

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

**DUYGU-BİLİŞ ETKİLEŞİM ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ
VE DUYGU BİLİŞİN, ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE
CİNSİYET, YAŞ VE BÖLÜM AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Ayşe Zeynep IŞIK

İstanbul, 2007

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

**DUYGU-BİLİŞ ETKİLEŞİM ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ
VE DUYGU BİLİŞİN, ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE
CİNSİYET, YAŞ VE BÖLÜM AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Ayşe Zeynep IŞIK

Danışman: Prof.Dr.Betül AYDIN

İstanbul, 2007

ÖNSÖZ

Bu çalışmamda beni yeniden cesaretlendiren, çalışmama destek veren ve tezimin teorik temelini açarak, temel kavramlarına inmem ve özü yakalamam için bana yol gösteren sayın hocam Prof. Dr. Betül Aydın'a, ölçeklerini kullanmama her defasında izin veren sayın Prof. Dr. Üstün Dökmen'e, istatistik hesaplamalarda yardım eden sayın Dr. Mustafa Otrar'a, çalışmalarımı takip edip, bana uygulamalarımnda yardımcı olan Yard. Doç. Dr. Semai Tuzcuoğlu'na, Yard. Doç. Dr. Levent Deniz'e ve çalışmalarına başından beri yardım etmiş tüm hocalarıma, meslek arkadaşlarıma, Marmara Üniversitesi öğrencilerine ve evde bana anlayış gösteren ve destek olan kızım Denise Tilley' e teşekkür etmeyi borç bilirim.

ÖZET

DUYGU-BİLİŞ ETKİLEŞİM ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ VE DUYGU BİLİŞİN, ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE CİNSİYET, YAŞ VE BÖLÜM AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu çalışmanın amacı, Marmara Üniversitesi öğrencilerinin duygu-biliş etkileşim yeteneklerinin cinsiyet, yaş ve okudukları alan değişkenleri ile ilişkilerini incelemek ve bunu yapabilmek için bir Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği geliştirmektir. Ölçek, Mayer ve Salovey' (1997, s.11) in duygusal zekâ tanımı teorik temelinde, 453 Marmara Üniversite öğrencisi üzerinde uygulanarak geliştirilmiştir.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda, 176 maddelik ölçek, dört kademeli iç-tutarlılık analizleri sonucunda, 109 maddeye indirgenmiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda, ölçeğin iç tutarlılık katsayıları oldukça yüksek (Guttman split-half=.586; Spearman=.923) bulunmuştur.Yapılan faktör analizi sonucunda, 5 madde daha elenmiş, böylece ölçek 104 maddeye indirgenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda, ölçek 9 alt boyuttan oluşturulmuştur. Alt boyutların ölçek toplam puanı ile ilişkisine bakıldığında, istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Üç haftalık ara ile yapılan test tekrar test analizi sonuçlarında, alt boyutların birinci uygulama ile ikinci uygulama puanları arasında istatistiksel olarak pozitif ilişki ($p<.05$) bulunmuştur.

Kriter geçerliği ile ilgili olarak ölçeğin, Raven Progressive Matrice Testi puanları ile DBÖ-7 Duygular Arası Geçişme Farkındalığı Alt Boyut'unun pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin, Çatışma Eğilimi Ölçeği Pasif Tümünden Reddetme Alt Boyutu puanları ile ilgili yapılan karşılaştırmalarda, DBEÖ-2 Bakış Açısında Çokluk Kazanmak Alt Boyutu ve DBEÖ-6 Olumlu

Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma Alt Boyutu ve DBEÖ-8 Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi Alt Boyut puanları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. DBEÖ-9 Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanma Alt Boyutu ile ÇEÖ Tümden Reddetme Alt Boyutu arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları ile DBEÖ-9 Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanma Alt Boyutu arasında “ $r = 0,854 ; p < .001$ ” olmak üzere, DBEÖ-1 Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi Alt Boyutu, DBEÖ-2 Bakış Açısında Çokluk Kazanmak Alt Boyutu, DBEÖ-6 Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma Alt Boyutu, DBEÖ-8 Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi Alt Boyutu ile yapılan karşılaştırmalarda pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha yüksek duygu biliş etkileşimi içinde oldukları görülmüştür. Yaş değişkenine göre duygu biliş etkileşiminde farklılık bulunmamıştır. Üniversite bölümleri arasında fark bulunmuştur.

Bu çalışmanın bulgularına göre aşağıdaki öneriler yapılmıştır:

- Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği'nin kuramsal temele tam olarak oturması ve onaltı alt boyut elde etmek istenirse, boş kalan hücreler için itemler hazırlayıp yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılabilir.
- Farklı yaş grupları için DBEÖ'nin farklı yaş gruplarına uygun çeşitlemeleri geliştirilebilir.
- Bazı duygu-biliş etkileşim eğitim programları hazırlamakta DBEÖ'nden yararlanılabilir.
- Eğitim ve mesleki rehberlikte DBEÖ'nden yararlanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Duygu, zekâ, duygusal zekâ, duygusal yeterlilik.

ABSTRACT

CONSTRUCTION OF AN EMOTION COGNITION INTERACTION SCALE AND STUDY ITS ADMINISTRATION RESULTS IN GENDER, AGE, AND THE DEPARTMENT OF THE UNIVERSITY STUDENTS ATTEND

The purpose of this study is to find out if there are any relations between the emotion-cognition interaction abilities of Marmara University students and their gender, age, and the Department they attend, and in order to do this to develop an emotion –cognition scale. The scale was used on Mayer and,Salovey’(1997,s.11)in definition and conseptualization of emotional intelligence and it is conducted on 453 Marmara University students.

Reliability and validity estimates resulted in reducing the items from176 to 109. Reliability analysis shows in Guttman split-half: 0,586 and Spearman: 0.923. Factor analysis estimations also resulted in reducing the number of items to 104, and the scale consists of nine sub-scales. The relations between the sub-scales and the total score of the scale are found to be meaningful and positive ($p<.05$).

Test and retest analysis shows statistical positive association ($p<.05$), in three weeks time between the first and the second administration of the scale.

For the criterion validity between Emotion-Cognition Interaction Scale’ (ECIS) s, Recognize Likely Transitions Among Emotions sub scale and Raven Progressive Matrix’total scores is ($r=0,292$; $p<.05$). Between ECIS’ Multiple Points of View,Cognitive Interaction for Positive Emotions,Monitor Positive and Negative Emotions sub scales and Conflict Tendency Scale’(CTS) s Passive Total Rejection sub scale scores respectively are: ($r =0.261$; $p<.05$); ($r = 0,298$; $p<.05$); ($r = 0.253$; $p<.05$), and between ECIS’ Managing Emotions Without Repressing or Exaggerating sub scale and CTS’ Total Rejection sub scale a negative meaningful statistical relation ($r = - 0,271$; $p<.05$) is found.Between Empathic Tendency Scale’s total scores and ECIS’ Productive Interaction of

Emotions and Cognition; Cognitive Interaction for Positive Emotions, Monitor Positive and Negative Emotions, and Managing Emotions Without Repressing or Exaggerating sub scales positive meaningful statistical relations are found, and they are respectively as follows: ($r = 0.354$; $p < .05$); ($r = 0.467$; $p < .01$); ($r = 0.405$; $p < .01$); ($r = 0.328$; $p < .05$); ($r = 0.854$; $p < .001$).

The relation between ECIS and Empathic Tendency Scale's total score is found statistically positive and meaningful ($r = 0.418$; $p < .01$).

All the statistical analysis for reliability and validity as mentioned above show that the ECIS is reliable and valid to be administered.

In the second part of the study the ECIS was administered on to Marmara University Students in regard to emotion-cognition interaction abilities and according to the findings it appears that the female students are more successful than male students in emotion-cognition interaction, there is no difference among the age groups in regard to emotion-cognition interaction, and finally there are some differences between the Departments the students attend and their emotion-cognition interaction abilities.

According to the findings of this study the suggestions are as follows:

- Should EGIS is to be completed to 16 sub scale as its theoretical basis consist of 16 'cells' this study can be repeated with some new items.
- For different age groups EGIS can be varied accordingly.
- EGIS can be of service for educational and vocational counselling.
- ECIS can also be of service for developing an emotional cognition interaction training programme.

Key words: Emotion, intelligence, emotional intelligence, emotional competence.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	II
SUMMARY.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	XIV

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	5
1.7. Kısaltmalar.....	6

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. Duygu Zekâ Etkileşimi.....	7

2.1.1. Duygu ve Zekânın Kavramsal Temelleri.....	7
2.1.2. Zekâ Kavramı ve Gelişimi.....	9
2.1.3. Genel Yetenek Faktörü.....	15
2.1.4. Duygu Kavramının Gelişimi	16
2.1.5. Duygunun Bileşenleri.....	21
2.1.6. Duygusal Gelişime Olanak Sağlayan Beyin Bölgeleri.....	23
2.1.7. Dil ve Duyguların Birlikteliği ve Etkileşimi.....	27
2.2. Duygusal Yetenekler	34
2.2.1. Duygusal Yetenekler Üzerine Kavram Gelişimi.....	34
2.3.2. Duyguların Yardımcı Olduğu Düşünme Zekâ Boyutlarının Açıklaması.....	35
2.3.3. Duyguları Anlama ve Analiz Etme; Duygusal Bilgi Kullanmak.....	36
2.3.4. Duygusal ve Zekâsal Gelişmeyi Sağlamak İçin Duyguların İfade Edilmek Üzere Düzenlenmesi.....	37
2.4. Duygu, Biliş Etkileşim Kavramları	39
2.4.1. Duygusal Yaratıcılık.....	39
2.4.2. Empati	40
2.4.3. Empati ile Yaratıcılık ve Dogmatizm İlişkisi	41
2.4.4. Empati ve Cinsiyet.....	42
2.4.5. Çatışma	42
2.4.5.1. Çatışmanın Duygusal Yanı	44
2.4.6. Kişilik ve Benlik.....	45

2.4.6.1. Kişilik.....	45
2.4.6.2. Benlik	47
2.4.6.2.1. Benlik Sistemi ve Duygusal Deneyim.....	47
2.4.6.2.2. Öznel ve Nesnel Benlikler	48
2.4.6.2.3. Neisser'e Göre Ekolojik Benlik, Kapsamlı Benlik ve Değerlendiren Benlik.....	49
2.4.6.2.4. Ekolojik Benlik.....	50
2.4. Duygu, Biliş Etkileşim Kavramları	39
2.4.1. Duygusal Yaratıcılık.....	39
2.4.2. Empati	40
2.4.3. Empati ile Yaratıcılık ve Dogmatizm İlişkisi	41
2.4.4. Empati ve Cinsiyet.....	42
2.4.5. Çatışma	42
2.4.5.1. Çatışmanın Duygusal Yanı	44
2.4.6. Kişilik ve Benlik.....	45
2.4.6.1. Kişilik.....	45
2.4.6.2. Benlik	47
2.4.6.2.1. Benlik Sistemi ve Duygusal Deneyim.....	47
2.4.6.2.2. Öznel ve Nesnel Benlikler	48

2.4.6.2.5. Kapsamlı Benlik	50
2.4.6.2.6. Değerlendirici Benlik	51
2.4.6.2.7. Yakınlık ve Benlik Düzenlemesi.....	52
2.5 Duygu, Biliş ve Etkileşimleri.....	53
2.5.1 Duygu, Biliş ve Etkileşimlerinin Gelişimle İlişkisi.....	53
2.5.2. Duygu, Biliş ve Etkileşimlerinin Başarıya Etkisi.....	54
2.5.3. Duygu Biliş Etkileşimlerini Zenginleştiren Faktörler	55
2.5.3.1. Aile	55
2.5.3.2. Psikoterapist.....	57
2.5.3.3 Okul	57
2.5.3.4. Din.....	58
2.6. Duygusal Yeterlilik.....	60
2.6.1. Duygusal Yeterlik Özellikleri	61
2.7. Duygusal Düzenleme....	62
2.8. Duygusal Zekâ Ölçümü.....	63
2.9. İlgili Araştırmalar ve Literatür.....	64
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	73

3.1. Araştırma Modeli.....	73
3.1.2 Evren ve Örneklem	75
3.1.3.1. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği.....	75
3.1.3.2. Kriter Geçerliğini Belirlemek İçin Kullanılan Ölçekler	76
3.1.3.2.1. Çatışma Eğilimi Ölçeği (ÇEÖ).....	76
3.1.3.2.1.1. ÇEÖ' nün Alt Bölümlerinin Teorik Açıklaması	76
3.1.3.2.1.2. ÇEÖ'nün Kriter Geçerliği.....	78
3.1.3.2.1.3. ÇEÖ'nün Güvenirliği	78
3.1.3.2.1.4. Ölçeğin Ayırdetme Gücü.....	79
3.1.3.2.2. Raven Progressive Matrice (RPM).....	79
3.1.3.2.3. Empati Eğilim Ölçeği (EEÖ).....	80
3.1.3.2.3.1. EEÖ'nün Güvenirliği	80
3.1.3.2.3.2. EEÖ'nün Geçerliği	81
3.1.3.2.4. Empatik Beceri Ölçeği - B Formu.....	81
3.1.3.2.4.1 EBÖ'nün Güvenirliği	81
3.1.3.2.4.2 EBÖ'nün Geçerliği.....	81
3.1.4. Verilerin Çözümlemesi.....	81
3.1.4.1. Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları	81
3.1.4.1.1. Güvenirlik Çalışması.....	83
3.1.4.1.2. Geçerlik Analizleri.....	112
3.1.4.1.3. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliği Çalışmaları.....	146

3.1.4.1.3.1.Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Ölçek Alt Boyutları ve Raven Progressive Matrix Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi.....	146
3.1.4.1.3.2. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Ölçek Alt Boyutları ve Çatışma Eğilimleri Ölçeği (ÇEÖ)Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi	148
3.1.4.1.3.3. Kriter Geçerliğini Belirlemek Duygu Biliş Ölçeği ile Empatik Beceri Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	150

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	156
4.1. Güvenirlilik Analizi.....	156
4.2. Geçerlik Analizleri	156
4.3. Elde Edilen Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Teorik Açıklaması.....	164
4.3.1. IV. Ana Boyut- Olumlu ve Olumsuz Duygularla Başa Çıkma- (Orijinalinde Hücre 14 - Faktör 3) Duyguyu Yararlı ya da Zararlı Olarak Değerlendirme Alt Boyutu	164
4.3.2. IV. Ana Boyut - Olumlu ve Olumsuz Duygularla Başa Çıkma- (Orijinalinde Hücre 16- Faktör 9) Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanmak Alt Boyutu.....	165
4.3.3. I. Ana Boyut- Empati-(Orijinalinde Hücre 4 - Faktör 4) Sahte ve Manüpile Edici Duyguları Tanıma, Eleştirme Alt Boyutu.....	165
4.3.4. II. Ana Boyut-Duygunun Biliş Etkisi - (Orijinalinde Hücre 5 - Faktör 5) Duyguların Biliş Olumlu Etkisi Alt Boyutu.....	166

4.3.5. IV. Ana Boyut-Olumlu ve Olumsuz Duygularla Başa Çıkma- (Orijinalinde Hücre 15 - Faktör 8) Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi Alt Boyutu..	166
4.3.6. II. Ana Boyut- Duygunun Bilişe Etkisi- (Orijinalinde Hücre 6 - Faktör 1) Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi Alt Boyutu.....	167
4.3.7. III. Ana Boyut - Bilişin Duyguya Etkisi - (Orijinalinde Hücre 12 - Faktör 7) Duygular Arası Geçişme Farkındalığı Alt Boyutu.....	167
4.3.8. II. Ana Boyut - Duygunun Bilişe Etkisi - (Orijinalinde Hücre 7 - Faktör 2) Bakış Açısında Çokluk Kazanma Alt Boyutu.....	167
4.3.9. III. Ana Boyut-Bilişin Duyguya Etkisi - (Orijinalinde Hücre 9- Faktör 6) Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma.....	168
4.4. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Yapılan Karşılaştırmalar.....	168
4.4.1. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Ölçek Alt Boyutları ile Raven Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analiz Sonuçları Bulguları ve Sonuç Tartışması.....	168
4.4.2 Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Ölçek Alt Boyutları ve Empatik Eğilim Ölçeği Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Sonuç Tartışması.....	169
4.4.3 Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği ile Empatik Beceri Ölçeği Arasında Çıkan İlişkisizlik Bulgusunun Sonuç Tartışması.....	170
4.4.4. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Ölçek Alt Boyutları ve Çatışma Eğilimleri Ölçeği (ÇEÖ)Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçlarına Göre Elde Edilen Bulguların Sonuç Tartışması.....	171
4. 5. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği İle Duygu Bilişin Cinsiyet, Yaş ve Bölüm Açısından İncelenmesi.....	173
4.3.1 Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği İle Duygu Bilişin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	175

4.3.2 Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği İle Duygu Bilişin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	179
--	-----

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	199
5.1. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği ile Duygu Bilişin Cinsiyet, Yaş ve Bölümlerine Göre İnceleme Sonuçları ve Tartışması.....	199
5.2.Öneriler.....	205
5.2.1. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği İle İlgili Öneriler	205
5.2.2 Araştırmaya Yönelik Öneriler	205
KAYNAKÇA.....	207
EK - A DUYGU BİLİŞ FORM-A	226
EK - B DUYGU-BİLİŞ ETKİLEŞİM ÖLÇEĞİ.....	237
EK – C ANKET.....	244

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Duygusal Zekâ.....	30
Tablo 2: Zekânın Bölümlerine ve Duygusal Zekaya Genel Bir Bakış.....	31
Tablo 3: Dört Bölümlü Duygusal Zekâ Modelinin Zekâ ve Kişilik ile İlişkili Olarak Görünümü.....	32
Tablo 4 :Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (I) Sonuçları.....	83
Tablo 5: Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (II) Sonuçları.....	92
Tablo 6:Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (III) Sonuçları.....	100
Tablo 7: Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (IV) Sonuçları.....	106
Tablo 8: KMO ve Bartlett's Testi Değerleri.....	114
Tablo 9: Faktör Analizi (I) Sonuçları.....	115
Tablo 10: İlk Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi.....	125
Tablo 11: Faktör Analizi (II) Sonuçları.....	129
Tablo 12: İkinci Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi.....	132
Tablo 13: KMO ve Bartlett's Testi Değerleri.....	135
Tablo 14: Faktör Analizi (III) Sonuçları.....	135
Tablo 15: Oluşan Faktörler ve Açıkladıkları Toplam Varyans Miktarları.....	138
Tablo 16: Üçüncü Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi.....	138
Tablo 17: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler.....	141
Tablo 18: Madde Toplam Korelasyonları.....	141
Tablo 19: Ölçek Alt Boyutlarının ve Tüm Ölçeğin Güvenirlilik Katsayıları.....	143
Tablo 20: Ölçek Alt Boyutları Arasındaki İlişkileri Belirlemek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	143

Tablo 21: Ölçek Alt Boyutlarının Ölçek Toplam Puanı Arasındaki İlişkileri Belirlemek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	144
Tablo 22: Test Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	145
Tablo 23: Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Ölçek Alt Boyutları ve Raven Progressive Matrix Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	146
Tablo 24: Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Ölçek Alt Boyutları ve Empatik Eğilim Ölçeği Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları aşağıda yer almaktadır.....	147
Tablo 25: Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Ölçek Alt Boyutları ve Çatışma Eğilimleri Ölçeği (ÇEÖ)Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	149
Tablo 26: Kriter Geçerliğini Belirlemek Duygu Biliş Ölçeği ile Empatik Beceri Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	150
Tablo 27: Maddelerin Test-Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek Üzere Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları.....	151
Tablo 28: Test-Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	153
Tablo 29: Faktörlerin Test-Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek Üzere Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları.....	154
Tablo 30: Test-Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	155
Tablo 31: Ölçek Toplam Puanının Test-Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek Üzere Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları.....	155
Tablo 32: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler.....	157

Tablo 33: Faktör-1 II. Boyut- Duygunun Biliş Etkisi- Hücre 6- Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi.....	158
Tablo 34: Faktör-2 II. Boyut- Duygunun Biliş Etkisi- Hücre 7- Bakış Açısında Çoğulluk Kazanmak.....	158
Tablo 35: Faktör-3 IV. Boyut- Olumlu ve Olumsuz Duygularla Başa Çıkma- Hücre 14- Duyguyu Yararlı ya da Zararlı Olarak Değerlendirmek.....	159
Tablo 36: Faktör-4 I. Boyut- Empati- Hücre 4- Sahte ve manüpile Edici Duyguları Tanıma, Eleştirme.....	160
Tablo 37: Faktör-5 II. Boyut- Duygunun Biliş Etkisi - Hücre 5- Duyguların Biliş Olumlu Etkisi.....	160
Tablo 38: Faktör-6 III. Boyut- Bilişin Duyguya Etkisi- Hücre 9- Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma.....	161
Tablo 39: Faktör-7 III. Boyut- Bilişin Duyguya Etkisi- Hücre 12- Duygular Arası Geçişme Farkındalığı.....	161
Tablo 40: Faktör-8 IV. Boyut-Olumlu ve Olumsuz Duygularla Başa Çıkma- Hücre 15- Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi.....	161
Tablo 41: Faktör-9 IV. Boyut- Olumlu ve Olumsuz Duygularla Başa Çıkma- Hücre 16- Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanmak.....	162
Tablo 42: Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Yapısı.....	163
Tablo 43. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	173
Tablo 44. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	173
Tablo 45:Öğrenim Görülen Alan Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri...174	
Tablo 46: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	175
Tablo 47: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Bakış Açısında Çokluk Kazanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	175

Tablo 48: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguyu Yararlı Ya da Zararlı Olarak Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..	176
Tablo 49: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Manipüle Edici, Sahte Duyguları Tanıma ve Eleştirme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	176
Tablo 50: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguların Bilişe Olumlu Etkisi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	177
Tablo 51: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	177
Tablo 52: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygular Arasında Geçişme Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	178
Tablo 53: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..	178
Tablo 54: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	179
Tablo 55: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	179
Tablo 56: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Bakış Açısında Çokluk Kazanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	180

Tablo 57: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguyu Yararlı Ya da Zararlı Olarak Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	180
Tablo 58: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Manipüle Edici, Sahte Duyguları Tanıma ve Eleştirme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	181
Tablo 59: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguların Bilişe Olumlu Etkisi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	181
Tablo 60: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	182
Tablo 61: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygular Arasında Geçişme Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	182
Tablo 62: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	183
Tablo 63: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	183
Tablo 64: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	184

Tablo 65: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	185
Tablo 66: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Bakış Açısında Çokluk Kazanma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	186
Tablo 67: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Bakış Açısında Çokluk Kazanma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Scheffe Testi Sonuçları.....	187
Tablo 68: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguyu Yararlı Ya da Zararlı Olarak Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	188
Tablo 69: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguyu Yararlı Ya da Zararlı Olarak Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Scheffe Testi Sonuçları.....	189
Tablo 70: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Manipüle Edici, Sahte Duyguları Tanıma ve Eleştirme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	190
Tablo 71: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguların Biliş Olumlu Etkisi Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	191
Tablo 72: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre	

Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	192
Tablo 73: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygular Arasında Geçişme Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	193
Tablo 74: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygular Arasında Geçişme Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Scheffe Testi Sonuçları.....	194
Tablo 75: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	195
Tablo 76: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	196
Tablo 77: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Scheffe Testi Sonuçları.....	197

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem

Hayatımızın dönüm noktalarında olduğu kadar, günlük yaşantımız içinde de aldığımız kararları yaptığımız seçimleri bir düşünceye olursak duygularımızın ne kadar etkin rol oynadığını görürüz. Bilişsel zekâ seçtiğimiz hedeflerimizde ve yaptığımız plânlarımızda ayrıntılar üzerinde düşünmemizi sağlar. Ancak duygularımız bu hedefleri seçmemiz için ihtiyacımız olan kuvvettir. Eğer kendimize ‘neden bu hedefi seçtim?’ diye sorarsak, en fazla üçüncü soruşumuzda karşımıza duygusal nedenlerimiz çıkar (Jensen,E.1998).

Duyguların oluşturduğu bir ortamda yaşıyor ve onları sözlü ya da sözsüz olarak çevremize yansıtıyoruz. Sevdiklerimizle sevmediklerimize yaklaşmamız aynı mıdır? İster anılarımızda, ister anda olsun, sevgi, sevinç ya da üzüntü, kızgınlık her ne tür duyguyu yaşıyorsak hem beynimizde hem de tüm bedenimizde hissetmez miyiz?

İnsanların çocukluktan başlayıp birbirleri ile iyi geçinebilmeleri, eğitim ve öğretimlerini başarı ile tamamlamaları, aile ortamında olumlu ilişkiler yaşamaları çalıştıkları iş yerlerinde iyi ilişkiler içinde ve başarılı olmaları, kısaca kendileri ile ve çevreleri ile baş edebilmeleri için gereken koşullar nelerdir, eldeki kuramlar bu problemleri çözmeye yeterli midir?

İnsanı psikolojik, sosyolojik ve doğa bilimleri boyutlarında tanıyabilmek evrensel, insani değerler taşıması için eğitmek, bilgi ve becerilerini geliştirip daha yeterli hâle getirmek için program geliştirmek, temel bazı kuramlara dayandırılmalıdır. Kuramlar ise temel araştırmalarla olasıdır (J. W. Getzels, 1991). İnsanı tanımak için onun duygusal ve bilişsel yeteneklerini ortaya çıkarmak, bu yeteneklerin insanda evrensel değerlerin yerleşebilmesi yolunda birbirlerini nasıl etkileyebildiklerini, bu doğrultuda bireylerin geliştirebilecekleri becerileri tanımak, bunun için de işe kavramlarla

başlamak gerekir. Bu kavramların içinde insanı en çok etkilediğine inanılan duygu ögesi vardır.

Duygunun tanımını, Smith ve Lazarus (1990, s. 610) fizyolojik,algısal, deneyimsel, bilişsel ve diğer değişimlerin birleşik halde hisler ve ruh halleri olarak deneyimlenmesi için eşgüdüm sağlayan, organize bir tepki sistemidir şeklinde yapmışlardır.

Weschler (1958, s.7)'in zekâ tanımına bakıldığında, zekânın bireyin amaçlı hareket etmesi, akılcı-rasyonel düşünmesi ve çevresiyle etkin şekilde başatması için bütün yeteneklerinin toplamıdır, şeklinde olduğu görülmektedir.

Her iki tanımda da, yetenekler ve onların bütünselliği ön plâna çıkmış durumdadır. Bu yeteneklerin bir kısmının açık tanımları yapılmış, kavramlaştırılmış ve ölçülebilir hale getirilmiştir. Bir kısmı ise son zamanlarda kavramlaştırılmıştır. Duygusal zekâ bunlardan biridir. Duygusal zekâ kavramı içinde, ortak kabul görmüş duygu, zekâ gibi kavramlar yer almaktadır. Bu kavramların birliktelikleri ve karşılıklı etkileşimleri de duygusal zekâ kavramı içinde yer almaktadır. Benjamin Bloom'un geliştirdiği tam öğrenme modeli örneğine bakıldığı zaman, öğrenciler üzerinde bu kavramların ne kadar etkili oldukları anlaşılmaktadır. Bu modele paralel bir araştırma olarak insanların mesleklerindeki edimleri ile test puanları arasında korelasyon incelendiğinde, birey, edimi içinde en yüksek zekâ bölümünün yaklaşık %25 oranında yer aldığı bulunmuştur.Geriye kalan değişkenler arasında duygusal zekânın katkısı %10 bile olsa diğer etkin psikolojik etkenler yanında insanların, işte, okulda ve evde gösterecekleri edimleri yordamada önemli bir yeri olduğu savunulmakta ve yüksek duygusal zekânın, uyuşturucu kullanma, saldırganlık gibi psikolojik sorunlarda düşük düzeyi gösterebileceğine işaret edilmektedir (Gardner,1995,ss.26-27; Mayer ve Salovey 1997, ss.17; Goleman, 2000,ss.395-398; Mayer, Salovey, Caruso, Sitarenios, 2001).

Okulda olduğu gibi, bir yetişkinin iş performansında da, genel zekâ yetenekleri karmaşık işlevleri yerine getirmekte önem kazanmaktadır. İşler, büyük ölçüde, gerektirdikleri görevlerin çok yönlü olmaları ile farklılık gösterirler. İşlerin karmaşıklıkları arttıkça, "yüksek genel zekâ" düzeyi gösterenler, daha değerli kabul

edilmekte ve “düşük genel zekâ” düzeyi gösterenler, daha büyük ‘engel’ hâline gelmektedir. Kıyasıya rekabet edilen bir ortamda, insanî değerleri korumak da giderek zorlaşmakta, bu da insanları mutsuzluğa iten bir ortam oluşturmaktadır.

Yeteneklerin bütünselliği içinde, duygusal yetenekler özelinde elde edilecek bilgiler, belki de her yaş grubu insanlar arasında görülen anlaşmazlık ve çatışmaların çözümüne ve bireylerin içsel mutsuzluğunu gidermeye küçük de olsa bir ışık tutabilir. Bloom (1998, s.251)’un da belirttiği gibi yeteneklerin geliştirilebilen bir özelliği vardır. O halde hem bilişsel hem de duygusal yeteneklerin etkileşimlerinden bir kaçını da olsa birazcık da olsa geliştirebilmek için önce onların bireylerde varlığını ve ne düzeyde olduğunu bilmek gerekir. Öyle ise duygusal yetenekler ve bilişsel yeteneklerin ne düzeyde etkileştiğini ortaya çıkarmak üzere geliştirilmiş bir ölçek insanlara ve insanlığa hizmet vermek için geliştirilebilir mi?

Tüm bu bilgilerin ışığında bu araştırmanın problemi:

Bireyin duygu-biliş etkileşim yetenekleri hakkında fikir verebilecek bir ölçek geliştirme çalışması yapmak ve Marmara Üniversitesi öğrencilerinin duygu-biliş etkileşim yetenek ve becerilerinin, cinsiyet, yaş ve okudukları alan değişkenlerine göre ilişkilerinin araştırılmasıdır.

1.2. Amaç

1. Bilişsel ve Duygusal Etkileşim Ölçeği’nin geliştirilmesiyle ilgili amaçlar:

1.1. Bilişsel ve Duygusal Etkileşim Ölçeği’nin faktör yapısı nedir?

1.2. Bilişsel ve Duygusal Etkileşim Ölçeği’nin geçerlik düzeyi nedir?

1.3. Bilişsel ve Duygusal Etkileşim Ölçeği’nin güvenirlik düzeyi nedir?

2. Marmara Üniversitesi öğrencilerinin bilişsel ve duygusal etkileşimi ile ilgili amaçlar:

2.1. Üniversite öğrencilerinin bilişsel ve duygusal etkileşim düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2.2. Üniversite öğrencilerinin bilişsel ve duygusal etkileşim düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

2.3. Üniversite öğrencilerinin bilişsel ve duygusal etkileşim düzeyleri bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırma sonunda elde edilecek bilgilerin;

1. Eğitim programı geliştirenlerin çalışmalarına katkı sağlayacağı,
2. Okul rehberlik servislerinin ve rehberlik araştırma merkezlerinin yönlendirme çalışmalarına yardımcı olacağı,
3. Ruhsal ve diğer sağlık alanlarında hizmet veren kurum ve kişilerin çalışmalarına katkı sağlayacağı,
4. Konu ile ilgili yapılacak araştırmalara katkıda bulunabileceği umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Anket ve ölçeklere deneklerin verdikleri yanıtlar, onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır. Denekler samimi ve saydamdırlar.
2. Duygu biliş etkileşim düzeyi, kağıt-kalem testleriyle, yazılı ifadelerle belirlenebilir.
3. Duygu biliş etkileşimi, nicel olarak ölçülebilir.
4. Bireyler, duygu biliş etkileşimleri hakkında bilgi vermeye istekli ve bilinçlidirler.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 1998-1999 ve 2006-2007 öğretim yılları içinde yapılan uygulamalar ile sınırlıdır.

2. Marmara Üniversitesi öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Duygu: Fizyolojik, algısal, deneyimsel, bilişsel ve diğer değişimlerin birleşik halde hisler ve ruh halleri olarak deneyimlenmesini koordine eden organize tepki sistemidir (Smith; Lazarus; 1990) .

Zekâ: Bireyin amaçlı hareket etmesi, akılcı-rasyonel düşünmesi ve çevresiyle etkin şekilde başetmesi için bütün yeteneklerinin toplamıdır (Weschler, 1958) .

Biliş: Bilginin kazanılması ve kullanılması ile ilgili süreçlerin tümü ile ilgilidir. Algı, bellek, dil, betimleme, kavramlaştırma, değerlendirme veya yorumlama, problem çözme ve karar verme gibi düşünme ile ilişkili süreçler anlamını taşımaktadır (Charles G. Morris, 2002, s.282) .

Duygusal düzenleme: Duyguların bilişsel- deneyimsel, davranışsal ifade ve fizyolojik- biyokimyasal kısımlar içinde ya da arasında duygusal tepkileri başlatmak, alternatifini sunmak ya da muhafaza etmektir (Brenner & Salovey 1997) .

Duygusal bilgi: Bireyin, çevredeki olayları anlamak ve yorumlamak için kullandığı kendisinin ve diğerlerinin duygu ve duygusal deneyimleri hakkındaki bilgi dağarcıklarıdır (Brenner & Salovey, 1997)

Duygusal zekâ: Duyguyu doğru olarak algılamak, değerlendirmek ve ifade etmek; duygular düşünce ürettikleri zaman uyandırdıkları hisleri bilmek; duyguları ve duygusal bilgiyi anlama ve duygusal ve zekâsal becerilerin gelişmesini sağlayacak yönde duyguları düzenleme ve yönetme yetenekleridir (Mayer and Salovey, 1997) .

Duygu yönetimi: Bireyin amaçlarına optimal olarak ulaşabilmesi için duygusal tepkilerini tarama, değerlendirme ve değiştirme süreçlerini kendi içinde sağlayabilmesidir (Saarni, 1997)

Benlik düzenleme: Bireyin amaçlarına optimal olarak ulaşabilmesi için hareketlerini, düşüncelerini ve duygularını yönetebilmesidir (Saarni, 1997).

Benlik sistemi: Benlik birbiri ile ilişkili ve/veya eşgüdümlü fakat işlevlerinde farklılaşabilen çeşitli parçalardan oluşmuştur. Örneğin, kendini aldatabilen benlik ya da benliğin bir kısmı, örneğin; Neisser'in ekolojik benliği, kendisi hakkında farkındalığa sahip olmayabilir (Saarni, 1997).

Duyuşsal Giriş Özellikleri: Öğrencinin ilgileri, tutumları ve kendi kendisine karşı duyguları ve görüşlerinin bileşkesidir (Bloom, 1998)

Dogma: Doğruluğu sınanmadan benimsenen, bir öğretinin veya ideolojinin temeli yapılan sav (Türk Dil Kurumu, 1988).

Empatik eğilim: Bireyin günlük yaşamda empati kurma potansiyelidir. Empatik eğilim bireylerin duygusal yaşantılarına duyarlı olabilme ve sorunu olan bireylerin duygularını anlayabilme, onlara iletişimsel ulaşabilme ve yardım etme isteğidir, duygusudur. Empati ile yardım etme arasındaki ilişki, bireysel farklılıklardaki empatik eğilim ile değerlendirilmektedir. Empatik eğilim, yardım etme düzeyini belirler (Dökmen, 2004).

Empatik beceri: Empatik beceri, insanlar ve çevre ile empatik eğilim içine girmek ve empatik iletişim kurabilmek için gereklidir. Empatik beceri, daha çok bilişsel ve duygusal özellikleri birlikte içermekte, empatik eğilim duygusal özellikleri içermektedir (Dökmen, 2004).

1.7. Kısaltmalar

DBEÖ: Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği, **ÇEÖ:** Çatışma Eğilim Ölçeği, **RPM:** Raven Prograssive Matrice, **EEÖ:** Empati Eğilim Ölçeği, **EBÖ:** Empati Beceri Ölçeği, **IQ:** (Intelligence quotient) Zekâ bölümü, **EQ:**(Emotional quotient) Duygusal zekâ

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Duygu Zekâ Etkileşimi

2.1.1. Duygu ve Zekânın Kavramsal Temelleri

İnsanın kendini tanıma istek ve merakı çağlar boyu devam etmiştir. Bu merak insanın bir özelliği keşfedildiğinde bir diğerine daha da artarak sürmektedir. Doğanın, yaşamın dinamikliği, gelişimi ve bunlardan etkilenen insan özellikleri de bilinmeyenleri ve değişenleri ile hep ilgi odağı ve araştırmalara konu olmuştur.

İnsan özelliklerinden yola çıkarak insanın genel anlamda öğrenmesini sağlayan yeteneklerine toplu bir bakış açısı getiren Benjamin Bloom (1998) insanın öğrenme alanlarını insanın üç genel niteliği üzerinden göstermiştir. Bunlar bilişsel alan, affektif (duyuşsal) alan ve devinimsel alandır. Bu alanlarda öğretim ve öğrenmeyi düzenlerken öğrenme birimleri olarak bölünüp küçük parçalara ayrılan içerik kısmı kendi başına bağımsız ya da yarı bağımsız aynı zamanda kendi içinde bir anlam bütünlüğü (gestalt) oluşturabilecek şekilde kapsamlı ve kendinden sonra gelen öğrenme birimine de temel teşkil edecek şekilde olduğunda öğrenci başarı gösterir (Bloom, 1998, s.23),

Bloom (1998, s.251)'a göre yeteneklerin geliştirilebilen bir özelliği vardır. Yetenekler insanın ilgisini çeken hangi alanda olursa olsun altı yaş öncesi erken dönemde başlanmış ve sürdürülen etkin bir eğitim bu yeteneklerin yüksek düzeyde bir müzik, dile yatkınlık ya da matematik becerisi olarak kendini göstermesinde temel bir koşuldur. Bir de bunun yanında ailelerin, çocukları ile etkileşimleri sırasında ne yapmakta oldukları, çocukların öğrenmelerinde temel olacak niteliktedir (Bloom, 1998, ss2-3).

Tam öğrenme modelinin işlemesi için ortamda var olması gereken ve birbirlerine bağımlı görünen ve insanın üç genel niteliğine dayandırılan üç değişken belirtilmiştir. Bu değişkenler şunlardır:

Öğretilmesi hedef alınan becerilerin öğrenilebilmesi için gerekli ön şartları oluşturan ilgili ön öğrenmelerin önceden gerçekleşmiş olma derecesi,

Öğrencinin kendini öğrenmeye verme, öğrenme sürecine katılma veya kendisini öğrenmeye verme ya da sürece katılma durumuna getirebilme derecesi,

Uygulamaya dönüşen hâli ile öğretimin, öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk derecesinin saptanmasıdır (Bloom,1998, s. 12).

Yukarıda “can alıcı yer ve öneme sahip oldukları” belirtilmiş olan bu değişkenlerden birincisinin içerdiği bilişsel yetenekler ve ikinci değişkenin içerdiği duyuşsal giriş özellikleri içinde yer alan duyuşsal yetenekler (Bloom, 1998, s. 18) yaşam boyunca her yerde insanı etkileyen yetenekler olarak aşağıda incelenecektir.

Bloom’un teorisinde öğretim, öğrenci ve öğrenilecek ünite, bilgi ve beceriye ilişkin olan yönleriyle ele alınmıştır. Kuramın, bütün öğrenme üniteleri (Zihinsel, duyuşsal ve duyuşsal, devinimsel) için geçerli olacağı ileri sürülmüştür. Ancak duyuşsal “duyuşsal ve duyuşsal” nitelikte öğrenmeler için de uygun olduğuna inanıldığı halde destekleyici kanıtların çok az olması nedeniyle duyuşsal değişkenleri Bloom hem girdi değişkenleri hem de bilişsel ve devinimsel nitelikteki öğrenmelerin ürünleri olarak ele alacağını belirtmiştir (Bloom, 1998, s. 18).

Duyuşsal giriş özelliklerinin tanımını ilgiler, tutumlar ve bireyin duyuşsal özelliklerinde özgeçmiş ve şimdiki durumu arasında ilişki kurarak kendi kendini görüşlerinin karmaşık bir bileşkesi olduğu şeklinde yapan Bloom (1998, ss. 86-87), bu tanımın işlevsel açıklamasını bir öğrencinin öğrenilecek yeni üniteye açık olması, o üniteyi iyice öğrenmeye istek duyması ve karşılaştığı güçlükleri aşabileceğine güveni olması şeklinde yapmıştır. Bloom (1998, s.88) duyuşsal giriş özelliklerinin etkilerinin iki düzeyde oluştuğunu savunmuştur. Birincisi makro düzeyde bütün bir ders ya da öğrenme programındaki öğrenmeleri etkilemekte, ikincisi de mikro düzeyde öğrencinin belli bir öğrenme ünitesini öğrenmesini, aynı zamanda da az

sayıda birbiriyle ilişkili olanları öğrenbilmesinde önemli derecede duyuşsal giriş özelliklerinin etkili olduğuna inandıklarını ifade etmiştir.

