile iddialar desteklenmeye çalışılır; iş yerinde duygusal zekadan etkili bir biçimde yararlanma stratejilerine ve etkili lider profillerine ilişkin görüşler öne sürülür.

Mayer ve Cobb (2000), duygusal zeka üzerine olan eğitim politikalarının mevcut tablosunun asıl eğitimsel ve psikolojik araştırmalardan çok, medya yayınlarına dayalı olduğu görüşündedirler. Araştırmanın ilk bölümü, duygusal zeka, sosyal ve duygusal öğrenme ve karakter eğitimi alanlarına ait araştırmaların, popüler yayınlarla nasıl ilişkilendirildikleri değerlendirilmektedir. İkinci bölümde ise, duygusal zekanın sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyip desteklemediği, başarı ile nasıl ilişkilendirileceği ve karakter üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmaktadır. Son olarak, eğitim politikalarının dayanmaları gerekli olan bilim alanının dışına taşmakta olduğu belirtilmekte ve ileride yapılması gerekli görülen araştırmalar için öneriler sunulmaktadır.

Mayer, Caruso ve Salovey (2000), bir şeye zeka diyebilmek için çeşitli standart kriterleri karşılaması gerektiğini belirtmekte ve bu kriterlerden ilki olarak, bir yetenekler serisi şeklinde işletilebilir olması gerektiğini öne sürmektedirler. İkinci kriter, bazı kesin ilişkisel kriterlerin sağlanmasıdır. Örneğin zeka olarak tanımlanan yetenekler, bazı özgün değişikliklere sahip iken, aynı zamanda önceden tanımlanan zekalarla karşılıklı olarak ilişkilendirilebilir olmalıdır. Üçüncü olarak, zeka yetenekleri yaş ve tecrübe ile gelişebilir olmalıdır. Araştırmacılar kendi geliştirdikleri duygusal zeka ölçüm aracı olan MEIS (Çok Faktörlü Duygusal Zeka Ölçeği) ile iki farklı grup üzerinde uygulama yaparak bu kriterleri sağlayıp sağlamadığını test etmişlerdir. Birinci grupta 503 kişilik bir yetişkin örnekleme, ikinci grupta ise 229 kişilik ergen örnekleme ile çalışılmıştır. Sonuçta bu ölçek ile ölçülen duygusal zekanın standart zeka kriterlerini karşılayan bir zeka türü olduğu fikrine ulaşılmıştır.

Newsome, Day ve Catano (2000), duygusal zekanın başarı performansının etkili bir ön görücüsü olarak ilan edildiğini, bunun haklılık derecesinin araştırılması gerektiğini öne sürmekte ve çalışmalarında, akademik başarının yanında kişilik, bilişsel yetenek ve duygusal zekanın ilişkisini incelemektedirler. Araştırmanın örneklemini 118'si bayan, 62'si erkek olmak üzere Kanada Üniversitesi öğrencilerinden 180 kişi oluşturur. Duygusal zeka Bar-On EQ-i (1997) kullanılarak

hesaplanmıştır. Genel bilişsel yeteneği ölçmek için Wonderlic Kişilik Testi (1992), kişiliği ölçmek için Cattell 16 Kişilik Özelliği Testi (1993), kriter ölçeği olarak da akademik başarıyı ölçtüğü düşünülen GPA sonuçları esas alınmıştır (Newsome, Day & Catano, 2000:1009-1010). Araştırma bulgularına göre hem bilişsel yetenek, hem de kişilik akademik başarı ile dikkat çekici şekilde ilişkili görünmektedir. Ancak ne EQ-i faktör puanları, ne de toplam EQ-i puanı ile akademik başarı arasında dikkat çekici bir ilişki bulunmamıştır.

Petrides ve Furnham (2000), çoğunluğu beyaz olan 175 bayan, 85 erkek olmak üzere 260 katılımcının duygusal zekasını hem Schutte ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen duygusal zeka ölçeği (Emotional Intelligence Questionnaire) ile ölçmüş, hem de bu kişilere Furnham ve arkadaşları tarafından hazırlanan (1999) duygusal zeka öz-kestirim testi (Self-Estimated EI) uygulamışlardır. 15 duygusal zeka boyutuna ilişkin puanları kapsayan 100 puan alanlar normal dağılım içerisinde (bir standart sapma 15 puan düşünülmüş) kabul edilmişlerdir. Araştırma sonunda, duygusal zeka özellik testi sonuçlarına göre bayanlar, “sosyal beceriler” faktörüne göre erkeklerden daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Ancak öz-kestirime dayalı duygusal zeka değerlendirilmesi yapıldığında, erkeklerin bayarlardan daha yüksek duygusal zekaya sahip olduklarını düşündükleri ortaya konulmuştur. Ölçülen duygusal zeka ve öz-kestirime dayalı duygusal zeka puanları arasındaki ilişkilerin çoğu dikkat çekici şekilde pozitifdir; bu demektir ki, insanlar kendi duygusal zekalarının çoğunu kavramaktadırlar. Ölçülen ve öz-kestirime dayalı duygusal zeka puanları arasındaki ilişkiler genellikle erkeklerde kadınlarda olduğundan daha yüksektir ve gerileme analizi, cinsiyetin öz-kestirime dayalı duygusal zeka açısından önemli bir öngörücü olduğuna işaret etmektedir.

Abramovitz (2001), 5 mart 2001 yılında Kaliforniya’da 15 yaşındaki bir lise öğrencisinin okula silahla gelerek iki arkadaşını öldürüp, 13 kişiyi de yaralamasına sebep olduğu olayı makalesinde incelemeye almıştır. Çocuk, yaptıklarının gerekçeleri olarak fiziksel özelliklerinden ötürü sınıf arkadaşları tarafından aşağılanmasını, kendisine sataşılmasını ve dışlanmasını göstermektedir. Eylemi gerçekleştirmeden önce defalarca onları öldüreceğini belirtmiş, ancak kimse tarafından ciddiye alınmamıştır. Olayı çok yönlü ele alan Abramovitz, onların

sorumlusunun duygusal zeka eksikliği olduğu görüşündedir ve çalışmasında duygusal zekanın ne olduğu, unsurları, dünya üzerindeki etkileri tartışılmaktadır.

Ciarrochi, Chan ve Bajgar (2001), yaşları 13 ile 15 arasında değişen 131 öğrenci ile çalışarak ergenlik çağında geçerli ve güvenilir duygusal zeka ölçümü yapılıp yapılamayacağını sorgulamışlardır. Öğrenciler, bir duygusal zeka öz-bildirim ölçeği (SEI) (Schutte et al.,1998) ve konu ile ilgili birkaç teorik ölçek doldürmüşlardır. Daha sonra pozitif, negatif ya da nötr ruh durumlarına sokularak, onlardan ruh hali yönetimlerini değerlendiren bir ödev yapmaları istenmiştir. Bulgular ergenlerde duygusal zekanın güvenilir bir biçimde ölçülebileceği ve kızların duygusal zekalarının, erkeklerinkinden daha yüksek olduğu yönündedir. Ayrıca duygusal zeka seviyesi, duygusal ifadeleri tanımlama, sosyal destek miktarı, sosyal destekle birlikte tatmin boyutu ve ruh durumu yönetimi ile de pozitif olarak ilişkilidir. Araştırmacıların bulgulara ilişkin yorumları SEI adlı ölçeğin özgün ve yararlı bir ölçek olduğu ve ergenlerin duygusal zeka ölçümünde rahatlıkla kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Son yıllarda yüksek duygusal zekaya hem iş yaşamında, hem kişisel ilişkiler bazında, kısacası yaşam kalitesinde, başarının eşlik ettiğine ilişkin inancı destekleyen yayınların sayısı artmıştır. Ciarrochi, Forgas ve Mayer (2001) tarafından hazırlanan “Günlük Yaşamda Duygusal Zeka” (Emotional Intelligence In Everyday Life) adlı eser de bu yayınlar arasında yerini almaktadır. Kitapta duygusal zekaya ilişkin literatür bilgileri ve duygusal zeka araştırmalarının yanı sıra, çeşitli örnekler ve kullanılmakta olan duygusal zeka ölçüm araçlarına ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır. Kitaba dair kritik yazan Austin’e (2002: 394) göre, kitap izleyici kitlesi olarak çoğunlukla akademisyenlere ve duygusal zeka ile ilgili olabilecek meslek gruplarına hitap etmektedir. Ayrıca Duygusal Zekanın El Kitabı (Handbook of Emotional Intelligence) (Bar-On & Parker, 2000) adlı kitaba bir alternatif olarak düşünülebilir. Hatta duygusal zekaya ilişkin çok sayıda makale içeren sözü edilen kitapta bulunmayan bazı konuları da kapsamaktadır. Aynı kitabı Daus (2001: 775-778), personel psikoloji dergisindeki yazısında, değerlendirmekte ve kısaca tanıtmaktadır. Daus’a göre kitabı okuyan kişiler, duygusal zeka ile ilgili çalışmaların değerini çeşitli yönleri ile, samimi bir biçimde anlayabilecektir. Kitap, duygusal

zekaya ilişkin çalışmaları düşünce tutarsızlıkları ve tartışmalı yanlarını da kapsayacak şekilde gündeme taşımaktadır. Konuya dair deneysel çalışmaları, pratik anlamları ve gelecekte çalışılması uygun olacak yanları ile duygusal zeka kavramı, bilimsel bir soruşturmaya tabii tutulmaktadır. Kitap üç bölümden oluşur: 1.bölümde (1-3. kısımlar) , temel olarak konu açıklanır; 2. bölümde (4-10. kısımlar) günlük yaşamda duygusal zeka uygulamaları yer alır; 3. bölümde (11. kısım) ise değerlendirme ve sonuç yer alır.

Druskat ve Wolf (2001), grupların duygusal zekalarının yapılandırılması ve bu durumun iş yaşamı için önemi üzerinde durmuşlardır. Takımların niçin duygusal zekalarını yaratmak durumunda oldukları tartışılmış, duygusal etkileşim seviyeleri açıklanmış ve takım etkililiği için bir model önerilmiştir. Bu modelde duygusal zeka temel olarak görülür ve üzerinde sırası ile, önce güven- kimlik- etki, ardından, katılım- işbirliği, en üstte de daha yüksek ürün-daha yaratıcı çözümler ve daha iyi kararlar yer alır. Çalışmanın diğer bölümleri bireylerin duygularını düzenlemelerini, grup duyguları ile çalışmayı ve grubun duygularını düzenlemeyi açıklar. Grup duygusal zekası için bir model düşünülür. En etkili takımların, duygusal olarak zeki olanlar olduğu vurgulanır. Ayrıca çalışmanın içeriğinde belirtilen ilkeler doğrultusunda, her takım için duygusal zeka geliştirilebileceği iddia edilir.

Marshall'ın (2001) çalışmasında, “mühendisler için duygusal zeka gelişiminin niçin önemli olduğu” şeklinde popüler literatürde süregelen tartışma, bir takım çerçeve bilgiler ile açılmakta ve kişilerin duygusal zekalarını geliştirebilmeleri için öneriler sunulmaktadır.

Mayer- Perkins- Caruso ve Salovey'in (2001) birlikte yaptıkları bir araştırmada duygusal zeka ve üstün duygusal yetenekler arasındaki ilişki incelenmektedir. Ayrıca kişilerin duygusal zeka seviyelerine göre, sosyal durumlarla başa çıkma güçlerine de açıklık kazandırılmak istenmektedir. Duygusal zeka ve sosyal davranış, ergenlik çağı gençlerinden oluşan 11 kişilik pilot bir grup üzerinde araştırılmıştır. Duygusal zekayı ölçmek için yetenek temelli ölçüm aracı MEIS-A kullanılmıştır. Genel zekayı ölçmek için ise Peabody Resim-Kelime ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca 11 ergenin her birinden sosyal bir güçlkle karşılaştığında nasıl başa çıktıklarını açıklamaları istenmiştir. Sonuçlar, yüksek duygusal zekaya sahip

olanların, diğerlerine göre belli durumlarda kendilerinin ve başkalarının duygularını daha iyi tanımlayabildikleri, yapacakları eylemlerde onları birer rehber olarak kullanabildikleri ve baskılara karşı daha dayanıklı tavır gösterebildikleri yönünde yorumlanmıştır.

Parker, Taylor ve Bagby (2001), duygusal zeka ve duygu yoksunluğu (alexithymia) arasındaki ilişkiyi 734 kişilik geniş bir yetişkin grubu üzerinde potansiyel değişken analizleri kullanarak incelemiştir. Duygu yoksunluğunu ölçmek için TAS-20, duygusal zekayı ölçmek için ise Bar-On EQ-i kullanılmıştır (Parker, Taylor & Bagby, 2001: 109). Sonuçlar, yapıların bağımsız olmalarına karşın, oldukça çakıştıklarını ve aksi yönde ilişkili olduklarını ortaya koymuştur.

Petrides ve Furnham'ın (2001) çalışmasında, duygusal zekanın teorik temelleri, öz-algılama yetenekleri ve özelliklerin bir bileşimi olarak ortaya konur. İki ayrı çalışma ile, duygusal zeka özelliğinin diskriminant geçerliği araştırılır. 227 kişilik bir örneklem ile gerçekleştirilen birinci çalışmada, Bar-On EQ-i'nin psikometrik özellikleri incelenir ve ölçeğin tek-faktörel olduğu bulunur. Eysenck Kişilik Profili sonuçları ile birlikte incelendiğinde, bu profilin faktör aralığında açık bir biçimde duygusal zeka faktör özelliği ortaya çıkar. İkinci çalışmada 166 kişi ile çalışılır ve bu kez Bar-On EQ-i'nin azaltılmış versiyonu, NEO PI-R adlı basit kişilik boyutlarını ölçen ölçek ile birlikte incelenir ve yassı bir duygusal zeka faktör özelliği, Beş-Faktör Modelinde ayrılır. Sonuçlar tartışılır ve duygusal zeka özelliğinin, hiyerarşik özellik yapılarının temel seviyesinde farklı bir karma yapı olarak kavramsallaştırılabileceği görüşüne ulaşılır.

Pfeiffer (2001), duygusal zekayı mercek altına almıştır. Ona göre “duygusal zeka”, biraz da çağın ruhuna uygun olduğu için popüler bir kavramdır. Çünkü geleneksel olmayan bir zekayı kucaklamaktadır ve toplumun bir takım acil sorunlarına çözüm getirecek gibi görülmektedir. Ancak bu konuda deneysel bir çalışma gerçekleştirilmemiş olan Pfeiffer'in yorumuna göre, hem kavramsal, hem de ölçüm bakımından daha tatmin edici ileri çalışmalar yapılması gereklidir.

Schutte ve arkadaşları (2001), Amerikan popülasyonu örneğinde duygusal zeka ve kişiler arası ilişkiler arasındaki bağı araştıran yedi aşamalı bir dizi

çalışma yapmışlar ve ulaştıkları sonuçları raporlaştırmışlardır. Araştırmanın ilk iki aşamasında, yüksek EQ puanı elde eden katılımcılar, sosyal durumlara empatik perspektifle yaklaşma ve öz-gözlemde de yüksek puanlar elde etmişlerdir. Üçüncü çalışmada yine yüksek duygusal zeka puanına sahip olan katılımcılar, sosyal becerilerde de yüksek puanlara ulaşmışlardır. Yüksek duygusal zeka puanlı denekler 4. çalışmada, partnerlerine karşı oldukça işbirlikçi tavırlar sergilerlerken; 5. çalışmada ilişkilerinde yakın ve şefkatli olduklarına dair yüksek puanlar almışlardır. 6. çalışmada, eşlerinin duygusal zekası yüksek olan katılımcıların, evlilik tatmin puanları yüksek çıkmış; 7. ve son aşamada ise, duygusal zekaya sahip olarak tanımlanan partnerleri ile kuracakları ilişkilerinde yüksek tatmin beklentisine girmişlerdir. Sonuç olarak bu yedi çalışma ile, duygusal zeka ve kişiler arası ilişkiler arasında (Amerikan popülasyonu örnekleminde) güçlü bir bağ olduğu kaydedilmiştir.

Balon (2002), Stein ve Book (2000) tarafından yazılan ve ülkemizde de “EQ, Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı” (Stein & Book, 2003) adı ile Türkçe’ye çevrilmiş olan kitabın değerlendirmesini yapmıştır. Balon’a göre (2002: 260), Steven ve Book, okuldaki ve okul dışındaki başarı arasındaki farklılığa işaret etmektedirler. Okul dışındaki başarının yaşamımızda oynadığı rolün önemini vurgular ve bu önemin duygusal zeka (EQ) ile ilişkilendirilebileceği belirtirler. Kitap önsözden sonra yedi ana bölüme ayrılır. 1. bölüm EQ’ya artan ilgiyi; 2. bölüm kişiler-arası alanı; 3. bölüm kişisel alanı; 4. bölüm uyum alanını; 5. bölüm stres yönetimi alanını, 6. bölüm genel ruh hali alanını ve 7. bölüm hepsini birleştiren bir değerlendirmeyi kapsar. Kitap, Balon (2002:261) tarafından ilginç ve yararlı bir kişisel gelişim kitabı olarak nitelendirilmekte ve kişilerin duygusal zayıflıklarını yenerek, duygusal zekalarını geliştirebilmeleri için pek çok yararlı bilgiler sunmakta olduğu için de tavsiye edilmektedir.

Editörlüğünü Barrett ve Salovey’in (2002) yaptığı “Duygunun Hikmeti: Duygusal Zekanın Psikolojik Süreçleri” (The Wisdom in Feeling: Psychological Processes in Emotional Intelligence) adlı kitap, duygusal zeka ve önemli bir konu olan örgütsel araştırma ve uygulamaya odaklanır. Kendi içlerinde 17 alt başlığa ayrılan beş ana bölümden oluşur. Birinci bölüm duygunun algılanışı; ikinci bölüm duygunun düşünce ve eylemde kullanılışı; üçüncü bölüm duygunun kavranışı;

dördüncü bölüm duygu yönetimi; beşinci bölüm ise geniş bir değerlendirme ve yardım önerilerini kapsar.

Bennetts (2002), samimiyet ve iletişim perspektifi ile, yaratıcı insanların yaşantısında geleneksel rehber ilişkileri çalıştığı doktora tezi bulgularını sunmaktadır. Çalışmada geleneksel rehber ilişkiler için bir model (TMR, Traditional Mentor Relationships) betimlenir. Metodolojik düşünceler felsefi bir söylemle, hermenütik açıdan ele alınır. Geleneksel rehber ilişkilerde samimiyet, pozitif görülür ve temel kabul edilir. Araştırmacıya göre rehberler, duygusal olgunluk ve duygusal zeka kriterleri sergilerler. Çalışmada iletişim açısından metodolojik süreçler konusu da, Heidegger'in gerçeklik kavramı bakımından tartışılır.

Caruso, Mayer ve Salovey (2002), çok tartışılan bir konuya açıklık kazandırmak için önemli bir çalışma yapmışlardır: “Duygusal zeka, basit bir kişilik teorisi mi, yoksa zekanın bir formu mudur?”. Teori şudur, eğer duygusal zeka standart kişilik özelliklerinden değerli, ya da farklı bir şey ise, onlardan onu ayıran özgün bir şeyler ölçebilmelidir. Bu sorunun cevabını araştırmak için, bu çalışmada duygusal zeka yetenek testi ve onun kişilik testi değişkenleri ile çakışan yapıları incelenmektedir. Duygusal zekayı ölçmek için Çok Faktörlü Duygusal Zeka Ölçeği (MEIS) (Mayer, Caruso & Salovey, 2000) kullanılmıştır. Bu ölçek duygusal zeka yetenek ölçeği olduğu kadar, kariyer ilgileri, kişilik ve sosyal davranış özelliklerini de ölçmektedir. Araştırmanın örneklemini 183 lisans düzeyi üniversite öğrencisi oluşturur. Katılımcıların 52'si erkek, 128'i bayan olup, 3 kişi cinsiyet belirtmemiştir. Duygusal zeka geleneksel biçimde tanımlanan kişilik özelliklerinden oldukça bağımsız ve güvenilir olarak ölçülmüştür. Bu araştırmaya göre, duygusal zeka çeşitli standart kişilik özelliklerinden bağımsız olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca duygusal zekanın belki de, insanın zihinsel yeteneklerine dair anlayışımızı genişletmekte olan bir yapı şeklinde düşünülmesinin uygun olacağı belirtilmektedir.

Derksen, Kramer ve Katzko (2002), araştırmalarında kuramsal bir iddiayı; “duygusal zekanın, bize daha tanıdık gelen entelektüel yeteneklerden bağımsız bir kavram olduğu” tezinin doğruluğunu değerlendirmektedirler. 489'u erkek, 384'ü bayan olmak üzere 873 kişilik büyük bir örneklem grubu ile çalışılmıştır. Grubun yaş değişkeni 19 ile 84 arasında değişmektedir. Ortalama yaş değeri 50.74 olarak

belirlenmiştir. Katılımcıların duygusal zekaları Bar-On EQ-i ile ölçülmüş ve bu sonuçlar Genel Yetişkin Zihinsel Yetenek ölçeği şeklinde Türkçe'ye çevirebileceğimiz ve bilişsel yetenekleri ölçen GAMA ile kıyaslanarak değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, Bar-On EQ-i ile GAMA arasındaki bağıntılar oldukça düşük ve önemsiz düzeydedir. Bu durum hem toplam için, hem de ayrı cinsiyetler için değerlendirildiğinde değişmemektedir. Dolayısıyla, psikometrik açıdan her iki testin bağımsız olduğu ve farklı yetenekleri ölçtüğü rahatlıkla söylenebilmektedir.

Goleman, Boyatzis ve Mckee (2002a), “Öncü Liderlik ve Duygusal Zekanın Gücünü Anlamak” (Primal Leadership: Realising the Power of Emotional Intelligence) adlı kitaplarında, lider özellikli kişilerin esas liderlik vasfı olarak duygusal zeka yeteneklerini kişiliklerinde barındırdıklarına ya da barındırmaları gerektiğine yönelik çeşitli saptamalar ve örnekler vermektedirler. Kitabın ardından yayınladıkları makalede de (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2003:123-126) iş yaşamında duygusal zekanın gücü anlatılmakta, öncü liderlik için duygusal zeka adeta bir koşul olarak düşünülmektedir. Sözü edilen kitap için yazılmış olan bir değerlendirme yazısında Yunker (2002: 1032), bu kitabı alan okuyucunun eğer liderlik anlayışı adına katkılar getiren dikkat çekici bir çalışma bulmayı umuyor ise, hayal kırıklığına uğrayacağını; eski fikirlerin, yeni bir terimoloji ile oldukça da geliştirilerek sunulduğunu iddia eder. Ayrıca etkili bir lider için iddia ettikleri reçeteyi gizli tuttuklarını, okuyucu ile bu tür bir bilginin de paylaşılmadığını düşünmektedir. Kitaba ilişkin Buono'nun (2003: 353-356) da bir değerlendirmesi vardır. O, etkili liderlik için duygusal zeka seviyesinin şüphesiz yüksek olmasının yerinde olacağı, o tür liderlerle dolu bir dünyanın çok daha iyi bir mekan olacağı, pozitif duyguların sinir ve korkudan çok daha güçlü olacağı fikirlerine katılmakla birlikte; sadece bir an için insanları tüm bu koşulların sağlandığı bir hayali kurmaya davet ederken, belki de kitaptaki fikirleri fazla ütöpik bulduğuna yönelik ince bir gönderme yapmaktadır. Aynı kitap için Brooks (2003: 235-238), oldukça olumlu bir değerlendirme sunmakta ve liderlik gelişimi açısından önemli çıkarımlar barındırdığını düşünmekte, bu alanda çalışma yapanlara önermektedir.

Goleman, Boyatzis ve McKee (2002b), takımların duygusal gerçeği ile ilgili makalelerinde, grubun duygusal zekasının nasıl en üst seviyeye çıkabileceğini; takımların duygusal zekalarına ilişkin düşüncelerini belirtmektedirler. Yazarlara göre, duygusal zekanın unsurları olarak tanımlanan “öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal-farkındalık ve ilişki yönetimi”, bireyleri olduğu kadar takımları da ilgilendirir. Ve bu nedenle bir takımın etkililiğini en iyi şekilde kullanabilmesi için, bu takımın elemanları, özellikle de liderleri, takımın duygusal durumunu ve ihtiyaçlarını düzenlemelidir.

Goleman'ın (2002a), tüm dünyada en çok satanlar listesinde tepede yer bulan kitabı “Duygusal Zeka”, dilimize de çevrilmiş; ülkemizde de dünyadakine benzer bir ilgiye sahip olmuştur. Kitap beş ana bölümden oluşur. Birinci bölüm duygusal beynin fizyolojik özelliklerini açar; ikinci bölümde duygusal zekanın doğası ve alt boyutları açıklanır. Üçüncü ve dördüncü bölümler, duygusal zekanın doğasını destekleyici durum örnekleri ile zenginleştirilmiştir. En son bölümde duygusal okuryazarlık kavramı öne sürülür ve eğitim ile yükseltilebileceği öne sürülen duygusal zekaya dair eğitim önermelerine yer verilir. Konuyu hiç bilmeyen sıradan kişilerin dahi rahatlıkla anlayıp okuyabileceği sadelikte bir anlatımı olması, kitaba kişisel gelişim serilerine benzer bir görünüm kazandırıyor olabilir. Ancak arka bölümde yer alan notlar kısmında verilen referanslara bakıldığında, kitabın oldukça sağlam bilimsel yayınlara dayandırılarak hazırlandığı görülmekte; bu ek bölüm sözü edilen kuşkuların silinmesine yardım etmektedir.

Duygusal zeka özellikle iş yaşamı, yönetim çevreleri açısından çokça incelenen, liderlik boyutu ile ilişkilendirilen bir kavramdır. Landen (2002), ise iş yaşamı için duygusal zekayı farklı bir bakışla ele alır. Deneysel bir çalışma olmamakla birlikte, duygusal zekaya dair yaklaşımları değerlendirmekte ve satış-pazarlama teknikleri, ürün reklam ve tanıtımı, duygusal sermaye, etki ve duygu yönetimi kavramlarını, yeni çalışan tiplemesi ile birlikte duygusal zekanın katkılarını hesaba alarak incelemektedir.

Massey (2002), insan toplumunun oluşumunun kısa bir özetini sunduğu araştırmasında, sosyal yaşamda duyguların rolünün ne olduğu konusuna açıklık getirmeye çalışmaktadır. Duyguların oluşumunu ve duygusal beynin gelişimini

oldukça önemseyen Massey, insani evrimin 6 milyon yılın üzerinde sürerek, insan toplumunu oluşturduğunu belirtmektedir. Bu süre boyunca grup büyüklükleri düzenli olarak artmış, insanoğlunun iyi gelişmiş bir sosyal zekaya sahip olma ve grup uyumunu sağlama süreci, duygularının değişimine ve rafine edilmesine dayalı olarak yavaş yavaş gerçekleşmiştir. Ona göre, duygusal ifade için gerekli olan nörolojik yapılar, ilkel beynin parçalarıdır ve akılcı zekanın gelişimi için gerekli bilişsel donanımdan çok önce gelişmişlerdir. Gerçekte akılcılığa dayalı kitle kültürünü oluşturan sosyal şartların oluşumu için gerekli insan evrimi, sadece son yüz yıl içerisinde oluşmuştur. İnsan bilişinin ve insan toplumunun evriminin kritiği, insanın duygusal beyninin çalışmasını, yaratılışını resmeder ve onun bağımsızca, üstelik güçlü etkilerle akılcı beyni nasıl idare ettiğini gösterir. Massey “Eğer sosyoloji ileriye gitmek istiyorsa, araştırma ve teori, hem duygusal, hem de akılcı zekayla uğraşmalı ve özellikle de ikisinin arasındaki karşılıklı etkileşime odaklanmalıdır” demektedir (Massey, 2002: 1).

Palmer, Donaldson ve Stough (2002), duygusal zeka ve yaşam tatmini arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu ilişkinin doğasını belirleyebilmek için öncelikle, yaşam tatmininin öngörücüsü olarak bilinen kişilik yapısı, pozitif ve negatif etkiler değerlendirilmiştir. Yaşları 16 ile 64 arasında değişen 47 erkek, 59 bayan ve biri cinsiyet belirtmemiş olmak üzere 107 kişiye, sırasıyla SWLS, PANAS, TAS-20 adlı ölçekler (Palmer, Donaldson & Stough, 2002: 1095) ve duygusal zekayı ölçmek için Salovey ve arkadaşları (1995: 147) tarafından geliştirilen TMMS (Trait Meta-Mood Scale) uygulanmıştır. Duygusal zeka ölçeğinin sadece duygusal açıklık alt-ölçeği ve duyguları tanımlama alt ölçeği ile yaşam tatmini arasında dikkat çekici bir bağlantı bulunmuş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Salovey ve arkadaşları (2002), algılanan duygusal zeka ile, kişilerin güçlüklerle başa çıkma gücünü ölçen psikofizyolojik ölçümler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu doğrultuda üç ayrı örneklem ile üç ayrı çalışma gerçekleştirmiş ve sonuçlarını raporlaştırmışlardır. Birinci örneklem üniversite lisans düzey öğrencilerinden oluşan 104 kişiyi; ikinci örneklem, cinsiyetleri kadın olan 30-45 yaş arası 60 kişiyi; üçüncü çalışmanın örnekleme ise 48 kişilik bir üniversite lisans düzey öğrencisi olan 48 kişiyi kapsar. Algılanan duygusal zeka ölçümü için, TMMS (Trait

Meta Mood Scale) adlı ölçek kullanılmıştır. Yapılan birinci çalışmanın sonuçlarına göre, algılanan duygusal zeka ile, psikolojik ve kişiler arası faaliyet arasında dikkat çekici düzeyde pozitif ilişkiler bulunmuştur. İkinci çalışmanın sonucu, ruh hali düzenleme becerisine, tehdit düzeyi düşük olan tekrar eden laboratuvar stresi algıları ve pasif başa çıkma yöntemlerinin eşlik ettiğini gösterir: Açıklık, netlik, negatif ruh halindeki büyük artışlarla ilişkilendirilir, fakat tekrar eden stres boyunca düşük düzeyde kortizol açığa çıktığı belirlenir. Üçüncü çalışmada, ruh hali düzenlemesine sığ düşünce seviyeleri ve aktif stres ile mücadele eşlik eder; dikkat ile de düşük kortizol ve kan basıncı ilişkilidir. Araştırmacılar bu bulgular doğrultusunda, strese karşı verilen psikofizyolojik tepkilerin, duygusal zeka fonksiyonları ve sağlık arasındaki ilişkide yatan potansiyel bir mekanizma olabileceğini öne sürmektedirler.

Schutte ve arkadaşları (2002), karakteristik duygusal zeka ile duygusal esenlik arasındaki varlığı öne sürülen ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar, duygusal esenliğin, pozitif ruh hali ve yüksek öz-saygıyı kapsadığını belirtmektedirler. Birinci çalışmanın örneklemini yaş ortalamaları 30.16 olan 31 kadın ve 9 erkekten oluşmaktadır. Duygusal zekayı ölçmek için Schutte ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ayrıca pozitif ve negatif etkiyi ölçmek için de Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından geliştirilen ölçek PANAS kullanılmıştır. İkinci çalışmanın örneklemini, yaş ortalamaları 28.10 olan 38 kadın ve 12 erkekten olmak üzere toplam 50 kişiden ibarettir. Yine ilk çalışmadaki duygusal zeka ölçüm aracı kullanılmış, ayrıca Rosenberg Öz-Saygı Ölçeği (Rosenberg, 1989) uygulanmıştır. Yaptıkları ilk iki çalışmada duygusal zeka ile ruh hali ve duygusal zeka ile öz-saygı arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Buna göre sonuçlar, yüksek duygusal zekanın karakteristik olarak pozitif ruh hali ve yüksek öz-saygı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Üçüncü çalışmada ise yaş ortalamaları 37.44 olan 35 kadın ve 11 erkekten ve bir cinsiyet belirtilmemiş denekten oluşan 47 kişi ile çalışılmıştır. Burada katılımcılar duygusal zeka ölçeği, PANAS ve Rosenberg Öz-Saygı ölçeğinin ardından, bir de Velten metodu ile pozitif ve negatif durumlar içerisine sokulmuşlardır. Üçüncü çalışmanın sonuçları, yüksek duygusal zekanın yüksek pozitif ruh hali ve yüksek öz-saygı ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Üçüncü çalışma aynı zamanda duygusal zekanın ruh hali ve öz-saygı düzenlemedeki rolünü de araştırmıştır. Sonuçlara göre, yüksek duygusal zekalı bireylerde, olumsuz

bir durum yaratıldıktan sonra da pozitif ruh hallerinde ve öz-saygılarında önemli bir düşüş olmamış; pozitif bir durum yaratıldığında ise, pozitif ruh halinin artışı gözlemlenmesine karşın, öz-saygıda herhangi bir artış söz konusu olmamıştır. Çalışmanın içeriğinde duygusal zeka ile ilgili yapılan çalışmaların ışığında bulgular tartışılmakta, sonraki araştırmalar için öneriler sunulmaktadır.

Thi Lam ve Kirby (2002), bireysel performans üzerinde duygusal ve genel zekanın etkilerini araştırmış, “duygusal zeka bir avantaj sağlamakta mıdır?” sorusuna cevap aramışlardır. Burada genel zeka ile IQ kastedilmektedir. Araştırmacılar duygusal zekayı ölçmek için Mayer, Salovey ve Caruso tarafından geliştirilen ölçüm aracı MEIS’i kullanmışlardır. Bu ölçeğe göre kapsamlı olarak duygusal zeka, duyguların algılanması, kavranması ve düzenlenmesi yetilerinden oluşmaktadır. IQ ölçümü için de Shipley Enstitüsü’nce geliştirilen IQ ölçeği kullanılmıştır. Örnekleme, Batı Amerikan Üniversitesi’nin lisans öğrencilerinden 152 erkek ve 152 si kız olmak üzere toplam 304 kişiden oluşmaktadır. Çalışmanın bulguları, yüksek duygusal zekaya sahip kişilerin bilişsel performans ölçümlerinin diğerlerine göre daha iyi ve duygusal zekanın bireysel performans ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Zeidner, Roberts ve Matthews’in (2002) çalışmalarında, eğitim ve okul bağlamında duygusal zekanın rolüne dair iddialara ilişkin eleştirel bir bakış sunulur. Duygusal zekanın tanımı, mevcut ölçekler ve bu alana yönelik mevcut programlar incelenir. Araştırmacıların değerlendirmelerine göre; duygusal zeka gelişimine katkısı olduğu söylenen programların çoğu, duygusal zeka seviyesini kesin olarak değiştirecek şekilde tasarlanmamıştır ve çok az sayıda sistematik program iç-dış geçerlik kurallarını karşılayabilmektedir. Okul-temelli öğretim ve ilerlemenin etkilerine ilişkin çok az şey bilinmektedir ve hala duygusal zeka programlarının hangi boyutta anlamlı bir şekilde duygusal zeka becerilerini niteleyeceğini belirlemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısı ile konu eğitim öğretim açısından belirsizliğini sürdürdüğü için, araştırmacılar ileri düzeyde çalışmaların yapılması gerektiği görüşündedirler.

Arsenio (2003), duygusal zeka ve duyguların zekası üzerine çalışılmış karma duygusal zeka modelleri ile, var olan gelişimsel araştırma ve teoriler arasındaki ilişkilere yönelik gelişimsel bir perspektif sunmaktadır. Kapsamı gereği

mevcut duygusal zeka modellerinin değerlendirmesini içeren araştırmada, özellikle Zeidner ve arkadaşları (2003) tarafından çocukların duygusal zekalarını ölçmek amacıyla 2002’de geliştirilen EQ (duygusal zeka) modeli geniş bir biçimde tartışılmaktadır. Çalışma, gelişimsel literatürde, yetişkin duygusal zekasına yönelik mevcut yanlış anlamaların nasıl düzeltilmesi gerektiği üzerinde de düşündürmektedir.