Bloom'un duyuşsal değişkenleri tanıma ve açıklama alanında hissettiği araştırma ve kanıtların eksikliği sanki sosyal ve fen bilimlerinin geniş yelpazesinde bilişsel alanda yapılan araştırmaların ve zekâ kuramları uygulamalarının çokluğu ile telâfi edilmek istenmiştir. Ancak zekâ kavramının tanımları yapılırken, sosyal yeteneklere ve duygusal yeteneklere de yer verildiği görölmektedir. Bu konu aşıağıda biraz daha ortaya çıkmaktadır.

2.1.2. Zekâ Kavramı ve Gelişimi

Zekâ teriminin anlam ve gelişimine bakacak olursak görürüz ki 19. yy.'ın sonlarında felsefe alanında tanınmış Herber Spencer ve bilim adamı Sir Francis Galton, Darwin'in farklı türlerin orjinleri üzerine yazılarından etkilenmişler ve eski Latin sözcüğü "intelligence"ı akıl yeteneklerinde bireysel farklılıkları gösterme anlamında tekrar ortaya atmışlardır. Onlar ve taraftarları, insan özellikleri taşıyan genel bir zekânın doğuştan geldiğine inanmışlardır. (Aiken, 1985, s. 147). Sir Francis Galton bir asır önce zekâ testi geliştirmeye teşebbüs eden ilk kişi olmuş ve geliştirdiği istatistik yöntemlerden biri olan korelasyon, deneysel araştırmalar ve psikoloji için önemli rol oynamıştır (Atkinson ve diğerleri, 1990 ss. 457-458).

Robert Sternberg (1990, s. 69)'e göre Francis Galton, Darwin' (1859) in Türlerin Kaynağı "Origin of Species"de öngördüğü insanların yetenekleri daha aşıağı hayvanlardan devam edip gelmekte olduğu ve bunun da bilimsel araştırma ile anlaşılabilceği varsayımından etkilenerek aklı fakülteler ve gelişimi teorisini ileri sürmüştür. Teori ve ölçüm tekniklerinin birleştirilmesi insan zekâsını anlamaya bir kapı açmıştır. Galton zekâ olarak çok yeterliden, az yeterliye doğru ayırımı yapılabileceği 2 genel özellik önermiştir. Birincisi enerji ya da kapasite olup çalışmayı sağlar. Diğeri de duyarlılıktır. Ancak yaptığı psiko fiziksel testlerde insanların birçok alanda hayvanlardan daha geride kaldıkları ve evrimsel gelişme teorisine göre gelişme göstermediklerini bulmuştur.

Yine Sternberg (1990, s.86, ss.112-114)'e göre Spearman Galton'un çalışmalarını, araştırma problemini açıkça tanımlamadığı, gözlem hataları olduğu, ölçüm hatalarını hesaba katmadığı, testler arasında ilişki göstermediği, belirli sayısal ifadelerin eksikliğini eleştirip, yetersizliğini göstermiş ve İnsanın Yetenekleri "The Abilities of Man" (1927) adlı kitabında geliştirdiği metodolojiyi, faktör analizini, korelasyonlu psikoloji çalışmalarını tam olarak anlatmıştır.

Charles Spearman zekâ kavramına sayısal verili yaklaşım gösteren ilk teorisyendir. Spearman (1923) bilişin üç niteliksel prensibi olduğunu savunmuştur. Bunlardan birincisi, deneyimi anlamak: Yaşanan her deneyim hemen onun özelliklerini ve deneyimin anlaşılmasını ön plâna çıkarır. Aklî deneyimlerden bu prensibin uygulanabilirliğine uygun üç deneyim tipi ileri sürmüştür, bunlar duyu ve duygu "affect", biliş ve motivasyondur. Bilişin ikinci niteliksel prensibi ilişkileri ortaya çıkarır, basit ya da bileşik aklî olarak ortaya atılan iki ya da daha fazla özellikler hemen aralarındaki ilişkileri bilmeyi gündeme getirirler. Bir sonrakine temel teşkil edecek şekilde elementler arasındaki ilişkiler sırasıyla daha yüksek bileşiklere doğru sonsuzluk doğrultusunda ilişkilenebilir ve devam edip gideceklerini görmüştür. Üçüncü prensip korelasyonu ortaya çıkarmaktır. Bu prensibe göre ortaya konulan her özelliğin ilişkileri hemen korelasyonel özelliğini bilmeyi ön plâna çıkarır.

Spearman, bilişsel psikoloji ve psikometri arasında bütünlük aradığı gibi duyu ve duygu ile motivasyonun da "bütün" içinde yer aldığını görmüş ve hatta "affect" içinde duygusal deneyim bilgisi kavramının temelini oluşturmuştur.

Farklı zekâların denenmesi ve onların aralarındaki ilişkiler için ölçüler 20. y.y. boyunca geliştirilmiştir. 1930'larda Thorstone içinde sözel kavrama, kelime akıcılığı, çağrışım belleği ve algısal hızın da yer aldığı bir düzine kadar zekâ bileşeninin varlığını ileri sürmüştür.

Stenberg' (1990, ss. 91-94) e göre Thurstone (1924) zekâ kavramını tanımlarken deneysel psikolojiye karşı psikoanaliz eğilimini temel almıştır. Thurstone deneysel psikolojinin insanları tepki veren makinalardan fazla bir şey olarak görmediğini ve hareketin çevrede başladığını kabul ettiğini halbuki psikoanaliz teorisinin hareketin insanın kendi içinde başladığını temel gerçeğine dayandığını savunmaktadır. Bu inanca

dayanarak zekâyı Thustone şöyle tanımlamıştır: Dürtülerin şekillenmeden önceki erken aşamalarında onları odaklanma merkezi yapan kapasitedir. Buradan çıkan anlama göre, zekânın tanımını insanın dürtüsel tepkiler yapmasını önleyen bir yetenek olduğunu ileri sürmüştür. Böylelikle zeki insanlar belli bir yönde dürtüleri ile tepki verecekleri zaman bu dürtüyü bastırabilir ve bu dürtüsel tepki olabilecek en iyi olan mı değerlendirmesini yapabilirler.

Bu araştırmada, insanların dürtüleri ile tepki verecekleri zaman bu dürtüyü bastırma ya da hangi seçenek daha iyidir yanıtlamak için düşünmeye ve çaba göstermeye yönelten öğelerin içinde duyguların da yeri olduğu ve bilişsel niteliklerle de etkileşim içinde oldukları ve bu dinamikliklerin de ölçülebileceği savunulmuştur.

Thurstone (1938) 240 denekte 56 test uygulamıştır. Testler çeşitliliği içeren farklı aklî görevleri temsil etmek üzere seçilmişlerdir. Sonuçları kendi yaptığı önceki 1938 ve 1941 araştırma sonuçları ile birleştirmiş ve birincil aklî yetenekler teorisinin yedi yetenek faktörünü oluşturmuştur: 1. Sözel kavrama, 2. Sözel akıcılık, 3. Sayısal, 4. Bellek, 5. Algısal hız, 6. Tüme varımsal akıl yürütme, 7. Uzamsal görsellik. Bu yedi birincil aklî yetenekler arasında doğal bir korelasyon vardır. Fakat elde edilen sonuç şudur ki eğer bir kişi faktör puanlarıyla faktör analizi yaparsa sonuçta ikincil sıralı bir genel faktör elde eder. Böylece “g” bir başka şekilde tekrar ortaya çıkmış olur.

Faktörlerin analizinden ortaya bir genel faktör ve bunun altında bileşenlerin yer alması ile oluşmuş bir diğer zekâ modelini Guilford ve Hoepfner geliştirmiştir. J. P. Guilford ve R. Hoepfner 120 ayrışmaz zeka bileşeninin varlığını ileri sürmüşler bunu da yaklaşık bu sayıda zihinsel süreç bileşimi olmasına dayandırmışlardır. Ancak Mayer ve Salovey’ (1997, s. 4) in belirttiği gibi bu metod kullanım potansiyeline sahip olmasına rağmen korelasyon metodunun kullanımı ile test etme zorluğu karşısında terk edilmiştir.

Stenberg (1997, ss.1030-1037), Mayer ve Salovey’ (1997, s.78) ye göre 20. yüzyılın ortalarında belli başlı tanınmış bir test olan Weschsler’in ölçeği genel zekânın sadece *sözel-öneri* (sözcük haznesi, sözel akıcılık, benzerlikleri algılama ve mantıklı düşünme yetenekleri) ve *uzamsal edim* (nesneleri inşa etmek, farkına varmak, tanımak ve kalıplar ve düzenlemeler inşa etme yetenekleri) bölümlerini ölçmüştür.

Sözel ve uzamsal edimin her ikisi de sosyal rasyonelliği ölçmekte idiyse de sosyal zekâyı (insanların birbirleriyle ilişkilerini ilgi alanına alır) farklı bir bölüm olarak ölçmemiştir.

Ancak son zamanlarda duyguların bilişle etkileşiminde sosyal yeteneklerle bir alan oluşturabileceği düşünülmekte ve araştırılmaktadır.

Zamanımızda zekâ hipotetik olarak akıl süreci ya da bir seri davranış için bir gösterge konumundadır. Bu kavram psikologlara davranışı anlama ve yordamada yardımcı olması için oluşturulmuş elverişli bir kavramdır (Aiken, 1985, s. 208). Geleneksel zekâ tanımlamasının kapsadığı “öğrenme ve deneyimlerden yararlanabilme yeteneği” ve “soyut düşünme ya da soyut sebep-sonuç muhakemesi yapma yeteneği” yanında Sternberg (1982) iki başka zekâ biçimi ileri sürmüştür: “değişen ve belirsiz bir dünyanın garipliklerine uyum sağlamak için “pratik olma” yeteneği” ve “bireyin bildik görev eylemlerini çabuk tamamlayıp karşılaşacağı yenilikler karşısında etkinlikle başedebilmesi ve yaratıcı zekâsını gösterebilmesi için, bildik eylemleri otomatik hâle getiren zekâ yeteneği”. Sternberg bu ilâve ettiği son iki zekâ şeklini ölçmek için yeterli testlerin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu öngörmüştür (Sternberg, 1997, ss. 1030-1037, Aiken, 1985, s. 208; Gardner, 1999, s. 59).

Son zamanlarda çoklu zekâ teorisini geliştirmiş olan Howard Gardner (1999, s. 97) zekânın kendi görüşüne göre belirli bir bilimsel iddiayı yansıttığını ve zekâ türlerinin binyıllar boyunca, insanların yaşadıkları çevreye tepkisi olarak geliştiği, evrimsel geçmişin bilişsel bir kaydını oluşturduğunu belirtmektedir. “Eğer benim zekâ listem hedefe yakınsa, meslektaşlarım ve ben beynin evrim geçirmesini sağlayan şeyi anlamayı -güncel bir deyimle, doğayı doğru bağlantı noktalarından parçalarına ayırmayı- başardık demektir.” ifadesi ile bireyin çevreye uyum yeteneklerinin çeşitliliğine bu zekâsal yeteneklerin yaşadığımız dünya içerikli olduğunu savunmaktadır.

Howard Gardner (1999, s. 39) çoklu zekâ teorisinde dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-alansal, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik ve insanlar üzerinde yoğunlaşan sosyal ya da kişiler arası (gruplarla çalışma, aracılık etme, birinin duygularını

anlama), içsel ya da kişiye dönük zekâ (derin düşünce, hayal kurma, hedef koyma, yalnız olma) zekâ türleri olduğunu savunmuştur (Gardner, 1999, s. 39). Ayrıca üzerinde çalıştığı doğalcı zekâ (avcı, botanikçi olan kişilerde yoğunlaşmış) ve hatta insanların, yaşamın, ölümün, evrenin ve kaderin bilmeceleeri karşısında tavır almak ve mücadele etmek eğilimini yansıtan bir varoluşçu zekânın da olabileceğini ileri sürmüştür (Gardner, 1999, s. arka kapak).

Gardner zekâların kendi kültürel önemine ve beyindeki yerlerine dayanarak varlıklarını savunmaktadır. Gözlenen yeteneklerde inceleme yapmak için korelasyonun yararlı olduğunu kabul etmesine rağmen, korelasyonun içsel beyin süreçlerinin sadece dolaylı bir ölçümünü sağlayacağını savunmuştur (Mayer ve Salovey, 1997, s. 4; Gardner, 1985, ss. IX-XX.) Bunun doğru olmasına rağmen beyin yapısı hakkında o kadar az şey bilinmektedir ki Gardner'in kavramı orjinal formülü dışında sadece mütevazı bir destek bulmuştur (Mayer ve Salovey, 1997, s. 7).

Gerçekten zeki bir bireyin derinlik yanında kapsamlılık özelliği de vardır diyen Greenspan ve Benderly (1997, ss.130-132)'ye göre; Howard Gardner (1985) ve Rober Sternberg (1988) gibi teoristçilerin, son yıllarda geleneksel olarak IQ testleri ile ölçülen bilişsel beceriler yanında müziksel, kinetik, sosyal vb. çoklu zekâ şekilleri kavramını getirdiklerine işaret etmişler ve zekânın, aklın en önemli işlevi olduğunu belirtmişlerdir. Zekânın, ifade edilebilir bilinç ve ahlak hissi ile, duygusal deneyimlerden, yaratan ve soyutlayan süreçlerle geliştiğini savunmuşlardır (Greenspan ve Benderly, 1997, ss. 130-132).

Gardner, zekâ kavramının geçirdiği ve geçireceği ve gelişim süreci içinde bundan sonraki zekâ kavramına yaklaşımın nasıl olacağına şöyle işaret etmektedir:

... Deneysel fizikçi farklı hayvanların zekâları hakkında bilinenleri özetledi. Bir matematiksel fizikçi, maddenin bilinçli zeki ve davranışlara olanak tanıyan yapısını tartıştı, bir bilgisayar bilimci, basit, sinir benzeri birimlerden oluşturulabilen karmaşık sistem türlerini ve bu sistemlerin zeki, hatta belki de yaratıcı davranışlar sergilemeye başladığı noktayı açıkladı.

Zeki olmanın ne anlama geldiği, artık psikologların tekelinden çıkarak derin felsefi, biyolojik, fiziksel ve matematiksel bilgiye dayanmaya gerek duyan bir soruya dönüşebilmektedir. (Gardner, 1999, ss. 57-58)

Snyderman ve Rothman (1988, 54-57) zekâ kavramının sınırlarının belirsiz olduğunu ifade etmişler, yaptıkları zekâ kavramı üzerine araştırmanın sadece uzman sesi ile olabildiği kadar objektif bir tartışma sağlamak olduğunu belirterek 1020 uzman görüşü taramışlardır. Zekânın önemli elementleri olarak tanımlanan onüç elementin içinde yer alan hedefe yönelik olma “goal-directedness” % 24 oranında uzmanlar tarafından kabul edilirken zekâ testleri tarafından yeterli şekilde ölçülemeyen önemli zekâ elementi olarak % 64. 1 oranında bir görüş birliği ortaya çıkmıştır. Hedefe yönelik olmanın altında duyguların var olduğunu Jensen (1998, s. 78), Freeman (1995, s. 89)’ın bu doğrultudaki görüşüne katılarak öğrencilere önlerine koydukları hedeflere neden ulaşmak istediklerini sormanın önemli olduğunu belirtmektedir ki, hem hedefe yönelik olmanın altında var olan duyguların nasıl ortaya çıkarılabileceğini hem de öğrencilerin duyguları ile bağlantı içine girebilmelerinde nasıl onlara destek olunabileceğini göstermektedir. Brenner ve Salovey (1997, s. 170) de fonksiyonel bakış açısından duyguların kavramsal anlamının bireyin hedefine ulaşmasına yardım etmek için bireyin davranışına rehberlik eden ve bilgi olarak hizmet veren tepkiler olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Öyle ise 1020 uzmandan % 64. 1’i duyguyu zekânın önemli onüç elementi içinde ama zekâ testleri tarafından yeterli şekilde ölçülemiyor olarak görmeleri, Bloom (1998, s. 18)’un duyuşsal “duyu ve duygusal” nitelikte olan öğrenme değişkenlerinin araştırma konusu ve bulgular olarak eksikliğini hissetmesi ile paralellik göstermektedir.

Böylece zekâ kavramını genel bir yetenek altında koordine edilmiş alt faktörlerin uyumu olarak alıp, duygunun da bu alt faktörlerden biri olarak kabulü ölçülebilir olması ile meşrulaşmış olacaktır. O zamana kadar bilişsel ve duygusal alanların karşılıklı etkileşimlerini araştırmak daha temel bir çalışma olarak bu alana bir anlam katısında bulunabilir.

2.1.3. Genel Yetenek Faktörü

Gottfredson (Aralık 1999)'a göre Charles Spearman tarafından geliştirilmiş olan faktör analizi ile elde edilen g faktörü bazı faktör analizlerinde bulunmamaktadır. Kişilik testlerinde genel faktör bulunmamıştır. Örneğin; bu metod genellikle, bir kişilik ölçeğinin farklı alt ölçekleri ile ilgili en az beş boyut ortaya çıkarmaktadır, (örneğin, nevrozizm, dışa dönüklük, vicdanlı – insafli olma, uyumlu olma ve fikirlere açık olma gibi) bu boyutların her biri ölçeğin bir altölçeği ile ilişkili bulunmaktadır. Fakat Spearman'ın da gözlemlemiş olduğu gibi zekâsal yetenek testlerinin analizinden bir genel faktör çıkmaktadır. Sternberg (1990, ss 43, 47)'in de belirttiği gibi "California" Üniversitesi'nden Arthur R. Jensen (1982), "North Carolina" Üniversitesi'nden John B. Carroll gibi alanın lider psikologlarının yaptıkları araştırmalar da Spearman'ın gözlemlerini desteklemiştir. Zekâ araştırmacıları IQ ölçeğinin bütününden g faktörünü istatistiksel olarak elde edebilmektedirler. Zekâ ölçeklerinin yordama değeri yaklaşık tümüyle ayrıştırılmış yetenek ölçümlerinden çok bu g faktöründen çıkarılmaktadır. Son yıllarda g'nin biyolojisi üzerine de araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bunlar beynin kullandığı enerji miktarı, beyin dalgaları, zekâ ile ilişkili genler ve yaşla zekânın kalıtsal özellikleri arasındaki ilişkiler üzerinde yoğunlaşmıştır.

Okulda olduğu gibi iş performansında da g'nin önemi komplekslikle ilişkilidir. İşler büyük ölçüde gerektirdikleri görevlerin kompleks olmaları ile farklılık gösterirler. İşlerin komplekslikleri arttıkça yüksek g düzeyi gösterenler daha değerli ve düşük g düzeyi gösterenler daha büyük engel hâline gelmektedir. Kıyasıya rekabet edilen bir ortamda insanî değerleri korumak da giderek zorlaşmaktadır.

J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso ve G. Sitarenios (2001)'a göre zekânın doğasında bulunan yeteneklerden birincisi zekâ sempozyumlarında da belirtildiği gibi soyut neden – sonuç ilişkilerini görme olan yüksek düzeyde bir zihni yetenektir. Bu soyut uslamlama kapsamı içinde nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıklar gibi ilişkileri görmek, geçerliği olan neden – sonuç ilişkilerini içeriklerin kapsadığı alanda görebilmek, parçaları analiz edebilmek, parçaların birbirleriyle ve bütünle olan ilişkilerini görebilmek gibi anlama kapasiteleri ile ilgilidir. Soyut uslamlama esas

kısmı oluşturduğu halde birçok başka sınıflamalara giren fonksiyonlarla desteklenmektedir. Soyut uslamlamanın yanında yer alan belli başlı üç alan şunlardır: girdi, bilgi tabanı ve meta-stratejiler. Girdi işlevi olmadan soyut uslamlama yapılamaz. Farklı zekâlar genellikle girdinin en olduğuna ve neyin süreçlendirildiğine bağlı olarak tanımlanır. Örneğin; sözel zekâ dile ait uslamlamaya dayanır ve mekânsal zekâ da uzamda nesnelere hareket ve pozisyonuna ait uslamlamaya dayanır. Sözel, uzamsal ya da duygusal alan olsun bir bilginin sistem içine alınması gerekmektedir. İkinci alanda soyut uslamlama iyi organize edilmiş, konuyla ilgili bilgi kısmı ile desteklenir bu da bilgi temelidir. Bu Cattell'in deyimiyile kristalleşmiş zekâdır. Üçüncü alan daha geniş zihinsel hayat içerisinde zekâ ile edimde bulunma stratejileri olarak alınabilen bir meta-biliş, bir problemin analiz edilmesine, herşeyin kısa süreli bellekte tutulmasına gerek kalmaması için problemin kısımlarını bir kağıda yazmaya yardımcı olabilir.

2.1.4. Duygu Kavramının Gelişimi

Duygu kavramından önce gelişmiş olan duyuş, geniş zekâsal süreç sınıflaması olup duygular, hisler, hâl ve asabiyeti içermekte olup tarihsel bakışta duyuş, bilişten ve iradeden ayrılmış bulunmaktadır (Chaplin, 1974, s. 13).

Her zaman zekâce davranmamız mümkün olmayabilir ama duygusuz ya da hissiz yaşamamız bile mümkün mü acaba? Her zaman böylesine bağımlı olduğumuz duyguların kavramlaştırılıp, tanımının yapılması bilimsel alanda 1990'lı yıllara kadar gecikmiştir.

Hayatımızın dönüm noktalarında olduğu kadar, günlük yaşantımız içinde de aldığımız kararları yaptığımız seçimleri bir düşünecek olursak duygularımızın ne kadar etkin rol oynadığını görürüz. Bilişsel zekâ seçtiğimiz hedeflerimizde ve yaptığımız plânlarımızda ayrıntılar üzerinde düşünmemizi sağlar. Ancak duygularımız bu hedefleri seçmemiz için ihtiyacımız olan kuvvettir. Eğer kendimize "Neden bu hedefi seçtim?" diye sorarsak en çok üçüncü defada karşımıza duygularımız çıkar. Duygunun tanımını Smith ve Lazarus (1990,s.610), fizyolojik, algısal, deneyimsel, bilişsel ve diğer değişimlerin birleşik şekilde hisler ve ruh halleri

olarak deneyimlenmesini düzenleyen organize olmuş bir yanıt sistemidir şeklinde yapmışlardır.

Duygu bireyin davranışına rehberlik eden ve bireyin hedeflerine varmasına bilgi olarak yardım eden tepkilerdir. Duyguların bilişsel, deneyimsel kısmının içeriğinde düşünceler ve duygusal durumların farkında olma yer alır. Davranışsal ifade edici kısmın içeriğinde konuşma, beden hareketleri, yüz ifadeleri duruş ve el-kol ifadeleri yer alır. Bunlar duyguların görünebilen işaretleridir. Fizyolojik-biyokimyasal kısmın içeriğinde fiziksel durumlar ve beyin aktiviteleri, kalp atış hızı, deri tepkisi ve hormon düzeyleri yer alır (Brenner & Salovey, 1997 s. 183)

Duygunun Cicirelli'ye göre tanımı şöyledir; duygu yoğunluk ve sürede değişen, bazen kendisini ifade edici bir davranış içinde ortaya koyan ve çevreye uyma ya da uymamayı motive etmek için işlevsellik gösteren, olumlu ya da olumsuzluk hissinin, bilinç ötesi ya da bilinçli bir durumdur. Böyle bir his durumu çevresel içerikli duyular ya da algılar, fizyolojik uyarılma, nörolojik uyarılma ve bilişsel ortamın sonucudur (Cicirelli, 1996, s. 125). Le Doux (1993)'a göre duygular öğrenilmiş bilgeliğin damıtılmış hâlidirler; hayatta kalma dersleri DNA'larımıza duygusal olarak yerleştirilmişlerdir. Biyolojik olarak sanki biz bir ipucu bekler gibi işaret aldığımızda korkmaya, kaygılanmaya, hayrete düşmeye, şüphelenmeye, neşelenmeye ve rahatlamaya şekillendirilmişiz (Jensen, 1998, s. 78). Nöroloji bilimcilerinin çoğuna göre, duygular ve hisler ayrılırlar. Duygular biyolojik olarak idare edilen yollardan üretilirler. Bunlar sevinç (haz), korku, sürpriz, iğrenmek, kızgınlık ve üzüntüdür. Kültürler arası incelemelerde bu altı duygu ifadesi evrensel doğrultudadır. Araştırmacıların beyinde özel yerini buldukları duygular sadece korku ve hazdır. Bunun içindir ki önceki biyolojik olarak ilişkilendirilen öğrenme modelleri korkutma-cezalandırma ve ödüllendirme ağırlıklı olmuştur. Hisler ise farklıdır, çeşitli durumlara karşı endişe, beklenti, engellenme, kötümserlik ve iyimserlik gibi bizim kültürel ve çevresel olarak geliştirdiğimiz tepkilerimizdir. (Jensen, 1998, s. 73).

J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso ve G. Sitarenios (2001)'un duygunun akla en yakın ve genel kabul bulmuş olduğuna inandıkları tanımı şöyledir: Duygu, bir olaya karşı verilen organize olmuş bir aklı tepki olup içeriğinde bulunanlar arasında fizyolojik, deneyimsel ve bilişsel nitelikler yer alır. Duyguların ilişkilere tipik bir

tepki olarak oluşması önemli bir noktadır. Kişi, hedefine ulaşmasında engellenirse kızar, sevilip sevdiği zaman mutluluk duyar, tehdit edilirse korkar. Bu ilişkiler içsel ve dışsal olabilir. Örneğin; birey olmadık bir şey yapabilir diye kendinden korkması içsel bir ilişki, bireyin birisini takdir etmesi ve bunu göstermesi dışsal bir ilişkidir. Eğer duygular ilişkilere tepki olarak sıklıkla ortaya çıkıyorsa o zaman bu duygusal bilgi bu ilişkilerin belli şekilleri üzerine bir bilgidir.

John Mayer (2001, s.1)'e göre duyguların tanımı farklı araştırma yaklaşımları içinde olanlara göre farklılık göstermektedir. Bazı biyoloji alanındakiler duyguları biyolojik durumlara ya da elektro-kimyasal tepkilere çok yakın olarak tanımlarken bazı psikologlar da bilinçli deneyimlerdir demektedir. Duyguları inceleyenlerin çoğu ise, duyguların belli biyolojik, deneyimsel ve bilişsel durumların bir arada oluşmasından meydana gelen koordine olmuş bir tepki sistemi olduğu görüşündedir. Böylece duyguların hem fiziksel hem de psikolojik yanı vardır. Mayer, duyguların motor hareket olduğu üzerine bulguların olduğunu, böylelikle duyguların düşünce, hissetme ve hareket arasında köprü oluşturduğunu, duyguların insanın her parçasında işlevi olduğunu, insanı birçok açıdan etkilediğini ve insanın da duyguları birçok açıdan etkilediğini savunmaktadır. Bazı duygular daha çok biyolojik temellidir. Üzüntü gibi bazı duygular da düşünce ve bilişle etkilenmişlerdir. Örneğin, suçluluk duygusu çünkü bunu hissetmek için genellikle bazı şeyleri öğrenmiş olmamız gerekmektedir. Bir eğitimci olarak biliş ve duygular arasındaki bu etkileşimin yeni bir öğrenme potansiyeline kapı açtığını ve bu kapıdan geçerek duyguları nasıl öğretebileceğimizi ve öğrenebileceğimizi savunmaktadır.

Eric Jensen (2001, ss. 1-2)'e göre duygular biyolojik dürtülü, çevresel uyarıcılara tüm kültürler de var olan tepkilerdir. Eğer bir listesi yapılırsa çekirdek duygular mutluluk, üzüntü, iğrenme, sürpriz, kızgınlık ve korkudur. Bu duygular tüm dünyada aynıdır. Hisler ise akıl ve beden durumlarının yan ürünleridir. Aile, yaşıt grubu, toplum gibi çevrenin kültürü içinde öğrenilmiş, hayal kırıklığı, açlık, umut ve bunun gibi daha yüzlerce tepkilerdir.

Büyük bir sistemin kapsadığı bütün akıl ya da beden durumları, sonra hisler, duygular, düşünceler ve ruh halleri, bunların hepsi o büyük sistemin yaşam durumlarının yan ürünleridir.

Maurice Elias (2001, s. 3)'e göre duygular, insanların hayatlarında gerçekten ne olup bittiğini işaret eden uyarıcı sistemlerdir. Bir de içsel deniz feneri gibi doğru yönde miyiz bize bilişten fazlası ile yol gösterir.

Duyguların listesi yapılmaya kalkılırsa isim koyamadan hissedilen pek çok duygu bulunmaktadır. Duygular temelde sözel ve bilişsel olmadıklarından onlara isim koymaya çalıştığımız zaman bilişsel olmaya başlarız. Duygular hakkında konuşmaya başladığımızda onların bir kısmını kaybederiz. Ders programları içinde çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için mümkün olduğu kadar geniş kelime haznesi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Fakat bazı çocuklar “Bu nasıl histi” diye sorulduğu vakit “bu benim gezinti yerinde kaybolduğum zamankine benzer bir histi” diye yanıtlamaktadırlar. O zaman duyguyu “ben korkmuştum” diye yakalayamıyorsunuz. O duygu ve o olay ve o durum hepsi birbirine bağlanmış durumda yaşanmaktadır.

Candace Pert (2001, 3)'e göre duygular maddesel dünyada organizmanın hücrelerini bir arada tutan yapıştırıcıdır. Ruhsal dünyada ise toplumsal sınıfları ve toplumu bir arada tutan yapıştırıcıdır. “Bilimci olarak onları incelediğimde onların ilginçliği duygunun moleküller olarak maddesel bir düzey olmaları yanında ruhsal âlemin içinde de var olmalarıdır.”

Candace Pert çekirdek duygular diye ayırım yapmadan önemli olan anahtar prensibin her duygunun bedeninin birçok kısmına ve beyine giden kimyasallara sahip olma olasılığının varlığını, bundan dolayı da öğretimin çocuğu bütün olarak ele alması gerektirdiğini savunmaktadır.

Jack Block (2001, s. 5)'a göre duygular kısmen ya da tümüyle bloke olmuş hareketlerdir. Kaygıyı kim hisseder? Seyirci mi yoksa oyunu oynayan oyuncu mu? Sınava girmek için bekleyen öğrenci mi yoksa sınava girmiş soruları yanıtlayan öğrenci mi? Harekete bütünüyle karışmamış olduğunuz zaman duygular farkedilebilir ve hissedilebilirler.

Çekirdek duygular olarak belirttiği kaygı, korku, kızgınlık, üzüntü, aşk ve mutluluktur.

Duygularla, hisler arasındaki farkı da Block şöyle açıklamaktadır: Duygu harekete hazırlık ve hareketi önceden karşılamaktır. Hisler duyguların içsel ifadeleridir ve beden duyuları ve durumlarından ayrılabilir. Üşüme hissetme ya da depresyon hissetme. Depresyonda olma hissini arkasındaki duygu üzüntü ya da kızgınlıktır.

John Steinberg (2001, s. 5)'e göre anahtar duygular düş kırıklığı, korku ve benlik değeri için özlemdir. Biz sevgi özlemi çekiyor olabiliriz fakat sevgi bizim benlik değerimizin onaylanması değil midir? Biz takdir edilmediğimizi hissettiğimizde düş kırıklığına uğrarız. Düş kırıklığı kızgınlık ve korkuya dönüşebilir.

Olumsuz davranışların çoğu düşük benlik değeri hissetmenin geliştirdiği bir sonuçtur. Kendisi hakkında iyi duygular hisseden çocuk dünyaya karşı yıkıcı davranmaz. Belki de ailelerin çocuklarına verebilecekleri en değerli hediye, çocuğun kendini değerli hissetmesini sağlamaktır. Koşulsuz sevgi vermek gerçekten zordur ancak sevgi üzerine konan her koşul çocuğun kendini sorgulamasına götürür.

Çocuğun her defasında hissettiklerini hissetmesine hakkı olduğunu onayladığımız zaman onun geleceği için olumlu bir temel inşasına yardım etmiş oluruz. Belli bir harekete karşı her ne düş kırıklığı hissettiğimiz her zaman bunun çocuktan kaynaklanmadığını onun iyi olduğunu belirtirsek biz bir değer duygusu onaylamış oluruz. Biz hepimiz aileler, arkadaşlar ve genç insanlar olarak belirsizliği artan bir dünyada yanlışlar yapmaktayız. Küçük düşürücü kara mizah kullanırız. Suçluluk duyururuz. İhmâl ederiz. Fakat sihirli anlar da vardır. Dinleriz, görürüz, onaylarız, destekleriz ve ilgilendiğimizi gösteririz. Böylelikle çocukların kendilerinin, başkalarının ve dünyanın değerli olduğunu bilip kendine saygıyı öğrenecekleri bir geleceğe umut vermiş oluruz.

2.1.5. Duygunun Bileşenleri

Duygu tanımları çok olup çoğunlukla da birbirleriyle çelişki göstermiştir. Bunun bir nedeni duygunun pek çok bileşenlere sahip olmasıdır. Duygunun en az dört bileşeni vardır. Bunlar:

İfade edici ya da motor kısmı,

Deneyimsel - yaşantısal bilişsel kısım

Düzenleyici kısım,

Farkına varan ya da süreçsel kısım. Her bir kısmın belirli nörolojik- beyinsel süreçlerle ilgili olduğu bulunmuştur. Bu bileşenler şöyle açıklanabilir:

Birinci bileşen duyguları yüz ifadeleri, beden duruşları, ses tonu ve içerik yoluyla ifade yeteneğidir. Bebekler duygularını ifade eden yüz ve beden hareketleri ile donanmış olarak doğarlar. Gelişmenin birçok boyutu ile birlikte, bu ifadeler zaman içinde daha çok farklılaşma ve incelmeye uğrar. Örneğin; rahatsızlığın erken dönemlerdeki ifade şekli sonraları üzüntü ve kızgınlık ifadelerine dönüşür (Greensber ve Snell, 1997, s. 96).

Jenkins ve Oatley (1996, s. 422)'e göre yüz ifadeleri 0.5 saniye ve 4 saniye arası sürmektedir ve otomatik olaylar da daha uzun sürmemektedir. İnsanların kendi içlerinde ve başkalarında farkına vardıkları duygu durumları ise birkaç dakikadan birkaç saate kadar sürmektedir. Moral ve ruh hali de saatlerce ya da günlerce sürmektedir. Psikolojik sendromların çoğu en az iki hafta süren ve yıllarca sürebilen tanısı taşımaktadır. Huy ve kişilik özellikleri ise hayatın büyük bir kısmında devam etmektedir.

İkinci bileşen duygularımızı ya da çoğunlukla kullandığımız sözcük olarak hislerimizi bilinçsel olarak tanımamızdır. Hissetme durumları, bizim merkezi sinir sistemimizden (Örn., kalp çarpış hızı, bedenimizdeki nörokimyasal değişimler vb.), yüz ifadelerimizin geri bildiriminden ve hem içsel hem de çevresel uyarıcılarla ne olup bittiği hakkında bizim yorumlarımızın sonuçları olarak ortaya çıkarlar. Bu hissetme durumları normalde dil becerisi kazandıktan sonra ifade edilir. Ancak bedenimizin yaşadığı ile bizim bunun farkında olmamız arasında uyum eksikliğinde en az iki neden bulunmaktadır. Birincisi hissetme durumları çoğunlukla karmaşıktır ve biz bilinçsel olarak ne yaşadığımızı sözel olarak belirtirken çoğunlukla doğru ifade kullanamayız. İkinci neden ise duygusal içeriğin süreci bizim bilinçsel farkındalığımız dışında (bilinç dışı süreç olarak) oluşmaktadır. (Greenberg ve Snell, 1997, s. 96).

Bunu biraz açıklarsak, Ronald Myers (1968; 1973)'a göre maymunlarda iki farklı sinirsel mekanizma sırasıyla maymunların “gerçek içsel hisleri” yaşamalarına ve maymunların duygularının gerçekten yaşanmış olduğunun yüzdeki ifadesine hizmet etmektedir. Beynin tabanındaki bölgelerde duygusal doğal kendiliğinden olan yüz ifadeleri müdahale görmeden yüzün bilinçli kullanımını felçe uğratar. Yani beyin tabanındaki duygu merkezlerinde oluşan duygular maymunların istemleri dışında yüzlerinde kendilerini ifade etmektedirler.

Bu bulgular insan türünden aşağıdaki organizmaların biyolojik temele dayanan; duygulara organizma içinde ulaşılması (içsel durum) ve bu duyguları gönüllü olarak diğerlerine ifade etme becerisi (kişiler arası iletişim) arasındaki farklılığın ilişkisini belki de açıklayabileceğimizi göstermektedir. Ross Buck (1982) tarafından insanlarla yürütülen çalışmalar farklı sinirsel sistemlerin varlığını doğrulamıştır. Bu sinirsel sistemlerden biri duygularımızı bilinçli ve niyetli olarak başkalarına ifade etme işlevi görürken, diğeri de bizim istemsiz ve kendiliğinden yaşadığımız duygu deneyimlerimizi taşıyan sistemdir (Gardner, 1985, s. 260).

Duygunun üçüncü bileşeni duygunun düzenlenmesidir. Duyguların doğrudan yaşanması sonucunda belirli hareket eğilimleri vardır. Örneğin, sevinç artan bir hareket düzeyine çevrilir, bunun zıddı olarak üzüntü de çok düşük hareket düzeyine götürür. Kızgınlık hedefe / kişiye vurmaya ya da saldırmaya eğilimi ile doğrudan ilişkili olduğu gibi korku da önce donup kalmaya sonra hedeften/kişiden uzaklaşma eğilimi ile doğrudan ilişkilidir. Bu bebeklerde olduğu kadar hiçbir yerde o kadar açık belirli değildir, çünkü bebekler duygusal durumlarını doğrudan ifade ederler. İlerleyen yaş, kognitif ve sinirsel olgunluk ile çocuklar duygularını ve belirli bir duygu ile ilişkili doğal hareket eğilimlerini daha iyi düzenleyebilirler (Greenberg ve Snell, 1997, s. 96).

Dördüncü ve son bileşen başkalarının duygularını tanıma yeteneğidir. Bir kişinin yüz ifadesi, beden duruşları (baş ve göz hareketleri de dahil), ses tonu ve hızına göre anlama yeteneğidir. Saarni'ye göre bu yetenek bebeklik ve erken çocukluk döneminde gelişir (Greenberg ve Snell, 1997, s. 97).

2.1.6 Duygusal Gelişime Olanak Sağlayan Beyin Bölgeleri

Beynin iki yarım küresinin bedenini farklı yarısını denetlediği ve buradan bilgi aldığı gibi farklı işlevlerde de bir dereceye kadar üstün olduğu da görülmektedir. Sol yarım küre sözel ve yazılı kelimeleri tanıma ve konuşma gibi dilsel yeteneklerde, sağ yarım küre ise duyguların algılanması ve duyguların ifade edilmesi gibi duygusal kapasite ile ilgili yeteneklerde, yüzleri tanıma gibi görsel, çevredeki sesleri duyma, müzik dinleme gibi işitsel algılama yeteneklerinde üstün olduğu belirlenmiştir (Rubin,Z.; 1981, s. 57; Morris C. G. 2002s. 59). Ayrıca beyinde Broca ve Wernicke alanları olarak adlandırılmış bölgelerden Wernicke alanı temporal lobun arka kısmında yer almış olup, başkalarının ne söylediğinin işlenmesi ve anlaşılmasında görevi olduğu ve Broca alanının frontal lobta yer almış olup, konuşma yeteneği ile ilgili görevi olduğu belirtilmektedir. Bunun da ötesinde bu modelin sadece erkeklerde geçerli olduğu, Kimura 1985; E.Hampson ve Kimura, 1992 tarafından yapılan araştırmalara göre kadınlarda frontal lobda Broca alanına oldukça yakın bir alanın Broca ve Wernicke alanlarının işlevlerini birleştirdiğini önermiş olup diğer beyin haritalama çalışmalarının bu görüşü desteklediği belirtilmektedir (Morris,C.G.,2002, s.61).

Jensen (1998, s. 72)'e göre Duygular üzerine bulgu ve bilgilerin 1980 ortalarından bu yana hızlı gelişme göstermesi beş nöroloji bilimcisinin New York Üniversitesi'nden Joseph Le Doux; George Town Üniversitesi Tıp Merkezi'nden Candace Pert; Harvard'dan Jerome Kagan ve Iowa Üniversitesi'nden Antonio Damasio ve Hanna Damasio'nun duygularla ilgili sürdürdükleri bilimsel araştırmalarına dayanmaktadır.

Beyindeki korteks ve neo-korteksin amygdala ile ilişkisi duygusal zekâ kavramının nörobilim alanında temelini oluşturmuştur (Akkoyun, 1998, s. 603 / 19). Amygdala oldukça küçük badem şeklinde orta beynin her iki yanında yer alan bir yapı olup, beynin diğer bölgeleri ile çoklu bir bağlantıya sahiptir. Temel işlevi, içeri alınan duygusal bilgiyi bireyin hayatta kalması ve duyguları açısından değerlendirme olarak görülmektedir. Anlık değişimleri bile tarar, burada önemli ya da korkulacak ya da çekici bir şey var mı gibi sorular sorar (Greenberg ve Snell, 1997, s. 101). Le Doux (1994 b) bellek için iki paralel beyin sisteminin varlığını gösteren bulgular bulmuştur. Birisi bilişsel ortamlı materyallerin ifade edilebilir anıları için

hippocampus ve biri de duygusal anılar için amygdaladır (Cicirelli 1996, s. 129; Greenberg ve Snell, 1997, s. 101). Erken çocuklukta duygusal reaksiyonlar amygdalada depolanır, bu dönemde duygular dil gelişiminden ve diğer temsil edici becerilerin gelişiminden önce yaşandığından bilinçsel aklımız tarafından kolaylıkla ulaşılamazlar (Greenberg ve Snell, 1997, s. 101; Goleman, 1998, s. 38; Akkoyun, 1998, s. 603/19).

Jensen (1998, s. 74)'in belirttiği gibi Marquis (1996)'e göre duygunun ifade dolaşımı beyinde geniş bir alana dağıtılmıştır. Eski model tüm ortabeyini (Limbik Sistem) duygulara bağlarken, bulgulara göre badem şeklinde bir yapı olan amygdala duygularla en çok ilgili kısımdır. "Limbik Sistem" adı verilmiş bölgenin diğer kısımlarının yoğun olarak duygularla doğrudan ilgili olduğuna dair hiçbir bulgu yoktur. Bu nedenle Le Doux'a göre (1996) "Limbic System" deyiminin hiçbir anlamı bulunmamaktadır.

Jensen (1998, s. 77)'in belirttiği üzere Restak (1993, s. 207)'a göre düşünce beyin içinde kafeslenmiş olmayıp bedenin her yanına dağılmıştır. Beynin bir bilgisayardan çok bir hormon bezi gibi işliyor olması da yüksek bir olasılıktır. Beyin hormonlar üretir, onlarla yıkanır, onlar tarafından yönetilir.

Damasio (1994) ve Pearce (1992)'e göre cerrahi müdahale ile en yüksek zekâ bölgesi olarak bilinen ön lobların çıkarıldığı tıbbi vakalarda hastaların standart zekâ testlerindeki başarılarında çok küçük bir düşüklük kaydedilmiştir. Genellikle hastalar iyileşmekte ve düşünme becerilerini korumaktadırlar. Buna karşı amygdalaların çıkarılması sonucunda birey yaratıcı oyun, imge, önemli kararlar alma yeteneği ve itici güç olan duyguların yoğunluk farkları bozulmaktadır (Jensen, 1998, s. 75).

Dr. Loveland (1999)'a göre otizmde sosyo-duygusal biliş ve davranış araştırmalarına göre "mesial-orbitofrontal" korteks ve amygdala da dahil beyin orbitofrontal-limbik devresinde gelişimsel özelliği olan bir hasar otizmin biyolojik işaretidir. Otistik bireylerin karakteristiği olan sosyo-duygusal eksiklikler bu devrenin gelişimsel hasarları ile ilişkili bulunmaktadır.

Dr. Bachevalier (1999) maymunlar üzerinde yaptığı araştırmalarda, yaşamın erken dönemlerinde amygdala ve hippocampus hasar görmüşse otistik insanın gösterdiği belirtilere benzer belirtiler geliştirmekte, iletişim, sosyal davranış ve öğrenmede bozukluklar oluşmakta olduğunu ortaya koymuştur.

Le Doux (1996)'a göre yoğun korku ve haz duyguları ve genel hissetme durumlarının beyinde ayrı yolları bulunmaktadır (Jensen, 1998, s. 73). Amygdala yoğun bir öfke ya da korku nöbeti sırasında daha korteks ne olduğunu anlayamadan tepki verebilir (Goleman, 1998, s. 40). Ancak duygusal sistem bağımsız hareket ederken aynı zamanda korteksimizle işbirliği içindedir. Bazı sosyal içerikli duygusal, psikolojik ve fiziksel tehditler, yaşam tehdidi imiş gibi algılanmaya uyum sağlamıştır, bunların olumlu davranışlarla yer değiştirmesi, olumsuzlar kadar otomatikleştirilmesi için tekrarlayıcı bir yolla duygusal zekâ becerilerini geliştirmek mümkündür (Jensen, 1998, s. 74).

Jensen (1998, ss. 75-79)'in aktardığı gibi Candace Pert'e göre (1997, s.139) beden içi tüm iletişimlerin %98'inin 'peptide' ulaklarla (ligans) olması bulgusundan dolayı öğrenme işlemi içinde duyguların anlaşılması ve bileşerek bütünleşmesinin büyük önemi ortaya çıkmaktadır. "Duygular ifade edildikleri zaman tüm sistemler birleşir ve bütünü meydana getirir. Duygular bastırıldığında, inkâr edildiğinde, her ne olabileceklerse olmalarına izin verilmediğinde bizim çalışma ağımız bloke edilir, biyolojimizi ve davranışımızı yöneten gerekli iyilik hâli duygusunu etrafa bütünleşmiş şekilde yayan kimyasalların akışı durdurulmuş olur".

Hürriyet gazetesinin 17 şubat 1998 Salı günü tarihli haberinde ABD' deki bilim adamlarının insan beynindeki gülme merkezinin yerini ve gülmenin nasıl oluştuğunu belirlediği yazılmıştır. Ceviz büyüklüğündeki gülme merkezi, bilimciler tarafından denek olarak kullanılan genç kızın beynindeki bu noktaya küçük elektrik uyarıları verildiğinde onun gülmeye başlamasıyla ortaya çıkmıştır. Araştırma ekibinden İşac Frid, 'Elektrik uyarısının gülme eğilimine neden olduğu kesinleşti. Ayrıca etki kızda neşe yarattı. Genç denek, neyle ilgilenirse ilgilensin, uyarı gönderdiğimiz anda onu komik bulup gülmeye başlıyordu' ifadesi aktarılmıştır.

Hürriyet gazetesinin 19 Kasım 2005 Cumartesi (A.A) tarihli haberinde ABD’li bilimcilerin Stahmin veya Oncoprotein18’ in korkuya neden olan gen olup, beynin korku ve endişe tepkisi veren amigdala bölümünde protein salgısını kontrol ettiği belirtilmiştir. Bilimcilerden, Gleb Shumyatsky’nin bu bulguya ait açıklamasından şunlar nakledilmiştir: Travma sonrası meydana gelen strese dayalı rahatsızlıkların, kişisel davranış bozukluklarının, diğer psikolojik rahatsızlıkların tedavisi için çok önemli bir adım olmuştur.Araştırma sırasında doğuştan gelen ve sonradan öğrenilen korku duygusunun nasıl geliştiği hakkında önemli ipuçları elde edilmiştir.Doğuştan gelen korkuya örnek olarak farelerin açık alanlarda, yırtıcıların dikkatini çekmemek için fazla hareketli olmaktan kaçınmaları verilebilir.Ancak beyinlerinde Stahmin proteini az ya da hiç olmayan farelerin açık alanlarda korkusuzca dolaştıkları gözlemlenmiştir..

Milliyet gazetesi 23 Mart 2007 Cuma tarihli nüshasında kalbin sesi olarak bilinen vicdanın yerinin beyinde bulunduğunu, insanın hareketlerine yön veren kararlar alırken,bunu bir robot gibi yalnızca kuru mantık kurallarına dayanarak yapmadığı, kalbinin sesini ve vicdanını da dinleyerek duygularını hesaba kattığı, bu sırada beynin ön lobunda yer alan ‘ventromedial prefrontal cortex’ adlı bölümün rol oynadığı saptandığı haberi aktarılarak şu açıklamaya da yer verildi:Güney Kaliforniya Üniversitesi’ndeki bir araştırmaya göre, beyinlerindeki bu bölge hasarlı olanlar,’ahlâki ikilemlerin’ söz konusu olduğu durumlarda, kuru mantık kurallarına göre karar veriyor.Örneğin, bu insanlar çok sayıda rehinenin kurtulması için bir çocuğun kurban edilmesine sesini çıkarmıyor.

2.1.7. Dil ve Duyguların Birlikteliği ve Etkileşimi

John Childs, 20, y.y.’ın ilk yarısında Amerikan bilim adamlarının, evrimci kavramların ortaya koyduğu bir problem olan, dürtü ile rasyonellik arasındaki boşluğu, nasıl bir köprünün bağladığı üzerinde durduklarını ve George H. Mead’in “önemli semboller” olarak ifade ettiği dilin bu köprüyü kurmaktaki rolüne dikkat çektiğini belirtmiştir (Childs, 1956, s. 19).

20. y.y. sonlarına doğru bu konuda dilin rolü iyice belirginleşmiştir. Dil çocuğun davranışını ve duygularını denetlemede en az üç yoldan hizmet verir. Birincisi, niyet ya da istek ile davranışsal hareket arasında içsel arabulucu işlevi vardır. Bu da sözel benlik kontrolünde görülen bir yetersizliğin içtepiyle ve davranış problemleriyle doğrudan ilişkisi bulunmuştur. Dilin ikinci işlevi ise bireyin içsel durumunu başkaları ile iletişim yoluyla paylaşabilmesidir. Erken çocukluk dönemindeki çocuk “kendi duyguları içinde” olma durumundan giderek fantezi ve taklid oyunları ve doğrudan konuşma ile duygusal çatışmalarını çözebilecek duygusal sembolik durumlarını geliştirir. Üçüncüsü, dil, çocuğun kendi hislerinin bilinçli şekilde farkına varmasını sağlar. Dil ve iletişimin sağladığı hizmetler genel olarak: 1) bireyin başkalarına karşı tutumunu sembolize eder, 2) İçsel, psikolojik olarak ve kişiler arası problemlerde tartışma ve harekete geçmeyi sağlar, 3) Kendini kontrol etmeyi artırır, 4) Kendisi hakkında farkına varmayı artırır (Greenberg ve Snell, 1997, s. 105).

Howard Gardner (1983)’a göre birey kendi kişiliğine ait bilgileri ve duyguları ya da başkaları hakkında algılarını inceltmeyi, toplum yorumlarının ortaya çıkardığı özendirici yollardan, yavaş yavaş öğrenir. Birçok durumlarda kişisel bilginin gelişimi için belirgin bir ders verme gerektirmez, kişide bunların ortaya çıkmasına izin verilir. Bazı durumlarda ise formal ders verme ya da edebiyat, seramoniler ve diğer sembolik şekillerle kültür, büyüyen gelişen bireye kendi duyguları ya da başkalarının duygularını anlama ve farkları görebilmesine yardım eder. Duyguların ve algılamasının zenginleşmesi ve çeşitlenmesine yol açar. Bu öğretme, ders verme yolları bireylerin kişilerarası daha iyi uyum yapabilmesine yarayan arkadaş kazanma, insanları etkileme alanlarında danışan-danışman çalışmalarında da kullanılmaktadır. Burada önemli olarak önümüze çıkan nokta duyguların ve farklılıklarının farkına varılma eğitiminin açıkça bilişsel bir süreci ilgilendirmekte olmasıdır (Gardner, 1985, ss. 253-254).

Bilişsel süreçlerle birçok yönden organik ilişki içinde olan duyguların etkileşimlerini tanımak, bireylerin sahip olduğu bu yetenek ve becerilerde zayıf ve kuvvetli olanları belirleyebilmek bireyi tanımak açısından oldukça önemlidir.

2.2. Duygusal Yetenekler

2.2.1. Duygusal Yetenekler Üzerine Kavram Gelişimi

Robert Thorndike (1920, s.228) bir “sosyal zekâ” kavramı ileri sürmüş tanımı da erkek, kadın, erkek ve kız çocukları anlamak ve onlarla başa çıkabilmek, insan ilişkilerinde olgunluk ve bilgelikle hareket etmek olarak yapmıştır. Thorndike ve Stein (1937, ss.275-284) “sosyal zekâ”yı birlikte ele almış bireyin uyum sağlama ve başarı göstermesi için bilişsel olmayan zekâ özelliklerinin gerekli olduğuna dikkat çekmek istemişlerdir. Wechsler (1940, ss. 444-445) bireyin yaşamda başarılı olma yetisini kestirmek için zekâsal olmadığı varsayılan motivasyon ve duygusal yetenekleri de genel zekâ faktörlerinden saymak mı gerektiği sorununun önemine dikkat çekmiştir. Zekâsal davranışı zekâ testlerinde zekâsal olmayan” faktörleri de katarak ölçmek gerektiğini çünkü gözlemlerinin zekâsal davranışı zekâsal faktörlerin yanında “zekâsal olmayan” faktörlerin beraberliğinin belirlediği yönünde olduğunu savunmuştur.

David Weschler (1958, s.7) zekâ kavramını belirtmek için bellek ve problem çözme yetenekleri gibi bilişsel özellikler üzerinde durmuş olmasına rağmen bilişsel olmayan yeteneklerin de önemli olduğunu savunmaya devam etmiş zekânın tanımını “bireyin amaçlı hareket etme, rasyonel düşünme ve çevresi ile etkili bir şekilde başetme kapasitelerinin toplu, bütünsel bir kapasitesi” olarak yapmıştır.

Boyatzis, Goleman ve Rhee (1999) duygusal zekâ tanımını şöyle yapıyorlar: Birey kendinin farkında olma, kendini yönetme, toplumsal farkındalık ve toplumsal becerileri içeren yeterliliği uygun zamanlarda ve duruma etkili olmak için yeterli sıklıkta gösterdiği zaman duygusal zekâ gözlenir.

Boyatzis, Goleman ve Rhee (1999) bu tanımdan yola çıkıp duygusal zekâ modellerini yeterlilikleri incelemeye en çok yardımcı olacağına inandıkları empirik ve neden-sonuç ilişkisine odaklanıp, bu yeterliliklerin organize olduğu demetleri tanımlama üzerine kurduklarını belirtmektedirler. Onlara göre duygusal zekâ tek başına bir yapı olarak alınırsa psikologların çoğunlukla “g” diye adlandırdıkları genel

bilişsel yeteneğe katılabilir bu da duygusal zekânın bilişin bir parçası gibi görünme yanlışlığına götürebilir.

Ancak duygusal zekâ yeteneklerinin genel yetenek faktörü içinde bir alt boyut olarak kabul edilmesi, Gottfredson (1999-2001) 'un da savunduğu gibi g faktörünün global zekâyı gösterdiği ve bilişsel zekânın da bunun içinde bir alt boyut oluşturduğu tezi güç kazanmakta olduğu için duygusal ve bilişsel yeteneklerin etkileşimleri açık ve yoğun bir şekilde Mayer ve Salovey (1997)'in duygusal zekâ modeli içinde ele alındığı görülerek bu tez araştırmasına da uygun bir model olarak düşünülmüştür.

John D. Mayer ve Peter Salovey (1997)'e göre duygusal zekâ kavramı yeni bir kavram olduğu için ilk zamanlardaki ve popüler duygusal zekâ tanımları yetersiz bulunmuştur; çünkü, sadece duyguların algılanması ve düzenlenmesine değinmekte, duygular hakkında düşünmeye duyguları düşünce içinde entegre etmeye yer vermemektedirler. Ayrıca “empati, motivasyon, sebat, sıcaklık ve sosyal beceriler”in bir arada kişilik özellikleri ile karıştırılmış olması, “karıştırılmış modeller” ortaya çıkarmıştır. Bu sorunları düzelten tanımın gelişmiş hâli şöyledir: Duygusal zekâ; duyguların doğru olarak algılanması, değerlendirilmesi ve ifade yeteneği ile ilgili olup, düşünceye yardım ettiğinde hisleri hissedebilmek ya da üretebilmek; duyguları ve duygusal bilgiyi anlayabilmek ve duygusal ve zekâsal büyüme için duyguları düzenleyebilme yetenekleridir (Mayer ve Salovey, 1997, s. 10).

Bu beceriler Tablo 1'de gösterilmiştir. Dörder hücreli dört bölüm olarak düzenlenmiş tablo en alt bölümdeki daha temel psikolojik süreçlerden daha yüksek ve daha çok psikolojik olarak bütünleşmiş süreçlere doğru yapılmıştır. Duygu ile ilgili bu yeteneklerden gelişimde oldukça erken ortaya çıkanlar bölümün solunda, daha sonra gelişen yetenekler sağında yer almıştır.

Tablo 1: Duygusal Zekâ

DUYGUSAL ve ZEKASAL GELİŞMEYİ SAĞLAMAK İÇİN DUYGULARIN İFADE EDİLMEK ÜZERE DÜZENLENMESİ			
Her Türlü Duyguya Açık Olabilme	Duyguyu Benimsemek ya da Bırakmak İçin Değerlendirmek	Duyguları Tarayıp Denetlemek	Duyguları Yönetme
Hoş olan ve olmayan duyguların her iki çeşidine de açık kalabilme yeteneği.	Duygunun bilgi yüklü ya da işe yarar olup olmadığı hükmüne vararak bunu yansıtıcı şekilde ondan uzak durmak ya da benimsemek.	Duyguları kişinin kendisi ve diğerleri ile ilgili olarak ne kadar açık-belirli, tipik, etkileyici ya da mantıklı olduklarının yansıyacak şekilde denetleme altında tutma yeteneği.	Olumsuz duyguları ölçülü hâle/vasata indirmek ve olumlu olanları arttırmak, taşıyor olabilecekleri bilgiyi bastırmadan ya da abartmadan duyguları kişinin kendisinde ve diğerlerinde yönetme, baş edebilme yeteneği.
DUYGULARI ANLAMA ve ANALİZ ETME, DUYGUSAL BİLGİ KULLANMAK			
Duyguları Adlandırma, İlişkilerini Görme	Duygular Arasındaki İlişkileri Yorumlama	Birleşik Hisleri Anlama	Duygular Arası Geçişme Olasılıklarının Farkına Varabilmek
Duygulara ad koyabilme ve bu adlar ve duyguların kendilerindeki ilişkileri farkedebilme yeteneği. Örneğin; hoşlanmak ve sevmek arasındaki ilişkiyi fark etmek.	Duygular arası ilişkilerle ilgili taşıdıkları anlamları yorumlayabilme yeteneği. Örneğin; üzüntünün bir kayıpla beraber, bir kayıba eşlik eder durumda olmasını yorumlayabilmek.	Aynı anda duyulan sevgi ve nefret ya da korku ve sürprizin birleşimi olarak dehşet gibi birbirine karışmış duyguları anlama yeteneği.	Duygular arasında olabilecek geçişmelerin farkına varabilmek, örneğin; kızgınlıktan doyumya ya da utanca olan geçişme gibi
DUYGULARIN YARDIMCI OLDUĞU DÜŞÜNME			
Bilişe Etkili Olan Duygular	Duygu Üretme Yeteneği	Kararsızlıkta Çoklu Bakış Açısı	Farklı Yaklaşımlara Kaynak olma
Duygular dikkati önemli bilgi, haber, işaretlere yönelterek düşüncelere öncelik verir.	Duyguları daha iyi anlayabilmek için istek üzerine/istendiği zaman üretebilmek. Duygular yeteri kadar canlı ve uyumlu olup hislerle ilgili hatırlama, yargılama yapmakta yardım almak için üretilebilirler.	Duygusal moral halinin iki kutup arasında değişmesi bireyin algılamasını iyimserlikten kötümserliğe değiştirir, çoklu bakış açısı ile düşünmesini destekler.	Duygusal durumlar belirli problem durumlara farklı yaklaşımları destekler, örneğin; mutluluğun tüme varım ve yaratıcılığı sağladığı gibi
DUYGULARI ALGILAMA, MUHAKEME ETME, İFADE ETME			
Bireyin Kendi Duygularını Tanıması	Bireyin Çevresindeki duyguları Tanıması	Bireyin Duyguları İfade Etmesi	Sahte ve Manüpile Edici Duyguları Tanıma
Bireyin fiziksel durumlarında, hislerinde ve düşüncelerinde duygularını tanıma yeteneği.	Diğer insanlardaki, tasarımlarda, sanat eserlerinde, vb., dil, ses, görünüş ve davranış yoluyla duyguları tanıma yeteneği.	Duyguları doğru olarak ifade etme ve bu hislerle ilişkili ihtiyaçları ifade etme yeteneği	Hislerin doğru ve doğru olmayan ya da dürüst ve dürüst olmayan ifadelerini ayırma yeteneği.

Mayer ve Salovey, 1997, s. 11

Duyguları algılama, b) Duyguları düşünce sağlamakta kullanmak c) Duyguları anlamak ve d) Duyguları bireysel gelişimi ve sosyal ilişkileri zenginleştirecek şekilde yönetmektir. İkinci bölüm diğer bölümlere göre farklılık göstermektedir. Duyguları

kullanma bakış açısından 1., 3. ve 4. bölüm duygular üzerine uslamlama ile ilgili iken 2. bölüm uslamlamayı zenginleştirmek için duyguların kullanılması ile ilgilidir. Bunların yanında bir de bu dört bölüm hiyerarşik bir şekil göstermektedir.

Duygusal algılama en alt bölümde ve yönetim en üst bölümde yer almaktadır. Ancak bu hiyerarşi kişilik açısından olup, kapsam içinde yer alan affektif ve kognitif süreçlerin spesifik açısından değildir. Buna göre bilişsel düzeyi en yüksek olan bölümün hiyerarşi içinde en üst bölümün bir altında yer almış olmasının anlamı duygusal zekâsı yüksek olan bir bireyin kişilik gelişimini göstermesinden dolayı olmasıdır. En üst tepe bölümün yönetim düzeyi olmasının anlamı ise, motivasyon, duygular ve biliş gibi birçok faktörler arasında bir denge oluşturabilme ile ilgili olmasıdır. Herbirinde dörder hücre bulunan dört bölümlü duygusal zekâ modeli bu tezin araştırmasında temel olarak alınmıştır.

Kişilik ve zekâ boyutları ile birlikte duygusal zekânın genel görünümü ile ilgili olarak Tablo 2 ve Tablo 3 bir açıklama kazandırmak için sunulmuştur:

Tablo 2: Zekânın Bölümlerine ve Duygusal Zekaya Genel Bir Bakış

	Sözel Zekâ	Duygusal Zekâ
Yardımcı Süreç: Meta-süreç	Birşeyi kayda geçirmenin bireye hatırlamasında yardımcı olacağını bilmek.	Birine yardım etmenin insanın kendisini daha iyi hissettirebileceğini bilmek.
Soyut Süreç	Bir hikayedeki protagonisti tanıyabilmek ve o bireyi diğer insanlarla kıyaslayabilmek.	Bir duyguyu analiz edebilmek ve parçalarını ve nasıl birleştiğini tanıyabilmek.
Yardımcı Süreç: Bilgi Temelinde	Hikayelerin önceki olaylarını bilmek (ve analizlerini yordamak).	Önceki duygusal olaylar hakkında bilgi sahibi olmak (ve analizlerini yordamak).
Yardımcı Süreç: Bilgisel Girdi Sağlamak	Uzun cümleleri bellekte tutabilmek	Yüzlerde görünen duyguları algılayabilmek

Mayer ve Mitchell, 1998; J. D. Mayer; P. Salovey; D. R. Caruso; G. Sitarenios (2001).

Tablo 3: Dört Bölümlü Duygusal Zekâ Modelinin Zekâ ve Kişilik ile İlişkili Olarak Görünümü

Zekâ	Bölümler	Ölçünün Tanımı	Zeka ve Kişilik ile İlişkisi
Genel Duygusal Zekâ	4: Duygu Yönetimi	Bireysel ve kişiler arası gelişim için duyguları ve duygusal ilişkileri yönetme yeteneği	Kişilik ve hedefler arasında denge kurmak
	3: Duyguları Anlamak	İlişkiler hakkında duygusal haber ve bilgileri, -bir duygudan diğerine geçmeleri, -duygular hakkında linguistik haber ve bilgileri kavrama yeteneği.	Soyut süreçlemenin merkezî noktası ve duygular ve duygusal haber / bilgi hakkında sebep sonuç ilişkilendirmesi
	2: Duygu ile Düşünceye Olanak Sağlamak	Duygusal bilgi / haber ve yönlenmeyi, düşüncüyü zenginleştirmek için konuşma yeteneği.	Düşüncüyü kapsamlı ve uygun hâle getirir ki bilişsel görevlerde duygusal haber / bilgilerden yararlanılsın
	1: Duyguyu Algılamak	Duyguları yüzlerde, resimlerde tanımlayabilme yeteneği.	Zekâyâ bilgi / haber girdileri sağlar.

J. D. Mayer; P. Salovey; D. R. Caruso; G. Sitarenios (2001)

2.2.2. Duygusal ve Bilişsel Yetenekler Birlikteliği ve Etkileşimi

Bilimsel yaklaşım ve araştırmalar göstermektedir ki bilişsel ve duygusal yetenekler entegre bir bütün olarak gelişim gösterdiklerinde sağlıklı sonuçlar alınmaktadır. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar IQ ve EQ yeteneklerine bir arada yer vermişlerdir.

Terrance Brown, Değerler, Bilgi ve Piaget adlı yazısında (1996), değerler üzerine Piaget'in düşüncelerini gözden geçiriyor. Piaget'in değerlendirme eyleminin fonksiyonel analizini eleştiriyor, kendisi yapısal paradigmada (constructivist paradigm) değerlerin nasıl işlediği ve geliştiği hakkında bir kavram formüle ediyor. Felsefenin illüzyonları-sanallığı ve içgörülerini, zekâ ve duyusallık; benlik ve toplum (vatandaş, bireye karşılık toplum yapısı); değerlendirici heuristikler sistemi olarak duyusallık(hisler ve affektif süreçler), değerlerin kompleksliği, değerlerin sınıflandırılması, değer çatışmalarının çözümü, G. Pugh ve Piaget]; duyusallık geçişim şemaları ve duyusallık gelişme eylem şemaları, sensorimotor şemaları, işaret ve sembolik işlemler şemaları "semiotic-operational schemes üzerinde durmakla duyguların zekâdan ayrı değerlendirilemeyeceğini işaret etmiş olmaktadır. (Brown, 1996, ss. 137-170).

Duygusal fark etme yeteneği üzerinde araştırma yapan John Mayer ve Glenn Geher (1996)'in yazdıkları duygusal zekâ ve duyguların tanımını adlı makalede düşüncelere duyguları bağlamada bireysel farklılıkları incelemişlerdir. Düşünceleri hislerle ilişkilendirmekte iyi olan bireyler belki kendi düşüncelerinin duygusal imâlarını daha iyi işiten aynı zamanda başkalarının söylediklerinden onların hislerini de daha iyi anlayan bireyler olabilir varsayımını araştırmışlardır. Elde ettikleri sonuçları, bazı duygusal problemlerin çözümünde genel zekâ kadar duygusal açıklığın da gerekli olduğu anlamında yorumlanmışlardır. (Mayer; Geher; 1996, ss. 89-114).

Peter Salovey ve John D. Mayer (1990) Berkeley'de Jack Block'un yayımlanmamış Şubat 1990 makalesinde duygusal zekâ yerine "ego dayanıklılığı" kavramını kullanmış olduğunu, ancak önemli öğeleri içinde duygusal olarak kendini düzenleme, uyumsal dürtü kontrolü, kendinin yapabileceğine inanmak (self-efficacy) ve sosyal zekâyâ da yer vermiş olduğuna dikkat çekmektedir. Bunlar duygusal zekânın ana öğeleri olduğundan ego dayanıklılığı, duygusal zekânın yerine geçebilecek (surrogate) bir ölçü olarak görülebilir, tıpkı IQ için SAT puanları gibi. Block'un data analizi yaptığı araştırmasında 100 kadar 13-24 yaşlar arası kadın ve erkek denekler yer almıştır. Sürekli gözlem yoluyla elde ettiği bulgular üzerinde istatistik metodlarla kişilik ve davranışların, yüksek IQ ile korelasyon gösterdiğini bunun duygusal zekâdan bağımsız olarak çıktığını ve duygusal zekânın da IQ'dan bağımsız olarak ortaya çıkmış olduğu belirtilmektedir.

John. G. Shobris (1996) "The anatomy of intelligence" adlı makalesinde zekâ testlerinde yeterli yapısal geçerlilik olmadığını tartışmaktadır. Zekâyı, davranışsal etkililiği en yükseğe çıkarabilmek amacı ile duyusal datayı mümkün olan en sade-basit şekilde temsil eden aktif, geçişimli bir süreç olarak tanımlamıştır. Quantum fiziğini ve Doğu psikolojisini zekâ ile ilgilerinden dolayı ele almış, zekâyı bir de kültürel ve nevro-psikolojik perspektiften incelemiştir. Kültür ve IQ testlerinin birbirinden ayrılamaz oldukları, kültürden soyutlanmış zekâ testleri yapmanın mümkün olmadığını savunmuştur. Zekâsal davranışların duygular ve dürtüler gibi paleocerebral fonksiyonların etkilerinden ayrılamaz olduğunu ileri sürmüştür.

Greengrass, M.' (2002) in belirttiğine göre Gray J., R.; Braver, T., S.; Raichle M., E. Yüksek öğrenim yaşında 14 gönüllü üzerinde uyguladıkları araştırma sonuçlarında

beyinde duygu ve biliş etkinlikleri bir aradalık göstermiş olup tek tek ortaya çıkmamışlardır.

2.3. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Boyutlarının Açıklaması

2.3.1. Duyguların Algılanması, Muhakeme Edilmesi ve İfadesi

Tablo 1'in en aşağıdaki bölümü bireylerin duygulara ve duygusal içeriğe doğru tanı koyabilmeleri ile ilgilidir. Bebekler ve küçük çocuklar kendilerinin ve diğerlerinin duygusal durumunu tanımayı ve bu durumlar arası farkları öğrenirler. Bebek duygusal yüz ifadelerini ayırabilir ve ebeveyninin ifadelerine tepki verebilir. Büyüdükçe kendi bedensel, kassal duyularını ve sosyal çevresini daha doğru tanımlar (Bölüm 1, Hücre 1). Olgun bir birey içsel duygularını dikkatle tarayıp, inceleyebilir. Eğer gece geç yatmış yetişkin bir kişiye kendini nasıl hissettiğini sorarsak belki, kendini kısmen enerjik, kısmen tükenmiş ve düşünmesinin hâlâ açık olup olmadığından endişe ettiği yanıtını verebilir.

Duygular yalnız kişinin kendisinde değil, diğer insanlarda ve nesnelere de fark edilebilir. Çocuk büyüdükçe duyguları nesnelere hayal gücü ile yansıtır. Bu hayal gücü ile düşünme kendinden diğerlerine genelleme yapmasına yardım edebilir. Örneğin kendisi endişeli olduğu zamanlarda, evcil hayvanlarda, diğer çocuklarda, nesnelere ve resimlerde başı sıkışmış ve fiziksel olarak ezilmiş olanlar arasında bağ kurabilir, böylelikle diğer insan ve objelerdeki endişeli ifadeleri tanıyabilir (Hücre 2). Uygun şekilde geliştirilmiş ve soyutlanmış duygular her nerede ifade edilmiş olurlarsa olsunlar diğer insanlarda, mimaride, sanat eserlerinde vb. gelişmekte olan birey bu duyguları değerlendirmeye başlar. Böylece, örneğin, Munch'un Haykırış (The Scream) adlı iyi tanınmış resmini gördüğümüz zaman sadece kaygılı yüzü fark etmekle kalmıyor arka planda dünyanın hiçliğe dönüştüğünü de fark ediyoruz. Birey duygularını doğru olarak ifade edebildiği gibi bu duyguları çevreleyen ihtiyaçları da ifade etmeye yeteneklidir (Hücre 3). Duygusal olarak zeki olan bireyler duyguları ortaya çıkarmayı ve ifade etmeyi bildikleri için aynı zamanda sahte ya da manipüle edici duygulara da duyarlıdırlar (Hücre 4).

2.3.2. Duyguların Yardımcı Olduğu Düşünme

En alttakinin üstünde olan bölüm “Duyguların Yardımcı Olduğu Düşünme”nin ilgi alanı duyguların zekâ üzerindeki etkinliğidir. Zekâsal sürece yardım eden duygusal olayları tanımlamaktadır. Duygular esas olarak doğumdan itibaren uyarıcı bir sistem olarak hizmet eder. Bebek süt istediği zaman ya da ısınmaya ve diğer bakımlarının yapılmasına ihtiyacı olduğu zaman ağlar, güler yüze ve diğer keyifli uyarıcılara tepki olarak güler. Böylece duygular bireydeki ve çevredeki önemli değişiklikleri haber vermek için işlerler. Birey olgunlaştıkça, duygular bireyin dikkatini önemli değişimlere çekerek düşünmeyi şekillendirir ve geliştirir. Örneğin, bir çocuk TV seyredirken ev ödevi için de endişe duyar. Bir öğretmen ertesi günkü tamamlanması gereken dersi için endişelenmeye başlar. Öğretmen daha yüksek gelişmiş düşünmesi ile eğlenmeye duyduğu ilgi baskın çıkmadan dersini tamamlamak için harekete geçer (Hücre 1).

Duyguların düşünceye ikinci katkısı “talep üzerine” daha iyi anlaşılabilmesi için duygu üretmektir. “Hikayedeki karakterin duyguları nedir? ” diye sorulduğunda ya da diğer kişinin ne duygular içinde olduğuna karar vermek için çocuklar kendilerini diğer kişinin yerine koymak ister gibi kendileri bu duyguları içlerinde üretebilirler. Piaget ve Inhelder (1969, ss. 120-122)’e göre kişiler arası bakış açısına ulaşabilmek kısmen somut-işlemler döneminde ortaya çıkmaktadır. Gerrig (1993)’in araştırma bulguları da bunu destekler mahiyettedir. Bu, duyguların ve özelliklerinin anında, gerçek-zaman soruşturması ve incelemesinin yapılmasını sağlar. Yetişkin bireyin duygular üretme kabiliyeti planlama yapmaktan yardım alır. Birey yeni bir okula başlamak, bir işe girmek ya da bir sosyal eleştirme ile karşılaşmak nasıl bir duygu olur önceden kestirilebilir. Bu duyguları önceden kestirmek kişiye yeni işe başlayıp başlamamakta ya da eleştiri yapıp yapmamakta yardım edebilir. Burada “aklın duygusal tiyatrosu” vardır ya da daha teknik olarak duyguların üretilebildiği, hissedilebildiği, manipüle edilebildiği ve daha iyi anlaşılması için incelenebildiği bir üretim arenası vardır. Böyle bir tiyatro ne kadar gerçekçi işlerse bireye alternatif yaşam yönü seçmesinde o kadar fazla yardımcı olur (Hücre 2). Mayer ve Mitchel (1997)’e göre arena içinde sembollerin bir ya da daha çok zekâlar tarafından manipüle edildiği bellek bölgesidir. Duygusal zekâ ile birey bir duygu üretecektir.

Örneğin; üzüntü üretip onun kaç yanı olduğu, anlamları ve bunlarla ilgili düşünceler nelerdir düşünebilir.

İkinci Bölümün kalan iki yeteneği daha gelişmiş, yeterli düşüncelere katkısı olan daha geniş duygusal gruplardır. Duygusallık insanlara çoğul bakış açıları düşünmelerinde yardım edebilir. Ruh hâline göre tutarlı hüküm verme durumunda, iyi ruh halinin iyimser düşünce; kötü ruh halinin kötümser düşüncelere yol açma eğilimi vardır. Duygu ile tutarlı hüküm verme durumu Mayer ve Hanson (1995)'un araştırma bulgularında da desteklenmiştir. Kederli bir ilk öğretim son sınıf öğrencisi kolay girişli liselere girebilmeyi düşünür, ancak kendini iyi hissetmeye başladıkça daha seçici liselere müracaat edebilir. Ne tip orta öğretim lisesine gireceğini plânlaması sürecinde moral ve ruh hali değişiminin etkisini incelemiş olan Mayer (1986)'e göre bireyin değişen ruh hali onun daha fazla olasılık düşünmesine yaramıştır. Bu da kararsızlık koşullarında yarar sağlamaktadır (Hücre 3). Manik depresiflerin yakın akrabaları diğer kişilerden daha fazla ruh hali değişimine uğrayacaklardır, bu da bakış açılarını değiştirmekte onlara yardımcı olacaktır. Böyle akrabaların mesleki ve meslek dışı etkinliklerinde yüksek yaratıcılık gösterme nedenlerini Richards, Kinney Lunde, Benet ve Merzel (1988)'in yaptıkları araştırma bulgularına göre, bu durum belki açıklamaktadır. Bu bölümdeki son yetenek farklı türlerden iş ve farklı şekillerde uslamamalar (tümünden gelime karşı tüme varım gibi) belki farklı cinslerden ruhsal halleri tarafından kaynaklanabilirlikle ilgilidir (Hücre 4). Palfai ve Salovey (1993) belirli hissetme hâlinin zihin süreçlerinin belirli şekillerini zenginleştirdiği hakkında araştırma bulguları elde etmişlerdir.

2.3.3. Duyguları Anlama ve Analiz Etme; Duygusal Bilgi Kullanmak

Çizelgenin üçüncü bölümü duyguları anlama ve duygusal bilgi kullanma yeteneği ile ilgilidir. Çocuk, Plutchik (1984)'e göre duyguları fark ettikten sonra çok geçmeden onları adlandırmaya ve bu adlar arasındaki ilişkileri algılamaya başlar. Örneğin, bir çok duygular yoğunluğun devam etmesi doğrultusunda birleşerek kalıplar oluştururlar. Çocuk hoşlanma ve sevmeye, rahatsız edicilik ve kızgınlık ve vb. arasında benzerlikler ve farklılıkları fark etmeye başlar (Hücre 1). Çocuk her bir duygunun anlamını ilişkilerin içinde o anda öğrenmektedir. Ebeveynler çocuklarına duygusal

rasyonelliği duyguları durumlara bağlayarak öğretirler. Örneğin, kayıp ve üzüntü arasındaki ilişkiyi çocuğa onun en iyi arkadaşının bir daha onunla oynamayacağı için üzgün olduğunun farkına varmasına yardım ederek öğretirler. Duygular üzerine bir felsefe oluşumu asırlar boyunca gelişmiştir. Örneğin, Spinoza utancı şöyle tanımlamıştır: “yaptığımız bazı hareketlerin sonucunda diğerleri tarafından suçlanacağımıza olan inancımızdan dolayı bu düşünceye eşlik eden acı”. Lazarus (1991); Plutchik (1984); Roseman (1984); Scherer (1992); Simith ve Ellsworth (1985)’un yaptığı araştırma bulgularına göre, bazı fikir birliği kazanmış duygusal anlamlar şunlardır: Kızgınlığın sık sık yapılan açıklaması algılanan haksızlık, üzüntünün kayıptan ortaya çıkması, tehditten korkunun ortaya çıkması gibi. Duygusal bilgi çocuklukta başlar ve yaşam boyu, bu duygusal anlamların anlaşılması ile gelişir (Hücre 2).