Barchard (2003) duygusal zekanın, işte okulda ve sosyal ilişkilerde kestirimde bulunabilmek için IQ’dan daha iyi olduğuna ilişkin iddiaların geçerliliğini incelemiştir. Örneklem grubu, lisans düzeyinde son sınıf psikoloji öğrencileri arasından seçilmiştir. Öngörülebilir duygusal zeka geçerliği, öngörülebilir geleneksel bilişsel zeka ve beş büyük kişilik boyutu ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu üç ilgi alanının her biri için de artışsal öngörü geçerliliği değerlendirilmiştir. Sonuç olarak bazı duygusal zeka leklerinin, akademik başarıyı öngörebildikleri, ancak hiçbirinin akademik başarı için bilişsel ve kişilik len araçlardan daha fazla artışsal geçerlik öngörüsü göstermediği bulgulanmıştır.

Bar-On ve arkadaşları (2003), duygusal ve sosyal zekayı sinirbilimsel alt tabakada araştırmışlardır. n alın ventromedial kortekslerinde yara bulunan hastaların somatik işaretleri eksiktir ve karar verme aşamasında, özellikle de dezavantajlı seçimlerde kendini gösteren durumlarda, bu kişiler güçlükle karar vermekte; çoğunlukla diğer kişilere bağlı hareket etmektedirler. Ayrıca amigdala ve insular kortekslerdeki yaralar (zellikle de sağ bölümde olanlar), aktifleşen somatik durum ve karar verme aşamasını tehlikeye atarlar. Bu durum, ventromedial, amigdala ve insular bölgelerin, somatik aktivite durumu ve karar verme aşamasını içeren sinir sisteminin birer parçası olduklarını ne sürmektedir. Araştırmacılar hastaların gerçek yaşam kararları verme aşamasında yaşadıkları şiddetli eksikliklerde, çevresel ve sosyal isteklerle etkili bir şekilde başa çıkma yeteneğine sahip olamamalarının, duygusal ve sosyal zeka seviyelerindeki anormalitenin bir yansıması olabileceğini farz ederek çalışmaya başlamışlardır. Ventromedial korteksinde çift taraflı sabit yara olan, amigdalanın tek tarafında sağda yara olan ya da sağ insular kortekslerde yara olan 12 hastanın duygusal zekaları Bar-On EQ-i ile test edilmiştir. Hastalar aynı zamanda kişisel değişimler ve psikopatoloji kadar sosyal fonksiyon ve karar verme

aşamalarını ölçmek için tasarlanan çeşitli diğer işlemlerle incelenmişlerdir. Ayrıca bilişsel zekalarını icra fonksiyonlarının, kararlılık ve hafızalarının değerlendirilmesi için, standardize edilmiş nöropsikolojik testler uygulanmıştır. Bulunan sonuçlar nöral merkezin dışındaki somatik durum aktivasyonunu ve karar verme aşamasını ileten yapılarda sabit yarası olan 11 hastanınki ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak sadece somatik işaret merkezli yaraları olan hastalarda, sosyal fonksiyonlardaki sıkıntılar kadar, bilişsel zekanın (IQ) seviyesinin normalliğine ve DSM-IV ölçütlerine dayalı psikopatolojinin yokluğuna rağmen dikkat çekici bir şekilde düşük duygusal zeka ve zayıf karar yetisi açığa çıkmıştır. Bulunan bu ön kanıtların anlamı, duygusal ve sosyal zekanın bilişsel zekadan farklı olduğu fikrini vermesidir. Araştırmacılar, somatik durum eylemlerini ve kişisel kararları destekleyen nöral sistemlerin, nöral sistem destekli, bilişsel zekadan bağımsız, duygusal ve sosyal zekanın ilerlemesine yardımcı olan bir nöral merkezin kritik elemanları ile çalışıyor olabileceklerini öne sürmektedirler (Bar-On et al., 2003: 1790-1800). Bu araştırma, beyin temelli yapılarla da ilişkili olarak duygusal zekaya daha meşru bir görünüm kazandırmış olması açısından oldukça önemli görünmektedir.

Brackett ve Mayer'in (2003) çalışmalarında, bir duygusal zeka yetenek testi olan ve Mayer- Salovey ve Caruso tarafından geliştirilen MSCEIT ile öz-bildirime dayalı iki duygusal zeka testi (Bar-On tarafından geliştirilen EQ-i ve SREIT) duygusal zeka ölçüm geçerlikleri bakımından artısal, konverjent ve diskriminant açılardan kıyaslanmaktadır. Sonuç olarak, yetenek duygusal zeka testi ve öz-bildirime dayalı duygusal zeka testi sonuçları arasında, aynı kişilere uygulanmalarına rağmen zayıf ilişkiler bulunmuş olmakla birlikte, iki öz-bildirim ölçeğinin kendi aralarında güçlü ilişkiler gösterdikleri ortaya konmuştur.

Coffey, Berenbaum ve Kerns (2003), duygusal zeka, duygu yoksunluğu (alexithymia) ve ruh hali farkındalığını, çeşitli açılardan, birbirleri ile olan ilişkilerini de değerlendirerek incelemişlerdir. Yaşları 17 ile 21 arasında değişen ve %58'i bayan olan 129 üniversite öğrencisine duygusal zekayı ölçmek için TMMS (Trait Meta-Mood Scale), duygu yoksunluğunu ölçmek için TAS-20 (Toronto Alexithymia Scale) ve ruh hali farkındalığını ölçmek için MAS (Mood Awareness Scale) uygulamışlardır. Faktör analizi sonuçları, duygusal açıklık ve ilginin her üç ölçekte

de çakıştığını açığa çıkarmıştır. Bu iki duygu boyutu, kişilikle, performansla ve duygusal görevlerle farklı Şekilde ilişkili bulunmuş; sonuçlar bireysel farklılıklar, duygu yoksunluğu ve duygusal zeka kavramları çerçevesinde tartışılmıştır.

Furnham'ın (2003) duygusal zeka özellikleri ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, katılımcıların, duygusal zeka özellikleri, mutluluk, kişilik ve bilişsel yetenek limleri yapılmıştır. Örneklem 18-23 yaş arası 11 erkek ve 77 bayan olmak üzere toplam 88 kişiden oluşmaktadır. Duygusal zeka özelliklerini ölçmek için TEIQue-SF (Petrides, Perez & Furnham, 2003) kullanılmıştır. Nevrotizm, dışadönüklük ve deneyime açıklıkla pozitif ilişkide iken, mutluluk ile negatif ilişkili olarak kaydedilmektedir. Bilişsel yetenekler ise, ne mutlulukla ne de duygusal zeka özellikleri ile ilişkili bulunmamıştır. Mutluluk için gerekli toplam değişkenlerin % 50'den fazlasının duygusal zeka özellikleri ile açıklanabileceği belirtilmektedir. Mutluluk ve duygusal zeka özellikleri arasındaki pozitif ilişki, beş kişilik özelliğine bakıldığında da sürmektedir.

Jaeger'a (2003) göre, deneysel araştırmaların kanıtları, duyguları değerlendirme, düzenleme ve onlardan yararlanma yeteneğinin çalışanların performansları üzerindeki önemli sonuçlarını ortaya koyar. Ancak araştırmacı, lisansüstü mesleki eğitim için hazırlanan program müfredatlarının pek azının çalışanların yararlı bir Şekilde iş yerlerinde kullanabilecekleri duygusal ve kişiler arası becerilere yöneldiğini kaydetmektedir. Bu saptama doğrultusunda sürdürdüğü araştırmada, iş yeterlikleri ve müfredat açısından, mesleki lisansüstü eğitimde duygusal zekayı araştırmıştır. Müfredat incelemelerinin ardından, Amerikan halkı örnekleminde genel yönetim kursu öğrencileri arasından 158 kişi seçilmiş, ve duygusal zekayı ölçmek için Bar-On EQ-i kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, duygusal zeka yeterlikleri potansiyelinin geleneksel lisansüstü sınıflarda geliştirilebileceğini göstermiştir. Ayrıca bulgular, duygusal zeka ve akademik performans arasında güçlü bir ilişki açığa çıkarmıştır.

Liff (2003), gelişimsel eğitim açısından sosyal ve duygusal zekayı incelemiştir. Değerlendirmeleri ışığında Liff (2003:33), ğrenciler için niversite deneyimleri açısından, sosyal ve duygusal zekanın elemanları olan öz-farkındalık, savunma, öz moral, davranış kontrolü, amaç saptama, kendini izleme, empati ve

kampüsteki öğrenci yaşam standartları ile pekiştirilmiş sosyal becerilerin, başarı ya da yanlışlarının belirleyicisi bile olabileceğini; sözü edilen becerilerin öğrencilerin akademik başarılarının en büyük kolaylaştırıcıları olduğunu ileri sürmektedir.

Lopes, Salovey ve Straus (2003), bir yetenekler topluluğu olarak ölçülen duygusal zekanın kişilik özellikleri ve algılanan sosyal ilişki kalitesi arasındaki bağıntıları araştırmışlardır. Ortalama yaşları 19.2 olan 37 erkek ve 66 bayan olmak üzere toplam 103 kişilik yükseköğretim öğrencisi örnekleminde yapılan çalışmanın bulguları, hem duygusal zeka, hem de kişilik özelliklerinin, sosyal ilişkilerde tatmin öz-bildirimi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada Mayer, Salovey ve Caruso tarafından geliştirilen MSCEIT adlı duygusal zeka ölçeği kullanılmıştır. Duygusal zeka ölçeğinden yüksek puanlar alanların büyük çoğunluğunun hem aile desteği algıları olumlu yöndedir; hem de başkaları ile pozitif ilişkiler içinde olduklarını rapor etmişlerdir. Bu ilişkiler, beş büyük kişilik özelliği ve sözel zeka denetiminde de belirgin olmayı sürdürmüştür. Kişinin ilişkilerindeki global tatmini de duygusal zeka ölçeği ile değerlendirilmiş; dışadönüklük, nevrozizm (negatif yönde) ve kişinin duygularını idare etme yetenekleri ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Matthews, Roberts ve Zeidner (2003)'in duygusal zeka gelişimine şüpheli bir perspektifle yaklaştıkları araştırmaları, duygusal zekaya dair söylenenleri, mevcut durumu kuramsal olarak gözden geçirmekte; karma duygusal zeka modellerini incelerken, fizyolojik ve sosyal-psikolojik süreçlere değinmektedir. Durum saptaması ve yorum niteliğinde olan araştırmanın, birkaç makale eleştirisi sunması dışında, konuya yeni bir boyut kazandırdığı söylenilemez.

O'Connor Jr. ve Little (2003), üniversite öğrencisi üzerinde hem yetenek temelli bir ölçüm aracı olan MSCEIT hem de öz-bildirime dayalı bir ölçek olan Bar-On EQ-i'ni kullanarak, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Akademik başarının kriteri olarak çocukların kümülatif GPA sonuçları esas alınmıştır. Örneklem grubu, yaşları 18 ile 32 arasında değişen 37'si kız 53'ü erkek olmak üzere toplam 90 kişilik, psikoloji bölümü öğrencisinden oluşmaktadır. Sonuçlar, duygusal zekanın, hangi araç ile ölçüldüğüne bakılmaksızın, akademik başarıyı önceden kestirmede herhangi bir güce sahip olmadığı doğrultusunda yorumlanmaktadır. Bununla birlikte MSCEIT ile ölçülen sonuçların,

kişilik boyutları ile çok az ilişkili iken, bilişsel yetenek göstergeleri ile oldukça ilişkili olduğu; EQ-i'nin ise bunun aksine kişilik boyutları ile oldukça ilintili fakat, bilişsel yetenek göstergeleri ile ilişkisiz olduğu belirtilmektedir.

Palmer ve arkadaşları (2003), Avustralya'lı örneklemi üzerinde Bar-On EQ-i'nin sunduğu, duygusal zekayı beş temel ve 15 alt boyutta inceleyen hiyerarşik modelin faktör yapısını yeniden incelemiştir. Yaptıkları faktör analizlerini değerlendirdikleri çalışmada, duygusal zekanın altı temel faktör ile ele alınması gerektiği görüşü üzerinde yoğunlaşmış ve ileride yapılması yerinde olacak araştırmaları tartışmışlardır.

Radford (2003), duygusal zeka ve eğitim konusunu incelemiştir. Araştırmada duygusal zekanın doğasına ilişkin var olan perspektif ile ilişkili, yeni ortaya çıkan iki anlayış araştırılır. Birinci anlayış, duyguları içe bakışa dayalı, içsel olaylar olarak gören çift yapıya sahip bir karaktere sahiptir. İkincisi ise, duyguları enerji ya da gerilim durumlarında açıklıkla dile getirilebilen, böyle zamanlarda açığa çıkabilen kaynaklar olarak görür. Başka bir deyişle, itirafsal bağlamda bir tür sağaltım boyutu olarak ele alır. Radford'a göre bu iki anlayışın birlikte oluşturduğu perspektif belki "kendi kendini analiz eden/itirafçı" hipotez şeklinde ifade edilebilir. Bu hipotezle birlikte, geleneksel felsefi problemlerin bazıları gözden geçirilir ve duygulara ilişkin alternatif bir perspektif sunulur. Bu alternatif perspektif, bizim duygusal yaşamımızı, sosyal ve kültürel bir bağlamda gelişen açık ve gözlenilebilir bir durum olarak gören "objektivist/ yapısalcı (konstrüktivist)" hipotez şeklinde adlandırılabilir. Her iki hipotez de duygusal eğitim kavramı tartışmasının temelini biçimlendirir. Ancak Radford'un görüşüne göre son belirtilen hipotez, eğitimin amaçları açısından daha pratik ve uygun görünmektedir.

Duygusal zekanın iş yaşamı için önemine değinen çalışmalara bir örnek de veterinerlikte yüksek duygusal zekanın önemi üzerinde duran Stobbs (2003) tarafından yapılmıştır. Stobbs, yüksek IQ'nun tamamlanabilmek için yüksek EQ'ya ihtiyaç duyduğu görüşündedir. Bu çalışma, daha çok duygusal zeka yeteneklerinin tanıtımı ve buradan hareketle veterinerlik alanı içinde önemine ilişkin saptamalar sunulması ile sınırlıdır.

Zeidner ve arkadaşları (2003), çocuklukta duygusal zeka gelişimini incelemişlerdir. Onlara göre, duygu düzenleme süreçlerinin çoklu seviyelerinin ayırt edilişi ile, duygusal zekanın kavramsallaştırılmasındaki belirsizlik çözülmüştür. Mizaç, kural temelli beceri kazanımları ve öz-farkındalık duygu düzenlemesi, bireysel farklılıkların potansiyel kaynakları olarak ayırtdilmektedir. Araştırmada bu seviyelerle ilişkili olan çoklu mekanizmaları kanıtlayan deneysel çalışmalar, yeniden incelenir. Araştırmacılara göre mizaç, çevresel etkilerle etkileşime girerek, genlerle şekillenir. Bilişsel yetenekler, duygusal fonksiyonlardaki bireysel farklılıkları da etkileyebilir. Aynı zamanda, duygusal zekayı etkileyen biyolojik ve sosyokültürel faktörler, kompleks ve karşılıklı bir şekilde etkileşime girerler. Düşük seviyeli yeterlilikler, zamanla artarak ayırtdilen yeterliliklerle birlikte, daha sofistike duygusal düzenleme becerileri için bir platform sağlarlar. Araştırmada, çocuklarda duygusal yeterlilik için, duygusal zekanın çok faktörlü doğasını barındıran deneysel bir “yatırım modeli” önerilir.

Zhou ve George’ın (2003) araştırmalarında, iş yerlerinde çalışanların yaratıcılıklarını arttırmak ya da canlandırmak için beş rota önerilmektedir: teşhis, bilgi toplama, fikir üretme, fikir değerlendirme ve değişim yapma, son olarak da fikri uyulamaya geçirme. Yazarlar, bu birbirini tamamlayıcı rotalar doğrultusunda, çalışanların yaratıcılıklarının canlı ve aktif tutulabilmesinde, liderlerin duygusal zekasının kritik rol oynadığını iddia etmektedirler. Çalışmada ayrıca duygusal zeka araştırma ve teorilerinin tanımından sonra, liderlerin duygusal zekalarını kullanma ve arttırmalarına yönelik geliştirilen öneriler sunulmaktadır.

Austin (2004), duygusal zeka özellikleri ve duygusal yüz ifadelerini tanımayı kapsayan görevler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini gönüllü 35 yetişkin ve çoğunlukla psikoloji bölümü lisans öğrencilerinden 57 kişi oluşturmaktadır. 21’i erkek, 71’i bayan olan örneklemin ortalama yaşı 32.7’dir. Katılımcılara, iki yüz ifadesini tanıma görevlerini ölçmek için, hızlı duygusal bilgi sürecini değerlendiren IT ve duygusal olmayan bilgi sürecinin hızını ve aynı zamanda süratli olmayan duyguları tanımayı da değerlendiren, sembol IT uygulanmıştır. Sonuçlara göre duygu ilişkili görevler, birbirleri ile karşılıklı güçlü bağlantılar içermektedir. Sembol IT performansı göz ardı

edildiğinde de, iki duygusal ifade IT puanları, yine dikkat çekici biçimde bağıntılı kalmıştır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, hızlı ve yavaş yüz ifadeleri arasındaki ilişkiler şu izlenimi verirler: “Duygusal IT görevleri tamamen genel hız süreci ile açıklanamaz. Genel duygu süreçlendirme yeteneğinin de bu görevlerdeki performansa katkıda bulunduğu görülmektedir”. Araştırmada ayrıca duygulara değer biçmeyi ölçen bir duygusal zeka yan ölçeği, duygusal IT görevlerindeki performans ile dikkat çekici bir şekilde bağıntılı bulunmuştur. Buna göre; öz değerlendirmeye dayalı duygusal algılama yeteneği, performans ölçümleri ile ilişkilidir.

Barchard ve Hakstian (2004), araştırmalarında, duygusal zeka yeteneklerinin ölçümü ve doğası üzerinde durmuş, temel duygusal zeka boyutlarını saptayarak, onların diğer bilişsel yetenekler ve kişilik alanı ile ilişkilerini değerlendirmişlerdir. 176 kişilik, üniversite lisans düzey öğrenci örnekleminde çalışmışlardır. Bilişsel yetenekler ile arasında en dikkat çekici korelasyon bulunan boyut “sosyal anlayış” (idrak kabiliyeti) olarak kaydedilmiştir. Ayrıca sadece maksimum duygusal zeka kabiliyetinin, bilişsel zeka alanı için bir kılavuz olarak görülebileceği öne sürülmüştür.

Brackett, Mayer ve Warner (2004), yeteneğe dayalı duygusal zeka ölçümünün diskriminant, kriter ve artan geçerliklerini değerlendirmişlerdir. Yaşları 17 ile 20 arasında değişen 241 kadın ve 89 erkek olmak üzere 330 kişilik yükseköğrencisi örnekleminde çalışılmıştır. Öğrenciler bir yetenek testi olan EI, kişilik özelliğini ölçen Beş Büyük (Big Five) ve bilgi temin etmek amacı ile de, öz-itina davranış, boş zaman uğraşları, akademik etkinlikler ve kişiler arası ilişkiler düzenlerini değerlendiren Yaşam Alanı (Life Space) ölçeklerini uygulamışlardır. Duygusal zeka bakımından kız öğrencilerin değerleri, erkek öğrencilerinkinden dikkat çekici şekilde yüksek çıkmıştır. Ancak buna rağmen erkekler için EI değerleri, Yaşam Alanı kriterleri açısından , kızlardan daha belirleyici (ön-kestirime uygun) görünmektedir. Erkeklerin düşük EI puanları, çoğunlukla duyguları algılamaktan yoksun olmaları ve duygularını kullanırken yasadışı uyuşturucu, alkol kullanımı, sapkın davranışlar, arkadaşlarla zayıf ilişkiler gibi negatif durumlarıyla ilişkilidir. Bulgular, puanların Büyük Beş ve akademik başarı üzerinde istatistik olarak kontrollerinden sonra da değişmemiş, dikkat çekici düzeyde olmayı sürdürmüştür.

Sonuç olarak araştırmacılar, duygusal zekanın yüksekokul çağı erkek öğrencileri üzerinde (bu örneklem için) negatif davranışlar ve uyumsuzluk ile ilişkili olduğunu ileri sürmektedirler.

Clarre (2004), yönetimin ve liderliğin duygusal zeka yetenekleri ile olan bağına değinmektedir. Ona göre, üstün yetenekli yöneticiler, duygusal zeka adı ile bilinen psikolojik yetenekleri kullanmayı başarabilmektedirler. Dolayısıyla öz-farkındalık ve empati sahibidirler. Bu nedenle kendi duygularını düzenlemeyi ve sezgisel olarak da kurumlarının duygu durumunu yönetmeyi, kontrol etmeyi başarabilirler. Clarre, duygusal zekanın nereden geldiğini ve liderlerin onu nasıl kullanabileceklerini açıklamaya çalışmaktadır. Duygusal zekanın bir kısmının doğuştan geldiği ancak bir kısmının da beslenerek gelişebileceği görüşündedir. Ayrıca görüşler, 18 lider ve kursiyerlerin duygusal zekanın doğası, yönetimi, kaynağı ve kullanımına ilişkin sözlü olarak verdikleri fikirlerle de ilişkilendirilmektedir.

Dasborough (2004: 246-247), Mathews, Zeidner ve Roberts (2003) tarafından yazılan “Duygusal Zeka: Bilim ve Mit” (Intelligence: Science and Myth) adlı eserin değerlendirmesini yapmıştır. Ona göre yazarlar öncelikle oldukça popüler bir kavram olan duygusal zekanın bilimsel sorgulamasını yapmaktadır. Duygusal zekaya meydan okuyan, bilimsel bir eleştiri ortaya koyan neredeyse ilk kitaptır. Kitapta geniş bir literatür analizi sunulmasına rağmen, bunlar, popüler bir akıma yönelik şüphe ve eleştiriler gibi tek taraflı bir tartışmayı desteklemektedir. Kimi insanlar duygusal zekayı bilim olarak görürken, kimileri onu mit olarak değerlendirebilir. Ancak kitabın yazarları konu hakkında eleştirel düşünceleri arttırmayı hedeflemektedirler. Üç ana bölüm halinde kurgulanan kitabın birinci bölümü, duygusal zeka üzerine temel araştırmaları inceler. İkinci bölüm oldukça kuramsal bir şekilde, bireysel farklılıklar ve uyum üzerine kurgulanır. Üçüncü bölüm, duygusal zekanın klinik, eğitimsel ve örgütsel yapılanmalarını tartışır.

Day ve Carroll (2004), duygusal zekanın iş ile ilgili görevlerde performansı ve kişiler arası ilişkilerdeki başarıyı öngördüğüne ilişkin iddialar olmasına rağmen, bu iddiayı destekleyen çok az çalışmanın yapıldığını öne sürmektedirler. Bu gerekçe ile çalışmalarında, Mayer, Salovey ve Caruso (2000a) tarafından geliştirilmiş olan MSCEIT adlı yeteneğe dayalı duygusal zeka ölçeğinin yapı ve kriter geçerliliğini

araştırmışlardır. 70 erkek, 176 bayan olmak üzere, yaşları 17-54 arasında değişen 246 kişi ile çalışılmış; katılımcıların, sosyo-demografik değişkenleri kaydedilmiş, duygusal zekaları, kişilikleri, performansları ve vatandaşlık davranışları ayrı ayrı ölçülmüştür. Tartışılan bulgular şu sonuçlarla özetlenebilir: MSCEIT için dört-faktör modeli uygundur ve hipotez olarak öne sürüldüğü gibi MSCEIT yan ölçeklerinde cinsiyet ve deneyim farklılıkları vardır. Yan ölçekler kişilikle fazla yüksek olmayan bir ilişki gösterirken, bireysel seviyede vatandaşlık davranışı ile ilişkisizdir. Sadece duygusal algılama yan ölçeği, bilişsel karar verme görevlerindeki performans ile bağlantılıdır.

Psikolojik kabul ve duygusal zeka, iş yerinde performans ve mutluluğu etkilediği öne sürülen iki göreceli, bireysel özelliktir. Donaldson, Feilder ve Bond (2004), her ikisini, yetenekleri açısından çeşitli esenlik göstergelerini (genel zihinsel sağlık, fiziksel iyilik ve iş tatmini) öngörebilmek için karşılaştırırlar. Bu karşılaştırmayı yaparken, iş denetiminin etkileri açıklanır. 290 işçi grubu örneğine beş ayrı ölçek uygulanmıştır. Bu ölçeklerden birisi de duygusal zekayı ölçmek için Salovey ve arkadaşları (1995: 147) tarafından geliştirilen TMMS'dir (Trait Meta-Mood Scale). Alınan sonuçlar göstermiştir ki; duygusal zeka, esenlik göstergelerinden herhangi birini dikkat çekici biçimde öngörememektedir. Psikolojik kabul ise, genel zihinsel sağlık ve fiziksel iyiliği ön görmekte fakat, iş tatminini öngörememektedir ve iş denetimi sadece iş tatmini ile ilişkilidir. Araştırmanın tartışma bölümü de, bu bulguların kuramsal ve uygulamalı anlamları üzerine odaklanır.

Dulewicz ve Higgs (2004) duygusal zeka gelişim yaklaşımlarını ve “duygusal zeka geliştirilebilir mi?” sorusunun yanıtını araştırmışlardır. Duygusal zekayı ölçmek için veri toplarken, iki duygusal zeka ölçüm aracı kullanılmıştır; birincisi Dulewicz ve Higgs (2000) tarafından geliştirilen Duygusal Zeka Anketi EQI ve diğeri de Bar-On (1997) tarafından geliştirilen Bar-On EQ-i'dir. Bir dünya yat yarışını yöneticileri, takım liderleri, kaptanlar ve mürettebatlarını kapsayan üç çalışmanın bulguları sunulmuş; duygusal zeka puanlarının eğitim ve deneyimin ardından değişip değişmediği araştırılmıştır. Birinci çalışmanın örneğini, yaş ortalamaları 36.3 olan 59 yönetici oluşturur. İkinci çalışmada örneklem yaş

ortalamaları 35.7 olan 27 takım liderinden oluşur ve bunlardan 14'ü deney 13'ü kontrol grubudur. Üçüncü olarak da, yaş ortalamaları 31.2 olan 14 kaptan ve 113 mürettebat ile çalışılmıştır. Çalışmada, duygusal zeka elemanlarının birbirleri ile nasıl ilişkilendirildiklerini açıklamak için gözden geçirilmiş bir model sunulmakta, test edilmekte ve bazı elemanların eylemleri geliştirmek için niçin daha ikna edici olduklarına ilişkin olası açıklamalar verilmektedir.

Furnham ve Chamorro-Premuzic (2004) tarafından yapılan çalışmada zeka (duygusal zeka değil, bilişsel zekayla ilgisini kurmaya çalışsa da), bizim araştırmamızda olduğu gibi sanat alanı için değerlendirilmektedir. Araştırma, kişilik, zeka ve sanat deneyimi arasındaki ilişkiyi incelemekte ve sanat yargısını test etmektedir. Londra Üniversitesi birinci sınıf öğrencileri arasından 28 erkek ve 46 bayan olmak üzere toplam 74 kişilik bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Deneklere sanat deneyimlerine ilişkin soruların yanı sıra, Graves Maitland'ın geliştirmiş olduğu tasarım testi, bir zeka ölçüm testi ve beş kişilik özelliği testi uygulanmıştır. Araştırma, deneyime açık olmanın sanat yargısı ile ilgisi bulunmazken, sanat deneyimi ile önemli derecede ilişkili olduğu; zekanın ise (tabii burada sözü edilen zeka türü bilişsel zekadır), dikkat çekici bir şekilde sanat yargısı ile ilgili iken, sanat deneyimi ile aralarında ilişki bulunmadığı yönünde sonuç vermiştir.

Ortalama yaşları 39.49 olan ve 124'ü erkek, 115'i kadın 239 İngiliz yetişkin örnekleme ile Furnham ve Petrides (2004), beş tip zekaya dair anne-baba tahminlerini araştırmışlardır. Buna göre anne babalar, kendilerinin ve çocuklarının genel, duygusal, analitik, yaratıcı ve pratik zekalarına dair kestirimde bulunurlar. Erkekler kendi analitik ve pratik zekalarını, kadınların kendilerine ilişkin tahminlerinden oldukça yüksek olarak görmüşlerdir. Üstelik kadınlar da kendi duygusal zekalarını, erkeklerinkinden oldukça yüksek olarak düşünmüşlerdir. Çocukları ile birlikte anne babaların cinsiyetlerini de göz önünde bulundurarak yapılan çift yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, 1. çocuklara dair yapılan tahminde babalar, genel, analitik ve yaratıcı zeka için, annelerden daha yüksek kestirimde bulunmuşlardır. İkinci çocuklar için bu yönde dikkat çekici bir bulguya rastlanmamıştır. Yine ANOVA testi sonuçlarına göre anne babaların, üçüncü sırada doğan kız çocuklarına ilişkin duygusal, analitik ve pratik zeka tahminleri, üçüncü sırada doğan erkek

çocuklarınkinden daha yüksek olmuştur. İlgili araştırmanın içeriğinde bulgular derinlemesine tartışılmakta, yorumlanmaktadır.

McPhail (2004), iş yaşamında karar verme aşamasında duyguların rolünün ne olduğunu araştırmıştır. Ona göre, işle ilgili konularda duygusal cevapların yarar getirmeyeceğine dair yaygın bir varsayım vardır. Araştırmanın birinci bölümünde, (önceden Max Weber tarafından ortaya çıkartılan) yanlış kavranmış olan akıl ve duygu arasındaki fark fikri araştırılır ve tümüyle rasyonel olan karar verme aşamasında duyguların önceliği üzerine alternatif bir perspektif sunulur. İkinci olarak Gardner'ın çoklu zeka çalışmaları üzerinde durulur ve makale, duygu-akıl ilişkisine dair geleneksel yanlış anlamının, eğitim hesaplarını öğrencilerin duygusal zekalarına yöneltme gibi bir yanlış ile sonuçlandığını ileri sürer. Deneysel bir çalışma içermeyen araştırmada sonuç olarak, yönetim-bilimin yayılmasına rağmen, eğitim hesaplarının diyalektik bir süreç olarak kaldığı ifade edilir ve hesapları sadece öğrencilerin duygusal becerileri üzerine kurgulamanın yanlış olduğu vurgulanır.

Parker ve arkadaşları (2004), liseden üniversiteye geçiş döneminde duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ontario üniversitesi öğrencilerinden 372'sine birinci sınıfın ilk altı ayı süresince Bar-On EQ-i uygulanmış, akademik yılın sonunda, EQ-i verileri ile öğrenci akademik kayıtları eşleştirilmiştir. EQ-i değişkenleri ortalamadan yüksek olan ve ortalamadan düşük olan öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırıldığında, akademik başarı, duygusal zekanın çeşitli boyuları ile güçlü bir şekilde ilişkili çıkmıştır. Liseden üniversiteye geçiş sürecinde duygusal ve sosyal yeteneklerin önemi bağlamında, bulunan sonuçlar tartışılmıştır.

Petrides Furnham ve Martin (2004), 82 erkek, 138 kadın ve cinsiyetini belirtmeyen 4 kişiden oluşan toplam 224 deneğin (lisans ve yüksek lisans öğrencisi düzeyinde), kendilerinin ve ailelerinin IQ'larını ve duygusal zekalarını (EQ) incelemişlerdir. Yazarların hipotezleri, erkeklerin kadınlardan yüksek IQ, fakat daha düşük EQ ortalamasına sahip iken, cinsiyete bakmaksızın tüm deneklerin anne babaları için de aynı durumun geçerli olacağı yönündedir. Sonuçlar hipotezleri doğrular niteliktedir. İnsanlar genellikle IQ'yu daha erkeksi, EQ'yu ise daha kadınsı bir zeka türü olarak algılamaktadırlar.

Petrides, Frederickson ve Furnham (2004), duygusal zeka özelliklerinin okulda akademik performans ve aykırı davranış üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Yaş ortalamaları 16.5 olan İngiliz öğrenci örnekleminde çalışılmıştır. Duygusal zekayı ölçmek için TEIQue adlı ölçek kullanılmıştır (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004:280). Duygusal zeka özelliklerine göre bilişsel zeka ve akademik performans arasındaki ilişkinin değiştiği gözlenmiştir. Ayrıca yüksek EI puanı alan öğrenciler çoğunlukla izinsiz devamsızlık yapmamakta ve okuldan uzaklaştırılma cezası almamaktadırlar. Çoğu EI özelliği etkileri, kişilik değişkeni kontrolünden sonra bile etkilerini sürdürmüştür. Dolayısıyla araştırmacılar, duygusal zeka özelliklerinin, hem akademik performans, hem de okul düzenini bozucu davranışlar üzerinde etkili olduğunu iddia etmektedirler.

Araştırmamızın ilgi ve amacı gereği yakın tarihli araştırmaların önemli sonuçları bu bölümde özetlenmiştir. Ancak, ilgili literatür günden güne zenginleşmekte; konuya ilgi artarak sürmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin duygusal zeka ve yaratıcı düşünce düzeyleri saptanmıştır. Araştırma var olan durumu ortaya çıkarmaya çalıştığı için betimsel bir çalışma niteliğindedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, güzel sanatlar eğitimi veren üç üniversitenin resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencileridir. Bu üniversiteler ve öğrenci sayıları aşağıdaki gibidir:

Dokuz Eylül Üniversitesi 240 öğrenci (İzmir)

Gazi Üniversitesi 480 öğrenci (Ankara)

Pamukkale Üniversitesi 240 öğrenci (Denizli)

Çalışma evrenindeki her bir okul bir tabaka olarak düşünülmüş ve örneklemin alınmasında Balcı'nın (2001:109) önerdiği aşağıdaki formülden yararlanılmıştır. Araştırmada hoşgörü düzeyi .10 olarak alınmıştır.

N: Evren büyüklüğü (N= 960)

n: Örneklem büyüklüğü

d: Hoşgörü düzeyi (d=.10)

t: Güven düzeyinin tablo değeri (t=1.64)

PQ: (.50) (.50) = ,25 Maksimum örneklem büyüklüğü örneklem yüzdesi

$$n = \frac{t^2(PQ)/d^2}{1 + (1/N)t^2(PQ)/d^2}$$

$$n = \frac{(1.64)^2(0.25)/(0.10)^2}{1 + (1/960)(1.64)^2(0.25)/(0.10)^2}$$

$$n = 62.8$$

Her üniversiteden 1,2,3 ve 4'ncü sınıf düzeylerinden rasgele seçilen 30'ar kişi olmak üzere 360 öğrenciye Bar-On EQ-i, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi “Sözel A” formu ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

Bar-On EQ-i değerlendirmesi sonucunda 320 öğrenciye ait veri geçerli olarak tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin hesaplanan toplam EQ puan ortalaması (\bar{X} =450.52) ve standart sapmaları (S=44.44) bulunmuştur. Toplam EQ puanları için, ortalamanın bir standart sapma altı (406.08) ve bir standart sapma üstü (494.96) aralığı normal düzey olarak kabul edilmiştir. Buna göre düşük, normal ve yüksek düzeyde Toplam EQ puanlarının dağılımı Tablo 1'de görüldüğü gibidir.

Nitel bir değerlendirme aracı olan Torrance YDT'nin değerlendirme güçlüğü dikkate alınarak bu test için ilk örneklem içerisinde yeni bir örneklem seçimine ihtiyaç duyulmuştur. Bu örneklemin seçiminde EQ zeka düzeyleri birer tabaka olarak kabul edilmiş ve örneklem bu tabakalardan %25 oranında sınırlandırılarak Tablo 1'de görülen sayılarda rasgele seçilmiştir.

Tablo 1
EQ Düzeyine Göre ve Torrance YDT İçin Seçilen Öğrenci Sayıları

EQ Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Torrance YDT İçin Seçilen Öğrenci Sayısı (% 25)
Düşük	53	13
Normal	216	55
Yüksek	51	12
Toplam	320	80

Torrance YDT'nin değerlendirmesi için seçilen yeni örneklemin, ilk örnekleme temsil edip etmediğine Tek- Örneklem T-Testi ile bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Torrance YDT Değerlendirmesi Örnekleme İçin Tek-Örneklem T-Testi Sonuçları

İlk Örneklem Ortalaması: 450.52						
Toplam EQ	N	\bar{x}	S	sd	t	P
	80	449.58	45.06	79	-0.188	0.852

Seçilen bu örnekleme ait Toplam EQ ortalaması ile ilk örnekleme ait Toplam EQ ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur. [$t_{(79)} = -0.188$, $p > .01$] Yeni Örneklemin Toplam EQ puanları ($\bar{x} = 449.58$), ilk örnekleme ait Toplam EQ puanları ($\bar{x} = 450.52$) düzeyindedir. Seçilen yeni örneklem %99 ihtimal ile ilk örnekleme temsil etmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler, belli bir zaman aralığı içerisinde verilen Bar-On EQ-i ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi “Sözel A” ve kişisel bilgi formlarının uygulanmasıyla elde edilmiştir.