Büyüyen birey belli durumlarda çelişkili, kompleks duyguların varlığının da farkına varmaya başlar. Çocuk aynı kişiye karşı hem sevgi hem de nefretin hissedilmesinin mümkün olduğunu öğrenir. Nannis (1988)’e göre çoklu duyguların aynı anda bir arada varlığını tam olarak anlayabilmek oldukça bilgilenmiş düşünceleri gerektirir, bu da gelişimin sonlarına doğru ortaya çıkar. Büyük olasılıkla gelişimin bu evresinde duyguların bileşimleri de fark edilmektedir. Örneğin, Plutchik (1984)’e göre, dehşet bazen korku ve sürprizin bileşimi, umut inanç ve iyimserliğin bileşimi olarak görülmüştür (Hücre 3). Duygular belli zincir kalıplarında oluşma eğilimi gösterirler: Kızgınlık hiddet olarak yoğunlaşabilir, ifade edilir ve sonra duruma bağlı olarak doyuma ya da suçluluk duymaya dönüşür. Kişi duygu sıralaması üzerine uslamlama yapar: Bir birey kendisini sevilmeyen bir kişi olarak algılıyorsa karşısındaki insanın kendisine ilgi göstermesini, daha sonra reddedileceği korkusu ile reddedebilir. Kişilerarası ilişkilerde, hislerin gelişmesi üzerine uslamlama da duygusal zekâ merkezlidir (Hücre 4).

2.3.4. Duygusal ve Zekâsal Gelişmeyi Sağlamak İçin Duyguların İfade Edilmek Üzere Düzenlenmesi

Çizelgenin en yüksek bölümünün ilgilendiği alan, duygusal ve zekâsal gelişmeyi zenginleştirmek için duyguların bilinçli olarak düzenlenmesidir. Duygular

reaksiyonla oluştuğu zaman bir şekilde hoş ya da hoş olmadığından bağımsız olarak onları tolere etmek hatta kabul etmek gerekir. Yalnızca kişi duygularına ilgi göstererek onlardan bir şey öğrenebilir. Bu nedenden en yüksek düzeyde olan bu bölüm duygulara açık olmakla başlamaktadır (Hücre 1).

ocuk büyüdükçe ebeveyni ona belli bazı duyguları ifade etmemesini öğretir: Üzüntülü bile olsa dışarda başkalarının yanında gülümsemeyi, eğer kızmışsa odasına gitmeyi öğretmiş olabilirler. Zamanla ocuk duygular ve hareket arasındaki bölmeyi içselleştirir. ocuk duyguların davranışlardan ayrılabilceğini öğrenmeye başlar. ocukta duyguların bastırılmasında ebeveynin etkinliğini Alice Miller (1990) stn Yetenekli ocuğun Draması (The Drama of the Gifted Child) adlı kitapta tanımlamış ve buradaki yaklaşımdan bir şekilde farklı olarak bazı çocukların ebeveynlerinin onaylamaması sonucu kendi ierindeki olumsuz duyguları tümden inkar ettiklerini belirtmiştir. Ebeveynler çocuklarına düşünmeden alışkanlık hâlinde yerine getirecekleri duygu kontrol stratejileri öğretirler “kızdığın zaman 10 a kadar say” sonuç olarak ocuk uygun zamanlarda duyguları ile ilgilenmeyi ya da ilgilenmemeyi öğrenir. Birisine karşı ya da haksızlığa karşı hiddet göstermek rasyonelleştirilebilir. Ancak duygular sona erme noktasına yaklaştığında o kadar da ussal görülmeyebilir. Böyle zamanlarda duygusal olarak olgun bir birey geri çekilmesini ve sorunlarını serinkanlı bir güvenle görüşmeyi bilecektir. Daha sonra bu şekildeki deneyimlerle kazanılan duygusal içgörü ve enerji uslamlama sürecine uygulanabilir ve belki örneğin, haksızlığa karşı diğerlerinin kızgınlığını motive etme ve sağlama yolları bulunabilir (Hücre 2). Birey olgunlaştığıa duygu ve hissetmesine uygun olarak yansıtılan ya da meta deneyimler (deney ötesi) ortaya çıkar. Bu duygular “Duygularımı tam olarak anlamıyorum” ya da “Bu duygu neler düşündüğümü etkiliyor” gibi hissetme hallerinin deneyimleri ile ilgilidir. Nannis (1988) duygularla ilgili olarak introspection ve bilinç düzeyinin gelişimin duygusal zekâ oluşumunun çok geç aşamalarında meydana geldiğine değinmektedir. Meta deneyim tartışmasının orjini Mayer ve Gaschke (1988)’ye dayanmaktadır. Meta deneyim kavramının gelişimini sağlayanlar Mayer ve Stevens (1994); Salovey, Mayer, Goldman, Turvey ve Palfai (1995)’dir. Böyle düşünceler duygusal tepkilerin bilinçsel yansımalarıdır ki hislerin basit bir şekilde sadece algılanmalarının ötesi bir durumdur. Duygu durumu “mood” deneyim ötesi iki kısıma bölünebilir grlmektedir: Değerlendirme-tesi ve

düzenleme-ötesi. Değerlendirme bireyin duygu durumlarına ne kadar dikkat ettiğini ve ne kadar açık, tipik, kabul edilebilir ve etkilenebilir olduğunu içerir (Hücre 3). Düzenleme ise birey kötü duygu durumunu geliştirmeye mi uğraşüyor, iyi olanı bir yana mı atıyor ya da duygu durumunu kendi haline mi bırakıyor ilgi alanı içine alır. Duygu durumunun deneyim ötesi, kişi için etkisi büyük olan görüngülerle ilişkili görünmektedir, kişinin travmatik deneyimler üzerinde ne kadar uzun durduğu gibi. Deneyim ötesi kanunları henüz iyice anlaşılmamış fakat süre gelen dinamikleri ve düzensel niteliklerine tanı koymak için yeni ölçüler geliştirilmiştir. Önemli olarak görünen bir nitelik duyguların abartılmadan ya da küçümsenmeden anlaşılmasıdır (Hücre4) (Mayer ve Solevey, 1997, ss. 10-15; Weisinger, 1998, ss. XVII-XVIII).

2.4. Duygu, Biliş Etkileşim Kavramları

2.4.1. Duygusal Yaratıcılık

James Averill (1991) duygusal yaratıcılık üzerine araştırma yapmış bunu da duygulara biyolojik ikellik ve üzerinde çok az denetim yapılabilen oldukça değişmeyen özellikleri olduğunu, yaratıcılığın da biliş ve zekâ özlü olduğunu söyleyen önyargılara karşı duygusal yaratıcılığın kültürler arası değişik çeşitlerinin yazılı ifadelerle ortaya konduğunu her yerde bulunduğunu ve değişebilir, farklılaşabilir olduğunu temel sayarak yapmıştır. Bireysel duygusal gelişimin de yenilikler ve değişimle ilgili olduğunu ileri sürmüştür. Ancak belirli evrensel, temel duyguların varlığını yadsımış ve bunların özellikleri ve işlevlerini geliştirdiği duygusal yaratıcılık kavramı içine almamıştır. Buna karşılık duyguların sabit ve değişmez olmadıklarını savunmuştur. Psikometrik araştırma yapmak için üç test geliştirmiştir. Bunlar: 1. Duygusal Yaratıcılık Listesi “Emotional Creativity Inventory” Bu test günlük olaylarda duygusal yaratıcılığı belirlemek üzere deneklerin kendi ifadelerini kaydetmeleri için düzenlenmiştir. 2. Duygusal Üçlüler Testi “Emotional Triads Test” Burada deneklerden dört tane üçlü grup duyguları birleşmiş tek bir deneyim olarak yazmaları istenmiştir. 3. Duygusal Sonuçlar Testi “Emotional Consequences Test” Bu test Torrance (1962)’in Yaratıcı Düşünme Testleri “Tests of

Creative Thinking”nden uyarlanmıştır. Her bir item duygusal doğal olarak bir durumu betimlemektedir.

Duygusal ve Bilişsel Yaratıcılık Kapasiteleri ile Duygusal ve Bilişsel Yaratıcılık Listelerinin korelasyonunda duygusal ve bilişsel kapasiteler ve başarılarla ilişkileri anlamlı şekilde farklılaşabilir oldukları doğrultusunda bulgular elde edildiği belirtilmiştir.

Averill, bu araştırmanın amacının duygular hakkındaki düşüncelerimizi değiştirmek ya da en azından geniş bir bakış açısı kazandırmak olduğunu belirtmektedir. Bunun önemini artan nüfusun oluşturduğu tehlikelerle, tıbbî teknoloji tarafından uzatılan ömürlerin toplumsal kaynaklara ve kişisel onura çıkartılan korkunç faturalarla ve doğal çevremizin sürekli erozyonu ile baş etmek istiyorsak düşünmede yeni yollara gereksinim olduğu kadar yeni hissetme ve duygu yaşama yollarının bir gereksinim olduğuna dikkat çekerek anlatmak istemektedir.

2.4.2. Empati

Empati kavramı, önemi ve kullanılması Dökmen (1990;2001;)’in de belirttiği gibi Carl Rogers’ın çalışmalarıyla 1970’li yıllarda ön plana çıkmış bulunmaktadır. Empatinin günümüzde de kabul gören tanımı genel bir anlatımla bireyin kendisini karşısındakinin yerinde düşünüp olaylar karşısında onun bakış açısının ve duygularının ne olduğunu tam olarak anlaması, hissetmesi ve bunları ona iletmesi sürecidir. Bu süreç içinde kişi, kendi kimliğini ve kendi bakış açısını korumaktadır. Yalnızca, yaptığı karşısından algıladığı duygusal bilgileri yine karşısındakine geri bildirim olarak yansıtıp bu algılamasının doğru olup olmadığını anlama ve karşısındakine seni anlamaya çaba gösteriyorum, bunun sana bir şekilde yardımcı olacağına inanıyorum ve sen benim için değerlisin mesajıdır. Bu mesajın içinde de sevgi duygusu yer almıştır. Empatinin işlevsel olması için gönderilen bu mesajda aynı zamanda bütünlük olması gerekir ki o da beden dilinin ve ses tonunun da bu gösterilmek istenen bilinçli ilgi ve sevgiyi taşıyor olmasıdır.

Dökmen (2004), empatide iki boyut olduğunu, bir kişinin duygu ve düşüncelerini anlamının bilişsel boyut, o kişinin duygu ve hislerini hissederek algılamının da

duygusal boyutu oluşturduğunu belirtmektedir. Dökmen (1990) aynı zamanda empatinin bu tanımı içinde ölçülebilen ve uygun eğitimle geliştirilebilen bir iletişim becerisi olduğunu savunmaktadır.

2.4.3. Empati ile Yaratıcılık ve Dogmatizm İlişkisi

Sungur (1997, s. 13)'un belirttiği gibi Torrance'a göre yaratıcılık, "sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınaama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmek"tir. Rogers'a göre "yaratıcılık değer ölçütünün bireyin içinde olduğunu kabul ettiğimiz andan başlayarak yaratıcılığa doğru ilerleyebiliriz.

İnsan ilişkilerinde bir anlamı ya da işlevi olan yeni bir şey oluşturmak o şeyle bir ilişki ve anlayış içinde olmayı kapsar bu da empati kurmaktan geçer. Örneğin; yaratıcı bir öğretmen entegre bir sınıfta öğrencilerini birbiri ile kaynaştırmak için kendince bir strateji geliştirirse bunu öğrencileri ile empati kurarak gerçekleştirebilir. Bir başka örnek de yazarlık ve oyunculuk alanında verilebilir. Yazar ya da oyuncu insanlarla empati içinde olmak zorundadır.

Bu alanda yapılmış araştırmalardan ikisi aşağıda yer almıştır.

Alfred Carozzi ve arkadaşları (1995, ss.365-373) empati üzerine yaptıkları araştırmada cinsiyet ve yaş denetlendiğinde empatinin yaratıcılık ve ifade edicilikle pozitif, ama dogmatizmle negatif ilişkili olduğu hipotezini test etmişlerdir. Araştırmaya katılan denekler üniversite mezunu ve yaş ortalamaları da 33. 7 olup eğitim psikolojisi ve danışmanlık kursuna kayıt olmuş öğrencilerdir. Katılımcılara empatiyi ölçmek için "Affective Sensitivity Scale (Duygusal Duyarlılık Ölçeği) " (Kagan & Schneider, 1977); yaratıcılığı ölçmek için "the Statement of Past Creative Activities (Geçmiş Yaratıcı Etkinliklerin Belirtilmesi) " (Bull & Davis, 1980); dogmatizmi ölçmek için "The Opinion Scale" (Görüş Belirtme Ölçeği) (Kleiber, Veldman, & Menaker, 1973) ve "the Extended Personal Attributes Questionnaire (Genişletilmiş Kişisel Atıflar/Yüklemeler Ölçeği) " (Spence, Helmreich, & Holahan, 1979) ise ifade edebilirliği (expressiveness) ölçmek için kullanılmıştır. Çoklu

regresyonların sonucu empatinin yaratıcılıkla pozitif ve dogmatizmle negatif ilişkisi olduğu hipotezine destek sağlamıştır. Ancak empati ile ifade edebilirlik arasında pozitif ilişki olduğu hipotezini destekleyen bir sonuç çıkmamıştır.

Bu araştırmaların doğrultusu göstermektedir ki dogmatizm değişime, uyum sağlamaya ya da uyumlu çevre hazırlamaya yarayan duygu ve biliş etkileşimine de karşıt bir değişkendir.

2.4.4. Empati ve Cinsiyet

Rachel Karniol; Rivi Gabay; Yael Ochion ve Yael Harari'nin yaptıkları araştırmada (1998) empatiye ve empatinin gelişimine cinsiyet farkının etkilerini belirlemek amacı güdülmüştür. Sekizinci ve onbirinci sınıf İsraili ergenlere Davis'in empati ölçeği ve feminiti ve maskülinitenin her iki cinsiyette puanlarını ortaya çıkaran Bem'in cinsiyet-rol uyumu ölçeği uygulanmıştır. Kadınsı ve erkeksi özelliklerin varyans analizi yapıldığında sınıf düzeyleri arasında her iki değişkenin karşılıklı etkileştiği görülmüştür, sınıflar yükseldikçe hem kızlarda hem oğlanlarda erkeksi özellik artmış ve kadınsı özellikler kızlarda azalmış, oğlanlarda artmıştır. Empati sınıf ya da erkeklik özelliği ile ilişkili değil, ancak cinsiyet ve kadınsı özellikle ilişkili bulunmuştur. Erkeksi ve kadınsı özelliklerin katkısı kovaryasyon yapıldığında empati ile ilişkisi bulunmamıştır. Bu bulguların ortaya koyduğu kalıp örnek, empatinin her üç alt ölçeği olan: Perspektif Alma, Empatik İlgi ve Kişisel Bunaltı'da da pozitif korelesyon göstermiştir. Medyan ayırması tabanında da katılımcı ergenlerin erkeksi, kadınsı, farklılaşmayan ya da androgynous olarak sınıflandırılması yapılmıştır. Androgynous bireyler empati ölçeğinde kadınsı bireylerden farklılık göstermemişlerdir. Bulgular sosyalleşme ve cinsiyet rolü uyumu açılarından tartışılmıştır.

2.4.5. Çatışma

Kavram olarak çatışma bireyde aynı zamanda birbirlerine zıt ve eşit kuvvetteki ya da daha fazla dürtü ya da uyarıcının ortaya çıkması hali olarak açıklanmış bu durumun da o bireyi akli kriz yaşamaya sürükleyebileceği belirtilmiştir. Hayatın belli bir

döneminde yaşanan bu çatışma hali gerçek çatışma olarak adlandırılmış ve çocukluktan var olan ve aktif olmadan varlığını sürdüren kök çatışmadan farklı olduğuna dikkat çekilmiştir (Chaplin, 1974, s. 102; Cüceloğlu 1996, s. 578).

Çatışma birey için yaşam ile ölüm isteği arasında hassas bir denge yaratabilecek ya da mesleki intihara sürükleyebilecek bir faktör olarak kabul edilmektedir (Cole, 1989, ss. 46–47).

Doğan Cüceloğlu (1992, ss. 162-163)'na göre iç çatışmalar iç çocukla iç ana-baba arasında yer alan sürtüşmelerdir. İç çocukla, iç ana-babanın gereksinimleri birbirleriyle uyuşmadığında ortaya çıkan sürtüşmeler iç çatışmanın kaynağını oluşturur. İç çatışmaların en belirgin özelliği çatışmanın temelinde yatan her “iki” sesin de hemen hemen aynı güçte olmasıdır. Bu da kişiyi belirli bir yönde karar almaktan alıkoyar. Bir tarafa ağırlık verse öbür taraf suçlamaya, aşağılamaya başlar kişi tekrar kararsızlık gerginlik stres yaşama durumuna gelir. Bu modelde iç çatışmayı çözmek için ilk adım iç ana-babadan gelmelidir çünkü yönlendirici güçtür, “iç çocuğa hem benim isteklerimi hem senin isteklerini karşılayacak bir çözüm bulalım,” diyebilir. Bu da en sağlıklı çözüm yaklaşımıdır.

İç ana-baba, iç çocuk ve yetişkinden meydana gelmiş kişilik kuramını ve modelini geliştirmiş olan Eric Berne, kişilerarası çatışmaya açıklayıcı bir yaklaşım getirmiştir. Ego durumlarına tanı koyarken bir hissetme ve davranış kalıbını diğerinden ayırmaya yapısal analiz adını vermiştir. Bu yapıya karşılıklı iki kişi arasında bakıldığı zaman bu kişilerin iç çocukları, iç ana-babaları ve yetişkinleri arasında gidip gelen iletişim etki ve tepkileri dokuz geçişimi kapsamaktadır. Eğer bu geçişimler her iki tarafın aynı yapı öğelerini içeriyorsa iletişim tamamlanmakta yoksa farklı öğeler arasında çapraz geçmeler gösteriyorsa kişiler arasında iletişim durur ve çatışmalara yol açabilir (Berne, 1974, ss. 1 – 26; Harris, 1975, s. 77).

Thomas Gordon'a göre sözlükteki eş anlamları uyuşmazlık, zıtlasma ve savaş olan çatışma insan ilişkisi modeli içinde birinin davranışları diğerinin gereksinimlerine ters düşüyor, engelliyor ya da değerleri birbirine uymuyorsa aralarında çıkan sürtüşmedir. Her iki tarafında sorunu var demektir. Çatışmalar insan ilişkilerinin bir parçasıdır, çatışmaların sıklığı, o ilişkinin doyurucu olmadığı ve sağlıklı olduğu

anlamına gelmez. Önemli olan çözümlenmemiş çatışma sayısı ve çatışmaların çözümlenmesinde kullanılan yöntemlerdir.

Kişilerarası çatışmaları önlemek için önerilen etkili bir yol iletişim becerileri öğrenmektir. Böylece mesajımızın karşıtaraf tarafından duyulmasını çelişkiler ya da farklılıklarda uzlaşmaya gidilme olasılığını sağlamaktır. Aynı zamanda iki tarafın da kazanabileceği, bir tarafın kaybetmesinin gerekmediğini kabul etmek gerekmektedir. Bunun yanında spesifik bir noktada ısrar etmek yerine dürüst ve samimi olarak niyetlerin açıklanması uzlaşma çizgisinde kararlar almada temel teşkil etmelidir (Lerner, 1989, s.s 13-14; Alberti & Emmons, 1975, s. 104; Gordon, 1993, s. 126).

2.4.5.1. Çatışmanın Duygusal Yanı

Damasio'ya göre duyguların aşırı olması doğru düşünmemize engel olurken orta karar olması karar vermeyi büyük derecede hızlandırır (Jensen, 1998, s. 78), Dr. Damasio'ya göre rasyonel davranış yanında duyguların azaltılması aynı derecede irrasyonel davranış kaynağı oluşturabilir (Jensen, 1998, s. 52; Goleman, 1998, s. 45). Duygu aklın odaklaşmasına ve öncelikler belirlemesine yardımcı olur. Mantıksal yanımız amaç belirlememizi ister, duygularımız da bizi bu amaca yönelik çalışmamız için istekli hâle getirir. Duygularımız da data ya da mantık gibi bilgi taşıdıkları Jack Mayer ve Peter Salovey (1997, 12-13) tarafından savunulmuştur. Tehlike ya da haz bölgelerini beyinde harekete geçiren durumlarda bu haber Talamustan amigdalaya doğrudan bağlantılı neyronlarla iletilmektedir (Le Doux 1992). Düşünerek değerlendirme ve karar alma yolları uzun zaman alır ve âni tehlike ile karşılaşma durumunda süratle hareket etme, saldırma durumunda süratle saldırma, ya da kaçmaya gereksinim vardır. Goleman (1998, s. 384)'a göre beyin "duygusal olarak korsanlar tarafından kaçırlmamıza" izin verir, Jerome Kagan (1994)'ın yaptığı araştırmaları aktaran Goleman amigdaladan bedenin her bölgesine ve duyu organlarına doğrudan bağlanmayı sağlayan yollarla saniyeye varmayan duygu değişikliği yaşadığımızı ve harekete geçebildiğimizi ifade etmektedir (Goleman, 1998, ss. 369 – 372). Aynı zamanda duygusal sistem bağımsız hareket ederken korteksimizle de işbirliği içindedir. Örneğin; bir öğrenci başka bir gencin "tehditkâr" bakışlarıyla karşılaşırsa düşünmesine bile fırsat kalmadan o gence saldırabilir.

Öğrenci bu durumu ormanda vahşi bir hayvanla karşılaşmış da canını kurtarması gerekiyor gibi algılamıştır çünkü kendisi ile alay edilmesi kız ve erkek akranları içinde onun varoluşuna tehdit almış olmasına denk bir durum oluşturacağını kabul etmiştir. Bu tehditkâr durumlar orman yerine öğrencilerin yaşadığı ortamlarda karşılaştıkları mahcup olma, yaşıtlarına karşı başarısız olma ya da kabadayılıkla karşılaşmada duyulan korku duygusunu ortaya çıkarmaktadır. Beyinleri bu duygusal, psikolojik ve fiziksel tehditleri yaşam tehdidi imiş gibi algılamaya uyum sağlamıştır (Jensen, 1998, s. 74).

Saarni (1997, 42)'nin belirttiğine göre Kuzey Amerika ergenlerinde ortak yaşanan bir çatışma ebeveynlerinin kendilerinden beklentileri doğrultusunda mı yoksa onların değil de yaşıtlarının tercihleri doğrultusunda mı hareket etmeleri gerektiğine karar vermede yaşanmaktadır. Bu tür çatışmaların uyumlu çözümleri benlik yansıtması ve hedefe çabalama ile olmaktadır. Bu faktörler de bireyin ahlakî yapısına ve duygusal benlik gücüne dayanmaktadır.

2.4.6. Kişilik ve Benlik

2.4.6.1. Kişilik

Kişilik Tunç M. Şekip (1950, s. 103) tarafından biyolojik özelliklerin birbirleri ile karşılıklı etkileşimleri ile kişinin muhitin ve ruhî tecrübelerinin bıraktığı izlerden oluşan bir karakter olarak tanımlanmış ve şen, çabuk parlama, maymun iştahlılık gibi özelliklerin mizacı meydana getirdiği insanın davranışında görülen dışa dönüklük ya da içe dönüklüğün de mizaca bağlı olduğu açıklanmıştır. Kişilik bir ferdî şekil olup anatomophysiologique ve sosyolojik davranış tarzlarının oluşturduğu mizaca bağlı olarak gösterilmiştir. Böylece her birey diğerlerinden farklı, öznel bir yapıya sahip bulunmaktadır.

Yanbastı (1990, s. 10)'ya göre kişilik kapsamı en geniş olan bir kavramdır. İnsanın bütün ilgi, yetenek, iletişim tarzı, çevresine uyum tarzı gibi özelliklerin kendine özgü ve ahenkli bir bütünüdür. Bu bütünlüğe ait her nitelik, onu tanımak için açıklayıcı ip uçlarıdır. Bunlar da o insanın belleği, dış görünüşü, direnme süreci, sesi ve konuşma

tarzı, tepki hızı, insanlara, doğaya ya da makinalara karşı ilgi duyması, sporculuğu vb, özelliklerini içerir ve kişiliğini betimleyebilir.

Aslan (1992, s. 7)'a göre kişilik, kişinin tavır alışlarını, çevresini algılayışını, gösterdiği uyum tarzını ve tepkilerini kapsar. Kişiliğin bir alt yapısı da benlik olup bireyin kişiliği ile ilgili kanıları ve kendini algılayış biçimi olarak kişiliği yönlendiren, şekillendiren bir ögedir.

Kişilik kuramları Yanbastı (1990, s. 7-8)'nın da belirttiği gibi iki ayrı açıdan gelişmektedir. Önce klinik gözlemlerle kişilik kuramları gelişmiş ve öğrenme ve deneysel psikoloji alanlarında devam eden bu bakış açısı giderek ayrıntılara ağırlık vermiştir. Buna karşılık Gestalt yaklaşımları bütüncü bir bakış açısı ile kişide bütünü yeniden görmek ve sentez yapmaya önem vermişlerdir. “Yaşayan ve fonksiyonları olan insanı tüm yönleriyle ele almış ve en önemli sorun olarak davranışların nedenlerini görmüşlerdir.”

Danışan merkezli, bütüncü bir kişilik kuramı kuran Carl Rogers (1951), Yanbastı (1990, s. 252)'ya göre bu kuramı için fenomenolojik deyimile tanımlamasının açıklaması şöyledir: İnsanı etkileyen evrensel ve kesin gerçekler yerine insanın düşündükleri, algıladıkları, anladıkları ve hissettikleri, kısaca kendi gerçeği olarak değerlendirdiği olgu ve fenomenleri yaşar. Hisleri ve duyguları ile birlikte insanı bütünüyle ele alır.

Kişilik teorilerinden görüngüsel yaklaşımda insancıl psikologlar benliği Kuzgun (2000, s. 135)'a göre insanın yaşantılarını düzenleyen, bütünleştiren ve tepkilerini düzenleyen kişilikte öğrenme ve düşünme gibi süreçleri içeren, egodan farklı, insanın özü olarak tanımlamaktadırlar. Kişinin özü (benliği) ve kişinin öz kavramı (benlik kavramı) farklı anlamlar taşır. Kişinin özüne ilişkin algıları kendisi hakkında başkalarının yargıları ile birleşerek özüne ilişkin kavramlarını oluşturur. Bu yaklaşımda insan gerçek dünyayı değil, algıladığı dünyayı, görüngü dünyasını bilir, etrafındaki uyarıcıları, nesnelere nasıl görürse ona göre tepki verir. Gerçeği de bu yaşantıları oluşturur. Algı gerçeklik ile yakın bir ilişki içinde olsa da gerçeğin kendisi değildir. Öz kavramı, yani bilinen ben (me), özün yani bilen ben'in (I) gerçeğidir.

2.4.6.2. Benlik

Yanbastı (1990, s. 255) ve Kuzgun (2000, s. 137)'un belirttiği gibi Rogers (1951)'a göre benlik kavramı kişinin ne olduğu yani öz kavramı yanında ne olmak istediğini de kapsar ki benliğin bu kısmına ideal benlik denilmiştir. Benlik kişinin kendi hakkında doğru ya da yanlış olan hipotezlerdir. Bu hipotezlerin örgütlenmesi benlik yapısını meydana getirir. Bu yapı da sürekli olarak bir akıcılık gösterir. İdeal benliği gerçekleştirme çabası birey organizmasından gelen tüm uyarılara açıksa ve algılayabiliyor, bunları sistemleştirip, kavramlaştırıp, belli sıfatlarla ifadelendirip öz kavramına katabiliyorsa o zaman genel gelişme eğilimi ile tutarlılık gösterecektir. Pişkin (1999, ss.97-103)'in de belirttiği gibi Lawrence (1988)'e göre bireyin öz kavramı ve ideal benliğinin belirlediği hedefler arasında yaklaşma olacaktır. Bu da bireyin benlik saygısını yükseltecektir. Öğrencilerle empati kuran öğretmenler onlarda genel gelişme eğilimi ve ideal benliği gerçekleştirme eğilimini güçlendirebilmekte ve her ikisini birbirlerine yaklaştırabilmektedirler. Böylece öğrencilerin öz saygıları/ benlik saygıları da yükselebilecektir.

Öğretmen öğrenci ilişkisi yanında, Brenner ve Salovey (1997, s. 177)'e göre birey belirlediği hedefe ulaşma çabasında çevresi ve başkaları ile etkileşim içinde olduğu zaman duygularında yükselme olacaktır. Birey hedefine yaklaşıyorsa olumlu duygularda, ulaşmada zorluklar çekiyorsa olumsuz duygularda yükseliş gösterme olasıdır.

2.4.6.2.1. Benlik Sistemi ve Duygusal Deneyim

Burada kabul edilen bakış açısına göre duygusal deneyimlerimiz, benlik sistemimiz ile bütünleşmiştir. Kendimiz hakkında tepki verebilen bir benlik olmadan biz duygulara sahip olabilirdik fakat bu duyguları yaşayanın kendimiz olduğunu bilemezdik. Zaman ve mekan üzerinden duygularımız hakkında başkaları ile iletişimimizde duygusal tanım dili kullanamayacağımız gibi, başkalarının duygularını anlamak için kendi duygusal deneyimlerimizi rehber olarak da kullanamazdık. İnsanlara karşı planlı, isteyerek, bilerek, niyetli bir şekilde nasıl tepki göstereceğimizi tasarlamakta önemli derecede sınırlanmış olurduk. Batı

toplumlarında benlik kavramı belirgin bir şekilde kabullenilmiş olduğu varsayımı yanında diğer toplumlarda birey akrabalık ilişki sistemi ile sabit bir yere yerleştirilmiş ya da ait oldukları cinsiyet, yaş grubu, sosyo-ekonomik sınıf gibi sosyal kategoriler ya da rollerle bireylerin tanımlanabilecekleri de bu doğrultuda anlamlıdır (Saarni, 1997, ss. 35-40).

2.4.6.2.2. Öznel ve Nesnel Benlikler

Benliğin bir ikili olduğu eski bir nasyondur ve Cooley (1902) ve James (1892) tarafından iyi bir şekilde ifade edilmiştir. Onların önerdikleri benlik tipolojisine göre benlik öznel ve objektif benliklerden oluşmuştur. Öznel benlik kendi benliğinin farkında olmadan deneyim süreçlendirir. Aynı zamanda varolmak isteyen ve İngilizce’de ben (I) denilen benliktir. Öznel ben amaçlı-niyetli davranışımızda ve alışkanlık olmuş rutinlerimizde en belirgin haldedir ve uygulamaya yönelik pratik bilgiye sahiptir. Bebekleri inceleyen davranışçı psikologlar öznel benliğin amaçlı-niyetli davranışta ortaya çıktığına inanırlar. Daha spesifik olarak açıklanırsa bebek bazı hareketlerin sırasını ya da ilginç bir olayı kontrol etmeyi öğrendiği zaman, kendi beden hareketlerinden ortaya çıkan bir hareketle, kendi istediği sonucun olması arasındaki olası bir ilişkiyi öğrenir. Bu bebekliğin çok erken dönemlerinde başlar ve benle-ben olmayan arasında basit bir ayrımı gösterir. Eğer bebeğe bakıcısı ile olasılıklı oyun rutinleri ya da olasılıklı karşılıklı etkileşim fırsatları verilirse (örneğin, nerde ‘bebek’ nerde, aaa burdaymış oyunu gibi) bebek bıkmadan istek ve ilgiyle oynar.

Nesnel benlik, benliğin, benlik farkındalığına sahip tarafıdır. Kategorik olan benlik, benlik kavranması ve sosyal içerikli benlik olup İngilizce’de Kendim “me”dir. Objektif benliğin kategorik benlik olarak tanımlanması sözlük kavramlar içinde kendimizi kategorilere göre belirtmemizdir. Birisine “kendimi başkalarının duygularına karşı duyarlı sayarım.” Dediğimiz zaman duyarlılıkta kendimizi yüksek bir sıraya koymuş oluyoruz. Nesnel benliğin benlik farkındalığı gerektirdiği açıktır. Ben (I), kendim’e (me) bakıp görüneni kategorize etmemdir. Böylece insanlar kendilerini kişilik eğilimlerine göre, hoşlandıkları ve hoşlanmadıklarına göre ya da sadece sosyal rollerine göre öğrenci, eş, artist, bilgin vb. olarak betimleyebilirler.

Benliğe benlik tarafından uygun görülen kategoriler doğru ya da yanlış, spesifik ya da global, pozitif ya da negatif, belirgin ya da belirsiz olabilir ancak benlik için anlamlıdır ve düşük ya da yüksek benlik değeri, benlik saygısı taşımamıza anlamlı bir katkısı vardır.

Bir anlamda biz erken yaşlardan itibaren öznel benliğe sahibiz. Bebekler dünyaya geldikleri gibi hareket eder, duygusal durumlar yaşar ve sosyal ve fiziksel uyarıcılara tepki verirler. Ancak kendimiz hakkında yansıtma-ifade kapasitesi geliştirdiğimiz zaman, nesnel benlik farkındalığı geliştirmeye başlarız. Sosyolog Cooley (1902) ve Mead (1934)'e göre kendimizi, benliğimizi tanımlamamızda, başkaları ile ilişkilerimiz eksendir. Böylelikle benlik kavramı gelişir. Başkaları bize geribildirim verirler, örneğin, ebeveynler çocuklarına “sen iyi bir çocuksun” ya da “sen yaramazsın” ve belki de bir ergen olan çocuklarına “Ne kadar bencil oldun, inanamıyorum!” derler. Çocuklar diğer kişinin bakış açısını değerlendirecek yaşa geldiklerinde kendi duygu ve davranışlarını diğerlerinin psikolojik gözlükleri ile görüp, yansıtma yapmaya başlarlar. Gittikçe gelişen gençler diğerlerinin bakış açılarını kabul edip etmemeyi seçebilirler. Sosyal psikologların belirlemiş olduğu ilgi çekici bir bulguya göre başkalarının kendilerini değerlendirmesine yoğun olarak dayanan bireyler, kendi kendilerini değerlendiren bireylerden daha çok kendilerine düşük değer verme, saygı gösterme yaşamaktadırlar. Sonuç olarak da ruh hallerinde değişimler ve negatif duygular da sık olmaktadır. Özetle, kendilerini iyi hissetme hisleri kolay incinebilirdir (Saarni, 1997, ss. 40-42).

2.4.6.2.3. Neisser'e Göre Ekolojik Benlik, Kapsamlı Benlik ve Değerlendiren Benlik

Benlik-sistemine bir başka yaklaşımı Neisser (Neisser, 1998, ss 35-59; Neisser, 1992 s. 18) yapmış ve duyguların ve benliğin nasıl birbirleriyle örüntü oluşturduğunu insanların çevrelerindeki değişimlere biliş, algı ve becerileri ile nasıl uyum sağladıklarını inceleyerek açıklama getirmiştir. Neisser'in benlik tipolojisine göre üç tip benlik vardır, bunlar aşağıda açıklanmıştır.

2.4.6.2.4. Ekolojik Benlik

Neisser (1992, ss. 1-18)'in ekolojik benlik kavramı çevrenin bizim çevre ile etkileşimlerimizde bize ne imkanlar sağlayacağı üzerine kurulmuştur. Örneğin tavanlar sineklerin üzerinde yürütmesine imkan verir ama insanlara değil. Sapı olan bir çingirak bebeğe verilirse onu tutma imkanı olur, fakat bir tenis topunu değil. Böylece bireyin çevre ile etkileşimi çift yönlüdür. Bizim çevre ile ne yapabileceğimiz ve çevrenin bize ulaşabileceğimiz imkanlar sağlaması ortaklaşa bir fonksiyon oluşturmaktadır.

Ekolojik benlik, öznel benliğe çok benzemektedir çünkü odaklanılan bakış açısı etkileşime imkan sağlayan ya da buna izin veren çevresel özelliklerle meşgul olan bireydir. Bu önceden bahsedilmiş olan günlük rutin işlerini yürüten uygulamaya yönelik bilgi ile örtüşmektedir. Bisikletimizin pedallarnı çevirirken ne yaptığımızı düşünmek zorunda değiliz; nasıl yapılacağını “biliyoruzdur”. Fakat çılgın bir icatçı kare tekerlekli bir bisiklet sunarsa biz ne yapardık? Böyle bir nesne bize onu taşıt olarak kullanma imkânı sağlamazdı.

Ekolojik benlik duygusal yeterlilik gelişiminde de önemlidir, çünkü üzerinde durduğu, çevre ile ilişkide olan benlik hakkındadır. Bu çevre diğer insanları içerir ki bu da bireye etkileşim fırsatları ya da imkanları sağlayan sosyal çevre olarak anlam taşımaktadır. Bu durum entegre ya da kültürel çoğulculuk olan bir sınıfın öğretmeninin öğrencilerin gereksinimi olan sosyal etkileşim beklentilerini sağlamakta karşılaştığı zorluğa da işaret etmektedir.

2.4.6.2.5. Kapsamlı Benlik

Neisser'in kapsamlı benlik kavramı bizim sadece şimdi var olan çevre ile ilişki içinde değil, geçmiş ve gelecek olanlarla da ilgili olduğumuzu içermektedir. Genişletilmiş benlik sadece gerçekte olan değil, olasıları da imgelememize izin verir. Okul öncesi çocuklarının hayal gücü oyunları genişletilmiş benliğe bir örnektir.

Beklentiler bizim sosyal ve fiziki çevrelerimizde isteyip aradığımız fırsatlar ya da kaçınmak istediğimiz iticiler hakkında özellikle kuvvetli bir etkidirler. Böyle

beklentiler bizim geçmiş deneyimlerimiz olan bazı işler, başkaları ile iletişimlerimiz ya da başkalarını gözlemlemelerimiz üzerine temellendirilmiş olabilir. Genişletilmiş benlik, şemaların ve repliklerin gelişmesini sağlar: Geçmiş çevrelerde öğrenmiş olduğumuz etkileşim stratejileri olarak öğrendiklerimiz, yeni bir çevrede nasıl tepki göstereceğimize temel oluşturur bize bir hazır oluş sağlar. Çocuklar yeni fakat benzer durumlarla karşılaştıklarında davranışlarında önceki etkileşimlerinde kazandıkları beklentilerini yansıtır.

2.4.6.2.6. Değerlendirici Benlik

Benliğin bu özelliği ile Neisser insanların fiziksel ve sosyal çevreleri ile etkileşimlerine ilişik duygularına ışık tutmaktadır: Partileri beğenebilir ya da beğenmeyebiliriz, sosyal haksızlıklarla tahrik ya da bastırılmış olabiliriz, bazı filimlerle eğlenebilir ya da korku içinde kalabiliriz. Değerlendirici benlik hedefe yönelen benliktir ve netice olarak biz çevresel etkileşimlerimizde bazı sonuçlara doğru motive olur bazılarımızdan da uzaklaşırız. Ekolojik benlik güdüleme boyuta sahip değildir. Bebekler ne istediklerini bilirler, fakat kimin istediğini bilmezler. (Neisser, 1988, ss. 35-59, Neisser, 1992, s. 10). Değerlendirici benlik geliştiği zaman genel olarak 2-3 yaş arası dönemde ne hissettiğini bilir. Duygularını anlatabilmek için kendi deneyimine kendi kaynak olur konuşma dilini kullanır. Başkalarının kendisi hakkındaki duygularına bilinçlenir ve zaman içinde genişletilmiş benlikle birlikte başkaları ile olan etkileşiminde belli yararlar elde etmek ya da yararlı olmayanlardan kaçınmak için manevra yapmaya başlayabilir.

Neisser'in 3'lü benlik modeli bizim birey içindeki duygusal deneyime bakmamıza yardım eder, çünkü (a) fiziksel ve sosyal çevrede (ekolojik benlik), (b) zamansal çerçeve ile ilişkili (genişletilmiş benlik) ve (c) aile ve sosyal içerikli standartlar ve değerlere tepki olarak (değerlendirici benlik) bu duygusal deneyimi bize açıklar, göz önüne serer. Özetle ekolojik, kapsamlı ve değerlendirici benlik kavramları bireylerle onların sosyal ve fiziksel çevreleri arasındaki fonksiyonel etkileşimlere bakmamıza anlamamıza izin verir. Bu üçlü benlik kavramı aynı zamanda bize A kişisi belli bir sosyal durumda kendine güven duyuyor da B kişisi aynı görünen sosyal durumda panik yaşayabiliyorsa bu bireysel farklılık nasıl ortaya çıkıyor bakmamıza kavramsal

bir araç sağlamaktadır. Burada önemli olan nokta görünüşte benzer olan sosyal durumun yaşattığı deneyim bireylerin sosyal ve fiziksel çevresiyle olan etkileşimlerinde benzerlik olmamasıdır. Sosyal durum dinamik bir deneyim olmakta ve A kişinin çoklu benliğinin bu sosyal durumla nasıl uğraşacağına ve B kişinin de kendi çoklu benliği ile bu sosyal durumla nasıl uğraşacağı fonksiyonel olarak farklılaşmaktadır. O zaman duygusal yeterlilik belli bir çoğul benliğin, belli bir sosyal ve fiziksel çevresiyle olan etkileşiminde kendi başarısını yaşayacağına olan güvenine bağlanmaktadır. Bu da bir derece duygusal yeterlilikte çeşitlilik ya da istikrarsızlık olabileceğini göstermektedir. Biz 99 farklı etkileşimde duygusal yeterlilik gösterebilir, fakat 100. de öyle bir durumla karşılaşırız ki başatmak için ne hazırlığımız vardır ne de becerilerimiz ve biz stres, yıkılma ya da yetersizlik yaşarız. Kendimiz de olumsuz deneyimimiz konusunda duygusal yetersizliğimizle doğrudan uğraşmak yerine, kendimizi aldatmayı tercih etmiş olabiliriz (Saarni, 1997, ss. 44-45).