3.3.1. Bar-On duygusal zeka ölçeği (Bar-On EQ-i)

“Sonunda duygusal zekanın nasıl tanımlanacağını kesin olarak bilmememe rağmen, bildiğim bir şey var ki o, genel zekanın bir parçasıdır ve tıpkı bilişsel zeka gibi ölçülebilir. Bu yeni insan bölgesinin haritasını çizmede bir rol almış olmam, benim için heyecan verici bir deneyimdir.” Reuven Bar-On, Tel Aviv, İsrail, 15 Mart, 1997 (Bar-On, 1997: 163).

Zeka ölçeklerinden bahsedilen bölümde kısaca değinilen Bar-On EQ-i (Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği) tezimizin iki temel ölçeğinden birisi olduğu için, bu bölümde detayları ile açıklanacaktır.

Bar-On, 1980 yılından itibaren duygusal zeka konusu üzerine yoğunlaştığını ve 17 yıllık çalışmalarının ürünü olarak 1997 yılında Bar-On EQ-i’ni geliştirmiş olduğunu belirtmektedir (Bar-On, 1997: 1).

Bar-On EQ-i, duygusal zeka boyutlarını ölçen toplam 133 maddeden oluşan bir kağıt-kalem testidir. Duygusal zeka beş temel unsur altında 15 zeka boyutu ile değerlendirilir. Birden beşe doğru artan derecelendirme ölçeğine göre yanıtlanır. Beş temel unsur, kendi içinde iki ila beş alt ölçeğe ayrılmıştır. Her alt ölçeği kapsayan 7 ila 11 madde yer almakta ve yanıt seçenekleri “çok nadiren ya da bana uygun değil”, “nadiren bana uygun”, “bazen bana uygun”, “çoğu zaman bana uygun” ve “daima bana uygun” şeklinde sıralanmaktadır. Mümkünse cevaplayıcılar tüm maddeleri yanıtlamalıdır. Ne kadar çok madde atlanırsa, sonuçların geçerliği o kadar düşer. Maddelerin % 6’sından fazlası atlandığında (7 madde), sonuçlar geçersiz sayılır. Sözü edilen beş temel unsur ve her birinin alt ölçekleri, yabancı literatürdeki kısaltmaları ile birlikte aşağıdaki gibidir:

1. Kişiyeye Özgü Unsurlar (RAeq)

Duygusal öz-farkındalık (ES)

Girişkenlik (AS)

Öz-saygı (SR)

Kendini gerçekleştirme (SA)

Bağımsızlık (IN)

2. Kişiler arası Unsurlar (EReq)

Empati (EM)

Sosyal sorumluluk (RE)

Kişiler arası ilişkiler (IR)

3. Uyum Unsurları (ADeq)

Problem çözme (PS)

Gerçeklik değerlendirmesi (RT)

Esneklik (FL)

4. Stres Denetimi Unsurları (SMeq)

Stres tolerasyonu (ST)

Dürtü kontrolü (IC)

5. Genel Mizaç Unsurları (GMeq)

Mutluluk (HA)

İyimserlik (OP) (Bar-On, 1997: 3).

Kısaltılmış ve maddelendirilerek sunulmuş olan Bar-On EQ-i'nin beş temel boyutu ve her bir alt boyutunun tanımlamaları, ölçeğin ölçmek istedikleri ile bağlantılı olarak Bar-On tarafından Teknik Kullanım Kitabı'nda açıklandığı (Bar-On, 1997:48-51) üzere şu şekildedir:

3.3.1.1. Beş temel duygusal zeka unsurunu kapsayan Bar-On EQ-i ölçekleri

3.3.1.1.1. Kişisel EQ ölçeği (RAeq)

Kişisel EQ ölçeği, kişinin özünü değerlendirir. Alt ölçekleri, “Duygusal Öz-farkındalık”, “Girişkenlik”, “Öz-saygı”, “Kendini Gerçekleştirme” ve “Bağımsızlık”ı kapsar. Bu bileşik ölçekteki yüksek puan, bireyin duyguları ile temasta olduğunu, onlara ilişkin olumlu duygular beslediğini, kendi yaşamında yaptığı şeylerle ilgili olumlu hissettiğini gösterir. Böyle insanlar duygularını ifade edebilirler. İnançlarını, ideallerini iletirken, güçlü, güvenli ve bağımsızdırlar. Yüksek bir kişisel seviye, özellikle satış, pazarlama, halkla ilişkiler gibi alanlar için kesinlikle değerli bir nitelik olacaktır.

3.3.1.1.2. Kişiler arası EQ ölçeği (EReq)

Bu ölçek, kişiler arası beceri ve işlevleri ortaya çıkarır. Alt ölçekleri, “Empati”, “Kişiler arası İlişkiler” ve “Sosyal Sorumluluk”u kapsar. Kişinin bu bilgi alanında aldığı yüksek puanlar, onun iyi sosyal becerilere sahip, güvenilir ve sorumlu bir birey olduğu anlamına gelir. Böyle kişiler diğer insanlarla etkileşime girerler; onları anlar ve onlarla iyi geçinirler. Takım çalışmaları ve diğer insanlarla etkileşim gerektiren işlerde başarılı olurlar. İyi gelişmiş kişiler arası beceriler, müşteri servisleri, yöneticilik ve liderlik pozisyonları için önemlidir.

3.3.1.1.3. Uyumluluk EQ ölçeği (ADeq)

Uyumluluk bileşik ölçeği, “Problem Çözme”, “Gerçeklik Değerlendirmesi” ve “Esneklik” alt ölçeklerini içerir. Uyumluluk puanı , kişinin başarı ile çevresel taleplerle baş edebilmek için problemleri durumu değerlendirerek nasıl üstesinden gelebileceğini ortaya çıkarmaya yardım eder. Bu bileşik ölçekteki yüksek puanlar, kişiyi, esnek, gerçekçi, problemleri kavramada etkili ve onları çözümleyecek yolları bulmada yetenekli olarak tanımlar. Yüksek puanlar kişinin, gündelik zorluklarla ilgilenmek için genellikle iyi yollar bulabildiğini gösterir. Uyum yeteneği sadece günlük yaşam için değerli bir nitelik değil, iş yaşamı için de önemli ölçüde doyurucu bir katkıdır. Bu insanlar özellikle araştırma, gelişim ve teknik kaynak bölümleri için aranan kişilerdir.

3.3.1.1.4. Stres denetimi EQ ölçeği (SMeq)

Stres denetimi, Bar-On EQ-i'nin, "Stres Tolerasyonu" ve "Dürtü Kontrolü" alt ölçeklerinden oluşan unsurudur. Bu bileşik ölçekte yüksek puan alan cevaplayıcılar, kontrollerini kaybetmeden ya da ruhen yıkılmadan strese dayanabilirler. Çoğu zaman sakin, nadiren tepisel davranırlar ve yüksek baskı altında da çalışabilirler. Bu bölümde yüksek puan alan kişiler, endişe arttırıcı, stresli ya da tehlikeli maddeleri kapsayan görevleri idare edebilirler.

Stres denetimi yetenekleri, bazı meslekler açısından kritik önem taşır. Örneğin bu meslekler arasında, polis memurları, itfaiyeciler, acil tıp çalışanları, sosyal çalışanlar ve cephe askerleri sayılabilir.

3.3.1.1.5. Genel mizaç EQ ölçeği (GMeq)

Genel Mizaç EQ ölçeğinin alt ölçekleri, "Mutluluk" ve "İyimserlik" faktörlerini kapsar. Ölçeğin bu elemanı, kişinin yaşamdan zevk alma yeteneğini olduğu kadar, yaşama bakış açısını ve hoşnutluk duygularını ölçer. Yüksek puanlar genellikle, neşeli, olumlu, umut dolu ve yaşamdan zevk almasını bilen, iyimser bireyleri işaret eder. Kişiler arası etkileşimde temel bir unsur olmasına ek olarak bu nitelik, problem çözme ve stres tolerasyonunda etkili, motive edici bir unsurdur. Genel mizaç puanı yüksek olan kişiler, iş yerlerinde kalkındırıcı, olumlu bir atmosferin yaratılmasına yardımcı olurlar.

3.3.1.2. Beş temel duygusal zeka unsurunu kapsayan ölçeklerin alt boyutları

3.3.1.2.1. Kişisel EQ ölçeğinin alt boyutları:

Duygusal Öz-Farkındalık: Bu alt ölçekteki yüksek puanlar, böyle kişilerin duyguları ve hislerinden haberdar olduğunu, ne hissettiklerini bildiklerini ve niçin öyle hissettiklerini anladıklarını gösterir.

Girişkenlik: Bu alt ölçekteki yüksek puanlar, duygu düşünce ve inançlarını ifade edebilen, haklarını yıkıcı olmayan bir tavırla savunabilen kişileri tanımlar. Böyle kişiler, çok ender öz-bilinç ya da çekingenlik duyguları ile rahatsız olarak

kısıtlanırlar. Girişken insanlar ne çok kontrollü ne de utangaçtırlar. Genelde duygularını doğrudan, çekinmeden ifade ederler.

Öz-saygı: Bu alt ölçekteki yüksek puanlara sahip cevaplayıcılar, kendilerini kabul eder ve saygı duyarlar. Kendilerinden onur duyarlar. Kendileri ile ilgili olumludurlar ve kim olduklarını bilirler. Öz-saygısı olan kişiler kendilerini başarılı ve tatminkar hissederler. Tersisi durumda olan kişilerde ise, yetersizlik ve aşağılık duygusu hakimdir.

Kendini Gerçekleştirme: Öz-gerçekleştirim olarak da nitelenebilen bu alt ölçekteki yüksek puanlar, kendi potansiyellerini fark eden ve anlamlı, canlı ve dolu bir yaşama giden yolu gerçekleştirmeye çalışan bireylerce kazanılırlar. Böyle insanlar nereye niçin gitmek istediklerini bilirler. Daima yapabileceklerinin en iyisini yapmaya ve kendilerini geliştirmeye çalışırlar.

Bağımsızlık: Düşüncelerinde ve eylemlerinde kendine güvenen, özerk ve bağımsız kişiler bu alt ölçekte yüksek puanlar kazanırlar. Bu duruma duygusal anlamda bağımlı olmama becerisi de denilebilir. Böyle insanlar, diğer insanlardan tavsiye alabilir ve üzerinde düşünebilirler. Fakat önemli kararlarda çok nadir başkalarının söylediklerini yaptıkları olur ve nadiren başka insanlara bağlanırlar.

3.3.1.2.2. Kişiler arası EQ ölçeğinin alt boyutları:

Empati: Başkalarının duygularının farkında olan ve onlara değer veren kişiler bu ölçekte yüksek puan alırlar. Onlar, diğer insanların hislerine karşı duyarlıdırlar. Başkalarını anlayabilir ve niçin öyle hissettiklerini hissedebilirler.

Kişiler arası İlişkiler: Genellikle karşılıklı tatmin edici ilişkiler kuran ve bunları sürdürebilen kişiler bu alt ölçekten yüksek puan alırlar. Böyle insanlar samimiyet, sevgi ve şefkat verip alabilen kişiler şeklinde karakterize edilirler.

Sosyal Sorumluluk: Bu alt ölçekte yüksek puan alan kişiler, sosyal gruplarının işbirlikçi, katkıda bulunan ve yapıcı elemanlarıdır. Böyle insanlar sık sık sorumlu ve güvenilir kişiler olarak tanımlanırlar.

3.3.1.2.3. Uyumluluk EQ ölçeğinin alt boyutları:

Problem Çözme: Potansiyel olarak etkili çözümler üretebilen ve uygulama performansında iyi oldukları kadar, problemleri belirleyip tanımlama yeteneğine de sahip olan cevaplayıcılar, bu alt ölçekte oldukça başarılıdırlar. Böyle insanlar problemlerden kaçmaktansa, onları çözmeye çalışırlar.

Gerçeklik Değerlendirmesi: Bu ölçek üzerinde yüksek puan alanlar, öznel deneyimleri ile, gerçekte var olanın ne olduğu arasındaki uygunluğu değerlendirebilen kişilerdir. Böyle insanlar çevrelerinde sık sık “realist” ya da “ayakları yere basan” şeklinde tanımlanırlar. Onların genel olarak hayata yaklaşımları, pasif ve safça bir değerlendirmeden ziyade, aktif olarak inceleme şeklindedir. Böyle kişiler, genellikle mevcut durumla ilgili fikir yürütmede iyidirler.

Esneklik: Bu alt ölçekte puanlarını yükselten cevaplayıcılar, ileri düzeyde duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını, değişen durum ve şartlara göre ayarlama yeteneğine sahiptirler.

3.3.1.2.4. Stres denetimi EQ ölçeğinin alt boyutları:

Stres Tolerasyonu: Bu alt ölçekte yüksek puanlar alan kişiler stresli durumlara ve kötü olaylara, kahrolmadan dayanabilirler. Böyle insanlar genellikle stresle etkili ve olumlu olarak başa çıkabilirler; soğukkanlıdırlar. Nadiren aşırı sinirli ya da heyecanlı olurlar.

Dürtü Kontrolü: Bu alt ölçekte yüksek puanlar alan kişiler, dürtülerine direnebilen ya da geciktirebilen, baştan çıkarıcıları ve dürtüleri eyleme koymayı erteleyebilen kişilerdir. Böyle kişiler sabırsız değillerdir, nadiren aşırı reaksiyon gösterirler ve kontrollerini çok ender kaybederler.

3.3.1.2.5. Genel mizaç EQ ölçeğinin alt boyutları

Mutluluk: Yaşamdan zevk alma yeteneğine sahip, yaşantısı ile tatmin olabilen, başkalarıyla kurduğu dostluklardan içtenlikle zevk alan kişiler, bu alt ölçekten yüksek puanlar almayı başarırlar. Böyle insanlar yaygın olarak mutlu bir mizaca sahiptirler ve kendi hallerinden memnundurlar.

İyimserlik: İyimserlik alt ölçeğinde yüksek puanları olan bireyler, yaşamın parlak yüzünü görebilir, güç, sıkıntılı bir durumla karşılaştığında bile olumlu bir tutumu sürdürebilirler.

3.3.1.3. Bar-On EQ-i için yaş faktörü ve zaman yönetimi

EQ-i'nin bu versiyonu, 16 yaş ve üstü için uygundur. Yaş için bir üst limit söz konusu değildir. Ancak alt limit olan 16 yaşın çok fazla aşağısında uygulanması önerilmez. 16 yaş altı için EQ-i'nin genç (youth) versiyonu uygun olacaktır (Bar-On, 1997: 24).

Bar-On EQ-i'ni uygulamak için gerekli zaman, benzer testlere eş değer ya da daha kısadır. Ölçeğin tamamlanması yaklaşık olarak 30-40 dakika alır. Bu süre daha az da olabilir. EQ-i'ni tamamlamak için herhangi bir zaman sınırı konulmamıştır. Fakat cevaplayanlar mümkünse, bir oturuşta tamamlanmalıdır. Cevaplayıcı en azından 45 dakika ara vermeden oturabileceği zamana sahip olmalıdır. Eğer çoklu oturumlarla yapılmak durumunda ise, arası birkaç günü geçmemelidir. Bunun nedeni, EQ-i sonuçlarının yere ve zamana duyarlı olmasıdır.

Geçersiz girdiler hatalı sonuçlara neden olabileceğinden, cevaplayacak kişinin aşırı yorgun ya da ağır stres altında olduğu durumlarda uygulanmamalıdır.

Bar-On EQ-i puanları zaman içerisinde değişebilir. Çünkü kişinin yetenekleri, hünerleri, yaşamında değişen faktörlere göre, gelişebilir ya da gerileyebilir. Ancak yetenek gelişimi periyodik olarak izlenmek isteniyorsa, cevaplayıcının EQ-i cevaplarını hatırlayabileceği ihtimaline karşın, en az 6 ay ara ile uygulanmalıdır.

3.3.1.4. Bar-On EQ-i sonuçlarının geçerliğinin değerlendirilmesi

Sonraki adımlarda yapılacak işlemlere geçmeden önce, EQ-i sonuçlarının geçerliğinin değerlendirilmesi gereklidir. Sonuçların geçerliğinin değerlendirilmesi, atlanan maddelerin incelenmesini, benzer tipte maddelere verilen cevaplardaki tutarlılık derecesini ve cevaplayıcının aşırı derecede negatif ya da aşırı derecede olumlu etki ile davranıp davranmadığının anlaşılmasını kapsar. Başta yapılan bu ilk

değerlendirme çok önemlidir çünkü, bir cevaplayıcıdan gelen geçersiz bir veri, yanlış ya da yanıltan sonuçlar üretebilir.

Geçerlik puanları EQ-i raporlarının üstünde yer alır. Atlanma oranı, tutarsızlık indeksi, olumlu etki ve olumsuz etki göstergelerinden herhangi biri sonuçların geçersiz olabileceği hissini verirse, cevaplayıcıdan, yeniden okunulan bilgiler doğrultusunda ölçeği açıkça ve dürüstçe tekrarlaması istenir ya da sonuçlar geçersiz kabul edilir (Bar-On, 1997: 45).

3.3.1.5. Atlama oranı (cevaplanmayan soru)

“Atlanma Oranı” (Omission Rate) OR, ölçekte işaretlenmemiş maddelerin sayısını gösteren bir oranın karşılığı olarak sunulmuştur. Tabii ki ideal olan OR'nin % 0 olmasıdır. Eğer OR %6 dan fazla ise, sonuçlar geçersiz olarak düşünülür; değerlendirmede ve karar vermede kullanılmaz.

EQ toplam ölçekleri, alt ölçekler ve geçerlik ölçekleri için tolere edilebilir kayıp maddeler:

7 ya da 8 maddeden oluşan alt ölçeklerde 1 maddeden fazlası atlanmamalıdır.

9 ya da 10 maddeden oluşan alt ölçeklerde 2 maddeden fazlası atlanmamalıdır.

11 maddeden oluşan alt ölçeklerde 3 maddeden fazlası atlanmamalıdır (Bar-On, 1997: 45).

3.3.1.6. Tutarsızlık indeksi

“Tutarsızlık indeks puanı”, tutarsız cevapları ölçer. Cevap tutarsızlığı, cevaplayıcıların kendileri ile tezatlıklarını ya da rasgele cevap verdiklerini göstergeler. Tutarsızlık indeksi, 10 çift benzer maddenin cevaplarının puanları arasındaki farkların toplanması ile hesaplanır. Eğer bir cevaplayıcı tutarsızlık indeksinde 12 den fazla puan alırsa, sonuçlar büyük ihtimalle geçersizdir. Yükselen tutarsızlık puanları, rasgele cevaplama göstergelerine ek olarak, kişilerin

kararsızlığını, kendilerinden emin olamamalarını ve öz-farkındalık eksikliğini ortaya koyar (Bar-On, 1997: 45).

3.3.1.7. Olumlu ve olumsuz etki ölçekleri

Olumlu izlenim (PI) ve olumsuz izlenim (EI) ölçeği puanları üretilen diğer EQ-i karma ölçek ve alt ölçek puanları ile benzer işlem kullanılarak üretilen standart puanlardır. Bu puanlar, cevaplayıcıların verdikleri cevaplardaki abartmış olabilecekleri olumlu ya da olumsuz etkilerin sezilmesi ile tasarlanırlar. PI ya da EI puanları iki standart sapmayı aştığı durumlarda, sonuçların geçersiz olduğu düşünülür; puanların bu büyüklükte olması, aşırı derecede olumsuz ya da olumlu puanların önemli göstergeleridir. Bununla birlikte etki ölçeğinde yükselen puanlar, olumlu ya da olumsuz etki yapmaya çalışmaktan ziyade, aynı zamanda da öz-aldatma, öz-farkındalık eksikliği, ya da öz-saygı problemine işaret edebilir. Sonuçlar yorumlanırken, cevaplayıcının niçin değerlendirilmekte olduğu, nasıl mantıklı ve makul olarak olumlu ya da olumsuz etki yapmayı isteyeceği göz önüne alınmalıdır (Bar-On, 1997:45).

3.3.1.8. Genel geçerlik sorunları

133. madde “Yukarıdaki soruları dürüstçe ve açıklıkla yanıtladım” ifadesini taşır ve EQ-i alt ölçeklerinin herhangi bir parçası olarak puanlanılmaz. Bununla birlikte, ona verilecek “2” nolu cevap (Nadiren bana uygun) ya da “1” nolu cevap (Çok nadiren ya da bana uygun değil) sonuçları geçersiz kılar. Bu madde bilgilerin genişletilmesi ve ilave geçerlik kontrolü için tasarlanmıştır (Bar-On, 1997:47).

3.3.1.9. Bar-On EQ-i puanlama esasları

Değerlendirme dört geçerlik derecesi puanı, bir toplam EQ puanı, beş karma derece puanı ve 15 EQ alt-derece puanları ile yapılır. Bu nedenle cevaplayıcıların EQ-i sonuçlarını belirlemede ilk adım, 15 alt ölçek, beş karma faktör, toplam EQ ve geçerlik ölçekleri için ham puanları hesaplamaktır. Her madde cevaplayıcıların yanıtlarına dayalı olarak birden beşe kadar puanlanır (Bkz. Ek 1). Bazı maddeler olumlu, bazıları olumsuz olarak puanlanır. Örneğin olumlu ifadedi bir maddeyi “Daima bana uygun” diye cevaplamışsa, beş puan alır. Böyle olumlu bir cümleyi “Bana uygun değil” şeklinde yanıtlayan kişi bir puan kazanacaktır (“Çoğu

zaman bana uygun” dört puan, “Bazen” üç puan ve “Nadiren bana uygun” seçeneği ise, iki puan kazandırır). Eğer cevaplayıcı “Yaşamdan zevk almak benim için çok zor” gibi olumsuz bir cümleye “Daima bana uygun” yanıtını veriyorsa, bir puan kazanır. Bu tür olumsuz bir soruya cevabı “Bana uygun değil” ise, beş puan kazanır (“Çoğu zaman bana uygun” iki puan, “Bazen” üç puan ve “Nadiren bana uygun” ise dört puan değerindedir). 117 Madde, beş toplam faktör ve 15 yan ölçeğin bir ya da daha fazlası ile bağlantılıdır. Alt ölçek ve toplam faktörler için ham puanlar, uygulanabilir maddelerden puanlar eklenerek meydana getirilmiştir. Toplam ham EQ puanı, 117 madde için puanların toplanması ile elde edilir. Diğer 15 maddeden 8’i “Olumlu izlenim” ölçeği, 7 si de “Olumsuz izlenim” ölçeği ile ilişkilidir. Bu ölçekler için ham puanlar, toplam EQ puanları, beş toplam faktör ve 15 alt ölçek gibi hesaplanır: Birden beşe kadar olan puanlar her madde için kazanılır ve puanlar ham puanları belirlemek için toplanır. “Tutarsızlık indeksi” için sonuçlar 10 çift olan benzer maddenin cevaplarının karşılaştırılması ile edinilir. (Bar-On, 1997: 34).

Duygusal olarak zeki olan kişilerin, çoğu zaman ve çoğu durumda duygularının farkında oldukları, duygularını ifade edebildikleri, olumlu öz-saygıya sahip oldukları, kendi gerçeklerini tanıyabildikleri, diğer insanların duygularına karşı empati besleyebildikleri, uzun süreli tatmin edici dostluklar sürdürebildikleri, sosyal sorumluluk bilinci ile de, bağımsız olma yetenekleri ile de hareket edebildikleri varsayılır. Duygusal olarak zeki bireylerin problemleri çözebildikleri, gerçeği yeterince tahlil edebildikleri, esnek oldukları, stresle başa çıkabildikleri, sürekli kontrollü kalabildikleri, oldukça mutlu oldukları, yaşama makul bir biçimde iyimser yaklaştıkları farz edilmektedir. Dahası, duygusal olarak sağlıklı ve zeki olan bireylerin, Bar-On EQ-i’ne verdikleri cevaplarla gözlenen bu faktörlerin her birine önemli ölçüde sahip oldukları düşünülür.

Duygusal zekayı, bu faktörlerin doğrusal bir şekilde yaptıkları derecenin bir fonksiyonu olarak kabul etmemize rağmen (yüksek duygusal zeka yüksek puan getirir), optimal seviyede oranlar düşünmek, daha kesin ve yardımcı olacaktır. Örneğin yüksek bir EQ puanı, yüksek bir duygusal zeka ortalamasına işaret eder. Fakat bu faktörlerin tümünün abartıldığı aşırı yüksek dereceler çıktığı durumlara patolojik haller eşlik edebilir. Örneğin, megalomanlık, olumlu öz-saygı formunun

abartılmasıdır. Psikopatlık aşırı derecede yüksek stres toleransı gerektirir. Saldırganlık derecesinde şiddetli kişiler de, oldukça girişkendirler ve otizm, bağımsızlık formunun aşırılığı ya da abartılması olarak düşünülebilir.

3.3.1.10. Toplam EQ ölçek puanlarının yorumlanması

EQ profilinin geçerlik değerlendirmesinden sonra gelen adım, toplam EQ puanlarını incelemektir. Toplam EQ puanı, tüm 117 EQ alt ölçek maddelerinin puanlarının toplanması ile oluşturulan puandır (olumlu ve olumsuz izlenim ölçeklerini oluşturan maddeler toplam puana dahil edilmez.). Bu puan, cevaplayıcının duygusal olarak ne kadar zeki olduğunun genel bir göstergesini verir. O kişinin dış faktörlerle (çevresel taleplerle) başa çıkma başarısını özetleyen ve kişinin mevcut duygusal durumunu sunan bir enstantanedir.

Yüksek toplam EQ puanı, kişinin duygularından haberdar olduğunun, onlardan hoşnut olduğunun ve onları tarafsızca değerlendirmeyi başardığının bir göstergesidir. Böyle kişiler, diğerlerinin duygularını da anlarlar ve genellikle insan ilişkilerinde başarılıdırlar. Stres yönetiminde iyidirler. Nadiren kontrollerini kaybederler. Yüksek toplam EQ puanı alan kişiler, gerçekçi, girişken ve problem çözümünde oldukça başarılıdırlar. Genellikle mutludurlar ve yaşama olumlu bakarlar.

Toplam EQ puanı, sadece kişi hakkında genel bilgi sağlar. Çünkü bu puan, becerilerin geniş bir oranının toplamıdır. Bu yüzden EQ bileşik ölçeklerini ve özellikle EQ alt ölçeklerini daha yakından incelemek önemlidir. Yüksek bir toplam EQ puanı, alt ölçeklerde yatan alçak bir puanı ya da daha fazlasını gizleyebilir (Bar-On, 1997:47).

3.3.1.11. Bar-On EQ-i'nin önemli özellikleri ve kullanım alanı

Bar-On'a göre, EQ-i duygusal zeka ölçen diğer araçlara kıyasla önemli artılar taşır. Ölçek, var olan gözlemleri, teorileri, metodolojik stratejileri, araştırma bulgularını, çok faktörlü geniş kapsamlı bir doğanın holistik ve eklektik bir bütünü olarak birleştirir. Ayrıca Bar-On EQ-i diğer kişisel rapor envanterlerine kıyasla (örneğin, MMPI-2, 16PF, CPI, EPQ, MCMI, ve PAI) oldukça kısa, özdür. Cevap

verenlerden daha fazla işbirliği sağlamaya dayalı, genişletilmiş bir nitel cevap formatına sahiptir ve deneysel olarak idare edilir (Bar-On, 1997:4).

Bar-On EQ-i iyi yapılanmış bir araçtır. Açıkça tanımlanmış olan önemli kavramları ölçer. Ölçek sayesinde cevaplayanların çevresel talepler ve baskılarla başarı ile başa çıkma yeteneğini dikkate alan çeşitli bilgiler elde edilir. Bu bilgiler, iş yerinde olduğu kadar eğitimsel ve klinik ortamlar için, ayrıca cevaplayanların gelişmesine ihtiyaç bulunan duygusal yeteneklerin saptanması bakımından da oldukça önemlidir.

Bar-On EQ-i çeşitli ortamlarda ve pek çok yol ile uygulanabilir. Eğitim alanında, klinik, tıbbi ve araştırma ortamlarında kullanım için uygundur.

Eğitim ortamında, liseler, teknik okullar, kolejler ve üniversitelerde, okulun gerekleri ile yeterince başa çıkma yeteneğinden yoksun olan ve okul bırakma ile bile sonuçlanabilecek duygusal problemler geliştiren öğrencileri tanıyarak, onlara yardım etmek amacı ile uygulanabilir.

Rehberlikçilere ve kariyer danışmanlarına göre EQ-i sonuçları, ileri dönemlerdeki eğitimsel ve kariyer seçeneklerini tartışabilmek için bir temel oluştururlar.

Eğitim çevrelerinde EQ-i'nin çeşitli kullanımı vardır. Sonuçların değerlendirilmesi müfredata ilişkin de önemli bilgilere ulaşılmasını, eksikliklerin tespitini sağladığı için, onların giderilmesine yönelik ciddi katkıları olacağı düşünülmektedir (Bar-On, 1997: 9).

3.3.1.12. Testin geliştirilmesinde yapılan çalışmalar

3.3.1.12.1. Güvenirlik

Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembollerini almasıdır; aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır; ölçmenin tesadüfi yanlışlıklardan arınık olmasıdır (Karasar, 2003: 148). Bar-On EQ-i'nin yüksek

bir güvenilirlik derecesi olduğu çok sayıda kanıtla bulgulanmıştır (Bar-On, 1997: 99-158).

Bir testin aynı kişilere, benzer koşullarda birden fazla uygulanarak, bu uygulamalarda aynı kişiler için elde edilen değerler arasındaki ilişkiye bakılması yoluyla güvenilirlik tahminine test tekrar test yöntemiyle güvenilirlik saptama denir (Aiken, 1979: 59). Test-tekrar test güvenilirliği çalışmalarına göre, bir test çalışmasından elde edilen bulguların diğeri ile tutarlı bulunması, güvenilirliği göstergeleyen önemli bir veridir. Bar-On EQ-i için bir aydan dört aya uzanan test ve yeniden test değerleri .78'den .92'ye ve .55'ten .82'ye uzanmaktadır. Bu bulgular Bar-On EQ-i'nin güvenilir bir gereç olduğu tezini desteklemekte ama duygusal ve sosyal işleyişteki değişikliklere duyarlı olduğunu ortaya koymaktadır (Mumcuoğlu, 2002: 50).

3.3.1.12.2. Geçerlik

Ölçmede geçerlik, ölçülmek istenilen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir; ölçülmek istenenin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir (Karasar, 2003: 151). Bar-On, Bar-On EQ-i'nin geçerliğini; içerik ve yüzey geçerliği, faktörel geçerlik, yapı geçerliği, konvarjent geçerliği, sapma geçerliği, kriter grubu geçerliği, farklılaştırıcı öge geçerliği, ve tahmin geçerliği olmak üzere altı geçerlik türü ile altı ülkede değerlendirmiştir.

İçerik ve yüzey geçerliği bütün ölçeklere ilişkin maddelerin söz konusu araştırma alanını ne ölçüde başarı ile yansıttığını ve katılımcı tarafından anlaşılma kolaylığını göstermektedir (Creswell, 1994'ten aktaran, Mumcuoğlu, 2002:50). Bar-On, EQ-i'ni maddelerinin oluşturulduğu ve seçildiği bir yöntemle geçerlik taramasından geçirmiştir. Uzmanlar ve test öncesi katılımcıları her madde üzerinde görüş bildirmişler ve ek bilgi de, testi alan katılımcılardan yıllar içinde toplanmıştır (Bar-On, 1997: 101).

Bar-On, geçerlik alt ölçek yapısının uygulamalı ve teorik doğruluk derecesinin değerlendirilmesi için faktörel geçerlik kullanmıştır. Böyle bir çalışmanın amacı, zihinsel olmayan zeka öğelerinin yapısal anlamda varolup olmadıklarının görülmesidir. Yapılan faktör analizleri sonucunda, uygulanan alt

ölçek yapısı ile umulan teorik alt ölçek yapısı arasında yakın eşleşme ortaya çıkmıştır. Bu durum ölçeğin hiyerarşik yapısına destek sağlamaktadır (Bar-On, 1997: 102-113).

Yapı geçerliği, ölçeğin değerlendirmesi için düzenlendiği olguyu değerlendirilme derecesinin ölçülmesi amacı ile kullanılmıştır. Diğer yerleşik ölçeklerin çeşitli ölçek skorlarıyla korelasyonu yardımıyla, ölçeğin alt ölçek puanları oluşturulmuştur. 12 yıllık bir süre boyunca altı ülkede Bar-On EQ-i ile birlikte on farklı ölçek ile çalışılmıştır . Örneğin, 16 Kişilik Faktörü Envanteri (Personality Factor Questionnaire) için durum, “Duygusal Öz-Farkındalık” alt ölçeğiyle .30 korelasyon, “Girişkenlik” ile .60 korelasyon, “Sosyal Sorumluluk” ile .40 korelasyon ve “Bağımsızlık” alt ölçeği ile .44 korelasyon göstermektedir. Bar-On’un belirttiği üzere (Bar-On, 1997: 113), 15 alt ölçeğin her biri ile diğer yaygın ölçekler arasındaki olumlu korelasyon, ölçeğin yapı geçerliğine destek sağlamaktadır.

Konverjent (birbirine yaklaşım) geçerlik ile ölçeğin aynı ya da benzer yapılara karşılık gelen dışsal ölçülerle korelasyon gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Bar-On EQ-i için bu geçerliğin sağlanması, öz-değerlendirmelerin, gözlemci değerlendirmelerinin, atıfların, iş stresiyle başa çıkılmasının, iş performansının, ve iş memnuniyetinin kullanılması yoluyla yapılmıştır. Çoğunlukla, Bar-On EQ-i ile öz-değerlendirme ve gözlemci değerlendirmeleri arasındaki korelasyonun derecesi ortalama .57’yle ve sırasıyla .52’yle yüksektir. Ayrıca yaklaşım şekli ile, ölçeğin test ettiği duygusal ve sosyal zekanın boyutları arasında belirgin bir ilişki bulunmuştur (Bar-On, 1997:132-140).

Ölçeğin ölçmesi amaçlanmayan bir şeyi ölçüp ölçmediğini saptamak amacı ile sapma geçerliği üzerinde çalışılmıştır. Bar-On EQ-i bilişsel zekaya (IQ) karşılık olarak bilişsel olmayan zekayı ölçmek için düzenlenmiştir. Diğer zeka testleriyle yapılan karşılaştırmalar yoluyla bütün duygusal zeka ölçekleri ile IQ arasında .12 korelasyon bulunmaktadır. Bar-On EQ-i alt ölçekleriyle, farklı biçimlerde tanımlanmış diğer ölçeklerin alt ölçekleri arasında düşük korelasyon ortaya çıkmaktadır (Bar-On, 1997:141-142).

Tahmin edilen içerik alanlarının, ilgili alanlarda başarılı oldukları düşünölen belli grupları, başarılı sonuçlar verecek şekilde ölçüp ölçemeyeceği, yani kriter grubu geçerliğini değerlendirmek üzere, Bar-On EQ-i çeşitli ortamlarda özel deney gruplarına verilmiştir. Bu alanın karşıt uçlarını temsil eden gruplar, puanlarda önemli farklılıklar ortaya koymuşlardır. Bu çalışma sonunda elde edilen sonuçlar Bar-On EQ-i'nin mesleklere ve meslekle ilgili seçimlere dair profilleri yansıttığını göstermektedir (Bar-On, 1997: 142-145).

Ayırt edicilik geçerliği, ölçeğin duygusal ve sosyal anlamda diğerlerinden daha zeki olan kişileri ayırt etme becerisini incelemektedir. Öncelikle alt ölçek puanlarının çevresel güçlüklerle başa çıkmada başarılı olan bireyleri, başarılı olamayanlardan ayırt edip etmedikleri incelenmiştir. Çevresel güçlüklerle başa çıkabilme açısından başarılı olanların ortalama toplam duygusal zeka puanı 104.4 iken, başarısız olanların toplam puan ortalaması 101.7'dir . Ardından alt ölçek puanlarının, özel klinik örneklerle ile, eşleştirilmiş kontrol gruplarını ayırt edebilme becerisi incelenmiştir. Bu incelemenin sonuçları Bar-On EQ-i'nin tüm alt ölçeklerinin, kıyaslanılan örnekler arasında belirtilen farklılıkları başarı ile ayırt edebildiğini göstermektedir (Bar-On, 1997:145-157).