2.4.6.2.7. Yakınlık ve Benlik Düzenlemesi

Duygusal deneyimin benlik düzenleme süreçleri ile uyumlu şekilde bütünleşme derecesi erken çocukluktaki yakın ilişkilerle ilgili yaşantılardan kaynaklanıyor olabilir. Yakınlık karmaşık bir sosyal etkileşimi yansıtır bu da bebekle ona bakan arasındaki dinamik ilişki ve oyunlara dayanır. Bu süreç hem kuşaklar arası doğuştan gelen hem de öğrenilmiş davranışları yansıtabilir ve Kobak ve Sceery (1988); Main, Kaplan ve Cassidy (1985)'e göre erken dönem yakınlık kalitesi sonraki duygusal "stili" etkiler. Sağlıklı bir yakınlık daha zengin çeşitli duygusal davranışların ifadesi ve yaşantısını olası kılarken güvensiz ve kaçınmalı bağlılık katı, dar ve baskılı tepkilere yol açar (Saarni, 1997, s. 45).

Bowlby ve Main'in çalışmalarına göre Cassidy'nin bu varsayımına getirdiği açıklama şöyledir: Bebek kendisine bakan kişiye yakınlığını muhafaza etme donanımını biyolojik olarak getirmiş bulunmaktadır. Böylece kendisine bakan kişinin tepkilerinin ışığında bebek tepkilerini ayarlamayı öğrenmektedir. Bebek karşılıklı etkileşim tepkilerinin geribildirimini kendine bakan kişi ile yakınlık sağlamak için stratejilerini ayarlamakta kullanmaktadır. Bunu göstermek için annelerin bebeğe

bakan kişi olarak alındıkları araştırmalarda bebeğin bakıcısından kısa bir ayrılmasından sonra tekrar bir araya gelmelerinde anne ile bebeğin arasında güvenli bir yakınlık varsa annenin geri dönmesine sıcak ve rahatlamış olduğu tepkisi ile karşılık verirler. İhtiyatlı, kaçınmalı ya da karşı koyucu davranışlar gösteren bebekler güvensiz ya da endişeli bir ilişki içindedirler. Kendilerine bebekleri güvenle bağlanmış olan anneler bebeklerinin duygusal işaretlerine güvenilir şekilde duyarlı tepkiler göstermekte ve böylece onların varlıkları, bebeklerin çevrelerini keşfetmek için ileriye doğru atılabilmelerinde “güvenli bir cennet” oluşturmaktadır. Çevre bebeğin başa çıkmasını gerektiren yorucu, yıpratıcı ya da zor durumlar üretebilir ve işler zorlaştığında anneyi güvenebileceği bir dayanak yapmak harika bir baş etme stratejisidir (Saarni, 1997, ss. 45-46)

2.5 Duygu, Biliş ve Etkileşimleri

2.5.1 Duygu, Biliş ve Etkileşimlerinin Gelişimle İlişkisi

Bireyin gelişimi anne baba ya da onu büyüten yetişkinlerin bebekliği ve çocukluğundaki ilişkiler temelinde oluştuğu gerçeği aynı zamanda onun duygusal zekâ yeteneklerini de etkileyecek niteliktedir. Aşağıda konu edilen araştırmalar da gelişimin önemi ve gelişim evreleri içinde duyguların yerine işık tutmaktadırlar.

Glenn J. Egan; Ronald, T. Brown; Lauren Goonan ve arkadaşlarının 1998’de yayımlanan “Dışa vurulmuş davranış bozukluğu gösteren çocuklarla, normal gelişim gösteren yaşıtlarının duyguları deşifre etme gelişimleri” adlı makalelerinde çocukların sözel ve sözel olmayan duygusal uyarıcıları deşifre etme kapasiteleri incelenmiştir. Dışa vurulmuş davranış bozukluğu belirtileri gösteren 5-14 yaş arası çocuklar 2 tip kontrol grubu ile karşılaştırılmışlardır: Kronik hastalıklı olanlar ve normal şekilde büyüyen çocuklar. Çocuklardan sözel, ses ahengi, yüz ifadeleri ve birleşik modellerden mutlu, kızgın, üzüntülü ya da nötr olanları belirlemeleri istenmiştir. Elde edilen bulgularda kronolojik yaşın duyguları deşifre etmede anlamlı bir belirleyici olduğu görülmüştür, yaşı daha büyük olan çocuklar, küçük yaştakilere göre daha iyi gelişmiş yetenekler göstermişlerdir. Yüz ifadelerini ve birleşik modelli görüntüleri deşifre etme yeteneğinde sözel zekânın anlamlı bir belirleyici olduğu

bulunmuştur. Hipotezdeki dışı vurulmuş davranış bozukluğu olan çocukların duyguları deşifre etmede kontrol gruplarına göre daha az doğru yakalayabilecekleri araştırmada destek bulmamış ama duyguları deşifre etmede gelişimsel ilerlemenin belirleyici olduğu destek bulmuştur.

Martines-Ponds (1998 ss. 3-23) Duygusal Zekâda ana-baba etkisi adlı makalesinde araştırma uyguladığı 11-15 yaş grubundan 109 ergende, kendi algılamalarına göre duygusal zekâlarına ana babalarının etkisi ve kendilerinin görev uyum sağlama, sosyal etkinlikler, depresyon belirtileri ve duygusal zekâlarını değerlendirme amaçlanmıştır. Yapılan analiz sonucu ana babayı model alma, onların cesaretlendirilmesi; imkanlar sağlaması ve ödüllendirmelerinin denekler üstünde önemli bir etki yaratmış olduğunu göstermiştir.

Blanchard-Fields (1996, ss. 146-165) Duygular, yetişkin gelişimi ve yaşlanma adlı kitabında Duygu ve Yetişkin Gelişiminde Günlük Problem Çözme adlı bölümde Yetişkinlerin yaşantılarının ikinci yasında günlük neden-sonuç uslamlamasında duyguların rolü üzerinde durulmuş, pratik zekâ üzerine yapılan araştırmalar gerçek günlük ve sosyal durumlarda bilişin ve neden-sonuç uslamlamasının duygusal ve psiko-sosyal içerikle ilgili incelemelerinin açık bir şekilde öneminin vurgulanmasını desteklemekte olduğu belirtilmiştir. Yaşlanan kişilerde duyguları inceleyen sosyal bilişsel araştırmaların duygular ve biliş arasındaki karşılıklı dinamik etkileşimin ya psikolojik gerçekliği anlamak için alternatif modeller ya da yetişkinlerin algılarını ve davranışlarını etkileyebilen yeni inanç sistemleri sağladığını belirlemek için çalıştığı ifade edilmiştir.

Sosyal bir içeriği olan günlük problem çözümünün kavramlaştırılması, problem çözümede yetişkin gelişiminden kaynaklanan farklılıklar, günlük problem çözümünde duygunun rolü üzerinde durulmuştur.

2.5.2. Duygu, Biliş ve Etkileşimlerinin Başarıya Etkisi

Geleneksel yaklaşım olarak bireyin sadece başarı potansiyelinin değerlendirilmesinde zekâ üzerinde durulurdu. Araştırmaların doğrultusu bize duygu biliş etkileşiminin, bilişsel zekâdan iki kat daha önemli olduğu ve teknik bilgilerle de

donandığı zaman kişinin olağanüstü başarı göstereceğini söylemektedir. İnsanların mesleklerinde ne kadar iyi performans gösterdikleri, IQ test puanları ile korelasyona bakıldığında hesaplanan en yüksek Zekâ Bölümü yaklaşık %25 oranında bulunmuştur. Böyle bir başarıyı kestirebilmekte duygu biliş etkileşim faktörünün de %80 - %90 arasında etki yapan başka faktörler içinde yer aldığı belirtilmektedir. Genel bir bakış açısından bireyin erişebileceklerini kestirmede yapılacak açıklamalarda tek bir kişilik faktörü olarak sadece küçük bir orana sahip olduğundan duygu biliş etkileşiminin katkısı %10 bile olsa büyük bir oran olarak düşünüleceği ileri sürülmüştür (Gardner, 1995, s. 26-27; Mayer ve Salovey 1997, s. 17, Goleman, 2000, ss. 395-398).

2.5.3. Duygu Biliş Etkileşimlerini Zenginleştiren Faktörler

2.5.3.1. Aile

Yeteneklerin eğitimle geliştirilmesi nasıl olanaklı ise duygusal zeka ile ilgili yeteneklerin hiç olmazsa bazılarının eğitim yoluyla geliştirilmesi de mümkündür. Duygusal beceriler evde iyi bir ebeveyn-çocuk etkileşimi ile başlar. Ebeveynler çocuklarının duygularını tanımlamalarına ve adlandırmalarına, kendisinin ve başkalarının hislerine saygı göstermeye, duygularını sosyal durumlarla ilişkilendirmeye başlamalarına yardımcı olurlar. Bu süreç her evde az ya da çok derecede başarıya ulaşabilir. Yapılan çalışmalardan çıkan sonuç göstermiştir ki her birey bulunduğu farklı duygusal başlama noktasında duygusal zekâ özelliklerini yaşantısında uygulamaya başlar. Bu onların duygusal bilgi tabanı olarak düşünülebilir (Mayer&Salovey 1997, ss. 10-15).

Greenspan (1997, ss. 264-267) duygusal bilgi tabanının istenen düzeyde gelişmesi için çocuğun yedi mutlak niteliğe gereksinimi olduğunu belirtiyor. Bunlardan kısaca birincisi, ana-baba ya da çocuğackendini adanmış bir yetişkinin istikrârlı, beklenmedik, âni değişim göstermeyen, rahatlatıcı ve koruyucu nitelikte ilişkisi de dahil bu nitelikleri taşıyan bir çevre.

İkincisi, bu nitelikteki ilişkilerin çocukluk öncesi ve çocukluk yıllarında kesintisiz devam etmesi.

Üçüncü olarak bu devam eden karşılıklı etkileşimin zenginliği, içsel ve dışsal sınırları, kompleksliği ve giriftlikleri de gelişme ilerledikçe çocuk öğrenme fırsatı bulur.

Dördüncüsü, her çocuk ve aile gelişmek için kendi zamanı ve kendi stili ile gelişim aşamalarından geçerek ilerleyebilirler.

Beşincisi, çocuğun kendi girişimciliği ve problem çözme becerilerini geliştirme, sebat ve özgüven geliştirmesi bunun için de çocuğun kendi başına karar alabilme imkânı sağlanması gerekir.

Altıncısı, çocuk yapılandırılmış ve sınırları açıkça belirtilmiş ilişkiler içinde güven duyar, ne bekleyeceğini ve kendisinden ne beklenildiğini bilir. Fazla sıkılmayan ama kesin sınırlar içinde empati ve sıcaklık içeren ilişkiler ve ortam çocuğun gelişmesini, öz disiplin ve sorumluluk geliştirmesini sağlar. Burada yapılandırma ve spontanlık ile sevgi ve sınırlar arasında çelişki olmadığını vurgulamak gerekir.

Yedinci olarak bu hedeflere ulaşmak için ailelerin istikrarlı komşuluk ilişkilerine ve toplumlara gereksinimleri vardır. Toplamlar da hayatta kalmak ve ilerlemek için kendini adanmış vatandaşlara ve kuruluşlara gereksinim duyarlar. Aile ve çocuk gözlemlenmesinde en ilginç olan çocukların doğuştan getirdikleri kişilik özellikleriyle sınırlanmadıkları olmuştur. Çocuğa yakın yetişkinlerin onun kişilik farklarına nasıl tepki verdikleri eski görüşte zannedildiğinden daha büyük etki yapmaktadır. Ailesinden gereken desteği gören aşırı duyarlı bir çocuk dışa dönük ve kendine güvenen biri olabilmektedir (Greenspan, 1997, s. 141). Ancak duygusal becerileri öğrenme olanakları her zaman eşit değildir. Ebeveynler psikolojik limitlerle o derece kısıtlı olabilirler ki bir duygusal-bilişsel öğrenme süreci başlatamayabilirler. Çocuk duygular hakkında yanlış dersler alabilir: Örneğin; Ebeveynler duygularından kaçınıyor ya da ebeveyninden biri düşmanca davranırken bile kızgın olduğunu yadsıyor olabilir. Sonuçta çocuk duygularından çok uzaklaşabilir ya da duyguları yanlış anlar.

2.5.3.2. Psikoterapist

Bazen çocuktaki duygusal problemi düzeltmek için bir psikoterapist gerekli olabilir. Psikoterapistler, danışanı empatik dinlemek, duygularını yansıtmak, kaybolmuş duyguları arayıp onları yeniden kazandırmak, yapılandırma ve onlar üzerine daha iyi yollardan hareket etmesini sağlamak üzere eğitilmişlerdir. Örneğin; terapistin giden biri kendisinden sürekli yararlandığı, sömürüldüğü halde kızgınlık duygusunu yadsıyorsa, Terapist danışanın içinde bastırılmış bir kızgınlık var mı sorgular ve kızgınlığını danışanın kendini koruması amacıyla üretici yollara kanalize eder ve diğerlerinin uygun olmayan davranışlarına sınırlar koyar. Psikoterapistlerin de dikkat etmeleri gereken önemli bir nokta çocukların evlerindeki yetişkinler ve ev ortamı içinde kendi zaman ve kendi stilleri ile gelişim evrelerinden geçerek ilerleyebilecekleri ve ancak bu yolla bir birey olma ve belirli bir gruba ait olma duygusu geliştirebilecek olmalarıdır. Çocuğu tanımak için genellenmiş aile özelliklerini bir kenara bırakıp o çocuğun öznel biricik niteliği taşıyan kişisel verilerine inilmesi aile içi iletişim dinamiklerinin ortaya çıkarılması ailenin öznel dilinin anlaşılması ve aile üyeleri ile o öznel dilde iletişim kurup aynı frekansın yakalanması gerekir ki potansiyel kişilikler gelişsinsin. Duyguları geliştirmeyi sağlayan bazı öğrenmenin okullarda yer alması da mümkündür (Mayer & Salovey, 1997, s. 19; Greenspan, 1997, s. 266).

2.5.3.3 Okul

Öğrenmenin en önemli bir kısmı okulda öğretmen ve çocuk arasında formal olmayan ilişkide olur. Öğretmenler çoğunlukla önemli, akıllı ve bilge olma potansiyeline sahip yetişkin modeli rolünde hizmet ederler.

Öğretmen açısından okulda duygusal yaşam üzerine Michael Golby (1996, s. 423-434) öğretmenlerin duyguları adlı makalesinde duyguların bilişsel (cognitive) teorisi duygusal gelişimin kavrama ve hüküm verme becerilerinin duyguların temel alınarak sorgulanmasıyla ilerleyebileceğini öne sürmüştür. Deneyimli 2 öğretmen üzerinde örnek çalışması yapmış, öğretmenlerin kendi öğrettikleri öğrencilerine derin özveri ile bağlı oldukları ve bundan önemli derecede duygusal güvenlik

kazandıklarını bulmuştur. Çocuklara öğretme durumunun oluşturduğu yakınlık ortamı içinde duygusal güvenliği sağlam ve iyi savunulan bir duygusal güvenlik platformu kurmuşlardır. Kendi öğretimlerinin dışında olan okul sorunlarını ise engelleyici ve rahatsız edici bulma eğilimi göstermişlerdir. Burada Golby, öğretmenlerin mesleki gelişim koşullarının, bir bütün okul yaklaşımı olup bunun içinde bireyin eğitim projelerine kapsamlı bir duygusal özveri ile bağlılıkla katkıda bulunmasının gerekli olduğunu savunmaktadır.

Buradaki iki öğretmenin zekâsı ve duygusal dayanıklılığı mesleki gelişme ve eğitim uygulamalarında, öğretmenlerin duygusal yaşamının ciddi ve temel bir element olarak alındığı bir yapının var olduğunu desteklemektedir (Golby, 1996, ss. 423-434).

Bunun yanında okul programları içine katılmış olarak öğrencilerde bazı duygusal zekâ yeteneklerinin geliştirilmesi de söz konusu olabilir ancak bu konuya doğrudan odaklaşmak ve düzenlemek için çok az bilimsel yol gösterici bulunmaktadır.

Romesh Ratnesar (1997, s. 62) “Duyguları Öğretmek ” adlı makalesinde Daniel Goleman’ın Duygusal Zekâ adlı kitabının Birleşik Amerika’da nazik-duyarlı olma ve insanlık becerileri gibi değerleri öğretme yolunda birçok okul sistemlerini etkilediğini anlatmaktadır. New Haven’da devlet okullarında bu öğretiler günlük ders saatleri içine yerleştirilmiştir. Beecher ilköğretim okulunda öğrenciler birbirlerinin takdir ettikleri niteliklerini yerde daire şeklinde bağdaş kurarak oturup mavi bir topu yanındakine aktarırken söylemekte ya da Highland Park altıncı sınıftaki “akran ara bulucular” sınıfta disiplinsizlik yapanları müdüre götürmekte burada bu öğrenciler sınıfta sebep oldukları problemleri bir anket doldurmak suretiyle belirleyip tanımlamakta ve çözümler üretmektedirler. Bu programların birer etkisi olarak yalnız insanlarla daha iyi geçinmek değil eleştirel düşünme becerileri de artmaktadır. Programdaki ergenlerin daha az saldırganlık, silah taşıma ve seks yaptıklarının gözlemlendiği söylenmektedir. Makale ancak daha iyi davranmanın akademik başarının garantisi olmadığını, fakat her zaman buna açık olduğunu da belirtmektedir.

Bunun yanında değerlerin önemi de gözardı edilemez, çünkü değerler kişinin duygularını bilinçli bilgi kısmını oluştururlar. Değerler ailede, okulda ve toplum içinde tarih, vatandaşlık ve din eğitimi ile kazandırılır.

2.5.3.4. Din

Aileye ve çocuğa güven, sükûnet karşılıklı dayanışma ve sevgi gibi duygusal zekâ kazandıran bir diğer kaynak dindir. Örneğin; Yahudi bayramı olan Yom Kippur zamanı ibadet edenler o yıl içinde işledikleri günahlar için defalarca tövbe ederler. Buna önce kendini eleştirme ile başlanır, bunu takip eden duygular pişmanlık, suçluluk ve utanmadır. Tamir edilebilecek günahlara karşı düzeltici etkinlik yer alır. Samimi, gerçek bir pişmanlık ve tövbeden sonra huşu, sakinlik, rahatlık ve hatta sevinç duyguları yer alır (Mayer & Salovey, 1997, s.20). Hıristiyan dininde Pazar okullarında çocuklar, gençler dini kavramları tartışır, böylelikle kendi içinde hazmedip kullanabilir, Pazar ayinlerinde kutsal varlıklarla bütünleşmeyi yaşarlar, dünya yaşantısını, çalışkan olmak, insanlara hizmet etmek gibi prensiplerle ibadet haline getirip görevini yapmış olmanın hazzını yaşamak, işledikleri günahlar için af dileyerek arınmak duygusal zekâyı geliştirebilir. Semavi dinlerden üçüncü ve sonuncu olan İslâmiyet için Eva de Vitray-Meyerovitch'in deyişiyle;

Bütün geleneklerin, bütün dinlerin buluştukları bir yer varsa, bu, kesinlikle "teslim olma"dır. Dante, "O'nun iradesi, bizim barışımızdır" dememiş miydi? Pek çok Müslüman, "Allah'a teslimiyet, Allah'a boyun eğiş"ten bahseder. Bu köklü teslim olma, razı olma tavrı, tekerleğin değişmez merkezidir. Eğer çemberin dışında kalırsanız, hakikate yalnız kendilerinin sahip olduklarına inanan ve dolayısıyla bu hakikati bütün çarelere başvurarak başkalarına dayatmaya hazır olan bütün o kimselerle birlikte olur, onların yanında kalırsınız. Fakat siz kendi geleneğinizin, kendi dininizin en uç noktasına kadar giderseniz, o zaman ister istemez tekerleğin merkezine varırsınız ve bu merkezin, tam da o Allah'a teslim oluş, Allah'a boyun eğiş, O'nun hükmüne razı oluş olduğunu farkederseniz ve siz bu teslimiyetinizin içinde diğer bütün geleneklerden (bütün dinlerden) gelmiş, bütün diğer kişilerle buluşursunuz.

İslam dini, Stanley Greenspan tarafından toplumlar olgunlaştıkça bireylerin deneyimlerini ve gerçeği algılamaya daha açık hâle geldikleri ve daha çok göreceli düşünmeye başladıkları böyle ortamda da aklın uğraşı ve gizliliklerinin meyve

verdiğini bunun da yedinci ve sekizinci asırlardaki Morocco'dan Hindistan'a ve ötesinde askeri zaferlerden sonra müslüman hükümrânlığında bu gelişmenin görüldüğü, İslâm dünyasının saraylarında ve kozmopolit şehirlerinde şiirin, matematiğin, felsefenin, astronominin, güzel sanatların, tıbbın geliştiği ifade edilmiştir (de Vitray Meyerovitch, 2000, s. 80; Greenspan, 1997, s. 286).

2.6. Duygusal Yeterlilik

Duygusal zekâyı bir cevhere benzetirsek bunun içindeki madenlerin yani duygusal yeterlik kapasitelerinin de işlenerek duygusal zekâyı temel alan bir alan üzerine duygusal yeterliliği inşa etmek ve geliştirmenin olasılığı kabul edilmektedir.

Saarni (1997)'ye göre yeterlilik bireyin diğerleri ile karşılıklı etkileşim içinde yaptığı işlerde yer alan bir değişken olup, uğraşması gereken toplumsal ve fiziksel çevresi ile ilgilenme, uyum sağlama kapasite ya da becerisidir. Yeterlilikte bireyin giriştiği işten gelişimsel bir aşama ve beceri kazanması ile sonuçlanma özelliği vardır. Duygusal yeterlilik duygusal gelişimin olduğunu varsayar ancak bireysel farklılıklar çocuklar, ergenler ve yetişkinlerde mevcut olup içlerinden bazıları diğerlerine göre içinde buldukları durumda daha uyumlu duygusal nitelikli beceriler sergilemektedirler. Bu duygusal nitelikli beceriler duygusal yeterlilik kavramı içinde bulunması gereken etkili hareketi vurgulayan beceriler olarak açıklanabilir. Duygusal yeterlilikte başkalarının duygularını paylaşmak, benlik denetimi, adil olma ve karşılığını verme duygusu vardır. Duygusal yeterlilik “doğru” şeyi yapmayı gerektirir. Bu da Aristo'nun ve Socrates'in erdemlerinden günümüze kadar gelmiş ahlakî özellikleri içerir. Empatik tepki göstermekte yetenekli olup da bir ahlak bukalemunu hatta bir sosyopat olan bir kişide duygusal yeterlilikten söz edilemez. Bilge insan olmak için önce duygusal yeterlilik kazanmak gerekir.

Kavram olarak duygusal yeterlilik ortaya duygu çıkartan yani duyguların yaşandığı sosyal etkileşimlerde güçlü benlik inancı gösterebilmek olarak tanımlanmaktadır. Güçlü benlik inancı bireyin istenen sonuca varma kapasite ve becerilerinin olduğuna inanması anlamındadır. Güçlü benlik inancı duyguların yaşandığı sosyal etkileşimler içinde yer aldığı zaman bireyin ilişkilerin de hem duygusal hem de duyguları

hakkında bilgilerini içten gelerek, stratejik olarak kullandığı ve duygularını ifade edebildiği görülür. Böylece her iki taraf da anlaşma zemini bulabilir ve duygusal deneyimlerin de düzenleyebilirler.

2.6.1. Duygusal Yeterlik Özellikleri

1) Başkalarının duygularını ayırdedebilme ve bunu durumsal ve ifadelendirilmiş ipuçlarına ve bir dereceye kadar da duygusal anlamları içinde kültürel ortak noktalara dayandırarak, sosyal referansa başvurarak yapmak.

2) Bireyin içinde yaşadığı alt kültüründe ortak kullanılan duygusal sözcükler ve ifade terimlerini kullanabilme becerisinin olması ve daha olgunlaşmış düzeylerde sosyal rollerle duyguları bağlayan kültürel replikleri kazanmış olması beklenir. Russell'ın tanımına göre replik "bir alt olaylar sıralaması gibi bir düşünce olan olay tipi için bir bilgi yapısıdır. "

3) Başkalarının duygusal deneyimlerinde, yaşantılarında empati ve duygusal paylaşma, yakınlık gösterme kapasitesi ile bizi yakınlaştıran duygusal tepkiler verebilmektir. Karakter ve ahlakla ilgilidir. Başkalarının duygusal hallerine tepki vermek bizi insanlaştırdığı gibi içimizdeki iyi beni de ortaya çıkarır, bulunduğumuz mekan ve zamanın ötesine ulaşabiliriz.

4) İçsel duygusal durumun dışsal ifade ile açığa çıkarılmasının gerekli olup olmadığını fark etme becerisi.

5) İstenmeyen ya da bunalım veren duygularla benlik düzenleyici stratejiler kullanarak sürelerini ve yoğunluklarını azaltarak iyileştirici başatma kapasitesi.

6) İlişkinin içindeki duygusal iletişimin kalitesini belirlemede ilişkinin doğası ya da yapısının da yer aldığı farkında olmak.

7) Duygusal benlik beklentisinde güven kapasitesi. Yani bireyin kendisini bir bütün olarak ve duygusal olarak hissetmek istediği gibi görmesi. Eğer çocuk hedefe ulaşma

deneyimleri ile büyür ve olumlu duyguları da beraberinde yaşarsa büyük bir olasılıkla olumlu değerlendirme stili ve içsel iyi olma hâli geliştirecektir.

2.7. Duygusal Düzenleme

Bireyin kendisini çabuk toparlayabilmesine yarayan duygusal düzenleme becerisi negatif, itici sıkılganlık gibi duygulara karşı yüksek tolere eşiği olanlarda gelişmiş olarak ortaya çıkmaktadır. Kendini çabuk toparlayabilen bireyler yaşadıkları duyguların içeriği ile ilgili olarak verdikleri tepki ve ifadelerini stratejik olarak gerçek olmasına ya da değiştirilmiş olmasına karar verirler (örneğin; kaygı ya da üzüntü gibi savunmasız duyguların gerçek olarak ancak yakın ilişkilerde ifade edilmesi daha olasıdır.

Thompson (1994)'a göre duygusal düzenleme bireyin amaçlarına ulaşabilmek için duygusal tepkilerini denetleme, değerlendirme ve değiştirmeden sorumlu içsel ve dışsal süreçlerdir. Saarni (1997, 35-66)'ye göre duygusal düzenleme sosyal ya da fiziksel içerikli çeşitli durumlarda bireyin hareketlerini, düşüncelerini ve duygularını uyumlu ve esnek olarak yönetebilme yeteneğidir. Duygusal düzenlemenin optimal olması da bireyin kendini iyi hissetmesi ve kendine güvenmesinde yararlı olur.

Kendini düzenleyen birey duygusal tepkilerini ilişkilerinde etkili başedebilmek ve harekete geçmek için işaret olarak kullanır. Birey, derin ve çeşitli duygularla dolu duygusal hayata sahip olup, bunu diğerleri ile paylaştığı ve hayatın kaçınılmaz zorlukları ile karşılaştığında geniş bir bakış açısı ile etkili çözüm stratejileri kullanarak göğüslediği zaman optimal şekilde benlik düzenlemesi yapmış olur. Benlik düzenleme ve duygu düzenleme arasındaki kavramsal sınırlar kişilerarası karşılaşmalarda olumsuz duyguların toleransı söz konusu olduğunda belirsizleşmeye başlar, çünkü itici duygusal deneyim ile zorlayıcı bir durumla nasıl başa çıkılacağını birleştiririz. Thompson'un duygusal düzenleme tanımının dışsal ve içsel süreçleri kapsamaması bu anlamda önemlidir.

2.8. Duygusal Zekâ Ölçümü

Nicola Schutte ve arkadaşları yazdıkları (1998) duygusal zekânın ölçülmesinde gelişim ve geçerlilik adlı makalelerinde P. Salovey ve J. D. Mayer (1990)in geliştirdikleri model üzerinden duygusal zekâ ölçümünün gelişimini anlatmaktadırlar. 62 itemlik bir havuz bu modelin farklı boyutlarını temsil etmektedir. 346 yetişkinin yanıtlarının faktör analizi (ortalama yaş 29.27) 33 itemlik ölçek yapılmasını öngörmüştür. İlâve çalışmalar 33 itemlik ölçeğin içsel tutarlılık ve test tekrar test güvenilirliğinin iyi olduğunu göstermiştir. Geçerlilik çalışmaları 33 itemlik ölçekteki puanlar (a) Teorik olarak ilişkili yapılardan 8 tanesi ile korelasyon göstermiştir. Bunlara alexithymia, hislere dikkat etmek, hisleri belirlemek, bozuk ruh halini düzeltmek, iyimserlik ve impulse kontrolü dahil edilmiştir; (b) birinci sınıf üniversite öğrencilerinde yordamalar yapılmıştır; (c) terapistlerde terapik danışanlar ya da mahkumlar için çıkan puanlamalardan anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır; (d) önceki yapılan duygusal beceriler üzerine çalışmalardaki bulgularla tutarlı olarak kadınlarda anlamlı bir şekilde erkeklerden daha yüksek çıkmıştır; (e) bilişsel yeteneklerle ilişkili bulunmamıştır; ve (f) beş büyük kişilik boyut özellikleri deneyimlemeye açıklık ile ilişkili çıkmıştır (Schutte ve diğerleri, planı hazırlama, Yönetim gelişimi, Liderlik eğitimi, Tepe yönetici rehberi 1998, ss. 167-177). Mayer ve meslekdaşları yakın zamanda halkın kullanabilmesi için iki ölçek geliştirmişlerdir. Birincisi MEIS testi'dir (1999) – Multifactor Emotional Intelligence Scale. Sağladığı bilgilerin kullanım alanları: Meslekî gelişim, gelişim planı hazırlama, yönetim gelişimi, Gelişim (coaching), Etkili ekip eğitimidir.

Bir “beceri testi” –(“ability test”) olarak hazırlanmıştır. Bir “kendi bildirme” testi (“a self-repeort test”) değildir. Beceri testine örnek verilecek olursa bireyden daktilo yazması istenir.Kendi bildirme testinde ise bireye ne kadar süratli yazdığı sorulur. Mayer ve meslekdaşlarının kullandığı testte kişilere örneğin yüzlerinde değişik ifadeler olan resimler ve bu ifadelerdeki duyguları bulmaları istenmiştir. Bu testin yenilenmiş hâli MSCEIT-The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (2000)'tir. Her iki test, Mayer ve Salovey, 1997 yetenek modelinin dört branşını da ölçebilecek şekilde düzenlenmiştir. Mayer ve Salovey (1997) modelinin duygusal zekâ tanımı, duyguları algılama, düşüncelere yardımcı olacak şekilde duygu sahibi

olmave duygular üretme, duyguları ve duygusal bilgiyi anlama ve de duygusal ve zekâsal gelişimi ortaya çıkarmak üzere duyguları düzenlemedir. Bu tanıma göre belirtilen dört branş:

1. Duyguları belirlemek – kendimizin ve etrafımızdakilerin neler hissettiğinin farkına varma yeteneği,
2. Duyguları kullanmak – duygu üretmek ve bu duyguyu usamlama yaparak açıklayabilme yeteneği,
3. Duyguları anlamak – birleşik duyguları ve duygu zincirlerini, duyguların bir durumdan diğerine nasıl geçme yaptığını anlama yeteneği,
4. Duyguları yönetme – kendimizde ve başkalarında duyguları yönetme yeteneği.

Bir şeyi zekâ olarak belirlemek için John Mayer, David Caruso ve Peter Salovey (1999) ile Mayer ve diğerleri (2001) aşağıda belirtilen ölçülere uyması gerektiğini ileri sürmüşlerdir:

1. Bir takım zihinsel yeteneklere ayrıştırılabilmelidir.
2. Zekâdan gelen yetenekler ilişkili bir takım oluşturmalarıdır. Bilişsel (I) ve Duygusal (E) zekâ aralarında bir grup olarak yükselmeli ve düşmelidirler.
3. Geleneksel zekâ (IQ) ile duygusal zekâ yeteneklerinin arasında anlamlı pozitif bir korelasyon olmalıdır. Eğer yüksek korelasyon çıkarsa sadece geleneksel zekânın belirtecidirler.
4. Duygusal zekâ yetenekleri yaş ve deneyimle gelişir (Mayer; Salovey, 1999, ss. 267-298).

2.9. İlgili Araştırmalar ve Literatür

John D. Mayer ve Peter Salovey Duygusal Gelişme ve Duygusal Zekâ adlı kitapta (1997, ss. 3-34) “Duygusal zekâ nedir? ” bölümünde duygusal zekânın duyguların algılanması, duyguları düşünce içinde entegre etmek- düşüncelere yardım etmek

üzere duygular üretmek ve onlara ulaşabilmek, duyguları ve duygusal anlamlarını anlayabilmek ve daha iyi duygu ve düşünceye ulaşmak için duyguları yansıtarak düzenlemek-başetmek, yönetmek olarak tanımı yapılmıştır. Bu bölüm duygusal zekânın kaynakları ve genel ufkunu tartışmaktadır; duygusal zekâ kavramının gelişimi; yenilenen tanımı ve duygusal zekânın kavramlaştırılması; duygusal zekânın ölçülüp değerlendirilmesi ve okul ötesinde duygusal zekâ uygulamaları üzerinde durulmuştur.

Peter Salovey ve David Sluyter'in editörlüğünü yaptığı yukarda sözü edilmiş olan *Duygusal Gelişme ve Duygusal Zekâ: Eğitimsel Etkileri* adlı (1997), bu kitapta ayrıca üzerinde durulan diğer konular özetle şunlardır: Yazarlar duygusal zekâyı, bireyin kendisinde ve başkalarında duyguların farkına varmak, ayırd edebilmek ve bu bilgileri bireyin düşüncelerine ve hareketlerine rehber olarak kullanabilme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Bu kitap yakın zamanlarda yapılmış olan duygular ve duyguların gelişimi üzerine araştırmaları eğitimcilere, psikologlara ve çocukluk dönemi duygularını öğrenmeye ilgi duyan herkese yararlı olabilecek bir tarzda anlatan bölümleri içermektedir. Teori ve uygulama her bölümdeki duyguların bilimsel açıklamalarını takip eden eğitimcilerin bu ilerlemelerden sınıf içinde nasıl yararlanılabilir oldukları hakkında kısa görüş açıklamaları ile birleştirilmiştir. Kitap duygusal zekâ üzerine pek çok delil sağladığı gibi bu alanı kendine temel almış ileriye dönük eğitimsel programlar üzerine bilgilere yer vermiş bulunmaktadır.

John D. Mayer, Peter Salovey ve arkadaşları (2001) duygusal zekânın ne çeşit bir zekâ olduğu sorusunu şöyle yanıtlamışlardır: Duygusal zekâ, zekâ için gereken geleneksel standartlara uymaktadır. Çok faktörlü *Duygusal Zekâ Ölçeği'* (The Multifactor Emotional Intelligence Scale-MEIS) nin ve araştırma bulgularının temelinde geleneksel zekâ ile birçok benzerlikleri olduğunu tartıştıkları noktalar şunlardır: 1) Duygusal zekâ bir yetenek olarak ölçülebilmektedir çünkü doğru yanıtları vardır. 2) Duygusal zekânın belirlenebilir bir alanı vardır. Bu alan için 12 yeterli derecede farklı görevler icra eden alt ölçekler bulunabilmiştir. İcra ettikleri görevler yüzlerdeki duyguyu fark etmekten duygular nasıl birbirleri ile birleşerek yeni duygusal durumlar oluşturduğunu anlamaya kadar çeşitlilik göstermektedir. 3) MEIS testinin 503 yetişkin ve 229 ergene uygulanması sonucunda bu oniki farklı

görevlerin örneklemeler arasında pozitif korelasyon gösterdiği bulunmuştur. Bu görevlerin faktör analizi bunların bir genel faktör ile tanımlanabileceğini, kurmuş oldukları duygusal zekâ modeli ile karşılaştırılabilecek şekilde üç ya da dört alt gruplar hâlinde toplanabildiğini göstermiştir. Son olarak da duygusal zekâ yeteneğinin örneklem gruplarının kesit incelenmesinde yaş ile gelişme gösterdiği bulunmuştur (Mayer; Salovey; Caruso; Sitarenios; 2001).

Greenspan ve Benderly'nin yazmış oldukları (1997) Aklın Büyümesi ve Zekâ Kaynaklarının Tehlikeye Atılması adlı kitabın aklımızın en yüksek kapasitelerinin kaynağı ile ilgili yeni bakış açısı önermektedirler. Geleneksel değerlere karşı olarak zekânın bilişsel uyarı ile yükselmediği fakat ahlaklılık, empati ve benlik yansıtması ile birlikte erken dönem duygusal deneyimlerin ortak bir tabanı üzerinde yükseldiği sonucuna varmışlar ve aklımızın mimarisini şekillendiren altı temel düzey ileri sürmüşlerdir. Bu düzeylerden dört tanesinin seviyesi bilinçaltından da daha derin olup bebekle onun bakıcısı arasındaki bir seri kritik ancak 'üstü örtülü (subtil)' duygusal geçişimlere bağlıdır. Bu akıl-inşa-eden etkileşimlerin haritası oluşurken yaratıcı ve analitik düşünme ve benlik algısının kaypak-şaşırtıcı inşa blokları da formüllendirilmektedir. Böylelikle nevrolojide en son keşiflerle bizi en dolu anlamda insan yapan nitelikler arasında eksik olan bağlantı sağlanmaktadır. Aynı zamanda bu kitap bizi uyarmaktadır. Yeni çocuk yetiştirme uygulamaları, iletişimin şahıssızlandırma biçimleri ile eğitim politikaları ve tüm farklı gelir düzeylerindeki aile tiplerinde de zayıflama olduğuna dikkat çekmektedir. İnsan aklının ve toplumda onu geliştirme yollarının yine toplum içinde çökertilmeye gittiğini göstermekte önlem olarak aile ilişkileri, öğrenme, akıl sağlığı, saldırganlığı düşürmek için yaklaşımlar, çatışma çözümleri ve yönetimi ve uluslararası işbirliği inşa etmekte belli çözümler önermektedirler.

Duyguları değerlendirme ve Meta Emotion üzerine yapılan çalışmalar henüz fazla olmamakla beraber Martin ve Nieponski (1998, ss. 347-348)'ye göre duygu ötesinin evli bir çiftte nasıl etkide bulunacağı üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada bu çiftin karşılaştığı çatışma durumunda hayal kırıklıkları hakkında nasıl duygular hissettikleri araştırılmış ve diğer değişkenler arasında bunun önemli bir yer tuttuğu vurgulanmıştır. Araştırmacılar duygu ötesi kavramını "bireyin hem kendi

hem de başkalarının duyguları hakkında düzenlenmiş ve yapılandırılmış bir dizi duygular ve bilişler” olarak tanımlamışlardır. Vardıkları sonuçta çiftler eğer duygu ötesi bilişlerde farklılık ve istikrârsızlık gösterecek olurlarsa, aralarındaki etkileşim de hayal kırıklığı, olumsuzluk, eleştiri, küçümseme, savunmaya geçme ve kaçınılamayan duygusal uzaklığın yaşanacağı ortaya çıkmıştır. (Martin, Nieponski, 1998, ss. 347-348).