Son olarak yordama geçerliği ile de ölçeğin eşzamanlı, birbirine yaklaşan ve farklılık yaratıcı öge geçerliği açısından genel düzeyi incelenmektedir. Bar-On, yapılan çalışmaların ve bir kısmı yukarıda da geçen bulguların bir sonucu olarak, Bar-On EQ-i'nin akademik, mesleki başarıyı ve kişilerin rehabilitasyon programlarından yarar sağlama becerilerini gösterebildiğini öne sürmektedir (Bar-On, 1997:157; Mumcuoğlu, 2002: 52).

Son olarak Bar-On yapılan tüm geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında elde edilen bulgulara dayanarak şu sözleri söylemektedir: "BarOn EQ-i nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu açıktır. Bu da demektir ki, tasarlandığı şeyi yapma (yani duygusal zeka ve onun unsurlarını ölçme) konusunda oldukça yeterlidir. Özetle, uygulayacak kişi, bu ölçeği uygulayarak elde edeceği sonuçların kalitesine ve gerçekliğine kesinlikle güvenebilir"(Bar-On, 1997:158).

Araştırma öncesi çalışmamızda, buraya kadar ölçekle ilgili verilen bilgilere ulaşılmış ve bu bilgiler ışığında, araştırmada Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği (Bar-On EQ-i)'nin kullanılmasının yerinde olacağı kanısına varılmıştır (Bkz. Ek 1).

3.3.1.13. Bar-On duygusal zeka ölçeği'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması

Bar-On EQ-i'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması, 2002 yılında Mumcuoğlu tarafından ülkemizde, duygusal zekaya ilişkin, bilimsel araştırmalarda ve endüstri psikolojisindeki uygulamalarda kullanılabilir zengin veri sağlayan bir ölçeğin eksikliğini gidermek amacı ile yüksek lisans tezi olarak yapılmıştır. Mumcuoğlu'nun bu çalışmasının sonuçlarının özeti aşağıdaki gibidir (Mumcuoğlu, 2002: 90-91):

Çeviri ve dil eşdeğerliliği çalışmaları sonucunda İngilizce ve Türkçe form arasında anlamlı düzeyde eşdeğerlilik sağlanmış ve iki form arasında $r = .71$ ile $r = .95$ düzeyinde ilişki bulunmuştur.

Çeşitli sektörlerde çalışmakta olanlar ve üniversite öğrencileri ($N = 125$) ile yapılan içsel tutarlılık çalışmasında, boyutların Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları, $\alpha = .48$ ile $\alpha = .84$ arasında çıkmıştır.

Yine, çeşitli sektörlerde çalışmakta olanlar ve üniversite öğrencileri ($N = 57$) ile 4 ay arayla yapılan test – tekrar test güvenilirlik çalışmasında ise $r = .71$ ile $r = .93$ arasında ilişki belirlenmiştir.

Yapılan geçerlik çalışmalarında, testin madde analizlerine dayalı yapı geçerliği ile kriter geçerliği incelenmiştir.

İçsel tutarlılık analizleri örnekleme kullanılarak ($N = 125$) yapılan madde analizleri sonucunda, testin tüm boyutlarının ve maddelerinin boyut toplam puanlarına göre %25'lik üst ve %25'lik alt grupları ayırt edebildiği saptanmıştır.

Kriter geçerliği çalışmalarının birincisinde duygusal zeka ile zeka bölümü (ZB) arasındaki ilişkiler çeşitli sektörlerde çalışanlar ile üniversite öğrencilerinde ($N = 49$) incelenmiş ve bulgular teorik beklentiler doğrultusunda iki boyut dışında

(duygusal öz-farkındalık ve olumlu izlenim boyutu) duygusal zeka ile zeka bölümü arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. İkinci çalışmada ise, duygusal zeka ve kişilik arasındaki ilişkiler çeşitli sektörlerde çalışanlar ile üniversite öğrencilerinde ($N = 56$) incelenmiş ve teorik beklentiler doğrultusunda, duygusal zeka ile kişilik arasında istatistiki açıdan anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur

Bu sonuçlar doğrultusunda Mumcuoğlu, BarOn EQ-i'nin Türkçe formunun bilimsel çalışmalarda kullanılabileceği çıkarımında bulunmuştur.

3.3.1.14. Bar-On duygusal zeka ölçeği'nin bu araştırmadaki örneklem grubuna ilişkin yapılan güvenirlik ve geçerlik çalışması

Araştırmacı tarafından Bar-On EQ-i'ne ilişkin olarak araştırma örneklem grubunda kullanımından önce ölçekle ilgili güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçeğin güvenirlik testi için her bir temel boyutun ve anketin toplam Cronbach Alpha katsayılarına bakılmıştır. Duygusal zeka beş temel ve 15 alt boyuttan oluşan çok boyutlu bir değişkendir. Bu örneklem için hesaplanan Toplam EQ'ya ait maddelerin ($n=132$) Alpha katsayısı 0,9439 olup, yüksek derecede edilebilir düzeydedir. Kişisel Bileşik Ölçeğe ait maddelerin ($n=40$) Alpha katsayısı 0,8930 olup, yüksek derecede kabul edilebilir düzeydedir. Kişiler Arası Bileşik Ölçeğine ait maddelerin ($n=24$) Alpha katsayısı 0,7786 olup, oldukça kabul edilebilir düzeydedir. Uyum Bileşik Ölçeğine ait maddelerin ($n=26$) Alpha katsayısı 0,8152 olup, yüksek derecede kabul edilebilir düzeydedir. Stres Yönetimi Bileşik Ölçeğine ait maddelerin ($n=18$) Alpha katsayısı 0,8112 olup, yüksek derecede kabul edilebilir düzeydedir. Genel Mizaç Bileşik Ölçeğine ait maddelerin ($n=32$) Alpha katsayısı 0,8233 olup, yüksek derecede kabul edilebilir düzeydedir (Büyüköztürk, 2005: 170-171). Alfa güvenirlik katsayılarının yüksekliği, ölçeğin iç tutarlılığı açısından da geçerli olduğu konusunda fikir verir.

3.3.2. Torrance yaratıcı düşünce testi (TYDT) “sözel A” formu

TYDT “Sözel A” formunun toplam yedi etkinlikten oluşan alt testleri bulunmaktadır (Bkz. Ek 2). Bu alt testler ile yaratıcı düşünce gücü ölçülmeye çalışılırken; yaratıcı düşünce, “özgünlük”, “esneklik” ve “akıcılık” olmak üzere üç alt boyutta incelenir.

Alt testler sorun çözmek için gerekli çok sayıda (akıcı), olabildiğince farklı alanda (esnek), oldukça az rastlanan ve yaratıcı güç gerektiren (özgün) düşünceleri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Sungur, 1992: 195).

Sözü edilen alt testleri kapsayan yedi etkinliğin açıklamaları, ölçeğin ölçmek istedikleri ile bağlantılı olarak Torrance (1974) tarafından Teknik Kullanım Kitabı’nda açıklandığı üzere şu şekildedir:

3.3.2.1. Etkinlik 1- soru sorma

Bu etkinlik için ilk sayfada bir resim verilmekte ve deneklerden resim hakkında düşünölebildikleri kadar çok soru yazmaları istenmektedir. Denekler istedikleri kadar süre ile resme bakmaya devam edebilirler. Sadece resme bakarak cevaplandırılacak sorular sormamaları gerektiği de ayrıca belirtilir. Bu etkinlik, akıcılık, esneklik ve özgünlüğün ayrı ayrı puanlamasını gerektirir.

3.3.2.2. Etkinlik 2- nedenleri tahmin etme

İlk sayfada verilen resimde gösterilen durum hakkında, bu kez mümkün olduğunca çok neden sıralanması istenir. Resimden hemen önce olmuş, olabilecek ya da bu olayların olmasına neden olan çok önceki olayların kullanılacağı ifade edilir ; tahminde bulunmaktan çekinmemeleri için denekler yüreklendirilir. Etkinlik, akıcılık, esneklik ve özgünlüğün ayrı ayrı puanlamasını gerektirir.

3.3.2.3. Etkinlik 3- sonuçları tahmin etme

3. etkilikte, ilk iki etkinlikte verilen resimde gösterilen durumun sonucu olabilecek mümkün olduğu kadar çok sayıda sonuç sıralanması beklenir. Resimde görölen andan hemen sonra olmuş ya da gelecekte çok uzun zaman sonra olabilecek olaylar kullanılabilir. Etkinlikte, akıcılık, esneklik ve özgünlük ayrı ayrı puanlanır.

3.3.2.4. Etkinlik 4- ürün geliştirme

Bu etkinlikte, yeni bir resim verilir. Açıklamalara göre, birçok mağazadan ucuz fiyata alınabilecek 15 cm boyunda, 200 gr. Ağırlığında oyuncak bir fil resmi gösterilmektedir. Deneklerden beklenen ise, kaça mal olabileceklerini düşünmeksizin; bu oyuncak fil üzerinde çocukların oynarken daha çok zevk alacakları, onu zeki, ilginç ve alışılmamış kılabilcek değişiklikleri listelemeleridir. Etkinlik, süper egonun ego hizmetinde gerilemesi ve daha ciddi bir oyunda yapılamayacak düşüncelerle oynama zevkini vermektedir. Puanlama aşamasında akıcılık, esneklik ve özgünlük puanlaması ayrı ayrı yapılır.

3.3.2.5. Etkinlik 5- alışılmamış kullanımlar

Burada günlük hayatın içinde çoğu zaman önemsiz görülen, kaldırılıp bir kenara atılan karton kutuların, ilginç ve alışılmamış yeni kullanım alanları üzerinde düşündürülerek, listelenmesi istenir. Kutuların kullanımı için sayı ve boyut sınırlandırması yapılmamıştır. İraksak düşünmeyi saptayacak, üretici spontanlığı ölçmeye yöneliktir. Yine bu etkinlikte de akıcılık, esneklik ve özgünlük ayrı ayrı puanlanmalıdır.

3.3.2.6. Etkinlik 6- alışılmamış sorular

Bu bölümde karton kutulara ilişkin, başkalarının merakını ve ilgisini çekebilecek, farklı yanıtlar getirebilecek türden, insanların üzerinde düşünmedikleri alışılmamış sorular üzerinde düşündürülür. Olabildiğince çok sayıda soru listelenmesi istenir. Diğer etkinliklerden farklı olarak burada puanlama bölümü sadece iki alt boyut: akıcılık ve özgünlüğü kapsar.

3.3.2.7. Etkinlik 7- sadece düşünün ve varsayın

Bu etkinliğe, sonuçları yordama etkinliği de diyebiliriz. Burada yine basit bir resimle de görsel kılınan, gerçekleşmesi hiçbir zaman mümkün olmayan bir durum vardır. Deneklerden, bu hayali durumun gerçekleştiğini varsaymaları istenir. Bunun sonucunda olabilecek diğer olaylara ilişkin düşünme ve imgelem kullanma şansı verilir. Test bu etkinlikle son bulurken, yine akıcılık, esneklik ve özgünlük puanları ayrı ayrı hesaplanır.

3.3.2.8. Torrance yaratıcı düşünce testi “sözel A” formunun puanlaması

Yaratıcı düşünce gibi soyut bir kavramı ölçme girişimi olan testin puanlama aşaması da doğal olarak oldukça karmaşık, yoğun bir süreci beraberinde getirir. Çünkü ölçeğin değerlendirilmesi hem bireysel söylemlere dayalı olduğu için nitel, hem de ardından sayısal verilere dönüştürülebilmesi ile nicel özellikler arz eder.

Yukarıda da sözü edildiği gibi 6. etkinlik hariç diğer 6 etkinliğin her biri için ayrı ayrı akıcılık, esneklik ve özgünlük puanları hesaplanır. 6. etkinlikte ise bu boyutlardan esneklik değerlendirilmeye alınmaz. Genel olarak puanlanabilir yanıtların sayısı, düşüncede akıcılığı gösterir. Yanıtlar, neden ve sonuçları baz alınarak girdikleri alanlara göre kategorilere ayrılır. Farklı kategori numaralarının sayı toplamı düşüncede esnekliği belirlerken; yazılanların zihinsel bir sıçramayı gerektirmesi, bilinenin ve öğrenilmişin dışında olması da özgünlüğün ölçütüdür.

3.3.2.9. TYDT’ne ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nin, uygulama ve puanlamasındaki güçlüklerle karşın, gerek ülkemizde, gerekse dünyada yapılan yaratıcılıkla ilgili araştırmalarda sıklıkla kullanılır olduğu bilinmektedir. Torrance testlerinin yapı geçerliğinden çok eşzamanlı, başka bir deyişle halihazırdaki (concurrent) geçerliliğinden söz edilmektedir.

Wallace TYDT’ni tezgahlar üzerinde yaptığı iki araştırmada uygulamıştır. Personel müdürü ve ne az üç yıl deneyimli, kumaş ve eşarp servisinde çalışan otuz yaşındaki deneklerle yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, satış puanlarında çeyrek sapmanın altında ve üstünde etkinlik gösteren tezgahların puanları, diğerlerinden anlamlı biçimde farklı çıkmıştır (Sungur, 1992: 202).

Torrance ve Hansen ise yaptıkları bir araştırmada, ileri ve düşük düzeyde yaratıcı olarak belirlenen işletme dersi öğretmenlerinin aralarından seçtikleri grupların derslerinde bir yarıyıl boyunca gözlem yapmışlar ve buna göre elde ettikleri sonuçların, testten alınan puanları geçerli kıldığını ortaya koymuşlardır. Aynı araştırmada daha az yaratıcı yeteneğe sahip öğretmenler, ders kitabındaki bilgilerin tekrarını içeren % 76.1 oranında olgusal sorular sorarken, yaratıcı olanlarda

bu tip soruların sorulma oranı %36.7'dir. Yine yaratıcı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sorduğu ıraksak düşünce gerektiren soru oranı % 10.9 iken, daha az yaratıcı öğretmenlerde bu tür soruları sorma oranı % 8 den daha azdır (Torrance, 1974'ten aktaran, Sungur, 1992: 203).

Owen ve Baum (1985), TYDT'nin özgünlük boyutunun geçerliğini inceledikleri çalışmalarının sonucunda, belirsiz uyarıcı materyallerin daha etkili olabileceğini ileri sürmüşlerdir (Aral, 1990'dan aktaran, Uzman, 2003: 123).

Araştırmamızda kullandığımız sözel bölüm üzerinde Plucker (1999) tarafından yapılan çalışma, testin geçerli olduğunu göstermektedir (Cropoley, 2001'den aktaran, Uzman, 2003: 124).

Testin geliştiricisi olan Torrance, test-tekrar-test yöntemi ile TYDT'nin güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. İki hafta aralıklı olarak yapılan uygulamalar sonucu, 0,50 ile 0,93 arasında değişen sonuçlar bulmuştur. Daha uzun bir periyodu kapsayan üç yıl ara verilmiş çalışmasında ise 0,35 ile 0,73 arasında değişen bir korelasyon bulmuştur (Sungur, 1988'dan aktaran, Çetingöz, 2002: 85).

Torrance tarafından yapılan Amerikan örneklemi üzerinde yapılan çalışmaların sonuçları, TYDT sözel ve şekilsel testlerinin yaratıcılığı ölçmek için yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Öncü, 1989: 135).

Ülkemizde TYDT kullanılarak yapılan ilk kapsamlı çalışma Nuray Sungur (1988) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sungur'un eğitim yönetimi ve planlaması bölümü öğrencileri üzerinde yaptığı doktora tezi düzeyindeki araştırmanın sonuçları, TYDT'nin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabilmesini öngörmektedir.

3.3.3. Kişisel bilgi formu

Öğrencileri tanımak için kullanılan "kişisel bilgi formu", araştırmayla ilgili literatür taranarak, araştırmacı ve Küçükkaragöz tarafından oluşturulmuştur (Bkz. Ek 3). Formda yer alan bağımsız değişkenler sırasıyla şöyledir:

Cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olduğu lise türü, aile ekonomik düzeyi, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, en uzun süre yaşanan yerleşim birimi, anne-baba öğrenim durumu ve aile tutumu.

3.4. Verilerin Toplanması

2005-2006 öğretim yılı güz dönemi aralık ayında, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencilerinden oluşan bir grup ile deneme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada, veri toplama aşamasında ortaya çıkabilecek olumsuzlukları gidermek amacıyla, araştırmamızda kullanılan iki ölçek ve kişisel bilgi formlarının tamamı uygulanmıştır. Böylece asıl uygulamada karşılaşılabilecek güçlükler tespit edilmiş, uygulama süresi ve ölçeklerin anlaşılabilirliği test edilmiştir.

2005-2006 öğretim yılı bahar dönemi şubat-mart aylarında, sırası ile önce Pamukkale, ardından Gazi ve Dokuz Eylül Üniversitelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden her sınıf düzeyinde 30 öğrenciye duygusal zeka ve yaratıcı düşünce ölçekleri uygulanmıştır. Uygulama sırasında kişisel bilgi formlarının da doldurulması istenmiştir.

Ölçeklerin uygulanmasında önce, araştırmacı tarafından açıklayıcı bilgiler sözlü olarak iletilmiş; öğrencilerin soruları yanıtlanmış; ölçeklerin daha anlaşılır olması sağlanmıştır. Ad soyad yerine rumuz kullanılması tercih edilmiş, gizlilik ilkelerine uyulacağıının belirtilmesi öğrencilerin çalışmaya karşı duydukları güven ve isteği arttırmıştır.

Her öğrencinin aynı anda iki ölçek ve bir kişisel bilgi formu doldurmak zorunda olması, araştırmanın en büyük güçlüğüdür. Bu sırada yorulma ve bıkkıma olasılığı göz önüne alınarak, iki bölümde uygulamaya gidilmiş; birinci ölçeğin tamamlanması için verilen 45 dakikalık ilk bölümden sonra yarım saat dinlenme arası verilmiş, ardından ikinci ölçek için de 45 dakikalık süre verilerek, yaklaşık iki saat zarfında uygulamanın tümü gerçekleştirilmiştir. Araştırma 360 kişilik kalabalık bir örneklem grubunu kapsadığı ve bu çalışmada sadece öğrencilerin boş zamanları kullanıldığı için, tümünün tamamlanması dolu dolu iki aylık bir zamanı gerektirmiştir.

Uygulamanın ardından öğrencilerin büyük çoğunluğu konuya yakın ilgi göstermiş, sonuçlar hakkında bilgi edinmek istediklerini belirtmişlerdir.

3.5. Verilerin Değerlendirilmesi

3.5.1. Bar-On EQ-i ile toplanan verilerin değerlendirilmesi

Bar-On EQ-i teknik kullanım kılavuzunda belirtildiği şekliyle (Bar-On EQ-i) puanlama esasları bölümünde detayları ile açıklanan ilkeler doğrultusunda (bkz. alt başlık: 3.3.1.9) her öğrenci için, beş temel boyut ve 15 alt boyut puanlarının yanı sıra, Bar-On EQ-i toplam ham puanı hesaplanmış, çözümlenelerde ham puanlar kullanılmıştır.

3.5.2. TYDT “sözel A” formu ile toplanan verilerin değerlendirilmesi

Torrance Yaratici Düşünce Testi'nin değerlendirilmesi, Torrance Yaratici Düşünme Testi Sözel A Formu yönerge ve değerlendirme kitapçığındaki (Torrance, 1974) ilkeler dikkate alınarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Buna göre:

Öncelikle her öğrenci için, toplam yedi etkinlikte de ayrı ayrı akıcılık esneklik ve özgünlük olmak üzere üç ayrı puan saptanmıştır. Bunun tek istisnası, 6. etkinlik için esneklik kategorisine bakılmamasıdır ki, bu durum da yönerge gereğidir.

Akıcılık boyutu puanı için, TYDT Sözel A Formundaki yedi etkinlikte de, her bir öğrencinin verdiği uygun yanıtların sayısı hesaplanmıştır.

Esneklik boyutu değerlendirilirken altı etkinlikte , her bir öğrencinin verdiği yanıtlar TYDT Sözel A Formu yönerge kitapçığındaki esneklik kategorilerden yararlanılarak sınıflandırılmışlardır. Yönergede yer alan kategorilere uymayan durumlar için, araştırmacı tarafından yeni kategoriler oluşturulmuştur. Her kategori için bir puan verilmiş; tekrar eden kategoriler bu puanlamaya dahil edilmemiştir.

Özgünlük boyutunun hesaplanması için yedi etkinlik için de benzer bir yol izlenmiştir. Öncelikle tüm öğrencilerin verdikleri yanıtlar bilgisayar ortamında teker teker yazılarak, tekrar edenlerin yanına çentik konulması sureti ile bir yanıtın kaç kez yineleniği saptanmıştır. Buna göre deneklerin %5 ya da daha yüksek bir yüzdesi tarafından verilen tüm yanıtlar için özgünlük yükü için “0” puan verilerek

değerlendirilmiş, %2 ve %4.99 arasında değişen oran tarafından verilen yanıtlara özgünlük yükü “1” puan ve bunlardan daha az verilen yanıtlar için de, yanıtlar yaratıcı bir güç gösteriyorsa, yani öğrenilmişin, denenmişin ve alışkanlık haline gelmişin ötesinde zihinsel enerjiyi gerektiriyor, aşık ve sıradan olmaktan uzak tepkilere yol açıyorsa, “2” puan verilmiştir.

Sonuç olarak açıklanan ilkeler doğrultusunda ayrı ayrı hesaplanan yedi etkinlik puanları da toplanmış; her bir öğrenci için toplam akıcılık, esneklik ve özgünlük puanları ortaya çıkmıştır. Her bir denek için toplam akıcılık, toplam esneklik ve toplam özgünlük puanları toplamı, yaratıcı düşünce puanını vermektedir. Sözü edilen tüm puanlar, standardize edilmemiş ham puanlardır. Böylelikle deneklerin başta nitel görünümlü olan verilerinden, nicel verilere ulaşılarak, istatistiksel değerlendirmelere olanak tanınmıştır.

3.6. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmanın verileri bilgisayar ortamına aktarılmış ve gerekli istatistiksel çözümler için SPSS 11.00 (Statistical Packet for the Social Sciences) programı kullanılmıştır.

Bar-On EQ-i güvenilirlik testi için her bir boyutun ve anketin toplam Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Özdamar’ın (1997,500) alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri esas alınmıştır. Bu kriterler şu şekildedir:

$.00 \leq \alpha \leq .40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$.40 \leq \alpha \leq .60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$.60 \leq \alpha \leq .80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$.80 \leq \alpha \leq 1$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi için seçilen daraltılmış örneklemin toplam EQ ortalaması ile ilk örneklemin ortalaması arasında farklılık olup olmadığına tek – örneklem t-testi ile bakılmıştır.

Bar-On EQ-i puanlarının cinsiyet değişkenine göre ortalama farklılıkları belirlenirken, kız ve erkeklerde puanların dağılımı eşit olduğu için t-testi kullanılmıştır.

Bar-On EQ-i puanlarının diğer parametrik değişkenlerin her bir düzeyindeki ortalama farklarına bakılırken, tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Bağımlı değişkenlerin, parametrik değişkenlerin her bir düzeyinde eşit dağılmadığı durumlarda ve varyanslarının homojen olmadığı durumlarda Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Parametrik testlerde farkın anlamlı çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemek amacıyla,

Bağımsız değişkenlerin düzey sayıları 3 olduğunda LSD,

Bağımsız değişkenlerin düzey sayıları 3'ten fazla olduğunda Scheffé ve Tukey HSD,

testleri kullanılmıştır.

Parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testlerinde farkın anlamlı çıkması durumunda, farkın kaynağını belirlemek amacıyla değişken gruplarının ikili kombinasyonları üzerinden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Duygusal zeka ile yaratıcı düşünce ve bu değişkenlere ait alt boyutlar arasındaki ilişkilere bakılırken Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Sosyal alan çalışması niteliğinde olan araştırmanın istatistiksel analizleri esnasında yanılma olasılığı $\alpha = .10$ olarak alınmıştır. Ancak .05 ve .01 de bulunan ilişki ve farklılıklar özellikle belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, veri toplama araçları ile elde edilen bulgular, tablolaştırılarak verilmiş ve yorumları yapılmıştır. Öncelikle örnekleme ve anne-babalarını tanıtıcı verilerin dağılımları, ardından duygusal zekaya ilişkin, duygusal zeka ve yaratıcı düşünce altboyutları arasındaki ilişkiye yönelik ve son olarak da toplam duygusal zeka ve yaratıcı düşünce değerleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgu ve yorumlar sunulmuştur.

4.1. Örneklem Grubunu Tanıtıcı Bulgu ve Yorumlar

Analizlerde kullanılacak Bar-On EQ-i anket sayısı 320 olmuştur. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi için 80 öğrencinin verisi değerlendirilmiştir. Testlerle birlikte deneklerden 11 adet sosyo-demografik değişken için veriler toplanmıştır. 320 kişiden oluşan ilk ve 80 kişiden oluşan ikinci örneklemelerin sosyo-demografik değişkenlere göre dağılımları Tablo 3'te görüldüğü gibidir.

Tablo 3
Örneklemin Sosyo-demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	İlk Örneklem (n = 320)		İkinci Örneklem (n = 80)	
		Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	253	79,1	62	77,5
	Erkek	67	20,9	18	22,5
Yaş	19 Yaş ve Altı	52	16,3	13	16,3
	20 – 25 Yaş	241	75,3	59	73,8
	26 Yaş ve Üstü	25	7,8	7	8,8
Üniversitesi	Dokuz Eylül Ü.	111	34,7	27	33,8
	Gazi Ü.	102	31,9	25	31,3
	Pamukkale Ü.	107	33,4	28	35,0

Tablo 3'ün devamı

Değişkenler	Kategoriler	İlk Örneklem (n = 320)		İkinci Örneklem (n = 80)	
		Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)
Sınıfı	1. Sınıf	78	24,4	21	26,3
	2. Sınıf	77	24,1	20	25,0
	3. Sınıf	80	25,0	21	26,3
	4. Sınıf	85	26,6	18	22,5
Mezun Olduğu Lise Türü	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	109	34,1	27	33,8
	Düz Lise	119	37,2	30	37,5
	Meslek Lisesi	77	24,1	20	25,0
	Anadolu ve Fen Lisesi	10	3,1	1	1,3
Sosyo Ekonomik Düzey	Üst	6	1,9	1	1,3
	Orta	292	91,3	74	92,5
	Alt	19	5,9	4	5,0
Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu	1. Çocuk	129	40,3	31	38,8
	2.Çocuk	114	35,6	27	33,8
	3.Çocuk ve Üstü	76	23,8	21	26,3
En Uzun Süre Yaşadığı Yer	Köy	15	4,7	3	3,8
	İlçe	61	19,1	14	17,5
	Şehir	136	42,5	38	47,5
	Büyük şehir	106	33,1	24	30,0
Anne Öğrenimi	Okuma Yazması Yok	23	7,2	9	11,3
	İlkokul Mezunu	151	47,2	44	55,0
	Ortaokul Mezunu	39	12,2	6	7,5
	Lise ve Dengi Okul Mezunu	67	20,9	11	13,8
	Üniversite ve Yüksek Okul Mezunu	39	12,2	9	11,3
Baba Öğrenimi	Okuma Yazması Yok ve İlkokul mezunu	97	30,3	30	37,5
	Ortaokul Mezunu	47	14,7	14	17,5
	Lise ve Dengi Okul Mezunu	87	27,2	15	18,8
	Üniversite ve Yüksek Okul Mezunu	85	26,6	20	25,0
Aile Tutumu	Otoriter	69	21,6	16	20,0
	Demokratik	238	74,4	60	75,0
	İlgisiz	12	3,8	3	3,8

Tablo 3 incelendiğinde, örneklemin sosyo-demografik özelliklerine dair dağılımlara ilişkin aşağıdaki saptamalarda bulunulmuştur:

Her iki örneklem için de cinsiyet değişkeninde oldukça yüksek bir yüzdenin (%79,1 ve %77,5), kız öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bu durum, özellikle tercih sebebi olmayıp, resim-iş eğitimi bölümlerinde okuyan kız öğrenci sayılarının erkek öğrencilere göre oldukça fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Yaş değişkeninde en fazla yığılma (%75,3 ve % 73,8), 20-25 yaş diliminde gözlemlenmektedir. Örneklem grubumuzun üniversite öğrencilerinden oluştuğu dikkate alındığında, bu durum normal karşılanmaktadır.

Üniversite değişkeninde dağılımlar birbirine oldukça yakın yüzdelerdedir. Çünkü Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale Üniversitelerinin her birinde eşit sayıda öğrenci ile çalışılmıştır. Buna karşın tabloda izlenen küçük yüzde farklılıklarının nedeni, geçerli kabul edilen verilerle ilişkilidir.

Sınıf değişkeninde de, üniversite değişkeninde olduğu gibi, dağılımlar büyük oranda birbirine yakındır. Ortaya çıkan küçük yüzde farklılıklarının nedeni, verilerin geçerli ya da geçersiz sayılmaları ile bağlantılıdır.

Mezun olunan lise türü değişkeninde, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (%34,1 ve % 33,8) ve Düz Lise (%37,2 ve 37,5) çıkışlı öğrenciler sayıca üstün olup, onları Meslek Lisesi (%24,1 ve %25,0) ile Anadolu ve Fen Lisesi (%3,1 ve %1,3) çıkışlılar izlemektedir. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri mezunu öğrencilerin resim-iş eğitimi bölümlerinde sayıca fazla olması, bu liselerin kuruluş amaçlarına uygun bir görünüm sunar. Aynı şekilde resim-iş eğitimi bölümlerinde, Anadolu ve Fen Liselerinden mezun olan öğrencilerin sayıca azlığı da mantıklı görünmektedir. Dağılımın Düz Liseler ve Meslek Liseleri için değerlendirmesini yaparsak, düz liselerden mezun öğrenci sayılarının fazlalığı, yüzdeler dilimine düşen fazlalığı açıklamaktadır.

Öğrencilerin çok büyük bir yüzdesinin (%91,3 ve % 92,5) sosyo-ekonomik durumlarına dair öz-bildirimleri, “orta” düzeyde olmuştur. Ardından %5,9 ve %5,0’ı sosyo-ekonomik düzeyleri için “alt” düzeyi işaret ederken, oldukça düşük bir

yüzdeler dilimine giren öğrencilerin de (%1,9 ve 1,3), “üst” düzeye sahip olduklarını belirttikleri görülmektedir.

Öğrencilerin ailelerinin kaçınıcı çocuğu olduklarına dair verdikleri bilgiler incelendiğinde, %40,3 ile en büyük dilimi ailelerinin 1. çocuğu olanların kapladığı görülmektedir. Bunu % 35,6 ile ikinci çocuklar ve % 23,8 ile 3 ve üstü izlemektedir. Resim-iş eğitimi bölümlerinde ailenin birinci çocuğu olan öğrencilerin (çok büyük bir fark olmasa da) sayıca üstün olmaları, ailelerin birinci çocukları ile daha fazla ilgilenebilme şansı bulmalarından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü görüldüğü üzere, çocuk sayısı arttıkça, bu rakam azalmaktadır.

Öğrencilerin en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimi, şehir (%42,5 ve %47,5) ve büyük şehirde (% 33,1 ve % 30,0) sayıca fazlalık göstermektedir. Bunu ilçe (%19,1 ve %17,5) ve son olarak da en az yüzde ile köy (%4,7 ve %3,8) izler. Görsel algı ve görsel imge gelişiminin, yaşanan çevre ile bağıntılı olarak zenginleşmekte olduğu bilinmektedir. Resim-iş eğitimi bölümleri giriş sınavlarında görsel algı ve imge zenginliği öğrenciler için oldukça önemli yararlar sağlamaktadır. Rakamlar bu savı desteklemektedir.

Anne öğrenim düzeyleri açısından bakıldığında, ne yazık ki büyük çoğunluğun (%47,2 ve % 55,0) ilkökul eğitiminde yoğunlaştığı görülmektedir. Üniversite mezunu annelerin yüzdesi (%12,2 ve %11,3) ise, aksine oldukça azdır. Aslında anne öğrenim durumunu gösteren dağılım, bizlere Türkiye’de kadının eğitimine verilen değerin acı bir bilançosunu sunmaktadır.

Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeylerine ait değerler, kategoriler arasında biraz daha homojen dağılmakta, üniversite mezunu babaların sayısı (%26,6 ve %25,0) dörtte bir düzeyini yakalamaktadır.

Öğrencilerin aile tutumuna ilişkin öz-bildirimleri, öğrenim düzeylerindeki üzücü tablonun aksine, ümit vericidir. Çünkü örneklemelerin yaklaşık dörtte üçü (%74,4 ve %75), ailelerinin kendilerine karşı tutumlarını “demokratik” olarak değerlendirmişlerdir.

4.2. Duygusal Zekaya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, toplam duygusal zeka ve beş temel boyutunun sosyo-demografik değişkenler ile ilişkilerinin özeti ve bu ilişkilere dair alt problemlerin araştırıldığı analizlerin bulgu ve yorumları yer almaktadır.

4.2.1. Toplam duygusal zeka ve beş temel boyutunun sosyo-demografik değişkenler ile arasındaki ilişkiler

Bar-On duygusal zeka ölçeği ile ölçülen toplam duygusal zeka ve beş temel boyutunun sosyo-demografik değişkenler ile arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulunan ilişkiler tablo 4'te özetlenmektedir. Bu ilişkilerin araştırıldığı istatistiksel analizlere ait tablo ve yorumlar takip eden bölümlerde sunulmaktadır.

Tablo 4
Toplam Duygusal Zeka ve Beş Temel Boyutunun Sosyo-demografik Değişkenler İle Arasındaki İlişkiler

	Toplam Duygusal Zeka	Kişisel duygusal zeka	Kişiler arası duygusal zeka	Uyumluluk duygusal zekası	Stres yönetimi duygusal zekası	Genel mizaç duygusal zekası
Cinsiyet	Var *	Var +	Var **	Var *	Yok	Yok
Yaş	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Öğrenim gördükleri üniversite	Var **	Var +	Var *	Var **	Var *	Var *
Öğrenim gördükleri sınıf düzeyi	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Mezun oldukları lise türü	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Ailenin kaçınıcı çocuğu	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var +
En uzun süre yaşadıkları yerleşim birimi	Var +	Var **	Yok	Yok	Yok	Var *
Anne öğrenim durumu	Yok	Var *	Yok	Yok	Yok	Var +
Baba öğrenim durumu	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Aile tutumu	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var *

+ .10 düzeyinde anlamlı

* .05 düzeyinde anlamlı

** .01 düzeyinde anlamlı

4.2.2. Toplam duygusal zeka - sosyo-demografik değişkenler

Bu bölümde, “Öğrencilerin toplam duygusal zeka puanları, sosyo demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmaktadır. İlgili alt problem kapsamında yer alan veri analizleri, tablo 5, 6,7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14’te verilmiştir.

4.2.2.1. Toplam duygusal zeka – cinsiyet

Öğrencilerin toplam duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5
Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre T – Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	P
Kız	253	453,15	42,88	318	2,07	,039*
Erkek	67	440,57	48,95			

*.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin toplam duygusal zeka puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(318) = 2.07, p < .05$]. Kız öğrencilerin duygusal zeka puanları ($\bar{x} = 453,15$), erkek öğrencilerin duygusal zeka puanlarına ($\bar{x} = 440,57$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, toplam duygusal zeka puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2.2. Toplam duygusal zeka – yaş

Öğrencilerin toplam duygusal zeka puanlarının yaş gruplarına göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6
Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Yaş Grupları	n	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
19 ve Altı	52	2	,32	,851	-
20 - 25	241				
26 ve Üstü	25				

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin toplam duygusal zeka puanları , yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(2) = .32, p>.10$]. Bu bulgu, yaş gruplarına göre toplam duygusal zekada anlamlı farklılık olmadığını gösterir.

4.2.2.3. Toplam duygusal zeka - öğrenim gördükleri üniversite

Öğrencilerin toplam duygusal zeka puanlarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre ANOVA sonuçları tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7
Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Üniversitelerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	21417,732	2	10708,866	5,579	,004**	Gazi – Dokuz Eylül Pamukkale – Dokuz Eylül
Gruplar içi	608518,156	317	1919,616			
Toplam	629935,888	319				

** .01 düzeyinde anlamlı

Analiz sonuçları, öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyleri arasında öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2-317)= 5.579, p<.01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri, öğrenim görülen üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi üniversiteler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD

testinin sonuçlarına göre, Gazi Üniversitesi'ndeki öğrenciler ($\bar{x} = 458,17$) ile Pamukkale Üniversitesi'ndeki öğrencilerin ($\bar{x} = 454,51$) duygusal zeka düzeylerinin Dokuz Eylül Üniversitesi'ndeki öğrencilerinkilerden ($\bar{x} = 439,48$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.2.4. Toplam duygusal zeka - öğrenim gördükleri sınıf düzeyi

Öğrencilerin toplam duygusal zeka puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8
Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1867,840	3	622,613	,313	,816	-
Gruplar içi	628068,047	316	1987,557			
Toplam	629935,887	319				

Analiz sonuçları, öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-316)= .313, p>.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri, öğrenim görülen sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.2.5. Toplam duygusal zeka - mezun oldukları lise türü

Öğrencilerin toplam duygusal zeka puanlarının mezun oldukları lise türüne göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9
Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Yaş Grupları	n	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	109	3	0,715	,870	-
Düz Lise	119				
Meslek Lisesi	77				
Anadolu ve Fen Lisesi	10				

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin toplam duygusal zeka puanları , mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2 (3) = 0.715, p>.10$]. Bu bulgu, lise türüne göre toplam duygusal zekada anlamlı farklılık olmadığını gösterir.

4.2.2.6. Toplam duygusal zeka - ailenin kaçınıcı çocuğu

Öğrencilerin toplam duygusal zeka puanlarının ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına göre ANOVA sonuçları tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10
Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	6479,966	2	3239,983	1,642	,195	-
Gruplar içi	623383,124	316	1972,731			
Toplam	629863,090	318				

Analiz sonuçları, öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyleri arasında ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-316)= 1.642, p>.10$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri, ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.2.7. Toplam duygusal zeka - en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimi

Öğrencilerin toplam duygusal zeka puanlarının en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre ANOVA sonuçları tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11
Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	14897,601	3	4965,867	2,564	,055 ⁺	Şehir-İlçe Büyük şehir- İlçe
Gruplar içi	608210,386	314	1936,976			
Toplam	623107,987	317				

+ .10 düzeyinde anlamlı

Analiz sonuçları, öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyleri arasında en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(3-314)= 2.564, p<.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri, en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi yerleşim birimleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, en uzun süre büyük şehirde yaşayan öğrenciler ($\bar{x} = 454,54$) ile şehirde yaşayan öğrencilerin ($\bar{x} = 453,73$) duygusal zeka düzeylerinin, ilçede yaşayan öğrencilerinkilerden ($\bar{x} = 436,66$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.2.8. Toplam duygusal zeka - anne öğrenim durumu

Öğrencilerin toplam duygusal zeka puanlarının anne öğrenim durumlarına göre ANOVA sonuçları tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12
Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	12907,337	4	3226,834	1,642	,163	-
Gruplar içi	616956,393	314	1964,829			
Toplam	629863,730	318				

Analiz sonuçları, öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyleri arasında anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(4-314)= 1.642, p>.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri, anne öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.2.9. Toplam duygusal zeka - baba öğrenim durumu

Öğrencilerin toplam duygusal zeka puanlarının baba öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13
Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3963,903	3	1321,301	,662	,576	-
Gruplar içi	622475,451	312	1995,114			
Toplam	626439,354	315				

Analiz sonuçları, öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyleri arasında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(3-312)= .662, p>.10$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri, baba öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.2.10. Toplam duygusal zeka - aile tutumu

Öğrencilerin toplam duygusal zeka puanlarının aile tutumuna göre ANOVA sonuçları tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14
Öğrencilerin Toplam Duygusal Zeka Puanlarının Aile Tutumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	6424,622	2	3212,311	1,628	,198	-
Gruplar içi	623439,108	316	1972,909			
Toplam	629863,730	318				

Analiz sonuçları, öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyleri arasında aile tutumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-316)= 1.628, p>.10$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri, aile tutumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.3. Kişisel duygusal zeka - sosyo-demografik değişkenler

Bu bölümde, “Öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanları, sosyo demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmaktadır. İlgili alt problem kapsamında yer alan veri analizleri, tablo 15, 16,17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24’te verilmiştir.

4.2.3.1. Kişisel duygusal zeka - cinsiyet

Öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre T-Testi sonuçları tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15
Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre T – Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	P
Kız	253	158,04	17,92	318	1,72	,086 ⁺
Erkek	67	153,73	19,33			

+ .10 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(318) = 1,72, p<.10]. Kız öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanları ($\bar{x} = 158,04$), erkek öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanlarına ($\bar{x} = 153,73$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, kişisel duygusal zeka puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3.2. Kişisel duygusal zeka – yaş

Öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanlarının yaş gruplarına göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16
Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Yaş Grupları	n	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
19 ve Altı	52	2	,224	,894	-
20 - 25	241				
26 ve Üstü	25				

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanları , yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2 (2) = 0,224, p>.10$]. Bu bulgu, yaşa göre kişisel duygusal zekada anlamlı farklılık olmadığını gösterir.

4.2.3.3. Kişisel duygusal zeka - öğrenim gördükleri üniversite

Öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanlarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre ANOVA sonuçları tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17
Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Üniversitelerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1533,862	2	766,931	2,315	,100 ⁺	Gazi – Dokuz Eylül
Gruplar içi	104996,809	317	331,220			
Toplam	106530,671	319				

+ .10 düzeyinde anlamlı

Analiz sonuçları, öğrencilerin kişisel duygusal zeka düzeyleri arasında öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-317)= 2.31, p<.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin kişisel duygusal zeka düzeyleri, öğrenim görülen üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi üniversiteler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD

testinin sonuçlarına göre, Gazi Üniversitesi'ndeki öğrencilerin ($\bar{x} = 159,50$) kişisel duygusal zeka düzeylerinin, Dokuz Eylül Üniversitesi'ndeki öğrencilerinkilerden ($\bar{x} = 154,30$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.3.4. Kişisel duygusal zeka - öğrenim gördükleri sınıf düzeyi

Öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18
Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	455,429	3	151,810	,452	,716	-
Gruplar içi	106075,243	316	335,681			
Toplam	106530,672	319				

Analiz sonuçları, öğrencilerin kişisel duygusal zeka düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-316)= .452, $p>.10$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin kişisel duygusal zeka düzeyleri, öğrenim görülen sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.3.5. Kişisel duygusal zeka – mezun oldukları lise türü

Öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanlarının mezun oldukları lise türüne göre Kruskal- Wallis H Testi sonuçları tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19
Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Mezun Olunan Lise Türü	n	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	109	3	2,898	,408	-
Düz Lise	119				
Meslek Lisesi	77				
Anadolu ve Fen Lisesi	10				

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanları , mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = 2.898, p > .10$]. Bu bulgu, lise türüne göre kişisel duygusal zekada anlamlı farklılık olmadığını gösterir.

4.2.3.6. Kişisel duygusal zeka – ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu

Öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanlarının ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına göre ANOVA sonuçları tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20
Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	945,152	2	472,576	1,417	,244	-
Gruplar içi	105364,026	316	333,430			
Toplam	106309,178	318				

Analiz sonuçları, öğrencilerin kişisel duygusal zeka düzeyleri arasında ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-316) = 1.417, p > .10$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin kişisel duygusal zeka düzeyleri, ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.3.7. Kişisel duygusal zeka - en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimi

Öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanlarının en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre ANOVA sonuçları tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21
Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4525,925	3	1508,642	4,655	,003**	Şehir-İlçe Büyük şehir- İlçe
Gruplar içi	101760,213	314	324,077			
Toplam	106286,138	317				

** .01 düzeyinde anlamlı

Analiz sonuçları, öğrencilerin kişisel duygusal zeka düzeyleri arasında en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(3-314)= 4.655, p<.01]. Başka bir deyişle, öğrencilerin kişisel duygusal zeka düzeyleri, en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi yerleşim birimleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, en uzun süre büyük şehirde yaşayan öğrenciler ($\bar{x} = 160,82$) ile şehirde yaşayan öğrencilerin ($\bar{x} = 157,79$) kişisel duygusal zeka düzeylerinin ilçede yaşayan öğrencilerinkilerden ($\bar{x} = 150,26$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.3.8. Kişisel duygusal zeka – anne öğrenim durumu

Öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanlarının anne öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22
Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3600,444	4	900,111	2,748	,028*	-
Gruplar içi	102846,414	314	327,536			
Toplam	106446,858	318				

*.05 düzeyinde anlamlı

Analiz sonuçları, öğrencilerin kişisel duygusal zeka düzeyleri arasında anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(4-314)= 2.748, p<.05]. Başka bir deyişle, öğrencilerin kişisel duygusal zeka düzeyleri, anne öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi öğrenim düzeyleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, anne öğrenim durumu üniversite ve yüksek okul olan öğrencilerin ($\bar{x} = 163,90$) kişisel duygusal zeka düzeyleri, anneleri okuma yazma bilmeyen ($\bar{x} = 150,78$) ve ilkokul mezunu olan ($\bar{x} = 155,79$) öğrencilerinkilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.3.9. Kişisel duygusal zeka – baba öğrenim durumu

Öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanlarının baba öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23
Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	737,468	3	245,823	,732	,533	-
Gruplar içi	104719,554	312	335,640			
Toplam	105457,022	315				

Analiz sonuçları, öğrencilerin kişisel duygusal zeka düzeyleri arasında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(3-312)=.732$, $p>.10$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin kişisel duygusal zeka düzeyleri, baba öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.3.10. Kişisel duygusal zeka – aile tutumu

Öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanlarının aile tutumuna göre ANOVA sonuçları tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24
Öğrencilerin Kişisel Duygusal Zeka Puanlarının Aile Tutumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1360,922	2	680,461	2,046	,131	-
Gruplar içi	105085,937	316	332,550			
Toplam	106446,859	318				

Analiz sonuçları, öğrencilerin kişisel duygusal zeka düzeyleri arasında aile tutumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-316)=2.046$, $p>.10$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin kişisel duygusal zeka düzeyleri, aile tutumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.4. Kişiler arası duygusal zeka - sosyo-demografik değişkenler

Bu bölümde, “Öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanları, sosyo demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmaktadır. İlgili alt problem kapsamında yer alan veri analizleri, tablo 25, 26,27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 ve 34’te verilmiştir.

4.2.4.1. Kişiler arası duygusal zeka – cinsiyet

Öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre T-Testi sonuçları tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25
Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre T – Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	P
Kız	253	121,78	10,72	318	2,926	,004**
Erkek	67	116,63	13,33			

** .01 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(318) = 2.926, p<.01]. Kız öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanları ($\bar{x} = 121,78$), erkek öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanlarına ($\bar{x} = 116,63$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, kişiler arası duygusal zeka puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4.2. Kişiler arası duygusal zeka – yaş

Öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanlarının yaş gruplarına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26
Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Yaş Grupları	n	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
19 ve Altı	52	2	2,265	,322	-
20 - 25	241				
26 ve Üstü	25				

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanları , yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2 (2) = 2.265, p>.10$]. Bu bulgu, yaşa göre kişiler arası duygusal zekada anlamlı farklılık olmadığını gösterir.

4.2.4.3. Kişiler arası duygusal zeka - öğrenim gördükleri üniversite

Öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanlarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27
Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Üniversiteler	n	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Dokuz Eylül Üniversitesi	111	2	7,495	,024*	Gazi - Dokuz Eylül Pamukkale - Dokuz Eylül
Pamukkale Üniversitesi	102				
Gazi Üniversitesi	107				

*.05 düzeyinde anlamlı

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanları , öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$\chi^2 (2) = 7.495, p<.05$]. Bu bulgu, öğrenim görülen üniversiteye göre kişiler arası duygusal zekada anlamlı farklılık olduğunu gösterir. Üniversitelere ait

sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek kişiler arası duygusal zekaya Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin ($\bar{R}=173,05$) sahip olduğu, bunu Gazi Üniversitesi ($\bar{R}=168,51$) ve Dokuz Eylül Üniversitesi ($\bar{R}=141,24$) öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

Üniversiteler arasında gözlenen anlamlı farkın hangi üniversiteler arasındaki anlamlı farklılara bağlı olduğunu ortaya çıkartmak için üniversitelerin ikili kombinasyonları üzerinden Mann-Whitney U testleri uygulanmıştır. Bu testler sonucunda Pamukkale ve Gazi Üniversitesi öğrencileri kişiler arası duygusal zekalarının, Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2.4.4. Kişiler arası duygusal zeka - öğrenim gördükleri sınıf düzeyi

Öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28
Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	n	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1. Sınıf	78	3	,757	,860	-
2. Sınıf	77				
3. Sınıf	80				
4. Sınıf	85				

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanları , öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = .757, p>.10$]. Bu bulgu, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre kişiler arası duygusal zekada anlamlı farklılık olmadığını gösterir.

4.2.4.5. Kişiler arası duygusal zeka – mezun oldukları lise türü

Öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanlarının mezun oldukları lise türüne göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29
Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Mezun Olunan Lise Türü	n	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	109	3	3,393	,335	-
Düz Lise	119				
Meslek Lisesi	77				
Anadolu ve Fen Lisesi	10				

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanları , mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2 (3) = 3.393, p>.10$]. Bu bulgu, lise türüne göre kişiler arası duygusal zekada anlamlı farklılık olmadığını gösterir.

4.2.4.6. Kişiler arası duygusal zeka – ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu

Öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanlarının ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30
Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ailenin Kaçınıcı Çocuğu	n	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Birinci	129	2	1,791	,408	-
İkinci	114				
Üçüncü ve Üstü	76				

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanları , ailelerinin kaçınıcı çocukları olduklarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2 (2) = 1.791, p>.10$]. Bu bulgu, ailenin kaçınıcı çocuğu

olduklarına göre öğrencilerin kişiler arası duygusal zekalarında anlamlı farklılık olmadığını gösterir.

4.2.4.7. Kişiler arası duygusal zeka - en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimi

Öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanlarının en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre Kruskal- Wallis H Testi sonuçları tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31
Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Uzun Süre Yaşanılan Yerleşim Birimi	n	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Köy	15	3	3,784	,286	-
İlçe	61				
Şehir	136				
Büyük şehir	106				

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanları , en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2 (3) = 3.784, p>.10$]. Bu bulgu, en uzun süre yaşanılan yerleşim birimine göre kişiler arası duygusal zekada anlamlı farklılık olmadığını gösterir.

4.2.4.8. Kişiler arası duygusal zeka – anne öğrenim durumu

Öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanlarının anne öğrenim durumuna göre Kruskal- Wallis H Testi sonuçları tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32
Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	n	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Okuma Yazması Yok	23	4	1,429	,839	-
İlkokul	151				
Ortaokul	39				
Lise ve Dengi	67				
Yüksekokul ve Üniversite	39				

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanları, anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(4) = 1.429, p > .10$]. Bu bulgu, anne öğrenim durumuna göre kişiler arası duygusal zekada anlamlı farklılık olmadığını gösterir.

4.2.4.9. Kişiler arası duygusal zeka – baba öğrenim durumu

Öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanlarının baba öğrenim durumuna göre Kruskal- Wallis H Testi sonuçları tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33
Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Baba Öğrenim Durumu	n	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
İlkokul	97	3	,492	,921	-
Ortaokul	47				
Lise ve Dengi	87				
Yüksekokul ve Üniversite	85				

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanları, baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2 (3) = .492, p > .10$]. Bu bulgu, baba öğrenim durumuna göre kişiler arası duygusal zekada anlamlı farklılık olmadığını gösterir.

4.2.4.10. Kişiler arası duygusal zeka – aile tutumu

Öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanlarının aile tutumuna göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34
Öğrencilerin Kişiler arası Duygusal Zeka Puanlarının Aile Tutumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Aile Tutumu Türü	n	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Otoriter	69	2	2,268	,322	-
Demokratik	238				
İlgisiz	12				

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanları, ailelerinin tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2 (2) = 2.268, p > .10$]. Bu bulgu, aile tutumuna göre kişiler arası duygusal zekada anlamlı farklılık olmadığını gösterir.

4.2.5. Uyumluluk duygusal zekası - sosyo-demografik değişkenler

Bu bölümde, “Öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka puanları, sosyo demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmaktadır. İlgili alt problem kapsamında yer alan veri analizleri, tablo 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43 ve 44’te verilmiştir.

4.2.5.1. Uyumluluk duygusal zekası – cinsiyet

Öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre T-Testi sonuçları tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35
Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre T – Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	P
Kız	253	96,24	11,39	318	2,191	,029*
Erkek	67	92,69	13,22			

*.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(318) = 2.191, p<.05]. Kız öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka puanları ($\bar{x} = 96,24$), erkek öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka puanlarına ($\bar{x} = 92,69$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, uyumluluk duygusal zekası ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.5.2. Uyumluluk duygusal zekası – yaş

Öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka puanlarının yaş gruplarına göre ANOVA sonuçları tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36
Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	162,007	2	81,004	,576	,563	-
Gruplar içi	44285,291	315	140,588			
Toplam	44447,298	317				

Analiz sonuçları, öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(2-315)= .576, p>.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin uyumluluk duygusal zekası, yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.5.3. Uyumluluk duygusal zekası - öğrenim gördükleri üniversite

Öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka puanlarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre ANOVA sonuçları tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37
Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Üniversitelerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1753,248	2	876,624	6,443	,002**	Gazi – Dokuz Eylül Pamukkale – DokuzEylül
Gruplar içi	43132,739	317	136,065			
Toplam	44885,988	319				

** .01 düzeyinde anlamlı

Analiz sonuçları, öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka düzeyleri arasında öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-317)= 6.443, p<.01]. Başka bir deyişle, öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka düzeyleri, öğrenim görülen üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi üniversiteler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, Dokuz Eylül Üniversitesi’ndeki öğrencilerin ($\bar{x} = 92,35$) uyumluluk duygusal zeka düzeylerinin, Pamukkale ($\bar{x} = 96,55$) ve Gazi Üniversitelerindeki öğrencilerinkilerden ($\bar{x} = 97,75$) daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.2.5.4. Uyumluluk duygusal zekası - öğrenim gördükleri sınıf düzeyi

Öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38
Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	716,947	3	238,982	1,710	,165	-
Gruplar içi	44169,040	316	139,775			
Toplam	44885,988	319				

Analiz sonuçları, öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-316)= 1.710, p>.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka düzeyleri, öğrenim görülen sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.5.5. Uyumluluk duygusal zekası – mezun oldukları lise türü

Öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka puanlarının mezun oldukları lise türüne göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39
Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Mezun Olunan Lise Türü	n	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	109	3	4,957	,175	-
Düz Lise	119				
Meslek Lisesi	77				
Anadolu ve Fen Lisesi	10				

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka puanları, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2 (3) = 4.957$, p>.10]. Bu bulgu, lise türüne göre uyumluluk duygusal zekasında anlamlı farklılık olmadığını gösterir.

4.2.5.6. Uyumluluk duygusal zekası – ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu

Öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka puanlarının ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına göre ANOVA sonuçları tablo 40’da gösterilmiştir.

Tablo 40
Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	134,662	2	67,331	,477	,621	-
Gruplar içi	44594,743	316	141,123			
Toplam	44729,404	318				

Analiz sonuçları, öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka düzeyleri arasında ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(2-316)=.477, p>.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka düzeyleri, ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına bağılı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.5.7. Uyumluluk duygusal zekası - en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimi

Öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka puanlarının en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre ANOVA sonuçları tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41
Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	267,549	3	89,183	,641	,589	-
Gruplar içi	43704,565	314	139,187			
Toplam	43972,113	317				

Analiz sonuçları, öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka düzeyleri arasında en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-314)=.641, p>.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin uyumluluk

duygusal zeka düzeyleri, en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.5.8. Uyumluluk duygusal zekası – anne öğrenim durumu

Öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka puanlarının anne öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42
Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	977,066	4	244,266	1,747	,139	-
Gruplar içi	43906,646	314	139,830			
Toplam	44883,712	318				

Analiz sonuçları, öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka düzeyleri arasında anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(4-314)= 1.747, p>.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka düzeyleri, anne öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.5.9. Uyumluluk duygusal zekası – baba öğrenim durumu

Öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka puanlarının baba öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları tablo 43’te gösterilmiştir.

Tablo 43
Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	233,084	3	77,695	,545	,652	-
Gruplar içi	44480,650	312	142,566			
Toplam	44713,734	315				

Analiz sonuçları, öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka düzeyleri arasında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-312)=

.545, $p > .10$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka düzeyleri, baba öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.5.10. Uyumluluk duygusal zekası – aile tutumu

Öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka puanlarının aile tutumuna göre ANOVA sonuçları tablo 44’te gösterilmiştir.

Tablo 44
Öğrencilerin Uyumluluk Duygusal Zeka Puanlarının Aile Tutumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	208,140	2	104,070	,736	,480	-
Gruplar içi	44675,572	316	141,378			
Toplam	44883,712	318				

Analiz sonuçları, öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka düzeyleri arasında aile tutumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-316)=.736$, $p > .10$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka düzeyleri, aile tutumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.6. Stres yönetimi duygusal zekası - sosyo-demografik değişkenler

Bu bölümde, “Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanları, sosyo demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt probleminin ilişkin bulgu ve yorumları sunulmaktadır. İlgili alt problem kapsamında yer alan veri analizleri, tablo 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53 ve 54’te verilmiştir.

4.2.6.1. Stres yönetimi duygusal zekası - cinsiyet

Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre T-Testi sonuçları tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45
Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre T - Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	P
Kız	253	64,25	9,85	318	,757	,450
Erkek	67	63,19	11,40			

Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(318) = .757, p > .10$]. Bu bulgu, stres yönetimi duygusal zeka puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.6.2. Stres yönetimi duygusal zekası – yaş

Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanlarının yaşa göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46
Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Yaş Grupları	n	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
19 ve Altı	52	2	1,034	,596	-
20 - 25	241				
26 ve Üstü	25				

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanları, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(2) = 1,034, p > .10$]. Bu bulgu, yaşa göre stres yönetimi duygusal zekasında anlamlı farklılık olmadığını gösterir.

4.2.6.3. Stres yönetimi duygusal zekası - öğrenim gördükleri üniversite

Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanlarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre ANOVA sonuçları tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47
Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Üniversitelerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	713,084	2	356,542	3,494	,032*	Gazi – Dokuz Eylül Pamukkale – DokuzEylül
Gruplar içi	32350,604	317	102,052			
Toplam	33063,688	319				

* .05 düzeyinde anlamlı

Analiz sonuçları, öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka düzeyleri arasında öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-317)= 3.494, p<.05]. Başka bir deyişle, öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka düzeyleri, öğrenim görülen üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi üniversiteler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, Dokuz Eylül Üniversitesi’ndeki öğrencilerin ($\bar{x} = 62,07$) stres yönetimi duygusal zeka düzeylerinin, Pamukkale ($\bar{x} = 64,52$) ve Gazi Üniversitelerindeki öğrencilerinkilerden ($\bar{x} = 65,60$) daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.2.6.4. Stres yönetimi duygusal zekası - öğrenim gördükleri sınıf düzeyi

Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48
Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	328,810	3	109,603	1,058	,367	-
Gruplar içi	32734,877	316	103,591			
Toplam	33063,688	319				

Analiz sonuçları, öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-316)= 1.058, p>.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka düzeyleri, öğrenim görülen sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.6.5. Stres yönetimi duygusal zekası – mezun oldukları lise türü

Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanlarının mezun oldukları lise türüne göre ANOVA sonuçları tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49
Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	139,124	3	46,375	,443	,722	-
Gruplar içi	32548,419	311	104,657			
Toplam	32687,543	314				

Analiz sonuçları, öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka düzeyleri arasında mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-311)= .443, p>.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka

düzeyleri, mezun oldukları lise türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.6.6. Stres yönetimi duygusal zekası – ailenin kaçıncı çocuğu olduğu

Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanlarının ailenin kaçıncı çocuğu olduklarına göre ANOVA sonuçları tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50
Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Ailenin Kaçıncı Çocuğu Olduklarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	128,693	2	64,346	,621	,538	-
Gruplar içi	32737,502	316	103,600			
Toplam	32866,194	318				

Analiz sonuçları, öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka düzeyleri arasında ailenin kaçıncı çocuğu olduklarına göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(2-316)=.621, p>.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka düzeyleri, ailenin kaçıncı çocuğu olduklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.6.7. Stres yönetimi duygusal zekası - en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimi

Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanlarının en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre ANOVA sonuçları tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51
Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	301,094	3	100,365	,978	,403	-
Gruplar içi	32232,101	314	102,650			
Toplam	32533,195	317				

Analiz sonuçları, öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka düzeyleri arasında en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(3-314)=.978, p>.10$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka düzeyleri, en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.6.8. Stres yönetimi duygusal zekası – anne öğrenim durumu

Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanlarının anne öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52
Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	n	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Okuma Yazması Yok	23	4	2,539	,638	-
İlkokul	151				
Ortaokul	39				
Lise ve Dengi	67				
Yüksekokul ve Üniversite	39				

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanları, anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(4) = 2.539, p>.10$]. Bu bulgu, anne öğrenim durumuna göre stres yönetimi duygusal zekasında anlamlı farklılık olmadığını gösterir.

4.2.6.9. Stres yönetimi duygusal zekası – baba öğrenim durumu

Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanlarının baba öğrenim durumuna göre Kruskal- Wallis H Testi sonuçları tablo 53'te gösterilmiştir.

Tablo 53
Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Baba Öğrenim Durumu	n	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
İlkokul	97	3	2,132	,545	-
Ortaokul	47				
Lise ve Dengi	87				
Yüksekokul ve Üniversite	85				

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanları, baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = 2.132, p > .10$]. Bu bulgu, baba öğrenim durumuna göre stres yönetimi duygusal zekasında anlamlı farklılık olmadığını gösterir.

4.2.6.10. Stres yönetimi duygusal zekası – aile tutumu

Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanlarının aile tutumuna göre ANOVA sonuçları tablo 54'te gösterilmiştir.

Tablo 54
Öğrencilerin Stres Yönetimi Duygusal Zeka Puanlarının Aile Tutumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	205,352	2	102,676	,989	,373	-
Gruplar içi	32809,620	316	103,828			
Toplam	33014,972	318				

Analiz sonuçları, öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka düzeyleri arasında aile tutumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-316) = .989, p > .10$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka düzeyleri, aile tutumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.7. Genel mizaç duygusal zekası - sosyo-demografik değişkenler

Bu bölümde, “Öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka puanları, sosyo demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmaktadır. İlgili alt problem kapsamında yer alan veri analizleri, tablo 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63 ve 64’te verilmiştir.

4.2.7.1. Genel mizaç duygusal zekası – cinsiyet

Öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre T- Testi sonuçları tablo 55’te gösterilmiştir.

Tablo 55
Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre T – Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Kız	253	67,28	8,31	318	,404	,687
Erkek	67	66,81	9,75			

Öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(318) = .404, p>.10$]. Bu bulgu, genel mizaç duygusal zeka puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.7.2. Genel mizaç duygusal zekası – yaş

Öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka puanlarının yaş gruplarına göre ANOVA sonuçları tablo 56’da gösterilmiştir.

Tablo 56
Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	71,995	2	35,997	,480	,619	-
Gruplar içi	23628,684	315	75,012			
Toplam	23700,679	317				

Analiz sonuçları, öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-315) = .480, p>.10$].

Başka bir deyişle, öğrencilerin genel mizaç duygusal zekası, yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.7.3. Genel mizaç duygusal zekası - öğrenim gördükleri üniversite

Öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka puanlarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre ANOVA sonuçları tablo 57’de gösterilmiştir.

Tablo 57
Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Üniversitelerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	506,815	2	253,407	3,463	,033*	Gazi – Dokuz Eylül Pamukkale – DokuzEylül
Gruplar içi	23195,307	317	73,171			
Toplam	23702,122	319				

*.05 düzeyinde anlamlı

Analiz sonuçları, öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka düzeyleri arasında öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-317)= 3.463, p<.05]. Başka bir deyişle, öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka düzeyleri, öğrenim görülen üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi üniversiteler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, Dokuz Eylül Üniversitesi’ndeki öğrencilerin ($\bar{x} = 65,46$) genel mizaç duygusal zeka düzeylerinin, Gazi ($\bar{x} = 68,03$) ve Pamukkale Üniversitelerindeki öğrencilerinkilerden ($\bar{x} = 68,18$) daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.2.7.4. Genel mizaç duygusal zekası - öğrenim gördükleri sınıf düzeyi

Öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo 58
Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	39,991	3	13,330	,178	,911	-
Gruplar içi	23662,131	316	74,880			
Toplam	23702,122	319				

Analiz sonuçları, öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-316)= .178, p>.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka düzeyleri, öğrenim görülen sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.7.5. Genel mizaç duygusal zekası – mezun oldukları lise türü

Öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka puanlarının mezun oldukları lise türüne göre ANOVA sonuçları tablo 59’da gösterilmiştir.

Tablo 59
Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	58,151	3	19,384	,256	,857	-
Gruplar içi	23557,170	311	75,747			
Toplam	23615,321	314				

Analiz sonuçları, öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka düzeyleri arasında mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-311)= .256, p>.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka

düzeyleri, mezun oldukları lise türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.7.6. Genel mizaç duygusal zekası – ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu

Öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka puanlarının ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına göre ANOVA sonuçları tablo 60’da gösterilmiştir.

Tablo 60
Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	430,144	2	215,072	2,922	,055 ⁺	İkinci- Üçüncü ve üstü
Gruplar içi	23257,373	316	73,599			
Toplam	23687,517	318				

+ .10 düzeyinde anlamlı

Analiz sonuçları, öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka düzeyleri arasında ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-316)= 2.922, p<.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka düzeyleri, ailelerinin kaçınıcı çocuğu olduklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların kaçınıcı çocuklar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, ailelerinin ikinci çocuğu olan öğrencilerin ($\bar{x} = 68,51$) genel mizaç duygusal zeka düzeylerinin, üçüncü ve üstü olanlarınkinden ($\bar{x} = 65,46$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.7.7. Genel mizaç duygusal zekası - en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimi

Öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka puanlarının en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre ANOVA sonuçları tablo 61’de gösterilmiştir.

Tablo 61
Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	756,448	3	252,149	3,453	,017*	Şehir-İlçe Büyük şehir- İlçe
Gruplar içi	22929,690	314	73,024			
Toplam	23686,138	317				

*.05 düzeyinde anlamlı

Analiz sonuçları, öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka düzeyleri arasında en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(3-314)= 3.453, p<.05]. Başka bir deyişle, öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka düzeyleri, en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi yerleşim birimleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, en uzun süre büyük şehirde yaşayan öğrenciler ($\bar{x} = 68,21$) ile, şehirde yaşayan öğrencilerin ($\bar{x} = 67,76$) genel mizaç duygusal zeka düzeylerinin ilçede yaşayan öğrencilerinkilerden ($\bar{x} = 64,05$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.7.8. Genel mizaç duygusal zekası – anne öğrenim durumu

Öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka puanlarının anne öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları tablo 62’de gösterilmiştir.

Tablo 62
Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	656,552	4	164,138	2,237	,065 ⁺	Üniversite ve yüksekokul – Okuma yazması yok
Gruplar içi	23037,617	314	73,368			
Toplam	23694,169	318				

+ .10 düzeyinde anlamlı

Analiz sonuçları, öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka düzeyleri arasında anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(4-314)= 2.237, p<.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka düzeyleri, anne öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi öğrenim düzeyleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, anne öğrenim durumu üniversite ve yüksek okul olan öğrencilerin ($\bar{x} = 69,85$) genel mizaç duygusal zeka düzeylerinin, anneleri okuma yazma bilmeyen öğrencilerinkilerden ($\bar{x} = 63,57$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.7.9. Genel mizaç duygusal zekası – baba öğrenim durumu

Öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka puanlarının baba öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları tablo 63'te gösterilmiştir.

Tablo 63
Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	163,887	3	54,629	,732	,534	-
Gruplar içi	23299,667	312	74,678			
Toplam	23463,554	315				

Analiz sonuçları, öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka düzeyleri arasında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-312)=.732, p>.10]. Başka bir deyişle, öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka düzeyleri, baba öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.2.7.10. Genel mizaç duygusal zekası – aile tutumu

Öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka puanlarının aile tutumuna göre Kruskal- Wallis H Testi sonuçları tablo 64'te gösterilmiştir.

Tablo 64
Öğrencilerin Genel Mizaç Duygusal Zeka Puanlarının Aile Tutumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Aile Tutumu	n	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Otoriter	69	2	6,069	,048*	Demokratik – Otoriter
Demokratik	238				
İlgisiz	12				

*.05 düzeyinde anlamlı

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka puanları, aile tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$\chi^2(2) = 6.069, p<.05$]. Bu bulgu, aile tutumuna göre genel mizaç duygusal zekasında anlamlı farklılık olduğunu gösterir. Aile tutumlarına ait sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek genel mizaç duygusal zekasına demokratik tutumlu aile

ortamında yetişen öğrencilerin ($\bar{R}=167,39$) sahip olduğu, bunu otoriter tutumlu ($\bar{R}=139,07$) ve ilgisiz tutumlu ($\bar{R}=133,71$) aile ortamında yetişen öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Aile tutumları arasında gözlenen anlamlı farkın hangi aile tutumları arasındaki anlamlı farklara bağlı olduğunu ortaya çıkartmak için tutumların ikili kombinasyonları üzerinden Mann-Whitney U testleri uygulanmıştır. Bu testler sonucunda demokratik aile ortamında yetişen öğrencilerin genel mizaç duygusal zekalarının, otoriter aile ortamında yetişen öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Duygusal Zeka ve Yaratıcı Düşünce Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, öğrencilerin duygusal zeka puanları ile yaratıcı düşünce puanları arasındaki korelasyonların özeti ve bu korelasyonlara dair alt problemlerin araştırıldığı analizlerin bulgu ve yorumları yer almaktadır.

4.3.1. Duygusal zeka ile yaratıcı düşünce arasındaki korelasyonlar

Duygusal zeka ile yaratıcı düşünce ve her ikisine ait alt boyutlar arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Bulunan korelasyonlar tablo 65'te özetlenmektedir. Bu korelasyonların araştırıldığı istatistiksel analizlere ait tablo ve yorumlar takip eden bölümlerde sunulmaktadır.

Tablo 65
Duygusal Zeka İle Yaratıcı Düşünce Arasındaki Korelasyonlar

	Yaratıcı Düşünce	Özgünlük	Esneklik	Akıcılık
Toplam Duygusal Zeka	Var*	Var*	Var*	Var*
Kişisel Duygusal Zeka	Var*	Var ⁺	Var ⁺	Var*
Kişiler arası Duygusal Zeka	Yok	Yok	Yok	Yok
Uyumluluk Duygusal Zekası	Var ⁺	Yok	Var ⁺	Var ⁺
Stres Yönetimi Duygusal Zekası	Var*	Var ⁺	Var*	Var*
Genel Mizaç Duygusal Zekası	Var**	Var**	Var**	Var**
Duygusal Öz-farkındalık	Yok	Yok	Yok	Yok
Girişkenlik	Yok	Yok	Yok	Yok
Öz-saygı	Var ⁺	Yok	Var*	Var*
Kendini Gerçekleştirme	Var*	Var ⁺	Var*	Var*
Bağımsızlık	Var ⁺	Var ⁺	Var ⁺	Yok
Empati	Var*	Var ⁺	Var*	Var*
Kişiler arası İlişkiler	Yok	Yok	Yok	Yok
Sosyal Sorumluluk	Yok	Yok	Yok	Yok
Problem Çözme	Var*	Var*	Var*	Var*
Gerçeklik Değerlendirmesi	Yok	Yok	Yok	Yok
Esneklik	Yok	Yok	Yok	Yok
Stres Tolerasyonu	Var*	Yok	Var*	Var*
Dürtü Kontrolü	Yok	Yok	Yok	Yok
Mutluluk	Var*	Var**	Var ⁺	Var*
İyimserlik	Var**	Var**	Var**	Var**

+ .10 düzeyinde anlamlı

* .05 düzeyinde anlamlı

** .01 düzeyinde anlamlı

4.3.2. Toplam duygusal zeka - yaratıcı düşünce alt boyutları

Bu bölümde, “Öğrencilerin toplam duygusal zeka puanları ile yaratıcı düşüncenin, özgünlük, esneklik, akıcılık, alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmaktadır. İlgili alt problem kapsamında yer alan veri analizleri, tablo 66, 67 ve 68’de verilmiştir.