Thomas Hatch (1997, s. 70-92) oyunda bir zekânın olduğunu fakat bunun geleneksel kağıt-kalem aracılığı ile ölçülebilenden farklı olduğunu, çocukların kendi isteklerini denetlediklerini ve diğer çocukların düşünce ve hislerini fark ettikleri ve tepki verdikleri, yaşadıkları kültür içindeki çatışmaları çözmek için kullanılabilecek cinsten kural ve strateji bilgisine sahip olduklarını savunmuştur. Çocuklar kendilerini organize edebilmekte ve grup kararları verebilmektedirler. Ana okulu çocuklarının oyunda gösterdikleri kişilerarası zekâyâ odaklanan Hatch bu zekânın duygularla uğraşan yetenekleri içerdiği üzerinde durmaktadır, ve ona göre kişilerarası zekânın çekirdeğini diğerlerinin sakin/hırçın gibi huylarını moral, düşünce, niyet ve motivasyonunu fark edebilme ve ayırd edebilme yetenekleri oluşturmaktadır. Bu yetenekler yetişkinlerin diğer insanların hislerini ve hareketlerini yorumlayabilme ve bu bilgi üzerine onları etkileyebilmeyi sağlamaktadır. Kişilerarası zekâ yeteneğini geliştirmek için eğitim uygulamaları üzerinde durmuştur (Salovey; Sluyter; 1997, ss. 70-92).

Duyguların deneyimler üzerine inşa edilmiş olduğunu savunan yeni bir deneysel duygu modelinden söz eden James R. Averill ve Elma Nunley (1992) on yılı doldurmuş psikolog, biyolog, ve antropologların duygular ve yaratıcılık konusunda yaptıkları klinik deneysel araştırma çalışmaları üzerinde durmuşlardır. Biz nasıl zekâsal becerilerimizi öğrenme ve olgunlaşma yoluyla geliştireyorsa duygusal becerilerimizi de bütünleşmiş insanî potansiyelimize ulaşmayı başarmak için geliştirebileceğimiz savunmuşlardır. Kadın ve erkeklerde duygusal deneyim farkları ile tarihsel ve kültürler arası duyguları yönetme ve ortaya koyma kurallarında varyasyonlar ortaya çıkarmışlardır. Günlük yaşamdan örneklerle zenginleştirilmiş olarak düşüncelerimizin ve hislerimizin daha fazla nasıl farkına varabiliriz, duygularımızı nasıl yaratıcı ve aynı zamanda disipline edilmiş bir yoldan

yönetebiliriz ve tüm insan potansiyelimizi dolu bir şekilde nasıl yaşarız öneriler sunmuşlardır.

Duygular üzerine eğitim yapacakların eğitim programında yer alabilecek bir çalışma yapan Jenkins, Oatley ve Stein (1998) duygular üzerine yapılmış olan deneysel ve teorik araştırmaları anlatan makalelerin bir araya toplanmasını sağlamışlardır.

Jane Shorer Meisner, “Emotional intelligence” adlı makalesinde (1998), John D. Mayer ve Peter Salovey’in paralelinde giderek çocuklara duygularla başatmenin öğretilmesinin önemini vurgulayıp ana-babalara bu amaçla uygulamaya yönelik bazı teknikler anlatmaktadır.

Lawrance E. Shapiro (1997)’nin psikologların duygusal zekâ ya da EQ olarak tanımladıkları duygusal ve sosyal becerilerin çocuklarda gelişmesi için oyunlar ve etkinlikler öğretme konusunu ele almakta oyunlar ve aktivitelerin amacının çocuklara problem çözmede, başkaları ile işbirliği yapmada ve kendine güveni arttırmada yardımcı olduğunu savunmaktadır. Ana-babalara kendilerinin yakın zamanda çocuklarının EQ’sunu geliştirmekte ne kadar iyi olduklarını belirtecek bir test geliştirmiş ve duygusal olarak sağlıklı çocuklar yetiştirmek için genel bir şekilde rehberlik edecek öneriler geliştirmiştir.

Shapiro (1997, 284-290) bilgisayar programlarının da beynin duygusal ve düşünen bölümlerini kendiliğinden harekete geçirerek çeşitli duygusal zekâ becerilerini öğretebileceklerini ileri sürmektedir. Bilgisayar programlarının duygusal becerilerin birçok türünü öğretmek için gerekli tekrarları sağlayarak çocukların ilgisini canlı tuttukları için, duygusal zekâ becerilerinin öğretilmesinde özellikle etkili olduğunu belirtmiştir. Ancak belirli sitelere giriş güvenliği ya da bilgisayar başında kaç saat oturmanın sağlıklı olabileceği, bunun teknoloji ile mi yoksa ana-babanın çocukla işbirliği içinde bir alışkanlık ve tutum geliştirme ile mi denetime alınmasının uygun olacağı üzerinde çok durmak gerektiğini de vurgulamıştır.

Bilgisayar kullanımı çocukların da hayatına girmiş bulunmaktadır. Çocukların bilgisayarla etkileşimlerinde duygusal zekâ yetenekleri nasıl etkilenir ya da

bilgisayar için duygularla ilgili programlar geliştirilebilir mi gibi akla gelen sorular üzerinde çalışmalar başlamış bulunmaktadır.

Marvin Minsky'nin İçerik Uzmanları: İnsan ve Makina adlı kitabının (1997) Olumsuz Uzmanlar başlıklı bölümünde özet olarak yapay zekâ araştırmalarında ortaya çıkmış olan “kural tabanlı uzman sistemler (rule-based expert systems)” içinde bilginin olumlu ifadelerle düşünülme eğilimi üzerinde durulmuştur. Bir uzman hem hedefe varma başarısının nasıl sağlanacağını hem de karşılaşılabilecek felaketlerden nasıl sakınılacağını bilmek zorundadır. Bazen kaza olmasına karşı olumlu önlemler alabiliriz ancak çoğu zaman da zorluk yaratacak hareketlerden kaçınarak bu önlemleri alırız. Yazar insan bilgilerinin çoğunun negatif olduğunu savunmaktadır, düşünce için de aynısı geçerlidir, ne düşünmememiz hakkında pek çok “bildiğimiz” olması gerekmektedir, yoksa kötü fikirlere ulaşıyoruz, ve de çok zaman harcarız. Olumsuz bilgi niçin önemlidir ele alınmış. İnsan bilgisinin ne kadarı olumsuzdur, olumsuz bilgiyi nasıl uygularız, duygular ve olumsuz uzmanlar üzerinde durulmuştur.

Robert K. Cooper, “İşyerinde duygusal zekâ” adlı makalesinde (1997) bireylerin duygusal zekâlarına dayanarak başarılı bir kariyer ve daha iyi ilişkilerin keyfini yaşayabileceklerini belirtmektedir. İnceleme ve araştırmalar yüksek duygusal zekâyâ sahip insanların daha yüksek meslekî başarı, güçlü kişisel ilişkiler, etkili liderlik becerileri ve düşük duygusal zekâyâ sahip olanlardan daha sağlıklı olduklarını göstermekte olduğunu ifade etmektedir. Bunların da ötesinde güvenli ilişkiler kurmak, enerji geliştirmek ve yüksek baskı altında etkili olma ve geleceği yaratma gibi EQ ilişkili kapasiteler yolu ile rekabetçi yararlar başarılabilir. Bu EQ ilişkili nitelikleri örgütlere daha uyarlı yapmak için yazar, bu çekirdek nitelikleri duygusal zekânın Dört Nirengi Noktası Modeli olan duygusal okur-yazarlık, duygusal sağlamlık, duygusal derinlik ve duygusal simyacılık üzerine enterge etmeye odaklaşmıştır (Cooper, 1997, ss. 31-39).

Bender,M.,T.(2006)'in Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale Üniversite resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencileri üzerine yaptığı araştırma sonuçlarına göre resim-iş eğitimi öğrencilerinin toplam duygusal zekâları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.Bender,bu araştırmasında Bar-On EQ-i ve Torrance

Yaratıcı Düşünce Testi' Sözel A' formu ve kişisel bilgi formu kullandığını belirtmiştir.

Daniel Goleman, İşbaşında Duygusal Zekâ (2000) adlı kitabında işverenler için işgörenlerin duygusal zekâlarının teknik becerilerinden daha fazla önemli bir faktör olduğuna kesinlikle inandığını ifade etmektedir. Bu inancına temel olan data her tür meslekte onbinlerce çalışan insan üzerinde yapılagelen araştırmalardan elde edilen damıtılmış sonuçlara göre ortaya çıkmış olan yıldız icraatçı oluşturan niteliklerdir. Şirketlerin işgörenlerinde en çok aradıkları yetenekler teknik alan becerileri yanında iletişim becerileri, kişilerarası beceriler, girişimcilik, güvenilir olmak, uyum sağlayabilmek ve başkaları ile birlikte çalışabilmek gibi duygusal yeterlilik nitelikleri olduğunu ifade etmektedir.

Swift,D.(1999, March 99)'nin,ABD ve Kanadalı pratisyen ve psikiyatrisler hariç uzman tıp doktorları üzerinde yaptığı araştırmada IQ ortalamasının üstünde fakat EQ ortalamasının altında çıkmıştır.

Yates,J.M.(1999) araştırmasında Emotional Quotient Inventory (EQ-1),the Emotional Intelligence Survey (FIS) ve Health Habits Survey (HHS) kullandığını ve araştırma sonucunda kolej yaşı sağlık eğitimi öğrencilerinin sağlık alışkanlıkları ile duygusal zekâları arasında bir ilişki olduğu doğrultusunda bulgular elde ettiğini belirtmiştir.

Malek,M.(2000), duygusal zekâ ve işbirliği ile çatışma çözüm yöntemleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve (EQ-i) ile (Thomas-Kilmann Management of Differences Exercises MODE) araçlarını kullandığını ifade etmiştir.Katılımcıların %98'i meslek sahibi ya da yöneticiler olup Kaliforniya içinden oldukları ve araştırma sonucunda EQ-i puanları ile MODE puanları arasında istatistiksel bir ilişki bulunduğunu ($r = .207, p < .005$) belirtmiştir.

Parker, J.D.A.(2000,June),Trent Üniversitesinde 870 birinci yıl öğrencisi üzerinde uzunlamasına 'longitudinal' bir çalışma ile duygusal zekâ ve akademik devamlılık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.Öğrenciler EQ-i'yi doldurmuşlardır.Aralarında iki grup tanımlanmıştır.A) İkinci yıla devam edenler,B)İkinci yıla devam

etmeyenler. Her iki grup yaş ve cinsiyet sayılarında eşitlenmiş, orta öğretim notlarının ortalaması ve birinci yıl ders programında farklılık göstermeyenlerden oluşturulmuştur. Sonuçta, üniversitede kalıp ikinci yıla devam etmekle duygusal zekâ arasında güçlü bir ilişki olduğu, duygusal zekâ puanlarının ikinci yıla devam eden öğrencilerin çoğunu doğru olarak yordamış olduğu, hatta orta öğretim sonrası yüksek öğretimi tümüyle terk edenlerin yordamasını da daha yüksek olarak yaptığını belirtmiştir.

Ergin, F.E. (2000), Konya Selçuk Üniversitesi'nde yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ puanları ile kişilik özellikleri arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmasında kullandığı araçlar, 16 PF Kişilik Faktörü Envanteri ve Hall (1999)'un geliştirdiği ve Ergin 'in Türkçe'ye uyarladığı Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği' (DZDÖ) dir. Sonuçta, duygusal zekâ ile kişilik özellikleri arasında %63 oranında olumlu ilişki bulunmuş ancak DZDÖ'nün birinci alt boyutu olan 'Duygularının Farkında Olma' ile 16 PF Kişilik Faktörü Envanteri'nin ölçtüğü 16 kişilik özelliğinden hiçbiri arasında ilişki bulunmamıştır. Duygusal zekâ ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında erkeklerin , duygularının farkında olma, duygularını yönetme ve kendini motive etme alt boyutlarında kızlara göre daha yüksek ortalama gösterdikleri, buna karşı kızların da empati alt boyutunda ortalamayı yükseltmiş oldukları görülmüştür.

Aydın, M.D. (2001) yaptığı çalışmada iş dünyasında üstün başarıyı belirleyen üç EQ kriteri bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlar, azim ve kararlılık, aidiyet, özgüvendir. IQ kriterleri ise bu üç EQ kriterinden sonra gelmiştir. IQ kriterleri örgütlere girerken birincil önemdeyken, iş hayatının içinde EQ kriterleri ön plana çıkmaktadır. Artan yaş ve deneyimle insanların duygusal yeterliliklere verdikleri önem de artmaktadır.

Toronto, Buffalo ve New York'da Multi Health Systems Inc. (erişim:2003) tarafından 3831 kişi üzerinde 'The Bar-On EQ-i' kullanılarak yapılan bir araştırmaya göre duygusal zekâ yaşın artmasıyla belli oranda yükselmektedir. Araştırmayı yürütenlerden biri olan Dr. Stein, duygusal olgunluğa, ilerleyen yaş ve yaşanan deneyimlerle ulaşıldığını ve duygusal zekâ puanları yüksek olan insanların cinsiyet ve ırk ayrımı olmaksızın işlerinde başarılı olduklarını, böylece gençlerle

birlikte yaşlı ve olgun insanların katkılarını göz önüne almanın gerektiğini vurgulamaktadır. Dr. Bar-On'a göre daha yaşlı olanlar gençlerden şu özellikleri ile ayrılıyorlar:

*Akıl yürütürken ve edimlerinde daha bağımsızlar,

*Başkalarının duygularına karşı daha duyarlılar,

*Toplumsal sorumluluklarının daha bilincindedeler,

*Durum değerlendirme ve sorunları çözmede daha becerikliler

*Strese daha fazla dayanıklılar.

Bu araştırma sonuçlarına dayanarak, iş yerlerinde yapılan yaşlılara karşı ayrımın hem yanlış hem de mantıksız olduğunu savunulmuştur. Akli başında olan iş verenler duygusal zekâyı göz önüne alarak örgütlerinin başarı potansiyelini arttırmak istiyorlarsa kadro içinde kadın ve erkek,yaşlı ve genç eleman sayısını dengelemeli ve bilişsel zekâ yanında duygusal zekâlı iş görenleri seçmek, eğitmek ve geliştirmek gerektiği belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Madde hazırlama sürecinde araştırmacı Mayer ve Salovey (1997)'in DZ Modeli'ni teorik temel kabul etmiş ve dört ana boyuta, onaltı alt boyuta göre uygun maddeler oluşturmuştur. Maddelere kaynak olarak kendi yaşantısından deneyimlerini, Anadolu Türk kültürel değerlerini ve duygusal, bilişsel yetenekler alanında aldığı bilgileri soruya çevirerek oluşturmuştur. 176 maddelik ham ölçek üzerinden Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı öğretim üyesi ve iki uzmanın görüşlerini aldıktan sonra öğrencilere uygulamıştır.

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Marmara Üniversitesi öğrencilerinin duygusal bilişsel etkileşim düzeyleri betimlenmeye çalışılmış, bu düzeyleri farklılaştıran değişkenler ilişkisel olarak araştırılmıştır.

Güvenirlik çalışmaları için test tekrar test tekniği kullanılmış ve öğrencilere 3 hafta ara DBEÖ yeni yapılandırılmış şekli uygulanmıştır.

3.1.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 1998-1999 ve 2006-2007 öğretim yılı Marmara Üniversitesi öğrencileridir.

Örneklemin alınmasında 3-4. sınıf oluşlarına ve cinsiyetlerine göre oransız tabakalı örnekleme uygulanmıştır.

Tabakalardaki birim sayısının eşit olması gerekmez. Homojen tabakalarda sapma daha az olacağından daha küçük örneklerle daha temsili sonuçlara ulaşılabilir (Arı, 1976, s.68).

Eşit örneklem bölünmeli (oransız) tabakalama kestiriminin geçerliğini daha da çoğaltır. Eşit bölünmeli örneklemin avantajı, farklı büyüklükteki alt evrenlere değişik ağırlık vermek ihtiyacı doğurmamasıdır (Ergin, 1994, s. 91-102).

Karasar (1982, s.128)'a göre örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında standart sapmanın tahmininde izlenecek yöntemlerden biri;

Normal dağılım özelliği gösterebilecek evrenin araştırılan değişken açısından göstereceği dağılım genişliğini (ranj'ını) hesaplayarak, bunun yaklaşık altıda birini (1/6'sını) normal dağılımdan sapmalarda ise beşte, dörtte ve hatta üçte birini almak ve standart sapmanın kaba da olsa bir yordamı olarak kullanmak olarak belirtilmiştir. Bundan hareketle araştırmada örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında ranj

$$R = (k \times (\max - \min)) \text{ olmaktadır.}$$

k: tutumölçerdeki item sayısı

max=herbir itemden alınabilecek maksimum puan

min=herbir itemden alınabilecek minimum puan

h: hata payı (z=1. 96 ise 0. 05, z=2. 58 ise 0. 01)

$$\varepsilon = h \times (k \times (\max - \min))$$

ve

$$s = \frac{k \times (\max - \min)}{6}$$

olarak alındığında (Karasar, 1982 ,s. 129; Ergin, 1998, s. 28)

$$n_m = \frac{S^2 \times Z^2}{\varepsilon^2} = 43$$

olarak bulunan her bir hücre için istatistik işlemlere girmesi gereken minimum örneklem büyüklüğünden hareketle olası geri dönüş kayıpları da dikkate alınarak (60) toplam örneklem büyüklüğü $n=60*2(\text{kız/erkek})*2$ (3.sınıf/4.sınıf)=240 olarak uygulanması planlanmış, n=453 olarak uygulanmıştır.

3.1.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmanın tarama kısmında 5 ölçek kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda belirtilmiştir:

3.1.3.1. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, öğrencilerin duygu biliş etkileşim düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin ilk hâli, maddeler hakkında uzman görüşleri alındıktan sonra 5’li dereceleme ölçeği türünde 176 maddeden oluşmuştur (EK A Form A). Marmara Üniversitesi 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Zaman sınırlaması konmamış, genellikle bir saati biraz geçen bir zaman almıştır. Sınıflara hocalarla konuşulup ders saati ve boş bir saatle birleştirilerek dersliklerde uygulama yapılmıştır. Böylece geçerlik ve güvenirlik çalışmasının verileri elde edilmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda ölçeğe son hali (Form B) verilmiştir (EK C). Ölçeğin tüm alt boyutları ile ilgili Cronbach Alpha Katsayısı 0.92’dir. DBÖ-T test-tekrar test sonuçları .01 düzeyinde ilişkili olarak belirlenmiştir. Empati Eğilimi Ölçeği ile .01 düzeyinde ilişki belirlenmiştir. Buna karşın, Raven Progressive Matrice Testi ile bir alt boyut dışında ilişki belirlenmemiştir. Çatışma Eğilimi Ölçeği ile negatif ilişki belirlenmiştir. Empati Beceri Ölçeği puanları ile Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Ölçeğin geçerlik güvenirlik analizleriyle ilgili bilgiler “Bulgular” bölümünde verilmiştir.

Form B, araştırma ölçeği olarak kullanılmış, gruplararası karşılaştırmalarda elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

3.1.3.2. Kriter Geçerliğini Belirlemek İçin Kullanılan Ölçekler

3.1.3.2.1. Çatışma Eğilimi Ölçeği (ÇEÖ)

Üstün Dökmen tarafından 1986'da geliştirilmiştir. Kişilerin iletişim becerilerini ve iletişimde karşılaştıkları zorlukları ölçmektedir.

Lise öğrencileri ve yetişkinlere uygulanabilir. Süre sınırı yoktur.

3.1.3.2.1.1. ÇEÖ' nün Alt Bölümlerinin Teorik Açıklaması

ÇEÖ, 10 alt bölümden oluşmuştur:

1. Aktif çatışma,
2. Pasif çatışma,
3. Varoluş çatışması,
4. Tümünden reddetme,
5. Önyargılı çatışma,
6. Yoğunluk çatışması,
7. Aktif önyargılı çatışma,
8. Pasif-Tümünden Reddetme,
9. İnsancıl Yaklaşım,
10. Kişisel Özellikler.

Bu bölümlerden ilk 8 tanesine ait maddeler, Harary'nin çatışma modelindeki 8 temel çatışma türü referans alınarak hazırlanmıştır. ÇEÖ'deki bu 8 bölümün içindeki pozitif maddeler, Harary ve Batell'in çatışma modelinde olduğu gibi bir iletişim çatışmasını ifade etmektedirler.

ÇEÖ'nün alt bölümlerinden biri olan “İnsancıl Yaklaşım” bölümü insanlara karşı olumsuz duygular taşıyan kişilerin, olumlu duygular taşıyan kişilere göre daha çok iletişim çatışmasına girecekleri düşünülerek hazırlanmıştır. Maddelerden pozitif ifade taşıyanlar olumsuz duygu ve düşünceleri, negatif ifadeler ise olumlu duygu ve düşünceleri içermektedir.

“Kişisel Özellikler” alt bölümü kişilerarası iletişim çatışmasına sebep olabilecek kişisel özellikler üzerinde hazırlanmıştır. Benlik algısı ağırlıklıdır. “Ben kimim, nasıl bir insanım?” şeklindeki sorulara verilebilecek karşılıklardan oluşmuştur. Olumlu ifadeli maddeler “olumsuz”, olumsuz ifadeli maddeler ise “olumlu” sayılabilecek kişilik özelliklerini yansıtmaktadır. Kendilerine olumsuz kişilik özellikleri yakıştıran, düşük benlik saygısı olan kişiler, yüksek benlik saygısına sahip kişilere göre daha çok iletişim çatışmasına girmektedirler (Dökmen, 1986, ss. 133-135).

Çatışmalar üç ana sınıfa ayrılmaktadır:

1. Yönelim çatışmaları
2. Kapsam çatışmaları
3. Karma çatışmalar

Yönelim Çatışmaları

1. Aktif Çatışma: Yönelim çatışmaları içinde yer alır. Mesajı alan kişi mesajı yollayan kişinin ne dediğine dikkat etmeden ona karşı çıkma durumudur.
2. Pasif Çatışma: Yönelim çatışması sınıfından olup iletişim eksikliği söz konusudur.
3. Varoluş Çatışması: Yönelim çatışması sınıfından üçüncü çatışmadır. Mesajı alan kişi karşısındakini hiç dinlemeden sadece kendi gerçeğini dile getirir. Cervantes'in Don Quixote eserinde Karagöz ve Hacivat diyaloglarında ve orta oyunundaki mizahın çoğu varoluş çatışmasını yansıtmaktadır.

Kapsam Çatışmaları

1. Tümden Reddetme Çatışması: Mesajı alan kişi mesajı yollayan kişiye karşı savunucu bir tutuma girerek, mesajı tümden reddeder.
2. Ön Yargılı Çatışma: Kişiler belli bir konuda daha iletişime girmeden bir ön yargı taşımaktadırlar.
3. Yoğunluk Çatışması: Mesajı yollayanın duygu ya da düşüncesini, mesajı alan kişinin daha düşük oranda paylaşması durumu yaşanır.

Karma Çatışmalar

Bir yönelim, bir kapsam çatışmasının birlikte ortaya çıkmasıdır. Aktif-ön yargılı ve pasif-tümden reddetme çatışmaları gibi (Dökmen, 1985b, ss.281-282; Dökmen, 1986, ss.72-73).

3.1.3.2.1.2. ÇEÖ'nün Kriter Geçerliği

14 üniversite öğrencisinden birer saatlik iki oturumda “Kadınlar ev dışında çalışmalı mı?” konusunu tartışmaları istenmiştir. Araştırmacı tartışmalara katılmamış, sadece tartışmaları banda almıştır. Bant araştırmacı tarafından tiyatro metni gibi yazıya çevrilip, 8 çatışma alt bölümlerine göre puanlanmıştır. Puanlama master dereceli bir psikolog tarafından tekrar edilmiştir. Hakem ile araştırmacının puanlaması arasında. 87 düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Aynı öğrenci grubuna ÇEÖ uygulanmış, ölçekten aldıkları puanlarla, grup tartışmasından aldıkları puanlar arasında her bir çatışma bölümü için ayrı ayrı bakılan korelasyon. 64 ile. 88 arasında çıkmıştır (Ramazan, 1988, ss.378-379).

3.1.3.2.1.3. ÇEÖ'nün Güvenirliği

Test-Tekrar Test Güvenirliği:

102 üniversite öğrencisine 14 gün ara ile iki defa ölçek uygulanmış, test-tekrar test yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı. 89 bulunmuştur (Ramazan, 1988, s. 379)

ÇEÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışması Özgit (1991) tarafından tekrarlanmıştır.

Tek-çift no'lu maddeler toplamı için hesaplanan iç tutarlık katsayıları manidar bulunmuştur.

Alt bölüm-diğer bölüm toplamları için hesaplanan iç tutarlık katsayıları uygulanan tekniklerin en az birine göre mânidar bulunmuştur.

Alt bölüm-test toplamı arasındaki ilişkiler mânidar bulunmuştur.

Bölümler içi iç tutarlıklar:

Maddelerin ilgili alt bölümle ilişkisi madde/toplam puan korelasyonu (item-remainder) korelasyonu ile hesaplanmıştır. Her bir maddenin, testin bütününe ölçtüğü değişkeni ölçüp ölçmediğini sınamak amacıyla, maddenin test toplamıyla ilişkisi aranmıştır.

3.1.3.2.1.4. Ölçeğin Ayırdetme Gücü

Bölüm toplam puanlarına göre yapılan işlemlerde, “önyargılı çatışma” alt bölümü dışında diğer tüm bölümler alt ve üst çeyrek grupları ayırt etme bakımından manidar bulunmuştur (Özgit, 1991, ss. 66-68).

3.1.3.2.2. Raven Progressive Matrice (RPM)

Miguel Justiniano ve Gilbert Wang (2001)'a göre duygu biliş etkileşimi ile tümevarım ve tümdengelim uslamaması genel zekâ faktörünün içinde özel (specific) zekâsal yetenekler olarak farklı düzeylerle ve farklı türlerde yer aldığı varsayıldığına göre bunu test etmek de gerekmektedir. Spearman ile yakın çalışmalar yapan John Raven, Spearman'ın genel zekâ faktörü içinde tümevarım ve tümdengelim uslamamasını ölçen geometrik şekillerin düzenlenmesinde yer alan kuralları deneklerin bulup açıklaması istenen testin gelişmiş bir hali olarak geometrik şekil

dizilerinin içlerinden birini çıkartıp, bunu uygun olan olarak, deneğin seçip dizinin içine yerleştirmesi işlevlerini içeren bir ölçek geliştirmiştir. Raven's Progressive Matrices Test bu şekilde kültürler arası uygulanabilir özelliğinde olup, antropolojik ve sosyolojik araştırmalara ve genetik ve patolojik nedenlerle konuşma yetisini kaybetmiş bireylerin düşünme ve muhakeme etme yeteneklerini ölçmeye de elverişlidir.

3.1.3.2.3. Empati Eğilim Ölçeği (EEÖ)

Dökmen (1988), EEÖ'ni kendisi tarafından geliştirilen Aşamalı Empati Sınıflamasının teorik temellerine dayandırmıştır Likert türü bir ölçme aracı olan EEÖ, kişilerin günlük yaşamda empati kurma potansiyelini ölçmektedir. EEÖ, 20 maddeden oluşmuş olup, bireylerin 'evet' deme eğilimlerini dengelemek amacı ile 8 madde negatif yazılmıştır. Birey her bir maddeye 1'den 5'e kadar olan sayılardan birini işaretleyerek o maddeye ilişkin görüşünü belirtmektedir. Pozitif maddelerde işaretlenen rakam doğrudan, negatif maddelerde tersine çevrilerek puanlanır. Yirmi madde işaretlendikten sonra işaretlenen sayılar toplanarak bireyin aldığı eğilim puanı belirlenir. En düşük puan 20, en yüksek puan 100 olup, puan yükseldikçe empatik eğilim düzeyinin de yüksek olduğu anlaşılır.

3.1.3.2.3.1. EEÖ'nün Güvenirliği

Dökmen (1988) EEÖ'ni 70 kişilik üniversite öğrencilerinden oluşan gruba üç hafta ara ile iki defa uygulamış ve korelasyonu .82 olarak bulmuştur. Bireylerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonu da .86 olarak bulmuştur.

Tanrıdağ (1992) EEÖ'ni 30'ar kişiden oluşan psikiyatrist, psikolog ve sosyal hizmet uzmanları gruplarına uygulamış ve güvenirliliğini Cronbach Alpha ile hesaplamıştır. Alpha katsayısı psikiyatristlerin için .70, psikologlar için .80 ve sosyal hizmet uzmanları için .79 olarak bulmuştur.

3.1.3.2.3.2. EEÖ'nün Geçerliği

Dökmen (1988) 24 kişilik üniversite öğrenci grubuna EEÖ'ni ve Edwards Kişisel tercih Envanteri'nin 'Duyguları anlama' alt ölçeğini uygulamış, her iki uygulamadan alınan puanlar arasındaki korelasyonu .68 olarak bulmuştur.

Tanrıdağ (1992), Crunbach ve Meehl (1955)' in belirttiği bir testin geçerliği, o testin güvenilirlik kat sayısının karekökünü geçemez bilgisinden hareketle EEÖ'nin geçerlik kat sayısının psikiyatristler için en fazla .83 , psikologlar için en fazla .89 ve sosyal hizmet uzmanları için en fazla .88 olabileceğini belirtmiştir.

3.1.3.2.4. Empatik Beceri Ölçeği - B Formu

Dökmen (1988) tarafından Aşamalı Empati Sınıflaması'na dayandırılarak Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ) geliştirilmiştir. Ölçekte, günlük yaşamla ilgili kısa paragraflarla ifade edilmiş altı ayrı psikolojik sorun bulunmaktadır. Ölçeğin B formu puanlaması standart hâle getirilmiştir. Deneklere verilen her bir sorun paragrafının altında bu tür bir sorunun sahibine söylenebilecek birer cümlelik 11 empatik tepki ve bir de kontrol cümlesi bulunmaktadır. Deneklerden, her bir soruna ilişkin 11 empatik tepkiden 4 tanesini seçmeleri istenir, seçtikleri toplam 24 cümleye 'puanlama anahtarına' göre puan verilir.

3.1.3.2.4.1 EBÖ'nün Güvenirliği

EBÖ B-Formu 60 deneğe iki hafta arayla uygulanmış, bu iki ölçüm arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile bakıldığında ilişkinin $r=0.83$ ($p<0.001$) düzeyinde olduğu bulunmuştur.

3.1.3.2.4.2 EBÖ'nün Geçerliği

EBÖ B-Formu, üniversite öğrencilerinden oluşan bir gruba ve bir grup psikoloğa uygulanmıştır. İki grubun ortalaması arasında psikologlarınan lehine anlamlı fark bulunmuştur ($t=8.15$, $s.d.=46$, $p.<0.001$). EBÖ B-Formu ile Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) arasında $r=0.28$ ($p<0.05$) düzeyinde ilişki belirlenmiştir. (Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş olan, empatik duyarlılığı ölçen Likert türü bir ölçektir.

3.1.4. Verilerin Çözümlemesi

Ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmalarında;

- Yapı geçerliği için faktör analizinde “Varimax rotated factor analysis”
- Ölçeğin içtutarlılığını (güvenirlik) belirlemek için
- Cronbach alpha katsayısı
- İtem-total korelasyon katsayısı
- İtem-remainder korelasyon katsayısı
- İçerik geçerliği için üst-ve alt çeyreklikler arasındaki ayırtetme gücünü belirlemede ilişkisiz grup t-testi
- Kriter geçerliğini için ölçeğin kriter ölçeklerle (ÇEÖ, RPM, EEÖ, EBÖ) ilişkisini belirlemede Pearson korelasyon katsayısı
- Devamlılık katsayısı için test tekrar test arasındaki ilişkiyi belirlemede Pearson korelasyon katsayısı istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada güven düzeyi olarak 0. 95 benimsenmiştir.

3.1.4.1. Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasına güvenirlik analizleri ile başlanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla yapılan analizlerde öncelikle taslak ölçeğin iç tutarlık analizleri gerçekleştirilmiş ve toplam alpha değeri (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. Öte yandan her bir maddenin total alpha değeri üzerindeki etkileri de ayrıca belirlenmiştir. Analiz sonucunda toplam alpha değerine olumsuz etki yapan maddeler elenmiş ve işlemle tekrarlanmıştır. Yapılan analizlere ilişkin sonuçlar tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

3.1.4.1.1. Güvenirlik Çalışması

Tablo 4 :Güvenirlik (İç Tutarlık) Analizi (I) Sonuçları

MADDELER	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
MAD_001	530,7947	1999,588	,062	,868
MAD_002	530,7881	1998,884	,060	,868
MAD_003	530,6976	1993,654	,106	,868
MAD_004	530,5320	1990,475	,133	,867
MAD_005	530,8168	2000,734	,049	,868
MAD_006	530,7726	1997,986	,073	,868
MAD_007	530,8013	2001,894	,043	,868
MAD_008	530,6600	1993,468	,112	,868
MAD_009	530,8124	1994,334	,109	,868
MAD_010	530,3267	1982,681	,224	,867
MAD_011	530,0883	1986,231	,186	,867
MAD_012	530,3996	1979,661	,239	,867
MAD_013	530,1214	1986,443	,187	,867
MAD_014	530,0706	1968,849	,341	,866
MAD_015	530,0773	1984,248	,197	,867
MAD_016	530,3377	1983,282	,214	,867
MAD_017	530,3289	1981,173	,241	,867

MAD_018	530,2627	1975,389	,291	,866
MAD_019	530,5121	1979,786	,240	,867
MAD_020	530,8322	2009,945	-,025	,869
MAD_021	530,7682	2004,687	,022	,868
MAD_022	530,9029	2012,858	-,051	,869
MAD_023	530,8079	2006,859	,002	,868
MAD_024	530,9338	2020,850	-,128	,869
MAD_025	530,8720	2015,953	-,082	,869
MAD_026	530,7219	2004,763	,022	,868
MAD_027	530,6865	2007,831	-,006	,868
MAD_028	530,7859	2001,231	,054	,868
MAD_029	531,0574	2012,895	-,053	,869
MAD_030	530,1060	1992,427	,101	,868
MAD_031	530,5850	2003,880	,026	,868
MAD_032	530,1280	1986,621	,151	,867
MAD_033	530,2980	1992,630	,113	,868
MAD_034	530,5386	1998,643	,066	,868
MAD_035	530,7947	2002,248	,043	,868
MAD_036	530,6667	1992,015	,137	,867
MAD_037	530,6998	2009,888	-,024	,869
MAD_038	530,1435	1996,278	,082	,868

MAD_039	530,2936	2002,832	,036	,868
MAD_040	530,3400	2024,446	-,149	,870
MAD_041	530,4415	2019,203	-,108	,869
MAD_042	529,8940	2001,484	,049	,868
MAD_043	529,9316	2003,728	,028	,868
MAD_044	530,0795	2020,587	-,122	,869
MAD_045	530,1369	2009,149	-,019	,869
MAD_046	530,6247	2025,487	-,173	,870
MAD_047	530,8433	2028,588	-,180	,870
MAD_048	530,1854	1975,297	,287	,866
MAD_049	530,0706	1965,774	,364	,866
MAD_050	529,8830	1975,329	,265	,866
MAD_051	529,9912	1975,310	,279	,866
MAD_052	529,8234	1976,385	,265	,866
MAD_053	530,0265	1972,889	,283	,866
MAD_054	530,5519	1982,832	,207	,867
MAD_055	530,4989	1983,662	,201	,867
MAD_056	529,9801	1977,086	,264	,866
MAD_057	530,4923	1986,498	,181	,867
MAD_058	530,1302	1993,923	,110	,868
MAD_059	529,8631	1982,623	,205	,867

MAD_060	529,8411	1982,253	,224	,867
MAD_061	529,7395	1981,304	,246	,867
MAD_062	529,8499	1980,473	,228	,867
MAD_063	529,9669	1985,656	,176	,867
MAD_064	529,9514	1982,909	,217	,867
MAD_065	529,8079	1992,647	,129	,867
MAD_066	529,8013	1986,775	,180	,867
MAD_067	530,7859	2013,031	-,054	,869
MAD_068	530,9051	2017,024	-,098	,869
MAD_069	530,4349	1997,122	,094	,868
MAD_070	530,3974	2001,784	,053	,868
MAD_071	530,6026	2002,722	,046	,868
MAD_072	530,7020	2015,940	-,081	,869
MAD_073	530,7461	2018,986	-,111	,869
MAD_074	530,0971	1997,345	,098	,868
MAD_075	530,4106	1991,437	,143	,867
MAD_076	530,9757	2019,909	-,128	,869
MAD_077	529,8940	1969,232	,320	,866
MAD_078	530,6380	1989,187	,161	,867
MAD_079	530,4967	1977,959	,277	,866
MAD_080	530,2472	1981,567	,231	,867

MAD_081	530,4724	1982,338	,228	,867
MAD_082	530,7152	1990,987	,155	,867
MAD_083	530,2053	1968,048	,352	,866
MAD_084	530,4216	1976,023	,289	,866
MAD_085	530,7947	1991,208	,155	,867
MAD_086	530,2561	1984,784	,201	,867
MAD_087	530,5938	1991,839	,147	,867
MAD_088	530,1413	1967,967	,361	,866
MAD_089	530,7285	1999,304	,076	,868
MAD_090	530,3201	1970,479	,347	,866
MAD_091	530,2561	1977,040	,272	,866
MAD_092	530,2781	1968,307	,351	,866
MAD_093	530,6071	1987,540	,192	,867
MAD_094	530,2870	1978,161	,268	,866
MAD_095	530,4879	1987,379	,180	,867
MAD_096	530,2759	1972,364	,304	,866
MAD_097	530,7770	1987,687	,158	,867
MAD_098	530,1280	1970,444	,316	,866
MAD_099	530,6667	1991,829	,128	,868
MAD_100	529,7947	1968,341	,327	,866
MAD_101	529,7594	1969,219	,324	,866

MAD_102	530,6424	1987,443	,167	,867
MAD_103	530,2671	1980,156	,241	,867
MAD_104	530,0684	1971,321	,326	,866
MAD_105	530,5762	2004,855	,024	,868
MAD_106	530,5673	2004,542	,026	,868
MAD_107	529,9956	1982,872	,249	,867
MAD_108	530,0662	1997,261	,102	,868
MAD_109	530,3841	2006,295	,011	,868
MAD_110	530,3907	2005,230	,022	,868
MAD_111	530,1302	1986,724	,208	,867
MAD_112	530,2230	1986,868	,198	,867
MAD_113	530,0000	1981,487	,221	,867
MAD_114	530,7086	2002,778	,038	,868
MAD_115	530,5872	1984,376	,220	,867
MAD_116	530,2053	1978,199	,285	,866
MAD_117	530,1766	1980,809	,277	,866
MAD_118	530,1104	1989,112	,193	,867
MAD_119	530,2936	1993,102	,141	,867
MAD_120	530,2980	1988,909	,176	,867
MAD_121	530,2958	1991,864	,153	,867
MAD_122	530,3907	1989,517	,172	,867

MAD_123	530,4283	1956,617	,409	,865
MAD_124	530,0839	1937,024	,549	,864
MAD_125	530,0949	1946,869	,515	,864
MAD_126	530,1347	1954,139	,444	,865
MAD_127	529,9934	1952,113	,454	,865
MAD_128	530,4260	1959,851	,419	,865
MAD_129	530,1060	1961,002	,398	,865
MAD_130	530,2759	1956,691	,424	,865
MAD_131	530,0353	1950,570	,478	,865
MAD_132	530,0971	1965,561	,363	,866
MAD_133	530,2163	1957,006	,401	,865
MAD_134	530,1921	1959,806	,405	,865
MAD_135	530,0773	1961,142	,414	,865
MAD_136	529,6976	1958,185	,439	,865
MAD_137	529,8698	1966,583	,395	,866
MAD_138	529,7815	1957,618	,445	,865
MAD_139	529,8278	1958,196	,467	,865
MAD_140	529,8300	1966,243	,381	,866
MAD_141	530,0287	1967,656	,357	,866
MAD_142	529,9647	1969,525	,349	,866
MAD_143	529,9691	1961,742	,416	,865

MAD_144	529,9139	1959,424	,440	,865
MAD_145	530,2053	1976,203	,265	,866
MAD_146	530,0949	1965,365	,377	,866
MAD_147	530,0949	1964,440	,395	,865
MAD_148	530,0442	1961,582	,416	,865
MAD_149	530,1457	1970,833	,334	,866
MAD_150	530,1832	1978,716	,247	,867
MAD_151	530,2230	1995,059	,110	,868
MAD_152	530,3532	1997,463	,082	,868
MAD_153	530,4238	2005,524	,014	,868
MAD_154	531,0839	2022,989	-,158	,869
MAD_155	529,9536	1983,407	,226	,867
MAD_156	530,2472	2000,943	,056	,868
MAD_157	530,3179	2003,324	,033	,868
MAD_158	530,5960	2016,684	-,083	,869
MAD_159	530,3245	1991,047	,149	,867
MAD_160	530,5121	1992,773	,126	,868
MAD_161	530,4084	1997,313	,089	,868
MAD_162	530,0993	1989,740	,164	,867
MAD_163	530,1567	1985,721	,210	,867
MAD_164	530,0971	1986,212	,187	,867

MAD_165	530,1126	1996,901	,103	,868
MAD_166	530,1060	1983,095	,248	,867
MAD_167	530,1921	1977,855	,242	,867
MAD_168	529,9448	1993,437	,129	,867
MAD_169	530,0596	1986,277	,200	,867
MAD_170	530,0530	1982,241	,235	,867
MAD_171	530,1611	1986,693	,193	,867
MAD_172	530,2693	1991,799	,154	,867
MAD_173	530,4018	2007,135	,003	,868
MAD_174	530,3841	2004,560	,028	,868
MAD_175	530,3444	2010,585	-,031	,869
MAD_176	530,3797	2006,701	,006	,868
Cronbach's Alpha	,868			
Madde sayısı	176			

Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan ilk analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alpha değeri $\alpha=,868$ olarak hesaplanmıştır. Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunduğu belirlenen toplam 18 madde ölçek dışına çıkarılmış ve kalan 158 madde üzerinden iç tutarlık analizleri yinelenmiştir.