Öğrencilerin toplam duygusal zeka ve özgünlük değerleri arasındaki ikili korelasyon sonuçları tablo 66’da gösterilmiştir.

Tablo 66
Toplam Duygusal Zeka ve Özgünlük Değerleri Arasındaki Korelasyon

		Toplam Duygusal Zeka Değeri	Özgünlük
Toplam Duygusal Zeka Değeri	Pearson Korelasyon Katsayısı	1,000	,231
	P (iki yönlü)	,	,039*
	N	80	80
Özgünlük	Pearson Korelasyon Katsayısı	,231	1,000
	P (iki yönlü)	,039*	,
	N	80	80

*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 66'nın incelenmesinden öğrencilerin toplam duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin özgünlük alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.231$, $p<.05$). Buna göre duygusal zeka arttıkça özgünlüğün de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin toplam duygusal zeka ve esneklik değerleri arasındaki ikili korelasyon sonuçları tablo 67'de gösterilmiştir.

Tablo 67
Toplam Duygusal Zeka ve Esneklik Değerleri Arasındaki Korelasyon

		Toplam Duygusal Zeka Değeri	Esneklik
Toplam Duygusal Zeka Değeri	Pearson Korelasyon Katsayısı	1,000	,260
	P (iki yönlü)	,	,020*
	N	80	80
Esneklik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,260	1,000
	P (iki yönlü)	,020*	,
	N	80	80

*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 67'nin incelenmesinden öğrencilerin toplam duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin esneklik alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.260$, $p<.05$). Buna göre duygusal zeka arttıkça esnekliğin

de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin toplam duygusal zeka ve akıcılık değerleri arasındaki ikili korelasyon sonuçları tablo 68’de gösterilmiştir.

Tablo 68
Toplam Duygusal Zeka ve Akıcılık Değerleri Arasındaki Korelasyon

		Toplam Duygusal Zeka Değeri	Akıcılık
Toplam Duygusal Zeka Değeri	Pearson Korelasyon Katsayısı	1,000	,254
	P (iki yönlü)	,	,023*
	N	80	80
Akıcılık	Pearson Korelasyon Katsayısı	,254	1,000
	P (iki yönlü)	,023*	,
	N	80	80

* .05 düzeyinde anlamlı

Tablo 68’in incelenmesinden öğrencilerin toplam duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin akıcılık alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.254$, $p<.05$). Buna göre duygusal zeka arttıkça akıcılığın da arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

4.3.3. Kişisel duygusal zeka - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları

Bu bölümde, “Öğrencilerin kişisel duygusal zeka puanları ile yaratıcı düşüncenin, özgünlük, esneklik, akıcılık, alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmaktadır.

İlgili alt problem kapsamında, öğrencilerin kişisel duygusal zekaları ile yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları arasındaki korelasyon sonuçları tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69
Kişisel Duygusal Zeka ile Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Düşünce Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

		Kişisel EQ Bileşik Ölçeği	Yaratıcı Düşünce	Özgünlük	Esneklik	Akıcılık
Kişisel EQ Bileşik Ölçeği	Pearson Korelasyon Katsayısı	1,000	,229	,214	,217	,227
	P (iki yönlü)	,	,041*	,056 ⁺	,053 ⁺	,043*
	N	80	80	80	80	80
Yaratıcı Düşünce	Pearson Korelasyon Katsayısı	,229	1,000	,960	,919	,980
	P (iki yönlü)	,041*	,	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80
Özgünlük	Pearson Korelasyon Katsayısı	,214	,960	1,000	,795	,892
	P (iki yönlü)	,056 ⁺	,000	,	,000	,000
	N	80	80	80	80	80
Esneklik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,217	,919	,795	1,000	,934
	P (iki yönlü)	,053 ⁺	,000	,000	,	,000
	N	80	80	80	80	80
Akıcılık	Pearson Korelasyon Katsayısı	,227	,980	,892	,934	1,000
	P (iki yönlü)	,043*	,000	,000	,000	,
	N	80	80	80	80	80

+ .10 düzeyinde anlamlı

* .05 düzeyinde anlamlı

Tablo 69'un incelenmesinden öğrencilerin kişisel duygusal zekaları ile yaratıcı düşünceleri arasındaki pozitif ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir ($r=0.229$, $p<.05$). Buna göre kişisel duygusal zeka arttıkça yaratıcı düşüncenin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin kişisel duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin özgünlük alt boyutu arasındaki pozitif ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir ($r=0.214$, $p<.10$). Buna göre kişisel duygusal zeka arttıkça özgünlüğün de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin kişisel duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin esneklik alt boyutu arasındaki pozitif ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir ($r=0.217$, $p<.10$). Buna göre kişisel duygusal zeka arttıkça esnekliğin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin kişisel duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin akıcılık alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.227$, $p<.05$). Buna göre kişisel duygusal zeka arttıkça akıcılığın da arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

4.3.4. Kişiler arası duygusal zeka - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları

Bu bölümde, “Öğrencilerin kişiler arası duygusal zeka puanları ile yaratıcı düşüncenin, özgünlük, esneklik, akıcılık, alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmaktadır.

İlgili alt problem kapsamında, öğrencilerin kişiler arası duygusal zekaları ile yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları arasındaki korelasyon sonuçları tablo 70’de verilmiştir.

Tablo 70
Kişiler arası Duygusal Zeka ile Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Düşünce Alt
Boyutları Arasındaki Korelasyon

		Kişiler arası EQ Bileşik Ölçeği	Yaratıcı Düşünce	Özgünlük	Esneklik	Akıcılık
Kişiler arası EQ Bileşik Ölçeği	Pearson Korelasyon Katsayısı	1,000	,153	,127	,178	,155
	P (iki yönlü)	,	,176	,263	,113	,171
	N	80	80	80	80	80
Yaratıcı Düşünce	Pearson Korelasyon Katsayısı	,153	1,000	,960	,919	,980
	P (iki yönlü)	,176	,	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80
Özgünlük	Pearson Korelasyon Katsayısı	,127	,960	1,000	,795	,892
	P (iki yönlü)	,263	,000	,	,000	,000
	N	80	80	80	80	80
Esneklik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,178	,919	,795	1,000	,934
	P (iki yönlü)	,113	,000	,000	,	,000
	N	80	80	80	80	80
Akıcılık	Pearson Korelasyon Katsayısı	,155	,980	,892	,934	1,000
	P (iki yönlü)	,171	,000	,000	,000	,
	N	80	80	80	80	80

Tablo 70'in incelenmesinden öğrencilerin kişiler arası duygusal zekaları ile yaratıcı düşünceleri arasındaki pozitif ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($r=0.153$, $p>.10$).

Öğrencilerin kişiler arası duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin özgünlük alt boyutu arasındaki pozitif ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($r=0.127$, $p>.10$).

Öğrencilerin kişiler arası duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin esneklik alt boyutu arasındaki pozitif ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($r=0.178$, $p>.10$).

Öğrencilerin kişiler arası duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin akıcılık alt boyutu arasındaki pozitif ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($r=0.155$, $p>.10$).

4.3.5. Uyumluluk duygusal zekası - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları

Bu bölümde, “Öğrencilerin uyumluluk duygusal zeka puanları ile yaratıcı düşüncenin, özgünlük, esneklik, akıcılık, alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmaktadır.

İlgili alt problem kapsamında, öğrencilerin uyumluluk duygusal zekaları ile yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları arasındaki korelasyon sonuçları tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71
Uyumluluk Duygusal Zekası ile Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Düşünce Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

		Uyumluluk EQ Bileşik Ölçeği	Yaratıcı Düşünce	Özgünlük	Esneklik	Akıcılık
Uyumluluk EQ Bileşik Ölçeği	Pearson Korelasyon Katsayısı	1,000	,192	,171	,206	,192
	P (iki yönlü)	,	,088 ⁺	,130	,066 ⁺	,089 ⁺
	N	80	80	80	80	80
Yaratıcı Düşünce	Pearson Korelasyon Katsayısı	,192	1,000	,960	,919	,980
	P (iki yönlü)	,088 ⁺	,	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80
Özgünlük	Pearson Korelasyon Katsayısı	,171	,960	1,000	,795	,892
	P (iki yönlü)	,130	,000	,	,000	,000
	N	80	80	80	80	80
Esneklik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,206	,919	,795	1,000	,934
	P (iki yönlü)	,066 ⁺	,000	,000	,	,000
	N	80	80	80	80	80
Akıcılık	Pearson Korelasyon Katsayısı	,192	,980	,892	,934	1,000
	P (iki yönlü)	,089 ⁺	,000	,000	,000	,
	N	80	80	80	80	80

+ .10 düzeyinde anlamlı

Tablo 71'in incelenmesinden öğrencilerin uyumluluk duygusal zekaları ile yaratıcı düşünceleri arasındaki pozitif ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir ($r=0.192$, $p<.10$). Buna göre uyumluluk duygusal zekası arttıkça yaratıcı düşüncenin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin uyumluluk duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin özgünlük alt boyutu arasındaki pozitif ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($r=0.171$, $p>.10$).

Öğrencilerin uyumluluk duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin esneklik alt boyutu arasındaki pozitif ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir ($r=0.206$, $p<.10$). Buna göre uyumluluk duygusal zekası arttıkça esnekliğin de arttığı

söylenbilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin uyumluluk duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin akıcılık alt boyutu arasındaki pozitif ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir ($r=0.192$, $p<.10$). Buna göre uyumluluk duygusal zekası arttıkça akıcılığın da arttığı söylenbilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

4.3.6. Stres yönetimi duygusal zekası - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları

Bu bölümde, “Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zeka puanları ile yaratıcı düşüncenin, özgünlük, esneklik, akıcılık, alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmaktadır.

İlgili alt problem kapsamında, öğrencilerin stres yönetimi duygusal zekaları ile yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları arasındaki korelasyon sonuçları tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72
Stres Yönetimi Duygusal Zekası ile Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Düşünce Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

		Stres Yönetimi EQ Bileşik Ölçeği	Yaratıcı Düşünce	Özgünlük	Esneklik	Akıcılık
Stres Yönetimi EQ Bileşik Ölçeği	Pearson Korelasyon Katsayısı	1,000	,229	,209	,234	,226
	P (iki yönlü) N	, 80	,041* 80	,062+ 80	,036* 80	,044* 80
Yaratıcı Düşünce	Pearson Korelasyon Katsayısı	,229	1,000	,960	,919	,980
	P (iki yönlü) N	,041* 80	, 80	,000 80	,000 80	,000 80
Özgünlük	Pearson Korelasyon Katsayısı	,209	,960	1,000	,795	,892
	P (iki yönlü) N	,062+ 80	,000 80	, 80	,000 80	,000 80
Esneklik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,234	,919	,795	1,000	,934
	P (iki yönlü) N	,036* 80	,000 80	,000 80	, 80	,000 80
Akıcılık	Pearson Korelasyon Katsayısı	,226	,980	,892	,934	1,000
	P (iki yönlü) N	,044* 80	,000 80	,000 80	,000 80	, 80

+ .10 düzeyinde anlamlı

* .05 düzeyinde anlamlı

Tablo 72'nin incelenmesinden öğrencilerin stres yönetimi duygusal zekaları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.229$, $p<.05$). Buna göre stres yönetimi duygusal zekası arttıkça yaratıcı düşüncenin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin özgünlük alt boyutu arasındaki pozitif ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir ($r=0.209$, $p<.10$). Buna göre stres yönetimi duygusal zekası arttıkça özgünlüğün de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin esneklik alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.234$, $p<.05$). Buna göre stres yönetimi duygusal zekası arttıkça esnekliğin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin stres yönetimi duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin akıcılık alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.226$, $p<.05$). Buna göre stres yönetimi duygusal zekası arttıkça akıcılığın da arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

4.3.7. Genel mizaç duygusal zekası - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları

Bu bölümde, “Öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka puanları ile yaratıcı düşüncenin, özgünlük, esneklik, akıcılık, alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmaktadır.

İlgili alt problem kapsamında, öğrencilerin genel mizaç duygusal zekaları ile yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları arasındaki korelasyon sonuçları tablo 73’te verilmiştir.

Tablo 73
Genel Mizaç Duygusal Zekası ile Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Düşünce Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

		Genel Mizaç EQ Bileşik Ölçeği	Yaratıcı Düşünce	Özgünlük	Esneklik	Akıcılık
Genel Mizaç EQ Bileşik Ölçeği	Pearson Korelasyon Katsayısı	1,000	,319	,291	,312	,322
	P (iki yönlü) N	, 80	,004** 80	,009** 80	,005** 80	,004** 80
Yaratıcı Düşünce	Pearson Korelasyon Katsayısı	,319	1,000	,960	,919	,980
	P (iki yönlü) N	,004** 80	, 80	,000 80	,000 80	,000 80
Özgünlük	Pearson Korelasyon Katsayısı	,291	,960	1,000	,795	,892
	P (iki yönlü) N	,009** 80	,000 80	, 80	,000 80	,000 80
Esneklik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,312	,919	,795	1,000	,934
	P (iki yönlü) N	,005** 80	,000 80	,000 80	, 80	,000 80
Akıcılık	Pearson Korelasyon Katsayısı	,322	,980	,892	,934	1,000
	P (iki yönlü) N	,004** 80	,000 80	,000 80	,000 80	, 80

** .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 73'ün incelenmesinden, öğrencilerin genel mizaç duygusal zekaları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.319$, $p<.01$). Buna göre genel mizaç duygusal zekası arttıkça yaratıcı düşüncenin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin genel mizaç duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin özgünlük alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.291$, $p<.01$). Buna göre genel mizaç duygusal zekası arttıkça özgünlüğün de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin genel mizaç duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin esneklik alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.312$, $p<.01$). Buna göre genel mizaç duygusal zekası arttıkça esnekliğin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin genel mizaç duygusal zekaları ile yaratıcı düşüncelerinin akıcılık alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.322$, $p<.01$). Buna göre genel mizaç duygusal zekası arttıkça akıcılığın da arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

4.3.8. Duygusal zeka alt boyutlar - yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşünce alt boyutları

Bu bölümde, “Öğrencilerin 15 duygusal zeka alt boyut puanları ile yaratıcı düşünceleri ve yaratıcı düşüncenin, özgünlük, esneklik, akıcılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmaktadır. İlgili alt problem kapsamında yer alan veri analizleri, tablo 74 ,75, 76 ve 77’de verilmiştir.

Öğrencilerin duygusal zeka alt boyut değerleri ile yaratıcı düşünce değerleri arasındaki korelasyon sonuçları tablo 74’te verilmiştir.

Tablo 74
Duygusal Zeka Alt Boyutları ile Yaratıcı Düşünceleri Arasındaki Korelasyon

		Yaratıcı Düşünce
Duygusal Öz-farkındalık	Pearson Korelasyon Katsayısı	,139
	P (iki yönlü)	,218
	N	80
Girişkenlik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,124
	P (iki yönlü)	,274
	N	80
Öz-saygı	Pearson Korelasyon Katsayısı	,212
	P (iki yönlü)	,060 ⁺
	N	80
Kendini Gerçekleştirme	Pearson Korelasyon Katsayısı	,231
	P (iki yönlü)	,039*
	N	80
Bağımsızlık	Pearson Korelasyon Katsayısı	,190
	P (iki yönlü)	,091 ⁺
	N	80
Empati	Pearson Korelasyon Katsayısı	,227
	P (iki yönlü)	,043*
	N	80
Kişiler arası İlişkiler	Pearson Korelasyon Katsayısı	,146
	P (iki yönlü)	,197
	N	80
Sosyal Sorumluluk	Pearson Korelasyon Katsayısı	,049
	P (iki yönlü)	,666
	N	80
Problem Çözme	Pearson Korelasyon Katsayısı	,278
	P (iki yönlü)	,012*
	N	80
Gerçeklik Değerlendirmesi	Pearson Korelasyon Katsayısı	,153
	P (iki yönlü)	,175
	N	80
Esneklik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,013
	P (iki yönlü)	,911
	N	80
Stres Tolerasyonu	Pearson Korelasyon Katsayısı	,270
	P (iki yönlü)	,015*
	N	80
Dürtü Kontrolü	Pearson Korelasyon Katsayısı	,108
	P (iki yönlü)	,340
	N	80
Mutluluk	Pearson Korelasyon Katsayısı	,228
	P (iki yönlü)	,042*
	N	80
İyimserlik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,374
	P (iki yönlü)	,001**
	N	80

+ .10 düzeyinde anlamlı

* .05 düzeyinde anlamlı

** .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 74'ün incelenmesinden öğrencilerin yaratıcı düşünceleri ile, duygusal zekanın duygusal öz-farkındalık, girişkenlik, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk,

gerçeklik değerlendirmesi, esneklik ve dürtü kontrolü alt boyutları arasındaki pozitif ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının öz-saygı alt boyutuyla, yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.212$, $p<.10$). Buna göre öz-saygı arttıkça yaratıcı düşüncenin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının kendini gerçekleştirme alt boyutuyla, yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.231$, $p<.05$). Buna göre kendini gerçekleştirme arttıkça yaratıcı düşüncenin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının bağımsızlık alt boyutuyla, yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.190$, $p<.10$). Buna göre bağımsızlık arttıkça yaratıcı düşüncenin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının empati alt boyutuyla, yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.227$, $p<.05$). Buna göre empati arttıkça yaratıcı düşüncenin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının problem çözme alt boyutuyla, yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.278$, $p<.05$). Buna göre problem çözme arttıkça yaratıcı düşüncenin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının stres tolerasyonu alt boyutuyla, yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.270$, $p<.05$). Buna göre stres tolerasyonu arttıkça yaratıcı düşüncenin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının mutluluk alt boyutuyla, yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.228$, $p<.05$). Buna göre mutluluk arttıkça yaratıcı düşüncenin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının iyimserlik alt boyutuyla, yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.374$, $p<.01$). Buna göre iyimserlik arttıkça yaratıcı düşüncenin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zeka alt boyut değerleri ile yaratıcı düşüncenin özgünlük alt boyut değerleri arasındaki korelasyon sonuçları tablo 75'te verilmiştir.

Tablo 75
Duygusal Zeka Alt Boyutları ile Özgünlük Arasındaki Korelasyon

		Özgünlük
Duygusal Öz-farkındalık	Pearson Korelasyon Katsayısı	,109
	P (iki yönlü)	,337
	N	80
Girişkenlik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,157
	P (iki yönlü)	,164
	N	80
Öz-saygı	Pearson Korelasyon Katsayısı	,171
	P (iki yönlü)	,130
	N	80
Kendini Gerçekleştirme	Pearson Korelasyon Katsayısı	,210
	P (iki yönlü)	,061 ⁺
	N	80
Bağımsızlık	Pearson Korelasyon Katsayısı	,200
	P (iki yönlü)	,076 ⁺
	N	80
Empati	Pearson Korelasyon Katsayısı	,203
	P (iki yönlü)	,071 ⁺
	N	80
Kişiler arası İlişkiler	Pearson Korelasyon Katsayısı	,124
	P (iki yönlü)	,274
	N	80
Sosyal Sorumluluk	Pearson Korelasyon Katsayısı	,027
	P (iki yönlü)	,811
	N	80
Problem Çözme	Pearson Korelasyon Katsayısı	,261
	P (iki yönlü)	,019*
	N	80
Gerçeklik Değerlendirmesi	Pearson Korelasyon Katsayısı	,131
	P (iki yönlü)	,248
	N	80
Esneklik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,004
	P (iki yönlü)	,974
	N	80
Stres Tolerasyonu	Pearson Korelasyon Katsayısı	,241
	P (iki yönlü)	,032*
	N	80
Dürtü Kontrolü	Pearson Korelasyon Katsayısı	,105
	P (iki yönlü)	,354
	N	80
Mutluluk	Pearson Korelasyon Katsayısı	,226
	P (iki yönlü)	,044*
	N	80
İyimserlik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,318
	P (iki yönlü)	,004**
	N	80

+ .10 düzeyinde anlamlı

* .05 düzeyinde anlamlı

** .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 75'in incelenmesinden öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin özgünlük alt boyutu ile duygusal zekanın duygusal öz-farkındalık, girişkenlik, öz-saygı, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik ve dürtü kontrolü alt boyutları arasındaki pozitif ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının kendini gerçekleştirme alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin özgünlük alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.210$, $p<.10$). Buna göre kendini gerçekleştirme arttıkça özgünlüğün de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının bağımsızlık alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin özgünlük alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.200$, $p<.10$). Buna göre bağımsızlık arttıkça özgünlüğün de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının empati alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin özgünlük alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.203$, $p<.10$). Buna göre empati arttıkça özgünlüğün de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının problem çözme alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin özgünlük alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.261$, $p<.05$). Buna göre problem çözme arttıkça özgünlüğün de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının stres tolerasyonu alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin özgünlük alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.241$, $p<.05$). Buna göre stres tolerasyonu arttıkça özgünlüğün de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının mutluluk alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin özgünlük alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.226$, $p<.05$). Buna göre mutluluk arttıkça özgünlüğün de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının iyimserlik alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin özgünlük alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.318$, $p<.01$). Buna göre iyimserlik arttıkça özgünlüğün de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zeka alt boyut değerleri ile yaratıcı düşüncenin esneklik alt boyut değerleri arasındaki korelasyon sonuçları tablo 76'da verilmiştir.

Tablo 76
Duygusal Zeka Alt Boyutları ile Esneklik Arasındaki Korelasyon

		Esneklik
Duygusal Öz-farkındalık	Pearson Korelasyon Katsayısı	,139
	P (iki yönlü)	,218
	N	80
Girişkenlik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,063
	P (iki yönlü)	,579
	N	80
Öz-saygı	Pearson Korelasyon Katsayısı	,225
	P (iki yönlü)	,045*
	N	80
Kendini gerçekleştirme	Pearson Korelasyon Katsayısı	,230
	P (iki yönlü)	,040*
	N	80
Bağımsızlık	Pearson Korelasyon Katsayısı	,189
	P (iki yönlü)	,093 ⁺
	N	80
Empati	Pearson Korelasyon Katsayısı	,250
	P (iki yönlü)	,025*
	N	80
Kişiler arası ilişkiler	Pearson Korelasyon Katsayısı	,156
	P (iki yönlü)	,168
	N	80
Sosyal Sorumluluk	Pearson Korelasyon Katsayısı	,084
	P (iki yönlü)	,459
	N	80
Problem Çözme	Pearson Korelasyon Katsayısı	,274
	P (iki yönlü)	,014*
	N	80
Gerçeklik Değerlendirmesi	Pearson Korelasyon Katsayısı	,164
	P (iki yönlü)	,147
	N	80
Esneklik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,041
	P (iki yönlü)	,716
	N	80
Stres Tolerasyonu	Pearson Korelasyon Katsayısı	,273
	P (iki yönlü)	,014*
	N	80
Dürtü Kontrolü	Pearson Korelasyon Katsayısı	,114
	P (iki yönlü)	,313
	N	80
Mutluluk	Pearson Korelasyon Katsayısı	,193
	P (iki yönlü)	,087 ⁺
	N	80
İyimserlik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,402
	P (iki yönlü)	,000**
	N	80

+ .10 düzeyinde anlamlı

* .05 düzeyinde anlamlı

** .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 76'nın incelenmesinden öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin esneklik alt boyutu ile, duygusal zekanın duygusal öz-farkındalık, girişkenlik, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik ve dürtü kontrolü alt boyutları arasındaki pozitif ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının öz-saygı alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin esneklik alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.225$, $p<.05$). Buna göre öz-saygı arttıkça esnekliğin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının kendini gerçekleştirme alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin esneklik alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.230$, $p<.05$). Buna göre kendini gerçekleştirme arttıkça esnekliğin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının bağımsızlık alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin esneklik alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.189$, $p<.10$). Buna göre bağımsızlık arttıkça esnekliğin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının empati alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin esneklik alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.250$, $p<.05$). Buna göre empati arttıkça esnekliğin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının problem çözme alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin esneklik alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.274$, $p<.05$). Buna göre problem çözme arttıkça esnekliğin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının stres tolerasyonu alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin esneklik alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.273$, $p<.05$). Buna göre stres tolerasyonu arttıkça esnekliğin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının mutluluk alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin esneklik alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.193$, $p<.10$). Buna göre mutluluk arttıkça esnekliğin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının iyimserlik alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin esneklik alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.402$, $p<.01$). Buna göre iyimserlik arttıkça esnekliğin de arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zeka alt boyut değerleri ile yaratıcı düşüncenin akıcılık alt boyut değerleri arasındaki korelasyon sonuçları tablo 77'de verilmiştir.

Tablo 77
Duygusal Zeka Alt Boyutları ile Akıcılık Arasındaki Korelasyon

		Akıcılık
Duygusal Öz-farkındalık	Pearson Korelasyon Katsayısı	,158
	P (iki yönlü)	,160
	N	80
Girişkenlik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,099
	P (iki yönlü)	,381
	N	80
Öz-saygı	Pearson Korelasyon Katsayısı	,230
	P (iki yönlü)	,040*
	N	80
Kendini gerçekleştirme	Pearson Korelasyon Katsayısı	,232
	P (iki yönlü)	,038*
	N	80
Bağımsızlık	Pearson Korelasyon Katsayısı	,163
	P (iki yönlü)	,148
	N	80
Empati	Pearson Korelasyon Katsayısı	,221
	P (iki yönlü)	,049*
	N	80
Kişiler arası ilişkiler	Pearson Korelasyon Katsayısı	,150
	P (iki yönlü)	,183
	N	80
Sosyal Sorumluluk	Pearson Korelasyon Katsayısı	,053
	P (iki yönlü)	,643
	N	80
Problem Çözme	Pearson Korelasyon Katsayısı	,273
	P (iki yönlü)	,014*
	N	80
Gerçeklik Değerlendirmesi	Pearson Korelasyon Katsayısı	,160
	P (iki yönlü)	,157
	N	80
Esneklik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,010
	P (iki yönlü)	,928
	N	80
Stres Tolerasyonu	Pearson Korelasyon Katsayısı	,277
	P (iki yönlü)	,013*
	N	80
Dürtü Kontrolü	Pearson Korelasyon Katsayısı	,098
	P (iki yönlü)	,389
	N	80
Mutluluk	Pearson Korelasyon Katsayısı	,222
	P (iki yönlü)	,048*
	N	80
İyimserlik	Pearson Korelasyon Katsayısı	,388
	P (iki yönlü)	,000**
	N	80

* .05 düzeyinde anlamlı

** .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 77'nin incelenmesinden öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin akıcılık alt boyutu ile duygusal zekanın duygusal öz-farkındalık, girişkenlik, bağımsızlık, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik ve dürtü kontrolü alt boyutları arasındaki pozitif ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının öz-saygı alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin akıcılık alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.230$, $p<.05$). Buna göre öz-saygı arttıkça akıcılığın da arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının kendini gerçekleştirme alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin akıcılık alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.232$, $p<.05$). Buna göre kendini gerçekleştirme arttıkça akıcılığın da arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının empati alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin akıcılık alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.221$, $p<.05$). Buna göre empati arttıkça akıcılığın da arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının problem çözme alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin akıcılık alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.273$, $p<.05$). Buna göre problem çözme arttıkça akıcılığın da arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının stres tolerasyonu alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin akıcılık alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.277$, $p<.05$). Buna göre stres tolerasyonu arttıkça akıcılığın da arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının mutluluk alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin akıcılık alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.222$, $p<.05$). Buna göre mutluluk arttıkça akıcılığın da arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

Öğrencilerin duygusal zekalarının iyimserlik alt boyutuyla, yaratıcı düşüncelerinin akıcılık alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.388$, $p<.01$). Buna göre iyimserlik arttıkça akıcılığın da arttığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

4.4. Toplam Duygusal Zeka ve Yaratıcı Düşünce Değerleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde “Resim-iş eğitimi öğrencilerinin, duygusal zekaları ve yaratıcı düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” temel problemine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmaktadır.

İlgili problem kapsamında, öğrencilerin toplam duygusal zeka değerleri ile yaratıcı düşünce değerleri arasındaki korelasyon sonuçları tablo 78’de verilmiştir.

Tablo 78
Toplam Duygusal Zeka ve Yaratıcı Düşünce Değerleri Arasındaki Korelasyon

		Toplam Duygusal Zeka Değeri	Yaratıcı Düşünce Değeri
Toplam Duygusal Zeka Değeri	Pearson Korelasyon Katsayısı	1,000	,255
	P (iki yönlü)	,	,022*
	N	80	80
Yaratıcı Düşünce Değeri	Pearson Korelasyon Katsayısı	,255	1,000
	P (iki yönlü)	,022*	,
	N	80	80

*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 78’in incelenmesinden öğrencilerin toplam duygusal zekaları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.255$, $p<.05$). Buna göre duygusal zeka arttıkça yaratıcılığın da arttığı

söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.07$) dikkate alındığında yaratıcılıktaki toplam varyansın (değişkenliğin) %7'sinin duygusal zekadan kaynaklandığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans, aynı biçimde diğer değişken için de yorumlanabilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde tez planındaki sıraya göre, öncelikle duygusal zekanın sosyo-demografik değişkenlerle olan ilişkileri, ardından duygusal zeka ile yaratıcı düşünce arasındaki ilişkiler tartışılacaktır.

Duygusal zeka ile sosyo-demografik değişkenler arasında bulunan ilişkileri yorumlayabilmek için ilk adım cinsiyet değişkenidir. Duygusal zekanın beş temel boyut değerleri incelendiğinde, cinsiyet ile toplam duygusal zeka arasında bulunan .05 düzeyindeki ilişkinin öncelikle kişiler arası, ardından da uyumluluk ve kişisel duygusal zekalarından kaynaklandığı görülmektedir. Kız öğrenciler sözü edilen boyutlarda, erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek puanlar almışlardır. Bulgularımız benzer araştırmaların bulguları ile de kıyaslandığında oldukça tutarlı sonuçlar elde edildiği görülmektedir (bkz. Bölüm 1.2.10 ve Bölüm 2.2.). Kız ve erkek öğrencilerin puanları arasındaki fark, özellikle kişiler arası duygusal zeka boyutunda, istatistiki açıdan en anlamlı düzeye ulaşmıştır (.01). Kişiler arası duygusal zeka temel boyutunun altlarına inildiğinde, empati, kişiler arası ilişkiler ve sosyal sorumluluk alt boyutları öne çıkar. Bu alt boyutlarda yüksek puan alan kişiler diğer insanlarla kolay etkileşime girerler; onları anlar ve iyi geçinirler. Dolayısıyla, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla, daha empatik, daha gelişmiş sosyal becerilere sahip ve sorumlu bireyler oldukları düşünülebilir. Kadın ve erkek doğasına ait özellikler bir yana, bu durum, sadece Türk gelenek ve göreneklere açısından değerlendirildiğinde, fazla sürpriz değildir. Özellikle toplumumuzda kadına yüklenen sosyal sorumlulukların, erkeğe yüklenenlerden çok daha ağır olduğu açıkça görülmektedir. Ayrıca, günün birinde çocuklarının annesi olma misyonunu da yüklenecek olan kadın için, sorumlulukların derecesi çeşitlenerek artmaktadır. Belki de bu durumun ortaya çıkardığı bir doğal sonuç olarak daha gelişmiş sosyal beceriler, sosyal sorumluluk duygusu ve empati kurabilme becerisi, kız öğrencilerin puanlarını yükseltmektedir. Cinsiyet rolünün akademik ve kişisel yönelimlerin gelişiminde

baskılı olduğu bilinmektedir (Küçükkaragöz, 1993). Uyumluluk ve kişisel duygusal zeka temel boyutlarındaki puan farklılıkları da benzer nedenlerle açıklanabilir. Yapılan yorumlardan, ortaya çıkan farklılıkların tüm nedeninin toplumsal ve kültürel durumlarla bağlantılı olarak açıklanabileceği sonucu çıkarılmamalıdır. Nedenlerin bir kısmı, belki de büyük bir kısmı kadın ve erkek arasındaki çok sayıda bireysel farklılıktan da kaynaklanıyor olabilir. Daha ileri düzeyde yorum yapabilmek için, bu durumun nedenlerini bilimsel olarak ortaya koyacak başka araştırmalar yapılması gerekmektedir.

Yaş bağımsız değişkenine bağlı olarak duygusal zekanın hiçbir temel boyutunda ve dolayısıyla da toplam duygusal zekada bir farklılık bulunmamıştır. Ancak örnekleminizin yaş yelpazesinin oldukça dar olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Daha geniş yaş yelpazesini kapsayan bir örneklem üzerinde çalışıldığında ne gibi sonuçlar alınacağını görmek, duygusal zekayı yordamada yaş değişkeninin önemini saptayabilmek açısından yerinde olacaktır.

Evrenimiz gereği üç ayrı üniversitenin öğrencileri ile çalışılmıştır. Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri, öğrenim görülen üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Üstelik bu durum beş temel boyutun her birisi için de geçerlidir. Ancak en önemli farkın uyumluluk, en az farkın ise kişisel zeka temel boyutlarında ortaya çıktığı görülmektedir. Uyumluluk bileşik ölçeği, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi ve esneklik alt ölçeklerini içerir. Uyumluluk puanı, kişinin başarı ile çevresel taleplerle baş edebilmek için problemleri durumu değerlendirerek nasıl üstesinden gelebileceğini ortaya çıkarmaya yardım eder. Bu bileşik ölçekteki yüksek puanlar, kişiyi, esnek, gerçekçi, problemleri kavramada etkili ve onları çözümlenecek yolları bulmada yetenekli olarak tanımlar. Ayrıca kişinin, gündelik zorluklarla ilgilenmek için genellikle iyi yollar bulabildiğini gösterir. Kişisel duygusal zeka puanı ise, duygusal öz-farkındalık, girişkenlik, öz-saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık alt boyutlarını kapsar. İlgili üç üniversite öğrencilerinin duygusal zekaları arasında aynı bölüm ve anabilim dalında öğrenim görüyor olmalarına ve bu bölümlerin paralel programlar izlemelerine rağmen, anlamlı düzeyde farklılıklar saptanması, dikkate değer bir durumdur. Bu durum bir anlamda, sözü geçen üniversiteler arasında duygusal zeka temelli bir eğitim programı

uygulanmıyor olsa bile, duygusal zekanın eğitim ile geliştirilebileceği tezine destek oluşturmaktadır (Bkz. bölüm 1.2.8.). Farkın hangi üniversiteler arasında olduğu bulunmuş; bulgular ve yorumlar bölümünde açıklanmıştır (bkz Bölüm IV). Ama farkların nelerden kaynaklandığını saptayabilmek, üniversitelerde verilen eğitimleri ve bu eğitimleri veren öğretim elemanları ile ilgili değişkenleri birbirleriyle kıyaslayabilmek için başka araştırmalar yapılması gereklidir.

Bulgularımıza göre öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri, öğrenim görülen sınıf düzeyine bağlı olarak, hiçbir duygusal zeka boyutunda anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Fakat bu bulgu sınıf düzeyinin duygusal zeka üzerinde etkisi olmadığı sonucuna bizi götürmez. Çünkü araştırmamızda her sınıf düzeyinde farklı öğrencilere ölçek uygulanmıştır. Sınıf düzeyinin duygusal zeka üzerindeki asıl etkisini ölçebilmek için, ölçeği aynı öğrencilere her sınıf düzeyinin sonunda (birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda) tekrar uygulayarak değerlendirmek daha doğru bir yöntem olacaktır.

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin puanlarının, hiçbir duygusal zeka boyutunda mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermiyor olması, lise türüne göre (araştırmamız evreni sınırları içerisinde) duygusal zekada anlamlı farklılık olmadığını gösterir. O halde bu öğrencilerin okudukları lise türleri arasında, duygusal zekayı etkileyecek doğrultuda farklı eğitimler verilmediği söylenebilir.

Öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeylerinin, ailelerinin kaçınıcı çocuğu olduklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemesine rağmen, genel mizaç duygusal zeka boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Ailelerinin ikinci çocuğu olan öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka düzeylerinin, üçüncü ve üstü olanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel mizaç duygusal zeka ölçeği alt boyutlarının, mutluluk ve iyimserlik faktörlerini kapsadığı, ölçeğin bu elemanının, kişinin yaşamdan zevk alma yeteneğini olduğu kadar, yaşama bakış açısını ve hoşnutluk duygularını ölçtüğü; yüksek puanların genellikle, neşeli, olumlu, umut dolu ve yaşamdan zevk almasını bilen, iyimser bireyleri işaret ettiği dikkate alındığında, bu farkın nedeni olarak, ikiden fazla çocuklu ailelerdeki yaşam

standartlarının güçlüğünden kaynaklı olumsuzlukların genel mizaç üzerinde etki yaratmış olabileceği düşünülebilir.

Öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyleri, en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Temel boyutlar incelendiğinde, toplam duygusal zekada görünür olan bu farklılığın özellikle kişisel duygusal zekadan ve ardından da genel mizaç duygusal zekasından kaynaklanmakta olduğu anlaşılmaktadır. En uzun süre büyük şehirde yaşayan öğrenciler ile şehirde yaşayan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin ilçede yaşayan öğrencilerinkilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kişisel duygusal zeka puanını, duygusal öz-farkındalık, girişkenlik, öz-saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık alt boyutlarında elde edilen puanların; genel mizaç duygusal zekası puanını ise, mutluluk ve iyimserlik alt boyutlarında elde edilen puanların oluşturduğu dikkate alındığında, büyük şehir ve şehirde yaşayan öğrencilerin daha yüksek puanlar elde etmeleri yeterince anlaşılır olmaktadır. Büyük yerleşim birimlerinde yaşayan öğrenciler, küçük yerleşim birimlerine göre daha karmaşık bir sosyal çevre ve kültürel etmenlerle yüzleşmek durumundadırlar. Özellikle bu durumun girişkenlik ve bağımsızlık yeteneklerini olumlu yönde geliştirmesi; gençlerin enerjilerini yönlendirebilecekleri, ilgilerine uygun kültürel aktivitelerde bulunabilecekleri büyük yerleşim birimlerinde kendilerini daha mutlu ve iyimser hissetmeleri ve bu yönde öz-bildirimde bulunmaları olasıdır. Sözü ettiğimiz bu yeteneklerin gelişmesine paralel olarak da kendi potansiyellerini fark eden, anlamlı, canlı ve dolu bir yaşama giden yolu gerçekleştirmeye çalışan bireylerin yüksek puanlar elde ettiği kendini gerçekleştirme alt boyutuna dair beceriler artacaktır.

Bir diğer dikkate değer bulgu da değerlendirmeye katılan öğrencilerin puanlarının, hiçbir duygusal zeka boyutunda baba öğrenim durumu ile anlamlı bir farklılık göstermiyor olmasına karşın, anne öğrenim durumu üniversite ve yüksek okul olanların kişisel ve genel mizaç duygusal zeka puanlarının, anneleri okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan öğrencilerinkilerden daha yüksek olduğudur. Annelerin çocuklarını yetiştirirken babalardan daha çok sorumluluk yükleniyor olması ve babalardan daha fazla çocukları ile diyalog kuruyor olması bu bulguları açıklanabilir kılmaktadır. Dolayısı ile babaların değilse de, eğitim seviyesi

yüksek annelerin yetiştirdiği çocukların duygusal zekalarının yüksek olması beklenebilir bir durumdur. Bu bulgular, bilişsel zekanın aksine, duygusal zekanın geliştirilebilir olduğu iddialarını desteklemektedir.

Analiz sonuçları, öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyleri arasında aile tutumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ancak temel boyutlar incelendiğinde, demokratik aile ortamında yetişen öğrencilerin genel mizaç duygusal zekalarının, otoriter aile ortamında yetişen öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Demokratik aile ortamında yetişen öğrenciler, doğal olarak iyimser olmakta, hayata umutlu bakmakta; mutluluk ve iyimserlik alt boyutuna ilişkin olumlu öz-bildirimlerde bulunmaktadır.

Tezimizin ana problemi gereği duygusal zeka ile yaratıcılık arasında bakılan korelasyonlar ise, oldukça anlamlı düzeylerde ilişkilerin varlığına işaret etmektedir. Bu bağlamda özgünlük, esneklik ve akıcılık olmak üzere üç temel boyutu bulunan yaratıcı düşünce ile, öncelikle duygusal zekanın beş temel boyutunu, ardından da duygusal zekanın on beş alt boyutunu değerlendirerek bütünün görünümünün netleştirilmesi yerinde olacaktır.

Yaratıcı düşünce ile beş temel duygusal zeka boyutundan sadece birisi arasında anlamlı düzeyde korelasyon bulunamamıştır. Bu boyut, empati, kişiler arası ilişkiler ve sosyal sorumluluk alt boyutlarını kapsayan kişiler arası duygusal zekadır. Daha sonra alt boyutların tek tek incelenmesi sonucunda, empati ile yaratıcı düşünce ve üç temel boyutu arasında da anlamlı ilişki bulunduğu görülmüş, yaratıcı düşünce ile kişiler arası duygusal zeka arasında korelasyon sağlanamamasının nedeninin yaratıcı düşünce ve hiçbir yaratıcı boyut ile ilişkileri bulunamayan kişiler arası ilişkiler ve sosyal sorumluluk alt boyutlarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Özellikle empati alt boyutu ile yaratıcılık arasında bulunan korelasyon, sanatçıların empatik becerilere sahip bireyler olmaları nedeniyle, yaratıcı yetiye sahip olmayan ya da olsa da bu yetisini bir ürünle ortaya koyma yeteneği bulunmayan bireylerin de duygularını anlayıp, onlara hitap edebilecek ürünler yaratabilmelerinden tahmin edilebilmektedir. Ancak önceden kestirilebilen bir durumun dahi bilimsel titizlikle kanıtlanmış olması önemlidir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, yaratıcı düşünce ile, diğer dört temel boyutun hepsinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ama bu ilişkilerin de istatistiki önem düzeyi ve alt boyutlar ile olan etkileşimini tartışmak gerekir. Örneğin uyumluluk duygusal zekası, yaratıcı düşünce ile en küçük önem düzeyinde (.10) korelasyona sahip olamıştır. Ayrıca uyumluluk duygusal zekası ile yaratıcı düşüncenin özgünlük temel boyutu arasında da anlamlı herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum boyutun alt düzeylerini dikkatle incelememizi gerektirmiştir. Çünkü uyumluluk duygusal zeka ölçeği, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi ve esneklik alt ölçeklerini içermektedir. Yaratıcılığın bir anlamda problem çözmekle eş değer bile tutulabileceği ve yaratıcı düşüncenin üç temel boyutundan birisinin de esneklik olduğu dikkate alındığında, karşılaşılan sonuçlar şaşırtıcı görünmektedir. Fakat alt boyutlar incelendiğinde, duygusal zekanın problem çözme alt boyutunun, yaratıcı düşünce ve üç temel boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkiler gösterdiği bulgulanmıştır. Korelasyonun uyumluluk temel boyutunda anlamsız bir görünüm arz etmesinin nedeninin gerçeklik değerlendirmesi ve esneklik alt boyutlarından kaynaklandığı ortaya çıkarılmıştır. Bu durumdan Bar-On EQ-i ile ölçülen esneklik alt boyutunun, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi temel boyutlarından biri olan esneklik ile aynı şeyi kastetmediği ya da ikisinin ölçümlerinin örtüşmediği gibi bir sonuç elde edilmiştir.

Duygusal zekanın kişiler arası duygusal zeka temel boyutunun aksine, kişisel duygusal zeka boyutunda, yaratıcı düşünce ile özgünlük, esneklik ve akıcılık temel boyutlarının hepsinde korelasyon bulunmuştur. Bulunan korelasyonun önem düzeyi özgünlük ve esneklik boyutlarında düşük iken (.10), akıcılıkta daha yüksek (.05) olmasının etkisi sonucu, yaratıcı düşünce ile kişisel duygusal zeka arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki izlenmektedir. Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin özelliğine göre, akıcılık puanı almak için, öğrencilerin verdikleri geçerli cevapların sayısının dikkate alındığı hatırlanmalıdır. Kişisel duygusal zeka ölçeği puanlarını oluşturan alt boyutlar incelendiğinde, duygusal öz-farkındalık ve girişkenliğin haricinde kalan alt boyutlarda (öz-saygı, kendini gerçekleştirme, bağımsızlık) anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Kişisel duygusal zeka boyutunda yüksek puan alan insanların duygularını kolay ifade edebildikleri, inançlarını, ideallerini iletirken, güçlü, güvenli ve bağımsız davrandıkları bilinmektedir. Bu nedenle akıcılık

puanlarını yükseltecek doğrultuda çok cevap üretmiş olmaları beklenen bir durumdur.

Yaratıcı düşünce ile beş temel duygusal zeka boyutundan bir diğeri olan stres yönetimi duygusal zekası arasında, yaratıcı düşünce ve tüm boyutlarında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ama bu ilişkinin asıl kaynağı, stres yönetimi temel boyutu puanlarını oluşturan iki alt boyuttan birisi olan stres tolerasyonudur. Çünkü diğeri alt boyut olan dürtü kontrolü ile yaratıcı düşünce ve hiçbir boyutunun arasında korelasyon saptanmamıştır. Özellikle sanat eğitimi öğrencileri örneğinde çalıştığımız dikkate alındığında, bu bulgu daha bir anlamlı gelmektedir. Çünkü sanatsal yaratmanın, dürtülerini kontrol altına alan kişilerin değil, tam tersine belki de dizginleyemediği ya da dizginlemek istemediği dürtülerinin coşkusu ile eserine yoğunlaşarak yaratma eylemini gerçekleştiren kişilerin işi olduğu söylenebilir. Üstelik sanatsal yaratma sancılı, güç, oldukça stresli bir süreç olduğu için, stres tolerasyonu ile yaratıcı düşünce ve boyutları arasında bulunan pozitif yöndeki korelasyon, ikinci önemli anlamı ortaya koymaktadır.

Yaratıcı düşünce ve özgünlük, esneklik, akıcılık boyutlarının tümü ile genel mizaç duygusal zekası arasında oldukça anlamlı (.01) korelasyon bulunmuştur. Genel mizaç duygusal zekası mutluluk ve iyimserlik faktörlerini kapsadığı için, bu alt boyutlarda da anlamlı korelasyon bulunduğu, ama en yüksek ilişkinin iyimserlik alt boyutunda gerçekleştiği görülür. Yüksek genel mizaç duygusal zekasına sahip bireylerin problem çözme ve stres tolerasyonunda etkili oldukları Bar-On tarafından belirtilmektedir (bkz. bölüm 3.3.1.1.5). Dolayısıyla yaratıcılık ile genel mizaç duygusal zekası arasında bulunan pozitif ilişki mevcut bilgilerle tutarlılık oluşturmaktadır.

Yukarıda detayları ile açıklanan korelasyonların bireşimi olarak, toplam duygusal zeka ile yaratıcı düşünce arasında pozitif yönde ve oldukça anlamlı bir ilişkinin var olduğu söylenebilir. Bu bulgu sanat eğitimi veren kurumların eğitim ortamlarını, programlarını düzenlemeleri, hatta öğrenci seçim sistemleri açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü yaratıcı düşünce ile olumlu korelasyonu olan her faktörün, yaratıcı düşüncenin hayati önem taşıdığı bu alan açısından dikkatle değerlendirilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde sanat eğitimi veren kurumlar, yetenek sınavı ile öğrenci almaktadırlar. Bu sınavların niteliği ve yapılış şekli yıllardır başlı başına bir tartışma konusudur. Çok sayıda aday arasından yapılan sınırlı sayıda öğrenci seçiminin, en doğru yöntemlerle ve esas alınması zorunlu olan nitelikleri ölçer durumda yapılması gerekir. Tezimiz ana problemi çerçevesinde ulaşılan betimleyici bulgular ışığında, yetenek sınavlarında yaratıcılıkla olumlu ilişkide olduğu saptanan duygusal zeka faktörünün de değerlendirmeye tabi tutulmasının yararlı olacağı söylenilebilir. Zira yetenek sınavlarında ezbere çizgilerle yüksek puanlar alarak üniversitede bu bölümde okuma hakkını elde eden bazı yaratıcı düşünce yeteneği düşük öğrencilerin, bu yetisi yüksek öğrencilerin yerlerini haksız yere almış olabilecekleri de olasılıklar dahilindedir. Bu yorumlar ile resim eğitimi (gerekli çalışmalar yapılarak buna müzik eğitimi de dahil edilebilir) yetenek sınavlarında duygusal zeka ölçeğinin de, diğer değerlendirme kriterlerine ek olarak kullanılmasının olumlu sonuçlar verebileceği kastedilmektedir. Elbette ki araştırmanın derinleştirilmesine ve duygusal zekanın değerlendirme kriterleri arasındaki payının ne kadar olması gerektiğine dair çalışma yürütülmesine gereksinim duyulacaktır. Bu noktada söz ettiğimiz yeni çalışma alanı, hem resim, hem de müzik alanlarında çalışacak olan araştırmacılara önerilir.

Geliştirilebilir bir zeka türü olan duygusal zekanın düzeyini arttırabilmek adına sanat eğitimi veren kurumların programlarında yer verilebilecek derslere yönelik ileri araştırmalar yapılabileceği de bir diğer önerimiz olacaktır. Gerçi bu öneri duygusal zekanın yaratıcılıkla pozitif ilişkili bir faktör olması gerekçesi ile yapılmıştır ama, kişinin duygusal zeka gelişimini arttırmanın faydaları, sadece bu gerekçe ile sınırlı değildir. Sanat eğitimi bölümü öğrencileri, aynı zamanda geleceğin sanat eğitimcileri adaylarıdır. Yüksek duygusal zekaya sahip kişilerin çevresindeki bireylerle pozitif iletişime geçebilen, öz-saygıları ve duygusal öz-farkındalıkları yüksek, empatik, girişken, kararlarında bağımsız, dürtülerini kontrol edebilen, sınırlarını bilen, sosyal sorumluluklarının bilincinde, stres yönetiminde ve problem çözümünde etkili, her şeyden önemlisi kendileri ile barışık, yaşama umutla sevgiyle bakan, iyimser ve mutlu bireyler olmaları beklenir. Dolayısıyla duygusal zeka yetilerine yüksek düzeyde sahip öğretmenler yetiştirmek ve topluma böyle bireyler kazandırmak da ülke olarak özlemimizdir.

KAYNAKÇA

- ABRAMOVITZ, M. (2001). What's Your Emotional IQ?. **Current Health 2**. Vol.28, No.4, p.p.13-15.
- AIKEN, L. R. (1985). **Psychological Testing and Assesment** (4th ed.). Allyn and Bacon.
- AKAT, İ. (1994). **İşletme Yönetimi**. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- AKÇA, F. (26 Eylül 1998). İnsan Zekasının ve Yaratıcılığının Kökenine Dair. **Cunhuriyet Bilim Teknik Eki**. Sayı: 601, s. 13.
- AKÇAKIN, M. (Eylül 2005). Zeka Nedir, Zeka Testleri Neyi Gösterir? **Bilim ve Ütopya**. Sayı: 135, s. 25-28.
- AKDOĞAN, E. (1992). İlkokul 2. Sınıfa Devam Eden Çocukların Yaratıcılık Düzeyleri ile Aileleri Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Bilim Uzmanlığı Tezi**. Ankara.
- AKKOYUN, F. (1984). Zeka Testlerinden Projektif Olarak Yararlanılabilir Mi? **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. A.Ü. Eğt. Bil. Fak. Yayınları, Cilt 17, Sayı: 1-2, s.173-183.
- ALİSİNANOĞLU, F. ve KÖKSAL, A. (2000). Gençlerin Ben Durumları (Ego State) ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 18, Ankara, s.11- 16.
- ARAL, N. (1992). Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Dokuz Yaş Grubu Kız ve Erkek Çocukların Yaratıcılıklarını Etkileyen Bazı Faktörler Üzerine Bir Araştırma.**Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ARAL, N. (1999). Sanat Eğitimi Yaratıcılık Etkileşimi. **H.Ü. Eğt. Fak. Dergisi**, Sayı: 15, Ankara, s.11-17.

- ARICIOĞLU, A. M. (2002). Yönetmel başarılarının Değerlendirilmesinde Duygusal Zekanın Kullanımı: Öğrenci Yurdu Yöneticileri Bağlamında Bir Araştırma. **Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. Cilt:2, Sayı:4, s. 26-42.
- ARIK, A. İ. (1987). **Yaratıcılık (Üç Derleme)**. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- ARSENIO, W. F. (2003). Emotional Intelligence and the Intelligence of Emotions: A Developmental Perspective on Mixed EI Models. **Human Development**. 46, p.p. 97-103.
- ASHFORTH, B. E. (2001). Book Review of 'The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace'. San Francisco, CA: Jossey-Bass by Reuven Bar-On and James D.A. Parker (Editors) in 2000. **Personel Psychology**. Vol. 54, No.3, p.p.721-724.
- ASLAN, E. (1994). Yaratıcı Düşünceli Bireylerin Psikolojik İhtiyaçları. **Doktora Tezi**. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ASLAN, E. (2000). Yaratıcı Bir Çocuk Yetiştirmek. **İş Yaşamında Yaratıcılığın Gücü**. Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi.
- ATABEK, E. (2000). **Bizim Duygusal Zekamız**. (2. Basım), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- ATAMAN, A. (1995). Eğitim Sürecinde Yaratıcılık. **Yaratıcılık ve Eğitim**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, s.112.
- AUSTIN, E. J. (2002) Book Review of ' Emotional Intelligence in Everyday Life' Philadelphia: Psychology Press. by Joseph Ciarrochi, Joseph P. Forgas & John D. Mayer in 2001. **Intelligence**. Vol.30, p.p. 393-394.
- AUSTIN, E. J. (2004). An Investigation of the Relationship Between Trait Emotional Intelligence and Emotional Task Performance. **Personality and Individual Differences**. Vol.36, p.p. 1855-1864.

- AYDIN, Ç. (1997). Üniversite Anaokullarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. **Bilim Uzmanlığı Tezi**. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- BALCI, A. (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BALCI, İ. (2001). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zeka Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri. **Yüksek Lisans Tezi**. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BALON, R. (Dec. 2002). Book Review of 'The EQ Edge. Emotional Intelligence and Your Success', Toronto, Ontario, Canada: Stoddart Publishing Company by Steven J. Stein & Howard E. Book in 2000. **Annals of Clinical Psychiatry**. Vol. 14, No. 4, p.p. 260-261.
- BALTAŞ, A. (30 Mayıs1999). İş ve Aile Yaşamında Başarılı Olmanın Anahtarı: EQ. **Hürriyet Gazetesi İnsan Kaynakları Eki**.
- BARCHARD, K.A. & HAKSTIAN, R.A. (June 2004). The Nature and Measurement of Emotional Intelligence Abilities: Basic Dimensions and Their Relationships with Other Cognitive Ability and Personality Variables. **Educational and Psychological Measurement**. Vol. 64; No.3, p.p. 437- 462.
- BARCHARD, K.A. (Oct. 2003). Does Emotional Intelligence Assist In The Prediction of Academic Success? **Educational and Psychological Measurement**. Vol. 63, No.5, p.p. 840-858.
- BARON, F. (1969). **Creative Person and Creative Process**. Londra: Holt, Rinehart & Winston.
- BAR-ON, R. & PARKER, J.D.A. (Eds.) (2000). **The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BAR-ON, R. (1997). **The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual**. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

- BAR-ON, R.- BROWN, J.M.- KIRKCALDY, B.D. & THOME, E.P. (2000). Emotional Expression and Implications for Occupational Stres; An Application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). **Personality and Individual Differences**. Vol. 28, p.p. 1107-1118.
- BAR-ON, R.- TRANEL, D.- DENBURG, N.L. & BECHARA, A. (August 2003). Eksploring the Neurological Substrate of Emotional and Social Intelligence. **Brain**. Vol.126, Part 8, p.p.1790-1800.
- BARRETT, L.F. & SALOVEY, P.(Editors) (2002). **The Wisdom in Feeling: Psychological Processes in Emotional Intelligence**. New York: Guilford Press.
- BECER, E. (1993). Yaratıcılık ve Grafik Tasarım. **Anadolu Sanat**. Sayı: 1-3, Eskişehir: AÜGSF Yayınları, s.43-49.
- BENNETTS, C. (2002). Traditional Mentor Relationships, Intimacy and Emotional Intelligence. **Qualitative Studies In Education**. Vol. 15, No.2, p.p. 155-170.
- BENNIS, W. (2002). **Bir Lider Olabilmek**. (3. Basım). Çev. Utku Teksöz, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- BENTLEY, T. (1999). **(Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede) Yaratıcılık**. Çev. Onur Yıldırım, İstanbul: Hayat Yayınları.
- BESSIS, P. (1973). **Yaratıcılık Nedir?**, Çev. Süheyl Gürbaşkan, İstanbul: Reklam Yayınları.
- BEYDOĞAN, Ö. ve KARABULUT, N. (8-10 Mayıs 2002). Duygusal Zekanın Sanat Eğitimi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesindeki İşlevleri. **I. Sanat Eğitimi Sempozyumu**, Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası. s.101-104.
- BIRCH, P. & CLEGG, B. (1997). **İş Hayatında Yaratıcılık**. Çev. Tülay Savaşer, İstanbul:Rota Yayınları.
- BODE, U. & OTTO, G. (1979). **Yaratıcılık Eğitimi**. Çev. Berna Can, Berlin: Friedrich Verlag Velber.

- BORDO, S. (1993). **Unbearable Weight: Feminism, Western Culture and, the Body**. Berkeley, CA: University of California Pres.
- BOYATZİS, R.- GOLEMAN, D. & RHEE, K. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence. In R. Bar-On & J.D. Parker (Eds.). **The Handbook of Emotional Intelligence**, San Francisco: A. Wiley, p.p. 343-362.
- BOZDAĞ, M. (2001). **Ruhsal Zeka (SQ)**. (2. Baskı), İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- BRACKETT, M.A. & MAYER, J.D., (Sep. 2003). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. **Society for Personality and Social Psychology**. Vol. 29, No.9, p.p. 1147-1158.
- BRACKETT, M.A.- MAYER, J.D. & WARNER, R.M. (2004). Emotional Intelligence and Its Relation to Everyday Behavior. **Personality and Individual Differences**. Vol. 36, p.p. 1387-1402.
- BROCKET, S. & BRAUN, G. (2000). **Duygusal Zeka Testleri**, Çev. Nurettin Süleymangil, İstanbul: MNS Yayıncılık.
- BROOKS, K. (2003). Book Review of 'Primal Leadership: Realising the Power of Emotional Intelligence', Boston: Harvard Business School Pres by Daniel Goleman, Richard Boyatzis & Annie McKee in 2002. **Human Resource Development Quarterly**. Vol.14, No.2, p.p. 235-238.
- BUONO, A.F. (2003). Book Review of 'Primal Leadership: Realising the Power of Emotional Intelligence', Boston: Harvard Business School Pres by Daniel Goleman, Richard Boyatzis & Annie McKee in 2002. **The Leadership Quarterly**. 14, p.p. 353-356.
- BUZAN, T. & KEENE, R.(1996). **Dehannın El Kitabı**. Çev. Sinem Gül, İstanbul: Sabah Kitapları.
- BÜLBÜLOĞLU, A. (2001). Duygusal Zekanın Liderlik Üzerine Etkileri ve Bir Saha Araştırması.**Yüksek Lisans Tezi**. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2005). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. (5. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CANTOR, N., & KIHLMSTROM, J. F. (1989). Social Intelligence and Cognitive Assessments of Personality., In R.S. Wyer & T.K. Srull. **Advances in Social Cognition**. NJ: Lawrence Erlbaum, p.p. 1-61.
- CARUSO, D.R.- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (2002). Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. **Journal of Personality Assessment**. Vol. 79, No.2, p.p. 306-320.
- CEVİZCİ, A. (Şubat 1999). **Felsefe Sözlüğü**. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- CEYHAN, A. (2000). **Üniversite Öğrencilerinin Duygu İfade Eden Sözcük ve Deyimlere Yükledikleri Duygu Yoğunluklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- CHERNISS, C. & ADLER, M. (2000). **Promoting Emotional Intelligence in Organizations: Make Training in Emotional Intelligence Effective**. Alexandria, VA:ASTD.
- CHERNISS, C. & GOLEMAN, D. (1998). Bringing Emotional Intelligent to the Workplace. **A Technical Report of the Consortium for Research on Emotional Intelligence In Organizations**. <http://www.eiconsortium.org/emotional_intelligence> (16 Ekim 2005)
- CHERNISS, C. (2000). **Emotional Intelligence: What It Is and Why It Matters. Paper Presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology**, New Orleans, LA.
- CHERNISS, C. (2002). Emotional Intelligence and the Good Community. **American Journal of Community Psychology**. Vol.30, No.1, pp.1-11.
- CIARROCHI, J. - CHAN, A.Y.C. & BAJGAR, J. (2001). Measuring Emotional Intelligence in Adolescents. **Personality and Individual Differences**. Vol. 31, p.p. 1105-1119.

- CIARROCHI, J.- DEANE, F.P. & ANDERSON, S. (2002). Emotional Intelligence Moderates the Relationship Between Stres and Mental Health. **Personality and Individual Differences**. 32(2): 197-209.
- CIARROCHI, J.- FORGAS, J. P. & MAYER, J.D. (2001). **Emotional Intelligence in Everyday Life**. Philadelphia: Psychology Press.
- CLARRE, S. (Jan.2004). Leading by Feel. **Harvard Business Review**. p.27.
- COFFEY, E.- BERENBAUM, H. & KERNS, J.G. (2003). The Dimensions of Emotional Intelligence, Alexithymia, and Mood Awareness: Associations with Personality and Performance on an Emotional Stroop Task. **Cognition and Emotion**. Vol. 17, No.4, p.p. 671- 679.
- COOPER, R.K.- SAWAF, A. (1997). **Liderlikte Duygusal Zeka**. Çev. Zelal Bedriye Ayman- Banu Sancar, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- CRESWELL, J. W. (1994). **Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches**. CA: Sage Publication.
- CÜCELOĞLU, D. (1998). **İnsan ve Davranışı**. (8. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇAKAN, M. (2002). Bilişsel Stil İle Zeka Kavramlarının Öğrenci Başarısı Açısından İrdelenmesi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Sayı:8, s.86-95.
- ÇAKAR, U. (2002). Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi. **Yüksek Lisans Tezi**. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- ÇELLEK, T. (2 Haziran 2001). Yaratıcılık: Eğitim Sistemindeki Boyutu. **Cumhuriyet Bilim Teknik**. s.18-19.
- ÇETİNGÖZ, D. (2002). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi. **Yüksek Lisans Tezi**. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- ÇİFTÇİ, Y. (2002). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki. **Yüksek Lisans Tezi**. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- ÇOBAN, S. (1999). Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri İle Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki. **Doktora Tezi**. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇOKOKUMUŞ, B. (2002). Bileşenlerin Diyalektiği Açısından Görsel Algı ve Yaratıcılık. **Sanatta Yeterlilik Tezi**. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- DAMASIO, A.R. (1999). **Descartes'ın Yanılgısı (Duygu-akıl ve insan beyni)**. Çev. Bahar Atlamaz, İstanbul: Varlık Yayınları.
- DANIEL, M. H. (Haziran 1997). Intelligence Testing: Status and Trends. **American Psychologist**. 52 (10). 1038-1045'ten özet çeviri, Çev. Adnan Erkuş, **Türk Psikoloji Bülteni**. Sayı: 13, s.10-13.
- DASBOROUGH, M.T. (2004). Book Review of 'Emotional Intelligence: Science and Myth', Cambridge, MA: The MIT Press, by Gerald Matthews, Moshe Zeidner & Richard Roberts in 2003. **Personel Psychology**. Vol. 57, No.4, p.p. 246-250.
- DAUS, C.S. (Sep. 2001). Book Review of 'Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry', Philadelphia: The Psychology Pres by Joseph Ciarrochi- Joseph P. Forgas & John D. Mayer (Editors) in 2001. **Personnel Psychology**. p.p.775- 778.
- DAVASLIGİL, Ü. (1994). Anksiyete Düzeyi ve Aile Tutumlarının Yaratıcı Düşünmeye Olan Etkileri. **Pedagoji Dergisi**. İstanbul, p.128.
- DAWDA, D. & HART, S.D. (2000). Assessing Emotional Intelligence: Reliability and Validity of The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in University Students. **Personality and Individual Differences**. Vol. 28, p.p. 797- 812.
- DAY, A.L. & CARROLL, S.A. (2004). Using An Ability-Based Measure of Emotional Intelligence to Predict Individual Performance, Group Performance, and Group Citizenship Behaviours. **Personality and Individual Differences**. Vol.36, p.p.1443-1458.

- DEMİRCİOĞLU, H.ve GÜNEYSU, S. (2000). Eğitimde Yeni Hedefler ve Çoklu Zeka Yaklaşımı. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**. Sayı:1, No.2, s. 47-50.
- DENEL, B. (1999). **Yaratıcılık ve Temel Tasarım**. Ankara: Beyaz Nokta Vakfı Yayınları.
- DENZIN, N. (1984). **On Understanding Emotion**. San Francisco: Jossey-Bass.
- DERKSEN, J.- KRAMER, I. & KATZKO, M.(2002). Does a Self-report Measure for Emotional Intelligence Assess Something Different Than General Intelligence? **Personality and Individual Differences**. Vol.32, p.p. 37-48.
- DİKİCİ, A. (Ocak-Şubat-Mart 2001). Sanat Eğitiminde Yaratıcılık. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 149 <<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/149/dikici.htm>> (14 Haziran 2005).
- DİKİCİ, A. ve GÜROL, M. (2003). Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt: 13, Sayı: 1, s.193-214, Elazığ.
- DONALDSON-FEILDER, E.J. & BOND, F.W. (May. 2004). The Relative Importance of Psychological Acceptance and Emotional Intelligence to Workplace Well-Being. **British Journal of Guidance & Counselling**. Vol. 32, No. 2, p.p. 187-203.
- DÖKMEN, Ü. (1987). Empati Kurma Becerisi İle Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 20 (1-2): 183-188.
- DÖKMEN, Ü. (2001). **Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak Gelişmek Uzlaşmak**. (4. Baskı), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- DRUSKAT, V. U. & WOLF, S.B., (March 2001). Building the Emotional Intelligence of Groups. **Harvard Business Review**. p.p. 81-90.

- DULEWICZ, V. & HIGGS, M. (2000). **EIQ-Managerial User Guide**. Windsor: NFER-Nelson.
- DULEWICZ, V. & HIGGS, M. (Feb. 2004). Can Emotional Intelligence Be Developed? **The International Journal of Human Resource Management**. Vol.15, No.1, p.p. 95-111.
- EKMAN, P. (1992). An Argument for basic Emotions. **Cognition and Emotion**. Vol.6, p.p.169-200.
- ELIAS, M.J. & WEISSBERG, R.P. (May 2000). Primary Prevention: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning. **Journal of School Health**. Vol. 70, No.5, p.p. 186-191.
- EPSTEIN, R. (Jul/Aug.1999). The Key to Our Emotions. **Psychology Today**. Vol. 32, No.4, p.20.
- ERBİL, D. (1990). **Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim**. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- ERGİNSOY, D. (2002). Duygusal Zeka ve Kişiler arası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Yüksek Lisans Tezi**. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ERGÜVEN, M. (1997). **Görmece**. İstanbul: Metis Yayınları.
- ERİÇ, M. (1998). **Kültür ve Yaratıcılık**. İstanbul: Kazancı Yayınları.
- ERİNÇ, S. M. (1998). **Sanatın Boyutları**. İstanbul: Çınar Yayınları.
- ETİKE, Serap (1995). **Sanat Eğitimi Yazıları**. Ankara: İlke Yayınları.
- FESHBACH, N. D. & ROE, K. (1968). Empathy in Six and Seven Years Olds. **Child Development**. Vol. 39, p.p.133-145.
- FINKELSTEIN, J. (1980). Considerations For a Sociology of The Emotions. **Studies in Symbolic Interactionism**. Vol.3, p.p.11-21.
- FISHER, A. (Oct. 26 1998). An Interview With Daniel Goleman About “Success Secret: A High Emotional IQ. **Fortune**. Vol. 138, No.8, p.p. 293- 297.

- FOX, S. & SPECTOR, P.E. (2000). Relations of Emotional Intelligence, Practical Intelligence, General Intelligence, and Trait Affectivity with Interview Outcomes: It's Not All Just 'G'. **Journal of Organizational Behavior**. Vol. 21, p.p. 203-220.
- FOX, S. (Spr. 2002). Review of 'Promoting Emotional Intelligence in Organisations: Make Training in Emotional Intelligence Effective' Alexandria, VA: ASTD by Cary Cjerniss & Mitchel Adler in 2000. **Personnel Psychology**. Vol. 55, No.1, p.p. 236-239.
- FREUD, S. (1979). **Sanat ve Sanatçılar Üzerine**. Çev. Kamuran Şipal, İstanbul: Bozok Yayınları.
- FURNHAM, A. & CHAMORRO-PREMUZIC, T. (2004). Personality, Intelligence, and Art. **Personality and Individual Differences**. Vol. 36, p.p. 705-715.
- FURNHAM, A. & PETRIDES, K.V. (2003). Trait Emotional Intelligence and Happiness. **Social Behavior and Personality**. Vol. 31, No.8, p.p.815-824.
- FURNHAM, A. & PETRIDES, K.V. (May. 2004). Patental Estimates of Five Types of Intelligence. **Australian Journal of Psychology**. Vol. 56, No.1, p.p. 10-17.
- FURNHAM, A.- FONG, G. & MARTIN, N. (1999). Sex and Cross-Cultural Differences in the Estimated Multi-faceted Intelligence Quotient Score for Self, Parents and Siblings. **Personality and Individual Differences**. Vol. 26, p.p. 1025-1034.
- GARDNER, H. (1989). Multiple Intelligences Go To School. **Educational Researcher**. Vol.18, No.8, s. 4-10.
- GARDNER, H. (1991). **The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Teach**. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1993a). **Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books.

- GARDNER, H. (1993b). **Multiple Intelligences: The Theory in Practice**. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1999). **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century**. New York: Basic Books.
- GEHER, G.- WARNER, R.M.& BROWN, A.S. (2001). Predictive validity of Emotional Intelligence Accuracy Research Scale. **Intelligence**. Vol.29, p.p.373-388.
- GEORGE, J.M., (Aug. 2000). Emotions and Leadership : The Role of Emotional Intelligence. **Human Relations**.Vol. 53, No.8, p.p. 1027-1055.
- GIBBS, N. (Oct. 2 1995). The EQ Factor. **Time**. Vol.46, p.p.60-66.
- GIOVACCHINI, P.L. (1998). **Şizofreni ve İlkel Ruhsal Durumlar, Yapısal Çökme ve Yaratıcılık**. Çev. Nursen Oral, Ankara: HYB Yayıncılık.
- GOLEMAN, D. & WITZEL, M. (Aug 29 2003). The emotional dimension: Guru Guide Daniel Goleman: Morgen Witzel on a thinker who looks beyond conventional measures of intelligence. **Financial Times**. London (UK), p.11.
- GOLEMAN, D. (1996). **Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ**. Bloomsbury Publishing.
- GOLEMAN, D. (1999). **Hayati Yalanlar Basit Gerçekler**. Çev. Betül Yanık, İstanbul: Arion Yayınevi.
- GOLEMAN, D. (2000). **İşbaşında Duygusal Zeka**. (2. Basım), Çev. Handan Balkara, İstanbul: Varlık Yayınları.
- GOLEMAN, D. (2002a) **Duygusal Zeka (neden IQ'dan daha önemlidir?)**. (22. basım). Çev. Banu Seçkin Yücel, İstanbul: Varlık /Bilim.
- GOLEMAN, D. (2002b). Sonuç Alıcı Liderlik, Lideri Lider Yapan Nedir? **Harvard Business Review Dergisi'nden Seçmeler**. Çev. Nurettin Elhüseyni, İstanbul: Türkiye Metal Sanayiciler Sendikası Yayınları.
- GOLEMAN, D.- BOYATZİS, R. & McKEE, A. (2002). **Yeni Liderler**. Çev. Filiz Nayır- Osman Deniztekin, İstanbul: Varlık Yayınları.