Tablo 5: Güvenirlik (İç Tutarlık) Analizi (II) Sonuçları

MADDELER	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
MAD_001	484,2826	2211,593	,038	,894
MAD_002	484,2759	2212,762	,024	,894
MAD_003	484,1854	2206,793	,071	,893
MAD_004	484,0199	2203,223	,100	,893
MAD_005	484,3046	2214,615	,012	,894
MAD_006	484,2605	2210,308	,046	,894
MAD_007	484,2892	2215,693	,005	,894
MAD_008	484,1479	2206,480	,077	,893
MAD_009	484,3002	2207,104	,075	,893
MAD_010	483,8146	2187,780	,250	,892
MAD_011	483,5762	2192,426	,204	,893
MAD_012	483,8874	2185,622	,255	,892
MAD_013	483,6093	2192,885	,203	,893
MAD_014	483,5585	2172,990	,369	,892
MAD_015	483,5651	2190,764	,211	,892
MAD_016	483,8256	2190,220	,224	,892
MAD_017	483,8168	2187,504	,255	,892
MAD_018	483,7506	2181,011	,309	,892

MAD_019	484,0000	2186,801	,248	,892
MAD_021	484,2561	2222,616	-,052	,894
MAD_023	484,2958	2224,634	-,069	,894
MAD_026	484,2097	2223,555	-,060	,894
MAD_027	484,1744	2225,799	-,080	,894
MAD_028	484,2737	2219,372	-,024	,894
MAD_030	483,5938	2203,786	,082	,893
MAD_031	484,0728	2217,050	-,006	,894
MAD_032	483,6159	2197,609	,132	,893
MAD_033	483,7859	2205,018	,084	,893
MAD_034	484,0265	2210,782	,041	,894
MAD_035	484,2826	2215,385	,009	,894
MAD_036	484,1545	2204,202	,106	,893
MAD_038	483,6313	2207,716	,062	,894
MAD_039	483,7815	2213,715	,022	,894
MAD_042	483,3819	2210,378	,051	,893
MAD_043	483,4194	2212,443	,032	,894
MAD_044	483,5673	2233,038	-,143	,895
MAD_045	483,6247	2220,071	-,030	,894
MAD_048	483,6733	2181,092	,303	,892
MAD_049	483,5585	2169,690	,392	,891

MAD_050	483,3709	2178,716	,300	,892
MAD_051	483,4790	2180,781	,298	,892
MAD_052	483,3113	2182,219	,281	,892
MAD_053	483,5143	2176,772	,313	,892
MAD_054	484,0397	2192,543	,194	,893
MAD_055	483,9868	2192,584	,194	,893
MAD_056	483,4680	2183,449	,276	,892
MAD_057	483,9801	2194,714	,182	,893
MAD_058	483,6181	2198,927	,140	,893
MAD_059	483,3510	2186,604	,238	,892
MAD_060	483,3289	2185,190	,268	,892
MAD_061	483,2274	2184,570	,289	,892
MAD_062	483,3377	2183,383	,270	,892
MAD_063	483,4547	2189,089	,214	,892
MAD_064	483,4393	2186,840	,252	,892
MAD_065	483,2958	2196,364	,171	,893
MAD_066	483,2892	2189,600	,227	,892
MAD_069	483,9227	2208,647	,070	,893
MAD_070	483,8852	2214,947	,016	,894
MAD_071	484,0905	2215,640	,010	,894
MAD_074	483,5850	2208,841	,073	,893

MAD_075	483,8985	2202,034	,125	,893
MAD_077	483,3819	2172,086	,357	,892
MAD_078	484,1258	2197,097	,165	,893
MAD_079	483,9845	2183,002	,302	,892
MAD_080	483,7351	2187,040	,254	,892
MAD_081	483,9603	2190,817	,224	,892
MAD_082	484,2031	2199,299	,156	,893
MAD_083	483,6932	2172,558	,376	,891
MAD_084	483,9095	2182,180	,303	,892
MAD_085	484,2826	2199,296	,158	,893
MAD_086	483,7439	2191,917	,210	,892
MAD_087	484,0817	2200,142	,149	,893
MAD_088	483,6291	2173,504	,377	,891
MAD_089	484,2163	2209,303	,066	,893
MAD_090	483,8079	2175,501	,369	,892
MAD_091	483,7439	2184,425	,275	,892
MAD_092	483,7660	2173,268	,372	,891
MAD_093	484,0949	2196,582	,185	,893
MAD_094	483,7748	2182,489	,299	,892
MAD_095	483,9757	2196,502	,173	,893
MAD_096	483,7638	2178,619	,315	,892

MAD_097	484,2649	2198,443	,139	,893
MAD_098	483,6159	2175,711	,334	,892
MAD_099	484,1545	2201,184	,122	,893
MAD_100	483,2826	2172,278	,355	,892
MAD_101	483,2472	2172,943	,354	,892
MAD_102	484,1302	2197,835	,150	,893
MAD_103	483,7550	2187,385	,247	,892
MAD_104	483,5563	2175,800	,353	,892
MAD_105	484,0640	2216,219	,004	,894
MAD_106	484,0552	2217,366	-,006	,894
MAD_107	483,4834	2190,825	,251	,892
MAD_108	483,5541	2207,305	,090	,893
MAD_109	483,8720	2218,413	-,015	,894
MAD_110	483,8786	2215,545	,012	,894
MAD_111	483,6181	2196,595	,193	,893
MAD_112	483,7108	2195,033	,199	,893
MAD_113	483,4879	2187,684	,236	,892
MAD_114	484,1965	2212,791	,030	,894
MAD_115	484,0751	2194,176	,205	,893
MAD_116	483,6932	2184,992	,294	,892
MAD_117	483,6645	2187,967	,285	,892

MAD_118	483,5982	2197,528	,192	,893
MAD_119	483,7815	2200,574	,152	,893
MAD_120	483,7859	2195,695	,191	,893
MAD_121	483,7837	2198,506	,171	,893
MAD_122	483,8786	2196,979	,181	,893
MAD_123	483,9161	2159,581	,439	,891
MAD_124	483,5717	2137,365	,590	,890
MAD_125	483,5828	2148,930	,549	,890
MAD_126	483,6225	2157,797	,468	,891
MAD_127	483,4812	2153,007	,499	,891
MAD_128	483,9139	2164,030	,442	,891
MAD_129	483,5938	2164,043	,431	,891
MAD_130	483,7638	2159,482	,456	,891
MAD_131	483,5232	2152,480	,515	,890
MAD_132	483,5850	2169,765	,388	,891
MAD_133	483,7042	2159,567	,434	,891
MAD_134	483,6799	2161,745	,447	,891
MAD_135	483,5651	2165,268	,438	,891
MAD_136	483,1854	2160,997	,473	,891
MAD_137	483,3576	2171,031	,421	,891
MAD_138	483,2693	2161,405	,471	,891

MAD_139	483,3157	2161,119	,502	,891
MAD_140	483,3179	2169,850	,413	,891
MAD_141	483,5166	2171,887	,383	,891
MAD_142	483,4525	2173,368	,381	,891
MAD_143	483,4570	2166,213	,439	,891
MAD_144	483,4018	2163,281	,466	,891
MAD_145	483,6932	2180,001	,298	,892
MAD_146	483,5828	2170,009	,399	,891
MAD_147	483,5828	2169,921	,410	,891
MAD_148	483,5320	2167,356	,426	,891
MAD_149	483,6336	2176,383	,351	,892
MAD_150	483,6711	2183,633	,272	,892
MAD_151	483,7108	2204,033	,108	,893
MAD_152	483,8411	2205,997	,085	,893
MAD_153	483,9117	2214,421	,017	,894
MAD_155	483,4415	2188,906	,249	,892
MAD_156	483,7351	2209,009	,064	,893
MAD_157	483,8057	2210,971	,046	,893
MAD_159	483,8124	2198,104	,161	,893
MAD_160	484,0000	2202,650	,115	,893
MAD_161	483,8962	2207,283	,079	,893

MAD_162	483,5872	2194,827	,194	,893
MAD_163	483,6446	2192,699	,221	,892
MAD_164	483,5850	2190,960	,217	,892
MAD_165	483,6004	2203,541	,123	,893
MAD_166	483,5938	2189,658	,263	,892
MAD_167	483,6799	2181,696	,274	,892
MAD_168	483,4327	2199,662	,150	,893
MAD_169	483,5475	2190,465	,237	,892
MAD_170	483,5408	2187,067	,264	,892
MAD_171	483,6490	2191,688	,223	,892
MAD_172	483,7572	2201,737	,141	,893
MAD_173	483,8896	2216,390	,003	,894
MAD_174	483,8720	2216,599	,001	,894
MAD_176	483,8675	2218,779	-,019	,894
Cronbach's Alpha	,893			
Madde Sayısı	158			

Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan ikinci analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alpha değerinin $\alpha=,893$ 'e yükseldiği belirlenmiştir. Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunduğu belirlenen toplam 29 madde ölçek dışına çıkarılmış ve kalan 129 madde üzerinden iç tutarlık analizleri yinelenmiştir.

Tablo 6:Güvenirlik (İç Tutarlık) Analizi (III) Sonuçları

MADDELER	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
MAD_003	402,6623	2243,791	-,013	,917
MAD_004	402,4967	2240,512	,013	,917
MAD_008	402,6247	2242,956	-,005	,917
MAD_009	402,7770	2243,005	-,005	,917
MAD_010	402,2914	2210,906	,274	,916
MAD_011	402,0530	2214,533	,236	,916
MAD_012	402,3642	2210,179	,266	,916
MAD_013	402,0861	2215,822	,228	,916
MAD_014	402,0353	2196,313	,390	,915
MAD_015	402,0419	2214,341	,230	,916
MAD_016	402,3024	2215,818	,226	,916
MAD_017	402,2936	2211,987	,267	,916
MAD_018	402,2274	2205,849	,318	,916
MAD_019	402,4768	2213,104	,244	,916
MAD_030	402,0706	2233,570	,055	,917
MAD_032	402,0927	2229,447	,089	,917
MAD_033	402,2627	2236,517	,042	,917
MAD_036	402,6313	2235,640	,059	,917

MAD_042	401,8587	2237,940	,037	,917
MAD_048	402,1501	2208,340	,291	,916
MAD_049	402,0353	2193,459	,409	,915
MAD_050	401,8477	2201,275	,326	,915
MAD_051	401,9558	2204,715	,314	,916
MAD_052	401,7881	2207,136	,288	,916
MAD_053	401,9912	2200,398	,330	,915
MAD_054	402,5166	2220,679	,176	,916
MAD_055	402,4636	2220,240	,180	,916
MAD_056	401,9448	2208,517	,283	,916
MAD_057	402,4570	2221,744	,172	,916
MAD_058	402,0949	2222,949	,155	,916
MAD_059	401,8278	2209,289	,263	,916
MAD_060	401,8057	2205,998	,312	,916
MAD_061	401,7042	2207,302	,317	,916
MAD_062	401,8146	2205,567	,300	,916
MAD_063	401,9316	2212,073	,237	,916
MAD_064	401,9161	2209,896	,276	,916
MAD_065	401,7726	2217,539	,211	,916
MAD_066	401,7660	2209,768	,275	,916
MAD_069	402,3996	2235,758	,060	,917

MAD_074	402,0618	2235,235	,069	,917
MAD_075	402,3753	2228,717	,118	,916
MAD_077	401,8587	2193,861	,390	,915
MAD_078	402,6026	2222,607	,169	,916
MAD_079	402,4614	2206,461	,323	,915
MAD_080	402,2119	2211,380	,266	,916
MAD_081	402,4371	2216,941	,222	,916
MAD_082	402,6799	2224,568	,162	,916
MAD_083	402,1700	2197,155	,386	,915
MAD_084	402,3863	2207,680	,305	,916
MAD_085	402,7594	2226,798	,144	,916
MAD_086	402,2208	2218,699	,202	,916
MAD_087	402,5585	2224,460	,163	,916
MAD_088	402,1060	2198,887	,380	,915
MAD_089	402,6932	2236,049	,059	,917
MAD_090	402,2848	2200,001	,381	,915
MAD_091	402,2208	2209,575	,281	,916
MAD_092	402,2428	2196,826	,391	,915
MAD_093	402,5717	2223,144	,179	,916
MAD_094	402,2517	2205,498	,324	,915
MAD_095	402,4525	2222,775	,170	,916

MAD_096	402,2406	2203,869	,320	,915
MAD_097	402,7417	2226,719	,121	,917
MAD_098	402,0927	2200,580	,341	,915
MAD_099	402,6313	2226,216	,129	,916
MAD_100	401,7594	2195,042	,380	,915
MAD_101	401,7241	2194,793	,386	,915
MAD_102	402,6071	2223,974	,149	,916
MAD_103	402,2318	2211,470	,262	,916
MAD_104	402,0331	2199,740	,369	,915
MAD_107	401,9603	2218,375	,234	,916
MAD_108	402,0309	2237,149	,054	,917
MAD_111	402,0949	2226,829	,152	,916
MAD_112	402,1876	2223,201	,178	,916
MAD_113	401,9647	2212,870	,242	,916
MAD_115	402,5519	2223,717	,172	,916
MAD_116	402,1700	2210,420	,298	,916
MAD_117	402,1413	2214,312	,280	,916
MAD_118	402,0751	2224,450	,182	,916
MAD_119	402,2583	2225,944	,157	,916
MAD_120	402,2627	2221,849	,188	,916
MAD_121	402,2605	2224,012	,174	,916

MAD_122	402,3554	2223,862	,172	,916
MAD_123	402,3929	2183,381	,454	,915
MAD_124	402,0486	2159,130	,618	,914
MAD_125	402,0596	2170,592	,582	,914
MAD_126	402,0993	2180,267	,494	,915
MAD_127	401,9581	2174,155	,535	,914
MAD_128	402,3907	2187,982	,457	,915
MAD_129	402,0706	2187,190	,452	,915
MAD_130	402,2406	2181,254	,488	,915
MAD_131	402,0000	2174,748	,543	,914
MAD_132	402,0618	2192,779	,411	,915
MAD_133	402,1810	2182,100	,459	,915
MAD_134	402,1567	2183,610	,478	,915
MAD_135	402,0419	2188,235	,462	,915
MAD_136	401,6623	2182,450	,510	,915
MAD_137	401,8344	2192,820	,457	,915
MAD_138	401,7461	2183,734	,500	,915
MAD_139	401,7925	2183,258	,534	,915
MAD_140	401,7947	2192,774	,438	,915
MAD_141	401,9934	2194,635	,409	,915
MAD_142	401,9294	2195,039	,417	,915

MAD_143	401,9338	2188,646	,468	,915
MAD_144	401,8786	2186,417	,489	,915
MAD_145	402,1700	2203,363	,318	,915
MAD_146	402,0596	2193,277	,420	,915
MAD_147	402,0596	2194,525	,420	,915
MAD_148	402,0088	2191,252	,442	,915
MAD_149	402,1104	2201,505	,357	,915
MAD_150	402,1479	2208,082	,283	,916
MAD_151	402,1876	2230,564	,103	,917
MAD_152	402,3179	2233,319	,074	,917
MAD_155	401,9183	2212,208	,272	,916
MAD_156	402,2119	2236,225	,054	,917
MAD_157	402,2826	2237,668	,040	,917
MAD_159	402,2892	2223,733	,164	,916
MAD_160	402,4768	2230,069	,103	,917
MAD_161	402,3731	2233,925	,073	,917
MAD_162	402,0640	2216,768	,229	,916
MAD_163	402,1214	2216,368	,242	,916
MAD_164	402,0618	2212,673	,252	,916
MAD_165	402,0773	2225,257	,163	,916
MAD_166	402,0706	2214,172	,276	,916

MAD_167	402,1567	2202,509	,314	,916
MAD_168	401,9095	2221,835	,183	,916
MAD_169	402,0243	2210,656	,288	,916
MAD_170	402,0177	2207,805	,310	,916
MAD_171	402,1258	2213,548	,259	,916
MAD_172	402,2340	2231,653	,104	,916
<hr/>				
Cronbach's Alpha	,916			
Madde sayısı	129			
<hr/>				

Ölçeğin iç tutarlık güvenirliğini belirlemek üzere yapılan ikinci analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alpha değerinin $\alpha=,916$ 'ya yükseldiği belirlenmiştir. Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunduğu belirlenen toplam 20 madde daha ölçek dışına çıkarılmış ve kalan 109 madde üzerinden iç tutarlık analizleri yinelenmiştir.

Tablo 7: Güvenirlik (İç Tutarlık) Analizi (IV) Sonuçları

MADDELER	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
MAD_010	343,3642	2088,896	,287	,928
MAD_011	343,1258	2090,924	,261	,928
MAD_012	343,4371	2088,304	,277	,928
MAD_013	343,1589	2092,970	,247	,928

MAD_014	343,1082	2074,114	,407	,927
MAD_015	343,1148	2091,664	,247	,928
MAD_016	343,3753	2094,788	,229	,928
MAD_017	343,3664	2090,171	,278	,928
MAD_018	343,3002	2083,896	,331	,928
MAD_019	343,5497	2091,655	,251	,928
MAD_048	343,2230	2088,528	,285	,928
MAD_049	343,1082	2071,017	,429	,927
MAD_050	342,9205	2078,817	,344	,928
MAD_051	343,0287	2082,510	,330	,928
MAD_052	342,8609	2085,014	,302	,928
MAD_053	343,0640	2078,348	,344	,928
MAD_054	343,5894	2100,411	,171	,929
MAD_055	343,5364	2098,355	,188	,928
MAD_056	343,0177	2086,247	,298	,928
MAD_057	343,5298	2098,789	,190	,928
MAD_058	343,1678	2098,489	,185	,928
MAD_059	342,9007	2082,718	,313	,928
MAD_060	342,8786	2080,833	,353	,928
MAD_061	342,7770	2083,227	,351	,928
MAD_062	342,8874	2079,808	,345	,928

MAD_063	343,0044	2088,456	,261	,928
MAD_064	342,9890	2086,130	,304	,928
MAD_065	342,8455	2092,264	,250	,928
MAD_066	342,8389	2083,113	,328	,928
MAD_075	343,4481	2111,367	,086	,929
MAD_077	342,9316	2074,188	,386	,928
MAD_078	343,6755	2104,490	,144	,929
MAD_079	343,5342	2088,559	,299	,928
MAD_080	343,2848	2092,527	,251	,928
MAD_081	343,5099	2099,330	,194	,928
MAD_082	343,7528	2107,160	,130	,929
MAD_083	343,2428	2077,565	,381	,928
MAD_084	343,4592	2089,700	,283	,928
MAD_085	343,8322	2110,246	,102	,929
MAD_086	343,2936	2099,668	,187	,928
MAD_087	343,6313	2106,030	,140	,929
MAD_088	343,1788	2080,652	,362	,928
MAD_090	343,3576	2082,062	,359	,928
MAD_091	343,2936	2089,863	,274	,928
MAD_092	343,3157	2077,694	,382	,928
MAD_093	343,6446	2105,212	,151	,929

MAD_094	343,3245	2085,419	,321	,928
MAD_095	343,5254	2105,980	,133	,929
MAD_096	343,3135	2086,747	,292	,928
MAD_098	343,1656	2081,665	,330	,928
MAD_099	343,7042	2108,877	,099	,929
MAD_100	342,8322	2075,843	,372	,928
MAD_101	342,7969	2075,326	,381	,928
MAD_102	343,6799	2105,475	,128	,929
MAD_103	343,3046	2092,580	,247	,928
MAD_104	343,1060	2082,077	,345	,928
MAD_107	343,0331	2097,368	,237	,928
MAD_111	343,1678	2107,286	,137	,929
MAD_112	343,2605	2103,998	,162	,928
MAD_113	343,0375	2093,231	,233	,928
MAD_115	343,6247	2105,425	,147	,929
MAD_116	343,2428	2090,348	,294	,928
MAD_117	343,2141	2094,470	,272	,928
MAD_118	343,1479	2104,772	,169	,928
MAD_119	343,3311	2106,001	,147	,929
MAD_120	343,3355	2100,838	,190	,928
MAD_121	343,3333	2102,236	,183	,928

MAD_122	343,4283	2105,068	,152	,929
MAD_123	343,4658	2061,661	,469	,927
MAD_124	343,1214	2036,660	,645	,926
MAD_125	343,1325	2047,841	,610	,926
MAD_126	343,1722	2058,382	,512	,927
MAD_127	343,0309	2050,486	,569	,927
MAD_128	343,4636	2067,391	,463	,927
MAD_129	343,1435	2065,079	,471	,927
MAD_130	343,3135	2058,357	,514	,927
MAD_131	343,0728	2051,997	,569	,927
MAD_132	343,1347	2069,347	,440	,927
MAD_133	343,2539	2058,362	,490	,927
MAD_134	343,2296	2059,801	,512	,927
MAD_135	343,1148	2067,358	,470	,927
MAD_136	342,7351	2059,058	,542	,927
MAD_137	342,9073	2071,642	,468	,927
MAD_138	342,8190	2062,538	,513	,927
MAD_139	342,8653	2061,674	,551	,927
MAD_140	342,8675	2069,881	,464	,927
MAD_141	343,0662	2072,283	,429	,927
MAD_142	343,0022	2072,113	,443	,927

MAD_143	343,0066	2067,476	,479	,927
MAD_144	342,9514	2064,697	,506	,927
MAD_145	343,2428	2081,923	,327	,928
MAD_146	343,1325	2072,120	,430	,927
MAD_147	343,1325	2074,062	,423	,927
MAD_148	343,0817	2070,757	,446	,927
MAD_149	343,1832	2080,721	,361	,928
MAD_150	343,2208	2085,619	,300	,928
MAD_155	342,9912	2096,420	,228	,928
MAD_159	343,3620	2108,134	,116	,929
MAD_162	343,1369	2092,826	,258	,928
MAD_163	343,1943	2094,250	,255	,928
MAD_164	343,1347	2090,533	,266	,928
MAD_165	343,1501	2103,079	,174	,928
MAD_166	343,1435	2093,044	,281	,928
MAD_167	343,2296	2078,929	,340	,928
MAD_168	342,9823	2098,371	,207	,928
MAD_169	343,0971	2087,517	,312	,928
MAD_170	343,0905	2084,724	,334	,928
MAD_171	343,1987	2091,978	,267	,928
MAD_172	343,3068	2112,554	,084	,929

Cronbach's Alpha	,929
N of Items	109

Tablodan da anlaşılacağı üzere, ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan dördüncü analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alpha değerinin $\alpha=,929$ 'ye yükseldiği saptanmıştır. Ayrıca bu analizler sonucunda ölçekteki tüm maddelerin alpha değeri üzerinde pozitif etkide bulunduğu, iç tutarlığı artırabilmek için bir madde eleme gerekliliği bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, 176 maddeli ölçeğin, maksimum dört kademeli iç-tutarlık analizleri sonucunda, 109 maddeye indirgenebileceği ve bu maddelerin iç tutarlığının (Cronbach Alpha katsayısının) $\alpha=,929$ 'den daha fazla yükseltilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Cronbach Alpha katsayısının belirlenmesine ek olarak maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilecek güvenilirliği (split-half reliability) ayrıca hesaplanmıştır. Bu bağlamda, Guttman değeri (Guttman split-half) $G=.584$; Spearman değeri (Equal-length Spearman-Brown) $S=.590$ olarak hesaplanmıştır. Guttman ve Spearman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan ilkinin alpha katsayısı $\alpha_1 = .878$; ikinci grubun alpha katsayısı ise $\alpha_2 = .923$ olarak belirlenmiştir.

Bu nedenle iç tutarlık için güvenilirlik analizleri yinelenmemiş ve madde toplam korelasyonlarının hesaplanmasına geçilmiştir.

3.1.4.1.2. Geçerlik Analizleri

Madde analizleri, her hangi bir ölçme aracının bütününde ya da alt ölçeklerinde bulunan maddelerin bütünde veya alt ölçeklerde anlamlı olarak yer alıp almadıkları amacıyla yapılmaktadır.

Faktör analizi, yorumlanması oldukça güç olan birçok ilişkiyi açıklayan, birbirleriyle korelasyonu olan maddeleri yapısal olarak anlamlı, nispeten bağımsız faktörler

altında toplayan çok değişkenli bir analiz tekniğidir. Faktör analizi çok sayıda değişkendenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara (faktörlere) ulaşmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2002). Faktör analizi aynı zamanda bir yapı geçerliği (construct validity) analizi olarak da tanımlanmaktadır (Köymen, 1994).

Elde edilen yük değeri, bir maddenin tanımlanacak olan bir alt boyutta (faktörde) yer alıp almamasında kullanılan kritik değeridir ve maddenin söz konusu faktörle olan ilişkisini gösterir. Yük değerinin yüksek olmasına bağlı maddenin söz konusu faktör altında yer almasını meşrulaştıran bir değerdir. Belli bir grup madde bir faktörün altında yüksek yük değeri ile bulunuyorsa, bu maddeler ilgili faktörü tanımlayan/ölçen maddeler olarak yorumlanırlar. Genellikle bir maddenin yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması beklenirse de bu değerin 0.30'a kadar indirgenmesi kabul görmektedir. Faktör yapılarının belirlenmesi amacıyla kullanılabilen farklı teknikler bulunmakla birlikte temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) literatürde çok sık kullanılan yöntem olarak göze çarpmaktadır (Kleinbaum, Kupper ve Muller, 1987, Zeller ve Karmines, 1978).

Temel bileşenler analizi, yönlendirme öncesinde maddelerin birbirleriyle olan korelasyonlarını temel alarak, yapısal olarak anlamlı bulunan alt yapıları (faktörleri) ortaya koymaktadır. Bu analiz maddelerin doğal halleriyle görülebilmesini ve bazı istatistiksel bilgilerin elde edilmesini sağlar. Öte yandan bu yöntemin ardından elde edilecek faktörlerin yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla bir döndürme (rotation) işleminin yapılması gerekir. Yönlendirme dikey (orthogonal) ve yatay (oblique) olmak üzere iki temel biçimde uygulanan yöntemlere dayalıdır. Bu iki grubun ilke olarak birbirlerinden farklılıkları, yönlendirme sonrasında apsisi ve ordinat eksenleri arasındaki açı ile ilişkilidir. Bu tekniklerden bazıları Varimax, Quartimax, Equamax ve Promax teknikleridir.

Bütün bu işlemlerin sonucunda ise, her bir maddenin veya alt ölçeğin en az madde analizlerinden birinde beklentileri karşılaması ölçeğe girmesi için yeterli gözükmektedir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemeye yönelik olarak öncelikle döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmış, ardından belirlenen faktörleri yorumlamada ve anlamlandırmada kolaylık sağlamak amacıyla Kaiser Normalleştirilmesiyle Varimax dik döndürme tekniği (Varimax with Kaiser Normalization) kullanılarak analiz yinelenmiştir. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna da KMO ve *Bartlett Testi* sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları sırasıyla tablo halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8: KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği.		,884
	Ki-kare Değeri	27300,455
Bartlett's Test of Sphericity	S.Derecesi	5886
	p	,000

Tabloda görüldüğü üzere, verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0,884 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu değer analize alınan verilerin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Öte yandan Bartlett testi anlamlılık değeri ise $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum da örneklemin geldiği evrende ölçeğin betimlemeye çalıştığı özelliğin çok boyutluluk gösterdiğini ispatlamaktadır. Tüm bu sonuçlar verilen faktör analizine alınmasının uygun olduğu sonucunu doğrulduğundan faktör analizine geçilmiş, sonuçlar tablo halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9: Faktör Analizi (I) Sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			Faktör	Yüklerinin	Döndürülmüş
	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %	Total	Açıklanan	Kümülatif %
							Total	Açıklanan	Kümülatif %
1	15,017	13,777	13,777	15,017	13,777	13,777	8,112	7,442	7,442
2	9,115	8,363	22,139	9,115	8,363	22,139	8,085	7,418	14,860
3	6,280	5,761	27,900	6,280	5,761	27,900	7,361	6,753	21,613
4	5,472	5,020	32,920	5,472	5,020	32,920	6,134	5,627	27,241
5	4,472	4,103	37,023	4,472	4,103	37,023	5,814	5,334	32,575
6	4,273	3,920	40,944	4,273	3,920	40,944	5,268	4,833	37,408
7	4,023	3,691	44,634	4,023	3,691	44,634	4,477	4,108	41,516

8	3,166	2,904	47,539	3,166	2,904	47,539	4,385	4,023	45,539
9	3,042	2,791	50,330	3,042	2,791	50,330	4,376	4,014	49,554
10	1,723	1,581	51,910	1,723	1,581	51,910	1,645	1,509	51,063
11	1,531	1,404	53,315	1,531	1,404	53,315	1,580	1,449	52,512
12	1,374	1,261	54,576	1,374	1,261	54,576	1,367	1,254	53,766
13	1,321	1,212	55,787	1,321	1,212	55,787	1,339	1,229	54,995
14	1,238	1,136	56,923	1,238	1,136	56,923	1,318	1,209	56,204
15	1,181	1,084	58,006	1,181	1,084	58,006	1,296	1,189	57,393
16	1,124	1,031	59,038	1,124	1,031	59,038	1,293	1,186	58,579
17	1,088	,999	60,036	1,088	,999	60,036	1,225	1,124	59,703
18	1,046	,960	60,996	1,046	,960	60,996	1,170	1,073	60,776
19	1,039	,954	61,949	1,039	,954	61,949	1,163	1,067	61,843
20	1,028	,943	62,893	1,028	,943	62,893	1,144	1,050	62,893

21	,989	,908	63,800
22	,950	,871	64,672
23	,937	,860	65,532
24	,902	,827	66,359
25	,884	,811	67,170
26	,854	,784	67,954
27	,846	,777	68,730
28	,823	,755	69,486
29	,805	,739	70,224
30	,795	,729	70,954
31	,777	,713	71,667
32	,767	,704	72,370
33	,757	,695	73,065

34	,748	,686	73,751
35	,730	,669	74,420
36	,724	,664	75,084
37	,718	,659	75,743
38	,707	,648	76,392
39	,687	,630	77,022
40	,667	,612	77,634
41	,652	,598	78,231
42	,640	,587	78,819
43	,636	,584	79,402
44	,621	,570	79,972
45	,607	,557	80,529
46	,595	,546	81,076

47	,584	,536	81,611
48	,578	,531	82,142
49	,566	,519	82,661
50	,552	,506	83,167
51	,535	,490	83,657
52	,528	,485	84,142
53	,525	,482	84,624
54	,510	,468	85,092
55	,500	,459	85,551
56	,494	,454	86,004
57	,481	,441	86,446
58	,475	,436	86,881
59	,453	,416	87,297

60	,445	,408	87,706
61	,442	,405	88,111
62	,432	,397	88,508
63	,431	,396	88,903
64	,419	,384	89,287
65	,406	,372	89,660
66	,403	,369	90,029
67	,387	,355	90,384
68	,382	,351	90,735
69	,375	,344	91,079
70	,370	,340	91,418
71	,368	,338	91,756
72	,360	,330	92,086

73	,345	,317	92,403
74	,340	,312	92,715
75	,332	,304	93,020
76	,324	,298	93,317
77	,320	,293	93,610
78	,318	,292	93,902
79	,315	,289	94,191
80	,302	,277	94,468
81	,296	,272	94,740
82	,290	,266	95,007
83	,286	,262	95,269
84	,268	,246	95,515
85	,264	,242	95,757

86	,261	,239	95,996
87	,251	,230	96,226
88	,244	,224	96,450
89	,240	,220	96,670
90	,239	,219	96,889
91	,231	,212	97,101
92	,225	,206	97,307
93	,222	,203	97,510
94	,212	,195	97,705
95	,202	,185	97,890
96	,197	,181	98,071
97	,196	,180	98,251
98	,189	,173	98,424

99	,186	,171	98,594
100	,181	,166	98,761
101	,179	,164	98,925
102	,170	,156	99,081
103	,160	,147	99,228
104	,157	,144	99,372
105	,150	,138	99,509
106	,144	,133	99,642
107	,137	,125	99,767
108	,131	,120	99,888
109	,123	,112	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabloda da görüleceği üzere, eigen değeri 1 olarak alındığında 20 faktör belirlenmektedir. Söz konusu faktörlerin açıkladığı toplam varyans miktarı %62,893 olarak hesaplanmıştır. Bu faktörlerin varyans yüklerinin ranđı %13,777 ila %0,943 arasında değişmektedir. Ancak maddelerin açıkladıkları yüklere bakıldığında özellikle son dört faktörün (17., 18., 19., 20. faktörler) yeterince ayrışmadığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan uygulanan varimax dik döndürme işlemi sonucunda oluşan matris içinde gruplanan maddelerin mantıksal olarak açıklanabilirliğini düşüklüğü dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak maddelerin faktörlere göre dağılımını ortaya koyan tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10: İlk Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Mad 89	,801	,021	,196	,030	,088	,094	,029	,079	,082	,056	,069	-,034	,094	-,013	,011	,014	,083	,029	,034	-,012
Mad 142	,781	-,040	,195	,060	,098	,097	,122	,102	,082	-,041	-,018	,091	,005	-,026	,059	,079	-,017	-,049	-,087	,005
Mad 8	,770	-,044	,193	,041	,051	,133	-,013	,056	,032	-,114	,003	-,048	-,003	-,038	-,011	,150	,016	-,060	-,043	,021
Mad 58	,766	,029	,148	,002	-,016	,060	,014	,024	,055	,111	-,015	-,007	,056	,115	,060	-,006	-,033	,091	-,004	-,055
Mad 21	,766	,040	,302	,085	,076	,120	,097	,071	,088	-,026	,042	,029	,028	,031	,039	,068	,062	,038	-,027	,026
Mad 124	,746	-,041	,141	,019	,089	,078	,005	,034	,011	-,177	,081	,009	-,092	-,054	,011	,072	-,037	-,065	,011	,080
Mad 108	,737	,010	,264	,079	,015	,047	,031	,045	-,011	,075	,091	,039	,031	,007	,031	-,092	,059	,042	-,042	-,012
Mad 165	,734	,023	,177	,037	-,071	,094	,062	,039	,061	,166	-,027	-,032	-,087	,073	,014	-,058	-,016	,011	,026	-,014
Mad 131	,732	-,033	,271	,003	,070	,132	,055	,035	,014	-,148	-,016	,004	,007	-,052	-,016	,119	-,018	,037	,034	,110
Mad 70	,723	,112	,242	,064	,130	,144	,082	,052	-,002	,027	,062	,048	,102	-,019	-,004	,064	,067	,007	,099	,018
Mad 38	,720	,051	,184	,118	,058	,064	,050	,023	,027	,078	,000	-,036	-,051	,062	,024	-,078	,056	-,067	-,145	-,061
Mad 48	,717	,047	,248	-,003	,010	,101	,012	,009	,004	,066	-,020	-,075	,036	-,031	-,037	-,100	-,098	-,104	,110	,062
Mad 37	-,033	,745	,050	,088	-,018	-,019	,056	-,054	,044	,101	,088	,042	,017	,064	-,090	-,017	-,100	-,018	,045	-,068
Mad 143	-,053	,741	-,121	,005	-,027	-,141	,055	,004	,011	,011	-,061	-,065	-,025	,072	-,034	,038	,000	-,012	,251	,116
Mad 175	,010	,738	,053	,040	-,017	-,002	,031	-,015	,081	,029	-,063	,123	-,101	,076	,010	,064	-,070	,075	-,044	-,178
Mad 156	,038	,732	-,071	-,042	-,029	-,079	,011	-,021	-,003	-,133	,080	-,055	,003	-,027	-,065	,130	,049	,036	-,133	-,055
Mad 16	,052	,705	,077	-,010	-,010	,002	,006	,060	,179	-,086	,016	,047	,020	-,008	,138	,096	,099	-,099	-,085	,040
Mad 120	-,063	,705	,077	-,027	-,039	-,012	-,028	,038	,138	-,022	,017	,032	-,068	-,001	-,031	,065	-,025	-,069	-,225	-,072
Mad 125	,111	,691	,104	,047	,003	-,039	,097	-,011	,086	,060	,007	,018	,086	-,024	,005	-,042	-,044	,047	-,126	,203
Mad 122	,047	,685	,056	-,001	,019	,012	-,042	,003	,011	-,021	-,032	-,071	,078	-,191	,064	-,052	,083	,019	,140	,268
Mad 77	-,097	,676	-,085	,060	,011	-,132	-,030	-,025	,043	,162	,023	-,022	-,197	,084	,001	,128	-,075	,116	,209	-,086
Mad 164	,119	,674	,103	-,017	,059	,019	,023	,022	,045	-,052	,107	,095	,065	,019	,064	-,016	,035	-,045	-,071	,192
Mad 23	,113	,670	,085	,025	,009	-,078	,031	,062	,118	,107	,054	-,096	,107	,085	,049	-,165	-,017	-,071	-,163	-,004
Mad 132	-,068	,644	,039	-,016	,002	-,075	-,109	,051	,041	,036	-,107	-,060	-,130	,061	-,078	-,025	,019	,036	,259	-,145
Mad 34	,054	,640	,093	-,015	-,003	,006	,040	,033	,120	-,029	-,085	-,133	,208	-,007	,134	-,038	,027	-,107	-,189	,049
Mad 53	-,071	,631	,017	-,006	,006	-,081	,093	-,002	,051	,012	,004	,174	,065	-,096	,105	-,091	-,073	,273	,148	-,193