- GOLEMAN, D.- BOYATZİS, R. & MCKEE, A. (2002a). **Primal Leadership: Realising the Power of Emotional Intelligence**. Boston: Harvard Business School Press.
- GOLEMAN, D.- BOYATZİS, R. & MCKEE, A. (2002b). The Emotional Reality of Teams. **Journal of Organizational Excellence**. Spring, p.p.55-65.
- GOLEMAN, D.- BOYATZİS, R. & MCKEE, A. (2003). Primal Leadership: Realising the Power of Emotional Intelligence. **Journal of Organizational Change Management**. Vol. 16, No.1, p.p. 123-126.
- GOMAN, C.K. (1989). **Creative Thinking in Business: A Practical Guide**. London: Kogan Page Ltd.
- GÖKAYDIN, N. (1998). **Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- GREENLEAF R.K.(May 2003). Principal Leadership. (High school ed.). **Reston**. Vol. 3, No. 9; p.14.
- GÜLERYÜZ, H. (2001). **Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme**. Ankara: Pegem Yayınevi.
- HALIÇINARLI, E. (1998). Özel Öğretim Yöntemleri İçinde Sanat Eğitiminin Problematığı. **Doktora Tezi**. DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- HARGRAVES, D.J. (1977). Sex Roles in Divergent Thinking. **Journal of Educational Psychology**. Vol. 47, p.55.
- HOFFMAN, M. L., (1984). Empathy, Social Cognition and Moral Action. in ed. W. Kurtines ve J. Gerwitz. **Moral Behavior and Development: Advances in Theory, Research, and Applications**. New York: John Wiley and Sons.
- HOFFMAN, M.L. & LEVINE, L.E. (1976). Early Sex Differences in Empathy. **Developmental Psychology**. Vol.12, No.6, p.p. 557-558.
- HUY, Q.N. (Apr. 1999). Emotional Capability, Emotional Intelligence, and Radical Change. **Academy of Management. Teh Academy of Management Review**. Vol. 20, No.2, p.p. 325-346.

- İLHAN, A.Ç. ve OKVURAN, A. (2002). Zeka ve Yaratıcı Eğitim Sürecinde Birey. Eğitim Sürecinde Zeka ve Yaratıcı Düşünce Çalıştayı. **Eğitimde Zeka ve Yaratıcılık**.13-15 Kasım 2001, ODTÜ Kültür Kongre Merkezi, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s.34-40.
- İŞLER, A.ve BİLGİN, A. (2002). Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcılık Hakkındaki Görüşleri. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 15, Sayı: 1, s.133-152.
- İŞMEN, E. (5-7 Eylül 2001). Duygusal Zeka ve Problem Çözme. **VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi**'nde Sunulmuş Bildiri, Ankara.
- JAEGER, A.J. (Dec. 2003). Job Competencies and the Curriculum: An Inquiry Into Emotional Intelligence in Graduate Professional Education. **Research in Higher Education**. Vol. 44, No.6, p.p. 615- 639.
- JORDAN, P.J.- ASHKANASY, N.M.- HARTEL, C.E. J. & HOOPER, G.S. (2002). Workgroup Emotional Intelligence Scale Development and Relationship to Team Process Effectiveness and Goal Focus. **Human Resource Management Review**. Vol. 12, No.2, p.p. 195- 214.
- JOYCE, B. & WEIL, M. (1996). **Models of Teaching**. (5th ed.), Boston: Simon & Schuster.
- KAGAN, M. (1993). **Estetik ve Sanat Dersleri**. Çev. Aziz Çalışlar, Ankara: İmge Kitabevi.
- KAO, J. (1991). **Managing Creativity**. Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nj.
- KARASAR, N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (12. Baskı), Ankara: Nobel Yayınları.
- KARAYAĞMURLAR, B. (1990). Sanatta Yaratıcılık ve Eğitim. **Yüksek Lisans Tezi**. DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- KARAYAĞMURLAR, B. (1993). Sanatsal Yaratıcılıkta Soyutlama ve Günümüz Sanatındaki Yeri. **Sanatta Yeterlik Tezi**. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- KARAYAGMURLAR, B. (1999). Yaratıcılık Açısından 8 yıllık İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi. **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 3**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.315-321.
- KARSLI, M.D.- GÜNDÜZ, H. B. ve URAL, A. (27-30 Eylül 2000). Eğitim Yönetiminde Duygusal Zekanın Önemi ve Duygusal Zeka Açısından Eğitim Yönetiminin Değerlendirilmesi. **IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**'nde sunulmuş bildiri. Erzurum.
- KOLB, B. (1989). Brain Development, Plasticity, and Behavior. **American Psychologist**. Vol.44 , p.p. 1203-1212.
- KONRAD, S. & HENDL, C (2001). **Duygularla Güçlenmek**. Çev. Meral Taştan, İstanbul: Hayat yayınları.
- KORKMAZ, B. (1988). Yaratıcılık ve Psikiyatri. XXIV. **Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi/ Serbest Bildiriler Kitabı**. GATA, Ankara, s. 572-575.
- KÖKNEL, Ö. (1989). Yaratıcı Gençliğin Yetiştirilmesi. **Yaşadıkça Eğitim**. Nisan/Mayıs/Haziran, sayı: 7, s. 7-10.
- KÖKSAL, A. (1997). Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Empatik Becerilerinin ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. **Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- KÜÇÜKKARAGÖZ, H. (1993). Cinsiyet Rolünün Olası Okul Başarısına Baskısı. **Ç.Ü. Eğitim Bilimleri Kongresi**. Cilt 3. Adana.
- KÜÇÜKKURT, D. (2003). Sanatı Üreten ve Tüketen Açısından Görme ve Eğitimi. **Yüksek Lisans Tezi**. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- LABORIT, H. (1996). **Yaratıcı İnsan**. Çev. Bertan Onaran, İstanbul: Payel Yayınları.
- LANDEN, M. (2002). Emotion Management: Dabbling in Mystery- White Witchcraft or Black Art? **Human Resource Development International**. Vol.5, No.4, p.p. 507-521.

- LIFF, S.B. (2003). Social And Emotional Intelligence: Applications for Developmental Education. **Journal of Developmental Education**. Vol. 26, No. 3, p.p.28-33.
- LOPES, P.N- SALOVEY, P. & STRAUS, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships. **Personality and Individual Differences**. Vol.35, p.p. 641-658.
- LOVE, P. G. & GUTHRIE, V. L. (1999). **Understanding and Applying Cognitive Development Theory**. New Directions for Student Services (No.88), San Francisco: Jossey-Bass.
- LOVE, P. G. & LOVE; A. G. (1995). **Enhancing Student Learning**. ASHE/ERIC Higher Education Report No. 4, Washington, DC: Association of Higher Education.
- LOWENFELD, V. (1953). **Education and Art: A symposium**. Lausanne: Unesco.
- LUPTON, D. (2002). **Duygusal Yaşantı**. Çev. Mustafa Cemal, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- LUTZ, C. & ABU-LUGHOD, L. (1990). **Language and the Politics of Emotion**. Cambridge: Cambridge University Pres, p.p. 69-91.
- MARSHALL, C.P.E. (Feb. 2001). Make the Most of Your Emotional Intelligence. **Chemical Engineering Progres**. Vol. 97, No.2 , p.p. 92-95
- MARTINEZ-PONS, M. (1997). The Relation of Emotional Intelligence with Selected Areas of Personal Functioning. **Imagination, Cognition Personality**. Vol.17, No.1: 3-13.
- MARTINEZ-PONS, M. (1999). “Emotional Intelligence as a Self-Regulatory process: A Social Cognitive View. **Imagination, Cognition & Personality**. Vol.19, No.4, p.p.331-350.
- MASSEY, D.S., (Feb. 2002). A Brief History of Human Society: The Origin and Role of Emotion in Social Life. **American Sociological Review**. Vol.67, No.1, p.p. 1- 29.

- MATHEWS, G.- ZEIDNER, M. & ROBERTS, R. (2003). **Emotional Intelligence: Science and Myth**. Cambridge, MA: The MIT Pres.
- MATTHEWS, G.- ROBERTS, R.D.& ZEIDNER, M. (2003). Development of Emotional Intelligence: A Skeptical- But Not Dismissive- Perspective. **Human Development**. Vol. 46, p.p. 109-114.
- MAY, Rollo (2003). **Yaratma Cesareti**, (8. Basım), Çev. Alper Soysal, İstanbul: Metis Yayınları.
- MAYER, J. D. – SALOVEY, P. & CARUSO, D.R. (2000a). **Test Manuel for The Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test: Research Version 1.1**. (3rd ed.). Toronto, Canada: MHS.
- MAYER, J. D. & COBB, C. D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense? **Educational Psychology Review**. Vol.12, No.2, p.p. 267-298.
- MAYER, J. D. & SALOVEY, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. **Intelligence**. Vol.17, No.4, p.p. 433-442
- MAYER, J. D.- CARUSO, D.R.& SALOVEY, P. (2000). Selecting a Measure of Emotional Intelligence: The Case of Ability Scales. In Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). **The Handbook of Emotional Intelligence**. San Francisco: Jossey- Bass, p.p. 320-342.
- MAYER, J. D.- SALOVEY, P. & CARUSO, D.R. (2000b). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. In Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). **The Handbook of Emotional Intelligence**. San Francisco: Jossey- Bass, p.p. 92-117.
- MAYER, J. D., & SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? In P Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.). **Emotional Development and Emotional Intelligence**. New York: Basic Books.
- MAYER, J.D. - SALOVEY, P.- CARUSO, D.R.& SITARENİOS, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. **Emotion**. Vol.1, p.p. 232-242.

- MAYER, J.D. & COBB, C.D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense?. **Educational Psychology Review**. Vol. 12, No.2, p.p.163-183.
- MAYER, J.D. & GEHER, G. (1996). Emotional Intelligence and the Identification of Emotion. **Intelligence**. Vol. 22, p.p. 89-113.
- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. **Intelligence**. Vol.17, p.p. 433-442.
- MAYER, J.D.- CARUSO D.R.- SALOVEY, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standarts for an Intelligence. **Intelligence**. Vol. 27, No. 4, p.p. 267-298.
- MAYER, J.D.- PERKINS, D.M.- CARUSO, D.R. & SALOVEY, P. (April 2001). Emotional Intelligence and Giftedness. **Roeper Review**. Vol.23, No.3, p.p. 131-137.
- MCKAY, G.D. & DINKMEYER, D. (1998). **Ne Hissettiğiniz Kendinize Bağlı (Duyularınızın Seçim Gücü)**. Çev. Ayş'a Güran, Ankara: HYB Yayıncılık.
- MCPHAIL, K. (2004). An Emotional Response to the State of Accounting Education: Developing Accounting Students' Emotional Intelligence. **Critical Perspectives on Accounting**. Vol.15, p.p. 629-648.
- MUMCUOĞLU, Ö. (2002). Bar-On Duygusal Zeka Testi'nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. **Yüksek Lisans Tezi**. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MYMAN, S. E. (2001). **Keynote Address at the Learning and Brain Conference in Cambridge**. MA.
- NEWSOME, S.- DAY, A.L. & CATANO, V.M. (2000). Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence. **Personality and Individual Differences**. Vol. 29, p.p. 1005-1016.
- NOLAN, V. (1990). **The Innovator's Handbook: The Skills of Innovative Management**. London: Sphere Books Limited.

- O'BRIEN, M. (1996). Developing Your EQ. **HR Focus**, Vol. 73, p.3.
- O'CONNOR JR.- Raymond M. & LITTLE, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional Intelligence: Self-Report Versus Ability-Based Measures. **Personality and Individual Differences**. Vol. 35, p.p. 1893-1902.
- OLERON, P. (1992). **Zeka**. Çev. Ela Güngören, İstanbul: İletişim Yayınları.
- ORLICH, D. C.- HARDER - R. J., CALLAHAN - R. C., KAUCHAK, D. P., & GIBSON, H. W. (1994). **Teaching Strategies:A Guide to Betler Instruction**.(4 ed.). Lexington, MA: D. C. Health and Company.
- ÖKSÜZ, Y. (2001). Duyguları Açabilme Özerklik İlişkisi. **19 Mayıs Ün. Eğt. Fak. Dergisi**. Sayı: 13, Samsun, s. 42-48
- ÖKTEM, F. (Basım tarihi 2002). Yaratıcı Zeka. **Yaratıcı Zeka ve Eğitim Sempozyumu**. (29 Mayıs 2000). Feza Gürsey Salonu, Ankara: Milli Eğitim Basımevi , s.83-87.
- ÖMEROĞLU, E. (1988). Yapıcı ve Yaratıcı Nesiller Yetiştirmek. **Eğitim ve Bilim**. Vol.12, No.67, s. 46-49.
- ÖNCÜ, T. (1989). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ÖNER, N. (1996). Psikolojik Danışmanlıkta Yeni Ufuklara Bir Örnek: Duyuşsal Zeka. **IX. Ulusal Psikoloji Kongresi**'nde sunulmuş bildiri.
- ÖZBEN, Ş. – ARGUN, Y. (2002). Sosyo Sosyo-demografik Özelliklere Göre Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:14, s.8-17.
- ÖZDAMAR, K. (1997). **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- ÖZDEMİR, L. (2003). Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi. **Yüksek Lisans Tezi**. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- ÖZDEN, Y. (1997). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayınları.
- ÖZDEN, Y. (1998). **Eğitimde Dönüşüm “Yeni Değer ve Oluşumlar”**. Ankara: Pegem Yayınları.
- ÖZER, Z. (1991). Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası. **Bilim ve Teknik**. Sayı:348, s.50.
- ÖZKAYA, S. (2000). **Sanatta Deha ve Yaratıcılık**. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- PALMER, B.- DONALDSON, C. & Stough, C. (2002). Emotional Intelligence and Life Satisfaction. **Personality and Individual Differences**. Vol. 33, No.7, p.p. 1091-1100.
- PALMER, B. R.- MANOCHA, R.- GIGNAC, G.- STOUGH, C. (2003). Examining the Factor Structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian General Population Sample. **Personality and Individual Differences**. Vol. 35, p.p. 1191-1210.
- PARKER, J.D.A.- SUMMERFELDT, L.J.- HOGAN, M. J.& MAJESKI, S.A., (2004). Emotional Intelligence and Akademic Success: Examining the Transition from High School to University. **Personality and Individual Differences**. Vol. 36, p.p. 163-172.
- PARKER, J.D.A.- TAYLOR, G.J.& BAGBY, M.R. (2001). The Relationship Between Emotional Intelligence and Alexithymia. **Personality and Individual Differences**. Vol. 30, p.p. 107-115.
- PERVIN, L.A., (1989). **Personality Theory and Research**. (Fifth Edition), New York: John Willey and Sons Inc.
- PETRIDES, K.V. & FURNHAM, A. (2000). Gender Differences in Measured and Self- Estimated Trait Emotional Intelligence. **Sex Roles**, Vol.42, No.5/6, p.p. 449- 461.

- PETRIDES, K.V.- FREDERICKSON, N. & FURNHAM, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. **Personality and Individual Differences**. Vol.36, p.p. 277-293.
- PETRIDES, K.V.- FURNHAM, A.& MARTIN, G.N. (2004). Estimates of Emotional and Psychometric Intelligence: Evidence for Gender-Based Stereotypes. **The Journal of Social Psychology**. Vol.144, No.2, p.p.149-162.
- PETRIDES, K.V.- PEREZ, J. C. & FURNHAM, A. (2003, July). The Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue), A Measure of Emotional Self Efficacy. in E.J.Austin & D.H. Saklofske (Chairs).**Emotional Intelligence**. Symposium conducted at the 11th Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences, Graz, Austria.
- PETRIDES, K.V.& FURNHAM, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. **European Journal of Personality**. Vol.15, p.p. 425-448.
- PFEIFFER, S.I. (Apr. 2001). Emotional Intelligence: Popular But Elusive Construct. **Roeper Review**. Vol. 23, No.3, p.p.138- 142.
- RADFORD, M. (Dec. 2003). Emotional Intelligence and Education. **International Journal of Children's Spirituality**. Vol. 8, No. 3, p.p. 255-268.
- RAWLİNSON, J. G. (1995). **Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası**. Çev. Osman Değirmen, İstanbul: Rota Yayıncılık.
- RIZA, E.T. (1999). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**. İzmir:Anadolu Matbaası.
- RIZA, E.T. (2000). Kalıplaşma ve Yaratıcılık. **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı: 65, s.4-7.

- ROBERTS, R. D.(2002). Book Review of ‘The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assesment, and Application at Home, School, and in the Workplace’,San Francisco, CA: Jossey-Bass by Reuven Bar-On and James D.A. Parker (Editors) in 2000. **Intelligence**, Vol.30, p.p. 209-219.
- ROBİNSON, K. (2003). **Yaratıcılık (Aklın Sınırlarını Aşmak)**. Çev. Nihal Geyran Koldaş, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- ROSENBERG, M. (1989). **Society and the Adolescent Self-Image** (rev. ed.). Middletown, CT: Wesleyan University Pres.
- ROUQUETTE, M.L. (1992). **Yaratıcılık**, Çev. Işın Gürbüz, İstanbul: İletişim Yayınları.
- SABAN, A. (2001). **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**. Ankara:Nobel Yayıncılık.
- SALOVEY, P- MAYER, J.D.- GOLDMAN, S.L.- TURVEY, C. & PALFAI, T.P. (1995). Emotional Attention, Clarity and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using The Trait Meta-Mood Scale. In: Pennebaker, J.W. (Ed.). **Emotional Disclosure and Health**. Washington, DC: American Psychological Association.
- SALOVEY, P. & MAYER, J. D. (1990). Emotional Intelligence. **Imagination, Cognition, and Personality**. Vol.9, No.3, p.p.185-211.
- SALOVEY, P.- STROUD, L.R.- WOOLERY, A.& EPEL, E.S. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stres Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using The Trait Meta-Mood Scale. **Psychology and Health**. Vol. 17, No.5, p.p. 611-627.
- SALVIA, J. & YSSELDYKE, J. E. (1978). **Assessment in Special and Remedial Education**.Boston: Houghton Mifflin.

- SAN, İ. (2002). Yaratıcı Düşünme ve Tümel Öğrenme. Eğitim Sürecinde Zeka ve Yaratıcı Düşünce Çalıştayı. 13-15 Kasım 2001, ODTÜ Kültür Kongre Merkezi, **Eğitimde Zeka ve Yaratıcılık**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s. 16-29.
- SAN, İ. (1985). **Sanat ve Eğitim**. Ankara: A.Ü.E.B. F. Yayınları.
- SAN, İ. (25-25 Kasım 1993). Sanatta Yaratıcılık, Oyun, Drama **Yaratıcılık ve Eğitim. XVII. Eğitim Toplantısı** , Editör: Ayşegül Ataman, Ankara.
- SAN, İ. ve ADIGÜZEL, Ö. (2002). Zeka ve Yaratıcı Eğitim Sürecinde Sosyal ve Kültürel Çevre. Eğitim Sürecinde Zeka ve Yaratıcı Düşünce Çalıştayı 13-15 Kasım 2001, ODTÜ Kültür Kongre Merkezi. **Eğitimde Zeka ve Yaratıcılık**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s.43-48.
- SAYDAM, M.B. (1997). **Deli Dumrul'un Bilinci**. İstanbul: Metis Yayınları.
- SCHNEIDER, R. J., ACKERMAN, P. L. & KANFER, R. (1996). To 'Act Wisely In Human Relations': Exploring the Dimensions of Social Competence. **Personality and Individual Difference**. Vol. 21, p.p. 469-481.
- SCHUTTE, N- MALOUFF, J.- HALL, L.- HAGGERTY, D.- COOPER, J.- GOLDEN, C. & DORNHEIM, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. **Personality and Individual Differences**. Vol. 25, p.p. 167-177.
- SCHUTTE, N.S.- MALOUFF, J.M.- BOBIK, C.- COSTON, T.D.- GREESON, C.- JEDLICKA, C.- RHODES, E. & WENDORF, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. **The Journal of Social Psychology**. Vol.141, No. 4, p.p. 523-536.
- SCHUTTE, N.S., MALOUFF, J., M., SIMUNEK, M ., MCKENLEY, J. & HOLLANDER, S. (2002). Characteristic Emotional Intelligence and Emotional Well-Being. **Cognition and Emotion**. Vol.16, No.6, 769-785.

- SEARS, W. & SEARS, M. (2003). **Başarılı Çocuk**. Çev. Özlem Gültekin, İstanbul: Boyner Yayınları.
- SEZİK, N. (2002). **Sınırsız Beyin Gücü EQ+ SQ+ IQ**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- SHAPIRO, L.E. (2003). **Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek**. (7. Basım). Çev. Ümran Kartal, İstanbul: Varlık Yayınları.
- SMITH, F, (1986). **Insult to intelligence: The bureaucratic invasion of our classrooms**. Portsmouth, NH:Heinemann.
- SÖNMEZ, V. (1993). Yaratıcı Eğitim. **Yaratıcılık ve Eğitim**, XVII. Eğitim Toplantısı , Editör: Ayşegül Ataman, Ankara.
- SÖNMEZ, V. (1995). Yaratıcı Okul,Öğretmen, Öğrenci. **Yaratıcılık ve Eğitim**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, s. 148-153.
- STEIN, S.J. & BOOK, H.E. (2000). **The EQ Edge. Emotional Intelligence and Your Success**. Toronto, Ontario, Canada: Stoddart Publishing Company.
- STEIN, S.J. & BOOK, H.E. (2003). **EQ, Duyusal Zeka ve Başarının Sırrı**. Çev. Müjde Işık, İstanbul: Özgür Yayınları.
- STERNBERG, R.J. (1998). How Intelligent Is Intelligence Testing? **Scientific American Presents**. Vol. 9, No.4, p.p. 12-17.
- STOBBS, C. (Sep. 2003). Emotional Intelligence: How Important is a High 'EQ'?. **In Practice**. British Veterinary Association Publications., p.p. 506-507.
- STORR, A. (1992). **Yaratma Dürtüsü**. Çev. İpek Babacan, İstanbul:Yayınevi Yayıncılık.
- SUNGUR, N. (1988). Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği: EYT Öğrencilerine İlişkin Bir Araştırma. **Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- SUNGUR, N. (1992). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- SUNGUR, N. (2001). **Yaratıcı Okul, Düşünen Sınıflar**. Psikoloji Dizisi, İstanbul: Evrim Yayınevi.

- SÜVARİOĞLU, S. (2000). *Yaratıcılık ve Mizah. İş Yaşamında Yaratıcılığın Gücü*. Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi.
- TEKİN ACAR, F. (2001). *Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik Ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması. Doktora Tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TELLİ, H. (Ağustos 2004). *Neden Sanat Eğitimi? Yeniden İmece*. İzmir.
- TEZCİ, E.ve DİKİCİ, A. (2003). *Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 13, Sayı:1, s. 251-260.
- THI LAM, L. & KIRBY, S.L., (2002). *Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. The journal of Social Psychology*. Vol.142, No.1, p.p 133-143.
- THORNDIKE, E.L. (1920). *Intelligence and Its Uses. Harper's Magazine*. Vol. 140.
- THORNDIKE, R.L. & STEIN, S. (1937). *An Evoluation of the Attempts to Measure Social Intelligence. Psychological Bulletin*. Vol.34, p.p.275-284.
- TOMARKEN, A.& DAVIDSON, R. (1994). *Frontal Brain Activation in Repressors and Nonrepressors. Journal of Abnormal Psychology*. Sayı:103.
- TORRANCE, E. P. (1974). *Norms- Technical Manuel Torrance Test of Creative Thinking*. Lexington, Massachusettes Ginn.
- TORRANCE, E. P. (1995). *Why to fly? A Philosophy of Creativity*. New Jersey, Norwood: Alex.
- TUNALI, İ. (1989). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- TURGUT , İ. (1993). *Sanat Felsefesi*. İzmir: Üniversite Kitabevi.
- URAL, A. (2001). *Yöneticilerde Duygusal Zekanın Üç Boyutu*. Yayınlanmamış Araştırma, Bolu.

- UZMAN, E. (2003). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi. **Yüksek Lisans Tezi**. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- VELİOĞLU, S. (2000). **İnsan ve Yaratma Edimi**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- VOLTAN ve ACAR, N. (1994). **Terapötik İletişim Kişiler arası İlişkiler**. (2. Basım), Ankara: Ertem Matbaası.
- WATKIN, C. (June 2000). Developing Emotional Intelligence. **International Journal of Selection and Assesment**. Vol. 8, No.2, p.p.89- 92.
- WATSON, D.- CLARK, L.A. & TELLEGEN, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. **Journal of Personality and Social Psychology**. Vol.54, p.p. 1063-1070.
- WECHSLER, D. (1943). Nonintellective Factors in General Intelligence. **Journal of Abnormal Social Psychology**. Vol.38, p.p.100-104.
- WECHSLER, D. (1974). **Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children**. New York: The Psychological Corporation.
- WEISINGER, H. (1998). **İş Yaşamında Duygusal Zeka**. İstanbul: MNS Yayıncılık.
- YALINBAŞ, S. (2003). ZamanYönetiminde Duygusal Zekanın Kullanımı ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama. **Yüksek Lisans Tezi**. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- YAVUZ (YAVUZER), H.S. (1989). **Yaratıcılık**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- YAVUZ, K.E. (2002). **7-12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zeka Gelişimi**. Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2001). Duygusal Zeka (EQ): İş Performansını Belirleyici Bir Değişken. **Verimlilik Dergisi**. Milli Prodüktivite Yayınları, Sayı: 2, s.145-154.
- YILDIRIM, R. (1998). **Yaratıcılık ve Yenilik**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- YILMAZ, M. (2002). Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitiminin Annelerin Duygusal Zeka Düzeyine Etkisi. **Doktora Tezi**. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.
- YILMAZ, O. (2001). Sanat Eğitiminde Yaratıcılığın Sanat Derslerine Yansıması. **Yüksek Lisans Tezi**. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- YILMAZ, R. (2003). Duygusal Zeka ve Din Öğretimi. **Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YONTAR, A. (25-26 Kasım 1993). **Yaratıcılık ve Eğitim**. XVII. Eğitim Toplantısı , Editör: Ayşegül Ataman, Ankara.
- YUNKER, G.W., (2002). Book Review of 'Primal Leadership: Realising the Power of Emotional Intelligence', Boston: Harvard Business School Press by Daniel Goleman, Richard Boyatzis & Annie McKee in 2002. **Personel Psychology**. Vol.55, No.4, p.p. 1030-1033.
- ZEIDNER, M.- MATTHEWS, G. & ROBERTS, R.D. (2001). Slow Down, You Move Too Fast: Emotional Intelligence Remains an 'Elusive' Intelligence. **Emotions**. Vol.1, p.p.265-275.
- ZEIDNER, M.- MATTHEWS, G.- ROBERTS, R.D. & MACCANN, C. (2003). Development of Emotion Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. **Human Development**. Vol.46, p.p. 69-96.
- ZEIDNER, M.- ROBERTS, R.D.& MATTHEWS, G. (2002). Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. **Educational Psychologist**. Vol. 37, No.4, p.p. 215- 231.
- ZHOU, J. & GEORGE, J.M. (2003). Awakening Employee Creativity: The Role of Leader Emotional Intelligence. **The Leadership Quarterly**. Vol.14, p.p.545- 568.
- (1995). **Zeka ve IQ Testleri**. Aktüel Kitaplığı 4, İstanbul: Aktüel.
- <http://historicalsense.com/Archive/Fener29_1.htm> (30 Mayıs 2005)

EKLER

EK 1

BAR-ON DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ (BAR-ON EQ-i)

Nasıl Cevaplayacaksınız?

Bu test pek çok durumda ve zamanda nasıl hissettiğinizi, düşündüğünüzü ve davrandığınızı tanımlama fırsatı veren ifadelerden oluşmuştur. Her bir ifade için yalnızca beş seçenek vardır:

1. Çok nadiren ya da bana uygun değil
2. Nadiren bana uygun
3. Bazen bana uygun
4. Çoğu zaman bana uygun
5. Daima bana uygun

Aşağıdaki ifadelerin her birini dikkatlice okuyup, sizi en iyi anlatanı, yanındaki kutucuklardan sadece birine (X) işareti koyarak belirtiniz.		Çok nadiren ya da bana uygun değil	Nadiren bana uygun	Bazen bana uygun	Çoğu zaman bana uygun	Daima bana uygun
		1	2	3	4	5
1	Zorluklarla sistemli bir yaklaşım kullanarak başa çıkarım.					
2	Hayattan zevk almayı pek beceremiyorum.					
3	Yapmam gerekenlerin bana açıkça söylendiği bir işte çalışmayı tercih ederim.					
4	Sıkıntı verici durumlara nasıl başa çıkacağımı bilirim.					
5	Tanıştığım herkesi severim.					
6	Hayatımı olabildiğince anlamlı kılmaya çalışırım.					

Bu ölçek toplam 133 maddeden oluşmaktadır. Ancak tez eklerinde ölçeğin sadece 6 maddesinin gösterilmesi, merkezi Kanada'da bulunan ve ölçeğin tüm telif haklarına sahip olan MHS Şirketi ile yapmış olduğumuz anlaşma gereğidir.

EK 2**TORRANCE YARATICI DÜŞÜNCE TESTİ (TYDT) “SÖZEL A” FORMU****Etkinlik 1-3 Soru Sor ve Tahmin Et**

Sizden istenilen ilk üç etkinlik aşağıdaki resme dayalı olacaktır. Bu etkinlikler size bilmediğiniz olaylara ilişkin sorular sormada ve meydana gelen olayların olası neden ve sonuçları üzerinde tahmin yürütmede ne kadar başarılı olduğunuzu görme şansı verecektir. Resme bakınız. Neler oluyor? Olaylar hakkında ne söyleyebilirsiniz? Ne olup bittiğini anlamak, nedenlerini ve sonucun ne olacağını tahmin etmek için neleri bilmeniz gerek?



Etkinlik 1- Soru Sorma

Bu sayfaya ilk sayfadaki resim hakkında dūşünebildiđiniz tüm soruları yazınız. Neler olup bittiğinden emin olmak için gereken bütün soruları sorunuz. Sadece resme bakarak cevaplandırılabilir sorular sormayınız. İstediğiniz kadar süreyle resme bakmaya devam edebilirsiniz.

Etkinlik 2- Nedenleri Tahmin Etme

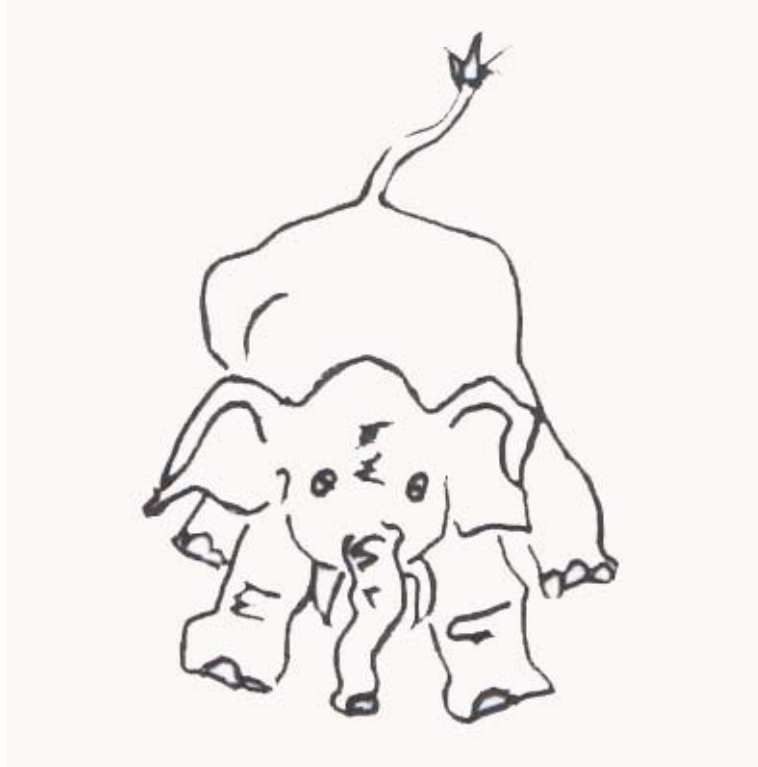
Aşağıdaki boşluğa, ilk sayfadaki resimde gösterilen durum hakkında mümkün olduğu kadar çok neden sıralayın. Resimden hemen önce olmuş olabilecek ya da bu olayların olmasına neden olan çok önceki olayları kullanabilirsiniz. Yapabileceğiniz kadar çok tahminde bulununuz. Tahmin etmekten korkmayınız.

Etkinlik 3- Sonuçları Tahmin Etme

Aşağıdaki boşluğa, ilk sayfadaki resimde gösterilen durumun sonucu olabilecek mümkün olduğu kadar çok sayıda sonuç sıralayın. Hemen sonra olmuş ya da gelecekte çok uzun zaman sonra olabilecek olayları kullanabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulununuz. Tahmin etmekten korkmayınız.

Etkinlik 4- Ürün Geliştirme

Aşağıda, birçok mağazadan ucuz fiyata alabileceğiniz 15 cm. boyunda, 200 gr. Ağırlığında bir fil resmi görmekteyiz. Bu resmin altındaki boşluğa ve sonraki sayfaya, çocukların oynarken daha çok hoşlanmaları için bu oyuncak fili değiştirecek en zeki, en ilginç ve alışılmamış yapılabilecek değişiklikleri listeleyin. Değişikliklerin kaç mal olabileceğini düşünmeyin. Sadece onu oyuncak olarak neyin daha eğlenceli kılacağını düşünün.



Etkinlik 5- Alışılmamış Kullanımlar

Çoğu insanlar karton kutuları kaldırıp bir kenara atarlar. Aslında onların binlerce ilginç kullanım alanları vardır. Aşağıdaki boşluğa düşünebildiğiniz kadar çok, ilginç ve alışılmamış kullanım biçimlerini listeleyiniz. Kendinizi herhangi bir boyuttaki kutu ile; gördüğünüz ya da duyduğunuz kullanım biçimleri ile sınırlandırmayınız. İstedığınız sayıda kutu kullanabilirsiniz. Yapabildiğiniz kadar çok yeni kullanım biçimleri üzerinde düşününüz.

Etkinlik 6- Alışılmamış Sorular

Bu bölümde karton kutulara ilişkin sorabildiğiniz kadar çok soru soracaksınız. Bu sorular başkalarının merak ve ilgisini çekebilecek ve farklı yanıtlar getirebilecek türden olmalıdır. Kutulara ilişkin genelde insanların üzerinde düşünmedikleri, alışılmamış sorular üzerinde düşünmeye çalışın.

Etkinlik 7- Sadece Düşünün ve Varsayın

Burada size belki olması hiçbir zaman mümkün olmayan bir durum verilecektir. Sadece ne olup bittiği hakkında varsayımlarda bulunacaksınız. Bu size, eğer bu hayali durum gerçekleşeseydi, bunun sonucu gerçekleşecek olan diğer olaylar üzerinde düşünme ve imgelemenizi kullanma şansı verecektir.

Sadece bir an varsayın ki, tüm bu anlatılan durum gerçekleşti. O zaman bu olay sonucu ortaya çıkabilecek diğer olayları düşünün. Başka bir deyişle, sonuç ne olacaktır? Yapabildiğiniz kadar çok tahminde bulunun.

Hayali durum (imkansız durum): Sadece varsayın ki, bulutların kendilerini yeryüzüne bağlayan, aşağı doğru sarkan ipleri var. Bu durumda neler ortaya çıkabilir, hangi sonuçlar doğabilir? Düşünce ve tahminlerinizi resmin altına ve sonraki sayfaya sıralayınız.



EK 3**Kişisel Bilgi Formu:**

Öğrencinin:

Cinsiyeti 1. Kız 2. Erkek

Yaşı: (.....)

Sınıfı: 1. 2. 3. 4.

Mezun Olduğu Lise Türü: (.....)

Ekonomik Düzey: 1. Üst 2. Orta 3. Alt

Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu: (.....)

En Uzun Süre Yaşadığı Yer:

1. Köy 2. İlçe 3. Şehir 4. Büyük şehir

Anne- Babanın Öğrenimi:

	Anne	Baba
a) Okuma-yazması yok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) İlkokul mezunu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ortaokul mezunu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Lise ve dengi okul mezunu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Üniversite ve yüksekokul mezunu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aile Tutumu:

1. Otoriter 2. Demokratik 3. İlgisiz