Mad_14	-,055	,579	-,093	-,043	-,032	-,101	,048	-,046	,026	,295	,003	,135	-,041	,153	-,021	-,075	,111	,034	,111	-,135
Mad_2	-,029	,576	,006	,027	-,015	-,015	-,093	,061	-,007	-,042	-,011	-,029	-,205	-,064	-,034	-,058	,018	,096	,275	-,133
Mad_1	,082	,576	,098	,072	-,035	,114	,032	,061	,195	-,054	,005	,054	,116	-,079	-,036	-,020	,053	-,206	-,091	,199
Mad_76	,193	,096	,720	,044	,066	,014	,021	-,040	,064	,059	,001	,061	,000	-,001	,079	-,100	-,082	,048	-,100	,074
Mad_176	,237	,043	,711	,007	,086	,039	,085	,026	,078	-,013	-,024	,082	-,151	-,029	-,004	-,003	,163	-,054	-,079	,003
Mad_31	,230	,068	,705	-,005	,098	,136	,026	-,058	,063	,030	-,013	,055	-,020	,015	,005	,004	,034	-,048	-,037	-,015
Mad_7	,128	,074	,680	,100	,041	,000	,029	,010	,107	,071	,033	-,046	-,037	-,036	-,065	-,082	,028	,056	-,014	,039
Mad_69	,220	-,001	,670	-,004	,059	,084	,048	,166	,019	-,237	,121	-,054	-,031	-,011	-,135	,046	-,002	-,056	,010	,016
Mad_72	,263	,006	,664	,082	,079	-,033	,007	-,056	,154	,061	-,011	-,006	,052	,017	,080	-,101	-,009	,119	,067	-,044
Mad_94	,187	-,050	,661	,059	,044	,069	,061	,088	,023	-,164	,073	-,037	,181	,034	-,077	,079	-,058	-,129	,177	,019
Mad_74	,311	,028	,661	,097	,097	,107	,101	-,011	,038	-,006	,005	,116	,057	-,177	,120	-,059	,023	,086	-,037	-,012
Mad_140	,255	,040	,651	,048	,053	,066	-,013	-,041	,103	-,024	-,042	-,016	,040	,109	,150	-,093	-,100	,163	,008	,041
Mad_147	,236	,027	,636	-,033	,058	,144	,024	,052	,036	-,239	,007	-,097	-,046	-,090	-,041	,120	,086	-,135	,140	-,029
Mad_100	,179	,027	,635	,049	-,005	,041	,159	,002	,002	,051	,002	-,032	-,031	,204	,033	,068	-,055	-,166	,056	-,072
Mad_95	,303	,063	,625	,046	,021	,072	,148	,052	,071	,042	-,057	,102	,028	-,129	,084	,228	,020	,067	-,128	-,005
Mad_6	,145	,155	,516	,003	-,002	,124	,107	-,064	,017	,248	-,046	,017	,077	,062	,035	,314	,261	,024	-,047	-,027
Mad_169	,144	-,002	,514	-,053	-,006	-,007	,053	-,011	,133	,060	,040	-,088	,017	,263	-,049	,410	-,161	,045	-,053	,013
Mad_45	,224	,020	,478	,030	,021	,004	,015	-,098	,073	,359	,006	-,047	-,021	,128	-,185	,325	,246	-,061	-,111	-,046
Mad_141	,033	-,014	,030	,791	-,045	,101	,086	-,052	-,018	-,078	,009	-,054	,107	-,096	,105	,005	,008	,003	,079	-,041
Mad_41	,096	,038	,110	,786	,061	,145	,042	,054	,052	,095	,047	,036	-,043	,013	-,024	-,062	-,026	,058	-,088	,053
Mad_119	,082	,083	-,013	,778	-,008	,092	,032	-,044	,032	-,038	-,043	,065	-,107	,012	,030	-,003	-,069	-,010	-,127	-,004
Mad_106	,056	-,022	,072	,774	,073	,001	-,025	,076	-,008	,062	-,015	,085	-,069	-,006	-,074	,031	-,004	-,068	-,120	-,061
Mad_144	,049	-,021	,043	,771	,169	,065	,040	,052	,009	,062	,016	,043	,001	-,093	,028	,085	,056	-,076	-,121	-,058
Mad_81	,022	-,037	,011	,770	,051	,149	,096	-,052	-,002	-,094	-,036	-,001	,028	-,032	-,010	,021	-,010	-,015	,142	,053
Mad_60	,074	-,008	,016	,768	-,030	,023	,130	-,063	,023	-,129	,013	-,062	,104	-,050	,048	-,021	-,074	,077	,075	-,069
Mad_22	,006	,045	,047	,762	-,073	,078	,068	,061	,015	,105	,011	-,006	,003	,052	-,031	-,012	,019	,007	,031	,102
Mad_174	-,037	,073	,056	,753	-,004	,034	,010	,004	-,052	-,063	-,021	-,066	-,011	,007	,128	-,065	,190	,031	,108	-,033
Mad_166	,074	,008	-,003	,689	,013	,009	,071	,016	,030	,109	,056	-,078	,026	,137	-,224	,009	-,064	,000	,017	,079
Mad_152	,045	-,014	,050	,023	,814	,104	-,006	-,026	,023	,112	,006	,000	,029	,031	-,032	,055	,054	-,051	,104	,080
Mad_39	,085	-,029	,040	,029	,795	,056	,044	-,017	,018	,086	,043	-,040	-,020	,004	,014	-,011	-,103	-,058	,028	,030
Mad_111	,102	-,035	,071	-,002	,762	,111	,036	,071	,064	,023	-,002	,042	,037	-,038	,062	,059	,025	-,224	,014	-,097
Mad_138	,025	-,056	,113	,060	,742	,143	,058	-,017	,051	,039	-,006	,163	,108	-,018	-,031	-,006	,143	-,015	,044	-,005

Mad_15	,068	,051	-,008	-,034	,733	,061	,126	,037	,007	-,085	,068	,019	-,070	,038	-,004	-,083	-,042	-,099	-,017	-,053
Mad_049	,104	,001	,166	,087	,718	,127	,078	,025	,070	,050	,035	,169	,025	,002	,068	,041	-,004	-,092	,016	-,042
Mad_99	,076	,006	,067	-,010	,716	,142	,088	,061	,007	,079	-,035	,000	,092	-,010	,110	,131	-,022	-,036	,002	,125
Mad_128	-,023	-,021	,040	-,011	,706	,024	-,012	,022	-,017	-,077	,032	-,156	,118	,049	-,053	-,042	,081	,278	-,091	,016
Mad_145	,066	,021	,040	,035	,688	-,010	-,060	,014	-,080	-,119	,006	-,105	-,106	-,096	-,029	-,064	-,110	,166	-,014	-,027
Mad_11	-,052	-,025	-,002	,020	,678	,038	-,027	,089	,004	-,134	,059	-,050	,023	,016	-,064	-,073	,048	,221	-,115	-,033
Mad_118	,074	-,044	,121	,096	,169	,760	,079	,022	,033	,006	,022	-,005	-,002	-,051	-,060	-,112	,096	-,040	,001	-,101
Mad_47	,083	-,076	,073	,067	,079	,757	,019	,039	-,110	-,070	-,026	-,006	-,041	-,004	,060	,014	-,032	-,080	,038	,113
Mad_52	,137	-,090	,114	,109	,115	,746	,052	,099	-,045	,021	,066	,033	,058	,040	-,016	-,065	-,037	-,048	-,087	-,025
Mad_171	,130	-,005	,107	,104	,110	,725	,078	-,066	-,047	,017	,076	-,032	,069	-,030	,014	-,040	,185	-,019	-,049	-,043
Mad_63	,186	-,006	,074	,077	,075	,715	,073	,083	-,093	-,175	-,020	-,119	-,077	,042	-,063	,076	-,053	-,024	,009	,083
Mad_75	,073	-,062	,045	,089	,074	,700	,038	,004	,031	,143	-,045	-,175	-,136	-,004	,094	,075	,031	-,049	-,025	-,094
Mad_66	,189	-,090	,038	,103	,126	,699	,043	,052	,012	-,127	-,013	,052	,038	-,030	-,112	,053	-,129	,094	,099	,048
Mad_32	,153	-,101	,036	,036	,087	,653	,132	,091	-,013	,040	,055	,112	,129	,023	,075	,048	,051	,046	-,052	-,183
Mad_167	,071	-,021	,003	,083	-,004	,632	-,012	,036	-,086	,013	-,097	-,063	-,001	,041	,004	,042	-,031	,111	,043	,339
Mad_113	-,055	,055	-,026	,045	-,003	,014	,742	,043	,043	-,158	-,070	-,077	,040	,088	,003	,069	-,068	,100	,035	,030
Mad_40	,101	,073	,059	,075	,051	,037	,725	-,004	-,013	-,032	,015	,070	,007	-,001	,089	,100	,016	-,025	,176	,058
Mad_73	,039	,012	,054	,037	,075	,044	,708	,004	,056	-,021	-,015	,126	-,203	,051	,018	,064	-,087	-,058	-,083	,009
Mad_25	,039	,053	,163	,088	,025	,156	,661	,039	-,004	,062	,028	-,015	-,154	,099	-,167	-,033	,184	,061	-,050	,158
Mad_136	,070	,005	,098	,010	,060	,038	,659	,041	-,026	,104	,013	-,187	,097	-,049	,031	-,002	-,039	-,054	,170	-,072
Mad_13	,069	-,028	,104	,108	,044	,019	,654	,075	,009	-,020	,060	,075	,059	-,066	-,077	-,050	,043	-,001	-,111	-,134
Mad_109	,109	-,031	,015	,145	,019	,058	,648	,011	,058	-,001	,074	-,113	,013	-,016	-,145	-,116	-,006	-,002	-,167	,038
Mad_86	,024	,065	,127	,085	,064	,162	,597	,016	,018	,098	,036	,054	-,045	-,157	,200	-,039	,243	,005	,002	,042
Mad_107	,058	,005	,072	,011	,004	,078	,090	,700	-,041	-,027	-,037	,080	,017	,022	,024	,088	-,015	,174	-,085	,055
Mad_91	,005	-,003	,020	-,024	-,023	,027	,065	,696	,004	,039	-,016	,051	,057	,067	-,091	-,070	,031	-,040	,123	-,034
Mad_4	,041	-,027	-,064	,009	,048	,041	-,007	,695	,029	-,138	,062	-,053	,010	-,038	,189	-,058	,079	-,092	,154	,005
Mad_17	,060	,061	,072	,013	,067	,064	,022	,666	,072	,250	,022	,029	-,071	-,055	,129	-,104	-,220	-,064	-,004	,005
Mad_115	,107	,041	-,074	-,062	,030	,094	,045	,665	-,009	-,173	,132	,006	-,062	,026	-,013	,114	,106	,002	-,038	-,007
Mad_56	,093	-,019	-,076	,100	,019	,123	-,047	,662	-,010	-,098	-,011	-,039	-,003	-,108	-,015	,147	,168	-,017	-,099	-,020
Mad_62	,090	,039	,073	,048	,104	,054	,015	,639	,063	,355	,023	-,043	,002	-,048	-,048	-,108	-,137	-,011	-,132	,110
Mad_162	,033	,025	,001	-,012	,023	-,040	,039	,628	,059	,067	-,004	,003	-,118	,104	,124	,123	-,135	,340	-,047	-,059
Mad_55	,030	,051	,065	-,009	,039	-,109	-,017	,612	,044	,177	,012	,029	,050	,137	-,067	-,190	-,024	-,178	,063	-,068

Mad_80	,116	,160	,145	,039	,026	,017	,023	-,004	,743	-,077	-,009	-,011	,060	,026	,185	,064	-,029	-,103	-,085	,031
Mad_158	,128	,126	,137	,035	,042	,004	,017	,088	,718	-,054	-,024	-,001	-,040	-,006	,150	,028	-,030	-,282	-,098	-,079
Mad_112	,088	,123	,112	-,016	,089	-,084	-,009	,040	,692	,022	,002	,002	,008	,002	,022	-,245	,123	-,055	,061	,050
Mad_10	,166	,130	,046	-,017	,044	,049	,081	,004	,680	-,020	-,060	-,067	-,080	,055	,014	,048	-,138	-,015	-,123	,042
Mad_44	,051	,215	,131	,024	-,029	,049	,069	,006	,652	,037	,025	,006	,112	-,005	,070	,076	,049	,107	-,085	-,189
Mad_18	,025	,094	,062	,032	,047	-,056	,019	-,018	,648	,082	,054	,366	,180	-,013	-,013	,019	-,201	,052	,088	,074
Mad_57	-,101	,111	,043	-,033	-,090	-,127	,008	,036	,611	,103	-,003	,186	,032	-,084	-,191	,074	,135	,250	,095	-,009
Mad_93	-,091	,052	,092	,046	-,020	-,160	,029	,057	,588	,020	,080	-,122	-,142	-,006	-,161	,015	,082	,339	,099	,037
Mad_61	-,005	,073	,037	-,001	,036	-,189	-,070	-,011	,580	,055	,036	,336	-,015	,098	-,033	-,034	,065	-,051	,185	,045
Mad_36	,104	,163	-,077	,026	-,007	-,127	-,072	,353	,060	,618	,118	-,008	,127	-,036	,047	,059	-,027	,015	,032	-,001
Mad_26	,072	,021	,136	,058	,070	,056	,124	,014	,019	,063	,812	,001	,004	,049	,043	-,071	-,023	,105	-,171	,014
Mad_170	,107	,050	-,052	-,033	,118	-,033	-,008	,140	,012	,012	,807	-,010	,005	,004	-,019	,113	-,034	-,092	,162	,029
Mad_130	-,010	,083	,010	-,031	,023	-,143	-,029	,094	,286	-,015	-,020	,729	-,008	,079	-,015	-,073	,013	-,015	-,038	,010
Mad_5	,067	,022	,000	,029	,185	,015	-,154	-,042	,072	,079	,008	,010	,796	,061	-,082	,000	-,035	-,011	-,014	-,051
Mad_84	,040	,090	,041	-,044	-,008	,025	-,005	,085	,046	-,007	,046	,080	,058	,836	,142	-,029	,048	,008	,003	,013
Mad_59	,143	,082	,097	-,003	,025	-,009	-,028	,153	,128	,028	,027	-,025	-,083	,161	,748	,004	,024	-,007	-,007	,050
Mad_97	,185	,004	,425	-,004	,007	,052	-,009	,014	,003	-,007	,086	-,116	-,015	-,168	,034	,492	-,029	-,016	,064	,062
Mad_30	,130	,029	,076	,001	,046	,081	,449	,001	,045	-,028	-,096	,006	-,062	,071	,040	-,046	,598	,000	,016	,101
Mad_161	,146	-,019	,024	,015	-,008	,014	,473	-,061	,015	-,010	,116	,073	-,112	,024	,099	,049	,114	-,022	-,035	,561

Extraction Method: Principal Component Analysis; Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization; a Rotation converged in 12 iterations.

Eigen değerinin $E=1,00$ olarak alınmasıyla uygulanan varimax dik döndürme işlemi sonucunda, oluşan matris içinde gruplanan maddelerin dağılımına dikkat edildiğinde gruplamaların mantıksal olarak açıklanabilirliğinin düşüklüğü dikkat çekmektedir. Söz konusu durum özellikle son faktör gruplarında çok daha kritiktir. Bu nedenle eigen değeri 2 olarak alınarak faktör analizi işlemleri yinelenmiştir. Elde edilen sonuçlara ait tablonun faktör yapılarını ortaya koyan bölümü aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11: Faktör Analizi (II) Sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülati f %	Total	Açıklanan Varyans%	Kümülati f %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülati f %
1	15,017	13,777	13,777	15,017	13,777	13,777	8,113	7,443	7,443
2	9,115	8,363	22,139	9,115	8,363	22,139	8,081	7,413	14,857
3	6,280	5,761	27,900	6,280	5,761	27,900	7,421	6,808	21,665
4	5,472	5,020	32,920	5,472	5,020	32,920	6,134	5,627	27,292
5	4,472	4,103	37,023	4,472	4,103	37,023	5,857	5,373	32,665
6	4,273	3,920	40,944	4,273	3,920	40,944	5,323	4,884	37,549
7	4,023	3,691	44,634	4,023	3,691	44,634	4,722	4,332	41,881
8	3,166	2,904	47,539	3,166	2,904	47,539	4,662	4,277	46,158
9	3,042	2,791	50,330	3,042	2,791	50,330	4,547	4,172	50,330
10	1,723	1,581	51,910						
11	1,531	1,404	53,315						
12	1,374	1,261	54,576						
13	1,321	1,212	55,787						
14	1,238	1,136	56,923						
15	1,181	1,084	58,006						
16	1,124	1,031	59,038						
17	1,088	,999	60,036						
18	1,046	,960	60,996						
19	1,039	,954	61,949						
20	1,028	,943	62,893						
21	,989	,908	63,800						
22	,950	,871	64,672						
23	,937	,860	65,532						
24	,902	,827	66,359						
25	,884	,811	67,170						
26	,854	,784	67,954						
27	,846	,777	68,730						
28	,823	,755	69,486						

29	,805	,739	70,224						
30	,795	,729	70,954						
31	,777	,713	71,667						
32	,767	,704	72,370						
33	,757	,695	73,065						
34	,748	,686	73,751						
35	,730	,669	74,420						
36	,724	,664	75,084						
37	,718	,659	75,743						
38	,707	,648	76,392						
39	,687	,630	77,022						
40	,667	,612	77,634						
41	,652	,598	78,231						
42	,640	,587	78,819						
43	,636	,584	79,402						
44	,621	,570	79,972						
45	,607	,557	80,529						
46	,595	,546	81,076						
47	,584	,536	81,611						
48	,578	,531	82,142						
49	,566	,519	82,661						
50	,552	,506	83,167						
51	,535	,490	83,657						
52	,528	,485	84,142						
53	,525	,482	84,624						
54	,510	,468	85,092						
55	,500	,459	85,551						
56	,494	,454	86,004						
57	,481	,441	86,446						
58	,475	,436	86,881						
59	,453	,416	87,297						
60	,445	,408	87,706						
61	,442	,405	88,111						
62	,432	,397	88,508						
63	,431	,396	88,903						
64	,419	,384	89,287						
65	,406	,372	89,660						
66	,403	,369	90,029						
67	,387	,355	90,384						
68	,382	,351	90,735						
69	,375	,344	91,079						
70	,370	,340	91,418						
71	,368	,338	91,756						
72	,360	,330	92,086						
73	,345	,317	92,403						
74	,340	,312	92,715						
75	,332	,304	93,020						

76	,324	,298	93,317						
77	,320	,293	93,610						
78	,318	,292	93,902						
79	,315	,289	94,191						
80	,302	,277	94,468						
81	,296	,272	94,740						
82	,290	,266	95,007						
83	,286	,262	95,269						
84	,268	,246	95,515						
85	,264	,242	95,757						
86	,261	,239	95,996						
87	,251	,230	96,226						
88	,244	,224	96,450						
89	,240	,220	96,670						
90	,239	,219	96,889						
91	,231	,212	97,101						
92	,225	,206	97,307						
93	,222	,203	97,510						
94	,212	,195	97,705						
95	,202	,185	97,890						
96	,197	,181	98,071						
97	,196	,180	98,251						
98	,189	,173	98,424						
99	,186	,171	98,594						
100	,181	,166	98,761						
101	,179	,164	98,925						
102	,170	,156	99,081						
103	,160	,147	99,228						
104	,157	,144	99,372						
105	,150	,138	99,509						
106	,144	,133	99,642						
107	,137	,125	99,767						
108	,131	,120	99,888						
109	,123	,112	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabloda da görüleceği üzere, eigen değeri 2 olarak alındığında ölçeğin 9 faktörden oluştuğu belirlenmektedir. Söz konusu faktörlerin açıkladığı toplam varyans miktarı %50,330 olarak hesaplanmıştır. Bu faktörlerin varyans yüklerinin ranjı %13,777 ile %2,791 arasında değişmektedir. Ayrıca maddelerin açıkladıkları yüklerle bakıldığında tüm faktörlerin yeterince ayrıştığı ortaya anlaşılmaktadır. Öte yandan uygulanan varimax dik döndürme işlemi sonucunda oluşan matris içinde gruplanan maddelerin mantıksal olarak açıklanabilirliğinin mümkün olduğu da gözlenmektedir.

Elde edilen sonuçlara bağlı olarak maddelerin faktörlere göre dağılımını ortaya koyan tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12: İkinci Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Mad_176	,722	,035	,175	,004	,075	,044	,125	,092	,024
Mad_31	,715	,063	,178	-,003	,100	,128	,036	,080	-,049
Mad_76	,707	,092	,152	,054	,073	,000	,024	,097	-,018
Mad_69	,679	-,019	,166	-,009	,061	,099	,065	-,013	,141
Mad_7	,674	,073	,077	,111	,045	-,013	,042	,098	,021
Mad_95	,668	,053	,248	,046	,016	,079	,151	,097	,056
Mad_94	,666	-,059	,148	,056	,060	,078	,043	,009	,065
Mad_72	,664	,010	,214	,095	,089	-,049	-,001	,165	-,035
Mad_74	,662	,021	,263	,108	,111	,101	,104	,072	-,004
Mad_147	,660	,017	,182	-,043	,051	,174	,040	-,014	,015
Mad_100	,651	,028	,133	,046	-,008	,029	,146	,007	,025
Mad_140	,646	,041	,212	,054	,056	,058	-,018	,118	-,023
Mad_6	,578	,165	,098	-,002	-,006	,111	,131	,036	-,042
Mad_169	,575	-,003	,104	-,063	-,020	-,015	,038	,115	,017
Mad_45	,555	,029	,175	,030	,013	-,020	,046	,068	-,062
Mad_97	,496	,003	,156	-,015	-,003	,067	,001	-,048	,015
Mad_143	-,119	,750	-,045	-,002	-,036	-,134	,060	-,006	,003
Mad_37	,047	,745	-,033	,096	-,004	-,042	,036	,062	-,023
Mad_175	,068	,734	-,012	,040	-,025	-,009	,014	,114	,006
Mad_156	-,046	,721	,044	-,050	-,029	-,057	,022	-,017	-,028
Mad_16	,089	,697	,062	-,025	-,014	,041	,030	,195	,056
Mad_120	,083	,692	-,065	-,031	-,045	,007	-,027	,149	,043
Mad_77	-,065	,691	-,107	,061	-,001	-,159	-,035	,029	,020
Mad_122	,044	,688	,062	-,003	,022	,035	-,012	-,005	-,014
Mad_125	,099	,686	,122	,050	,008	-,032	,109	,108	,001
Mad_23	,075	,669	,128	,032	,021	-,071	,023	,130	,091
Mad_164	,098	,667	,138	-,025	,069	,033	,057	,079	,031
Mad_132	,043	,653	-,096	-,014	-,010	-,081	-,120	,016	,054
Mad_34	,091	,633	,073	-,019	,000	,049	,029	,122	,022
Mad_53	-,001	,633	-,087	,010	,025	-,107	,055	,100	,020
Mad_14	-,091	,595	-,060	-,033	-,023	-,144	,047	,076	,004
Mad_2	,005	,582	-,055	,030	-,023	-,023	-,090	-,038	,065
Mad_1	,089	,562	,100	,064	-,030	,151	,054	,208	,039
Mad_89	,260	,019	,779	,034	,098	,096	,047	,073	,103
Mad_142	,256	-,054	,758	,056	,093	,117	,136	,098	,112
Mad_8	,267	-,057	,748	,033	,043	,163	,010	,005	,051
Mad_58	,208	,031	,744	,010	-,012	,050	,013	,065	,064
Mad_21	,365	,033	,735	,082	,077	,130	,125	,091	,088

Mad_124	,196	-,054	,734	,010	,083	,102	,038	-,011	,035
Mad_108	,306	,007	,715	,088	,029	,036	,053	,006	,080
Mad_165	,230	,027	,706	,045	-,076	,079	,074	,054	,081
Mad_131	,331	-,045	,702	-,004	,063	,154	,079	-,005	,024
Mad_48	,283	,046	,700	,007	,016	,098	,008	-,016	,027
Mad_38	,234	,047	,699	,121	,055	,069	,070	,028	,053
Mad_70	,301	,109	,698	,066	,142	,141	,100	,005	,069
Mad_41	,108	,036	,086	,790	,063	,136	,059	,061	,073
Mad_141	,028	-,012	,036	,790	-,035	,115	,076	-,031	-,064
Mad_106	,080	-,029	,042	,774	,067	,005	-,019	,010	,081
Mad_119	-,010	,077	,080	,773	-,019	,105	,041	,044	-,042
Mad_60	,013	-,009	,071	,770	-,020	,034	,107	,007	-,075
Mad_144	,057	-,025	,044	,768	,168	,078	,049	,019	,055
Mad_81	,009	-,036	,017	,764	,050	,161	,100	-,016	-,073
Mad_22	,045	,051	,003	,762	-,073	,072	,084	,015	,070
Mad_174	,048	,083	-,044	,745	-,006	,049	,036	-,063	-,008
Mad_166	,006	,010	,070	,693	,015	-,005	,073	,009	,029
Mad_152	,063	-,008	,038	,019	,810	,098	,013	,020	-,012
Mad_39	,043	-,027	,083	,030	,792	,048	,042	,010	,009
Mad_111	,085	-,040	,095	-,009	,760	,126	,032	,072	,076
Mad_138	,113	-,058	,009	,058	,750	,138	,075	,089	-,019
Mad_15	-,016	,043	,063	-,039	,730	,065	,131	,007	,045
Mad_49	,173	-,003	,090	,084	,722	,123	,082	,111	,045
Mad_99	,085	,007	,075	-,017	,709	,151	,095	,015	,072
Mad_128	,042	-,022	-,038	-,010	,707	,028	,003	-,044	,016
Mad_145	,038	,015	,047	,038	,677	-,006	-,058	-,115	,013
Mad_11	-,009	-,033	-,067	,020	,677	,045	-,010	-,009	,079
Mad_5	,000	,019	,101	,046	,244	,018	-,232	,126	-,055
Mad_47	,079	-,079	,076	,058	,074	,759	,040	-,131	,026
Mad_118	,123	-,049	,046	,101	,178	,747	,090	,010	,015
Mad_52	,119	-,098	,124	,113	,128	,729	,055	-,045	,106
Mad_63	,101	-,016	,165	,065	,062	,728	,094	-,152	,058
Mad_171	,124	-,006	,118	,104	,125	,715	,106	-,063	-,066
Mad_75	,080	-,054	,052	,087	,059	,692	,047	-,027	,022
Mad_66	,056	-,101	,165	,103	,129	,692	,039	-,011	,032
Mad_32	,063	-,106	,134	,039	,104	,633	,121	,011	,104
Mad_167	,013	-,018	,069	,076	-,017	,632	,026	-,115	,022
Mad_40	,070	,074	,086	,069	,049	,028	,719	-,002	-,002
Mad_113	-,025	,048	-,074	,038	-,016	,022	,715	,023	,019
Mad_25	,168	,052	,001	,085	,011	,135	,708	-,018	,040
Mad_73	,059	,002	,015	,030	,055	,035	,706	,075	,014
Mad_109	,010	-,041	,097	,153	,022	,050	,643	,032	,009
Mad_13	,102	-,041	,041	,116	,055	,006	,631	,029	,071
Mad_86	,124	,070	,008	,084	,066	,154	,629	,034	,027
Mad_136	,106	,013	,051	,020	,066	,019	,615	-,064	,053
Mad_161	,023	-,018	,171	-,004	-,020	,020	,563	,026	-,056
Mad_30	,095	,035	,102	-,017	,028	,104	,538	,045	-,030

Mad_26	,126	,020	,109	,068	,130	-,008	,170	,023	,110
Mad_80	,154	,152	,125	,028	,016	,069	,024	,731	-,006
Mad_18	,045	,085	,033	,042	,068	-,066	-,011	,722	,002
Mad_158	,144	,114	,130	,024	,027	,059	,011	,703	,086
Mad_112	,086	,122	,087	-,012	,088	-,059	,012	,680	,039
Mad_44	,152	,210	,034	,029	-,025	,066	,050	,646	,018
Mad_10	,064	,120	,160	-,021	,020	,084	,076	,643	,008
Mad_61	,022	,072	-,004	-,004	,041	-,191	-,051	,640	,001
Mad_57	,050	,108	-,129	-,023	-,088	-,134	,018	,622	,030
Mad_93	,099	,055	-,124	,052	-,034	-,162	,057	,520	,060
Mad_130	-,022	,064	-,014	-,033	,035	-,155	-,014	,453	,098
Mad_17	,057	,057	,048	,026	,062	,055	-,003	,086	,706
Mad_107	,083	-,010	,025	,007	-,010	,095	,098	-,024	,687
Mad_91	,010	-,012	-,023	-,022	-,025	,032	,055	,012	,682
Mad_62	,066	,035	,077	,066	,101	,039	,007	,065	,677
Mad_4	-,075	-,033	,040	-,002	,042	,082	,008	,008	,674
Mad_162	,023	,022	-,003	-,012	,001	-,044	,032	,059	,656
Mad_115	-,051	,023	,092	-,078	,018	,128	,080	-,029	,644
Mad_55	,042	,047	,016	,000	,044	-,115	-,037	,067	,628
Mad_56	-,046	-,036	,073	,087	,002	,171	-,019	-,037	,624
Mad_36	-,051	,182	,115	,050	,012	-,176	-,091	,086	,438
Mad_170	-,040	,053	,154	-,033	,173	-,080	,032	-,013	,217
Mad_59	,100	,100	,170	-,025	,010	,018	,002	,161	,208
Mad_84	,045	,102	,048	-,069	-,013	,010	,017	,112	,130

Extraction Method: Principal Component Analysis; Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. a. Rotation converged in 7 iterations.

Eigen değerinin E=2,00 olarak alınmasıyla uygulanan varimax dik döndürme işlemi sonucunda, oluşan matris içinde gruplanan maddelerin dağılımına dikkat edilirse gruplamaların mantıksal olarak açıklanabilirliğinin mümkün olduğu dikkat çekmektedir.

Ancak döndürme işleminin ardından oluşan maddelerin dağılımında 5, 26, 59, 84 ve 170. maddelerin herhangi bir faktörden manidar bir yük (0,30) almadıkları gözlenmektedir. Bu nedenle söz konusu maddeler ölçek dışına çıkarılmış, kalan 104 madde ile faktör analizi işlemleri yinelenmiştir. Elde edilen sonuçlara ait tablonun faktör yapılarını ortaya koyan bölümü aşağıda sunulmuştur.

Tablo 13: KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği.		,889
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	26556,299
	S.Derecesi	5356
	p	,000

Tabloda görüldüğü üzere, yeni oluşan veri dağılımının faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0,889 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu değer analize alınan verilerin faktör analizi için yeterliliğinin artarak sürdüğünü göstermektedir. Öte yandan Bartlett testi anlamlılık değeri ise $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum da örneklemin geldiği evrende ölçeğin betimlemeye çalıştığı özelliğin yine çok boyutluluk özelliği gösterdiğini ispatlamaktadır.

Tüm bu sonuçlar verilen faktör analizine alınmasının uygun olduğu sonucunu doğrulduğundan üçüncü faktör analizine geçilmiş, sonuçlar tablo halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14: Faktör Analizi (III) Sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	14,888	14,315	14,315	14,888	14,315	14,315	8,071	7,760	7,760
2	9,081	8,731	23,046	9,081	8,731	23,046	8,063	7,753	15,513
3	6,270	6,029	29,075	6,270	6,029	29,075	7,413	7,128	22,641
4	5,411	5,202	34,277	5,411	5,202	34,277	6,122	5,886	28,527
5	4,418	4,249	38,526	4,418	4,249	38,526	5,775	5,552	34,080
6	4,239	4,076	42,602	4,239	4,076	42,602	5,300	5,096	39,176
7	3,962	3,810	46,412	3,962	3,810	46,412	4,659	4,480	43,656
8	3,139	3,018	49,430	3,139	3,018	49,430	4,607	4,430	48,086
9	3,032	2,915	52,345	3,032	2,915	52,345	4,430	4,260	52,345
10	1,621	1,558	53,904						
11	1,309	1,259	55,162						
12	1,236	1,188	56,350						
13	1,150	1,106	57,456						

14	1,089	1,047	58,503						
15	1,056	1,015	59,518						
16	1,040	1,000	60,518						
17	1,017	,978	61,496						
18	,990	,951	62,447						
19	,950	,914	63,361						
20	,939	,903	64,264						
21	,914	,879	65,143						
22	,905	,870	66,013						
23	,877	,843	66,856						
24	,847	,815	67,671						
25	,824	,792	68,463						
26	,814	,783	69,246						
27	,800	,769	70,015						
28	,782	,751	70,766						
29	,770	,740	71,507						
30	,749	,720	72,227						
31	,747	,718	72,945						
32	,735	,706	73,651						
33	,723	,695	74,346						
34	,714	,687	75,033						
35	,707	,680	75,713						
36	,687	,660	76,373						
37	,673	,647	77,020						
38	,656	,631	77,652						
39	,645	,620	78,272						
40	,637	,613	78,884						
41	,624	,600	79,484						
42	,609	,586	80,070						
43	,594	,572	80,642						
44	,586	,563	81,205						
45	,583	,561	81,766						
46	,565	,544	82,310						
47	,544	,523	82,833						
48	,542	,521	83,354						
49	,531	,511	83,865						
50	,527	,507	84,372						
51	,517	,497	84,869						
52	,498	,479	85,348						
53	,497	,478	85,826						
54	,467	,449	86,275						
55	,458	,441	86,716						
56	,455	,438	87,153						
57	,446	,429	87,582						
58	,444	,427	88,009						
59	,433	,417	88,426						
60	,425	,409	88,835						

61	,417	,401	89,235						
62	,405	,390	89,625						
63	,393	,378	90,003						
64	,384	,370	90,373						
65	,381	,366	90,739						
66	,376	,361	91,100						
67	,371	,357	91,457						
68	,367	,353	91,810						
69	,354	,340	92,150						
70	,346	,333	92,483						
71	,338	,325	92,808						
72	,334	,322	93,129						
73	,327	,314	93,444						
74	,321	,309	93,752						
75	,310	,298	94,050						
76	,309	,297	94,347						
77	,293	,282	94,629						
78	,288	,277	94,906						
79	,286	,275	95,181						
80	,276	,265	95,446						
81	,267	,256	95,703						
82	,261	,251	95,954						
83	,253	,243	96,197						
84	,251	,241	96,438						
85	,243	,234	96,672						
86	,239	,230	96,902						
87	,232	,223	97,125						
88	,222	,214	97,339						
89	,217	,208	97,547						
90	,208	,200	97,747						
91	,201	,193	97,940						
92	,200	,192	98,132						
93	,194	,187	98,319						
94	,189	,182	98,501						
95	,184	,177	98,678						
96	,181	,174	98,851						
97	,174	,167	99,019						
98	,161	,155	99,173						
99	,159	,153	99,326						
100	,153	,147	99,473						
101	,149	,143	99,617						
102	,138	,133	99,750						
103	,137	,132	99,882						
104	,123	,118	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabloda da görüleceği üzere, elenen beş maddenin ardından eigen değeri yine 2 olarak alındığında ölçeğin 9 faktörden oluştuğu belirlenmektedir. Söz konusu faktörlerin açıkladığı toplam varyans miktarı %52,345 olarak hesaplanmıştır. Bu faktörlerin varyans yüklerinin ranjı %14,315 ile %2,915 arasında değişmektedir. Ayrıca maddelerin açıkladıkları yüklere bakıldığında tüm faktörlerin yeterince ayrıştığı ortaya anlaşılmaktadır. Öte yandan uygulanan varimax dik döndürme işlemi sonucunda oluşan matris içinde gruplanan maddelerin mantıksal olarak açıklanabilirliğinin mümkün olduğu da gözlenmektedir. Faktör yüklerini gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 15: Oluşan Faktörler ve Açıkladıkları Toplam Varyans Miktarları

Faktör	Özdeğer	Kümülatif %
1	14,315	14,315
2	8,731	23,046
3	6,029	29,075
4	5,202	34,277
5	4,249	38,526
6	4,076	42,602
7	3,810	46,412
8	3,018	49,430
9	2,915	52,345
Toplam	52,345	

Tablo 16: Üçüncü Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Mad_143	,750	-,118	-,046	-,001	-,037	-,136	,062	-,007	,001
Mad_37	,745	,048	-,036	,095	-,010	-,038	,034	,062	-,028
Mad_175	,734	,067	-,010	,041	-,024	-,011	,013	,111	,001
Mad_156	,721	-,045	,041	-,051	-,034	-,052	,019	-,014	-,034
Mad_16	,698	,089	,061	-,026	-,014	,041	,030	,193	,047
Mad_120	,692	,083	-,064	-,032	-,046	,009	-,029	,150	,039
Mad_77	,691	-,065	-,108	,062	,001	-,157	-,041	,031	,011
Mad_122	,689	,045	,061	-,004	,021	,035	-,009	-,006	-,015
Mad_125	,686	,101	,119	,049	,004	-,031	,112	,105	-,004
Mad_23	,670	,076	,126	,030	,015	-,071	,026	,125	,084
Mad_164	,667	,099	,135	-,025	,065	,036	,055	,077	,020
Mad_132	,653	,043	-,094	-,013	-,006	-,083	-,119	,017	,053

Mad_53	,634	,000	-,087	,009	,023	-,107	,056	,099	,018
Mad_34	,634	,091	,072	-,020	-,003	,045	,037	,114	,021
Mad_14	,595	-,091	-,060	-,032	-,024	-,145	,047	,073	,000
Mad_2	,583	,002	-,051	,029	-,018	-,024	-,097	-,033	,063
Mad_1	,563	,092	,097	,061	-,036	,153	,060	,206	,038
Mad_176	,036	,721	,181	,005	,081	,041	,122	,092	,021
Mad_31	,063	,714	,180	-,002	,100	,127	,037	,078	-,051
Mad_76	,092	,705	,156	,055	,075	-,001	,022	,094	-,022
Mad_69	-,019	,680	,168	-,009	,061	,104	,059	-,008	,135
Mad_7	,073	,673	,080	,111	,046	-,013	,039	,099	,019
Mad_4	-,060	,669	,146	,056	,055	,080	,046	,007	,063
Mad_95	,054	,668	,251	,045	,016	,076	,156	,094	,059
Mad_72	,010	,662	,218	,095	,091	-,051	-,001	,163	-,037
Mad_74	,022	,660	,266	,107	,111	,099	,106	,069	-,004
Mad_147	,017	,659	,185	-,043	,055	,174	,037	-,011	,013
Mad_100	,028	,651	,134	,048	-,007	,027	,145	,002	,019
Mad_140	,041	,644	,216	,055	,057	,055	-,018	,112	-,028
Mad_6	,164	,579	,099	-,001	-,007	,109	,135	,030	-,043
Mad_169	-,003	,576	,104	-,061	-,022	-,012	,036	,113	,010
Mad_45	,029	,556	,176	,030	,009	-,020	,047	,066	-,064
Mad_97	,003	,498	,153	-,016	-,006	,072	-,002	-,045	,011
Mad_89	,021	,259	,780	,033	,092	,096	,051	,071	,097
Mad_142	-,051	,253	,762	,055	,094	,112	,138	,096	,108
Mad_8	-,055	,264	,751	,033	,042	,161	,010	,006	,047
Mad_58	,032	,206	,746	,009	-,015	,046	,017	,059	,058
Mad_124	-,052	,191	,739	,010	,084	,103	,031	-,007	,027
Mad_21	,034	,363	,737	,082	,074	,128	,127	,089	,080
Mad_108	,010	,303	,718	,086	,025	,035	,052	,005	,075
Mad_165	,028	,228	,709	,045	-,075	,077	,075	,052	,076
Mad_131	-,043	,328	,707	-,004	,065	,152	,079	-,003	,022
Mad_38	,049	,229	,703	,121	,055	,065	,070	,025	,048
Mad_48	,048	,282	,700	,005	,012	,096	,013	-,018	,024
Mad_70	,111	,301	,698	,065	,136	,140	,104	,004	,064
Mad_41	,037	,107	,088	,790	,063	,136	,055	,062	,072
Mad_141	-,013	,029	,033	,790	-,039	,116	,080	-,032	-,061
Mad_106	-,028	,078	,046	,774	,069	,004	-,021	,014	,085
Mad_119	,077	-,014	,083	,774	-,016	,103	,037	,045	-,039
Mad_60	-,009	,013	,070	,770	-,024	,034	,109	,008	-,070
Mad_144	-,024	,057	,046	,768	,168	,078	,048	,023	,058
Mad_81	-,037	,008	,018	,765	,050	,160	,101	-,014	-,067
Mad_22	,051	,045	,003	,762	-,075	,073	,084	,016	,073
Mad_174	,082	,048	-,044	,747	-,004	,047	,038	-,065	-,006
Mad_166	,010	,007	,069	,692	,009	-,003	,073	,011	,031
Mad_152	-,007	,061	,043	,021	,810	,096	,013	,022	-,015
Mad_39	-,026	,041	,087	,032	,793	,047	,039	,013	,003
Mad_111	-,037	,083	,101	-,008	,762	,123	,032	,074	,073
Mad_138	-,057	,111	,015	,059	,751	,134	,076	,090	-,017

Mad_15	,045	-,017	,066	-,037	,731	,065	,128	,010	,037
Mad_49	-,001	,170	,097	,086	,725	,121	,078	,114	,040
Mad_99	,009	,084	,080	-,016	,710	,147	,099	,013	,069
Mad_128	-,021	,039	-,032	-,009	,709	,025	,001	-,042	,015
Mad_145	,017	,033	,054	,039	,683	-,007	-,067	-,106	,011
Mad_11	-,031	-,011	-,062	,020	,678	,045	-,012	-,004	,078
Mad_47	-,080	,079	,077	,059	,077	,758	,039	-,133	,025
Mad_118	-,048	,123	,049	,101	,178	,747	,090	,011	,017
Mad_52	-,098	,121	,123	,112	,125	,731	,058	-,047	,105
Mad_63	-,016	,100	,167	,066	,064	,727	,092	-,152	,059
Mad_171	-,006	,124	,116	,104	,121	,717	,107	-,065	-,066
Mad_66	-,100	,055	,169	,101	,129	,692	,039	-,008	,037
Mad_75	-,055	,078	,055	,089	,065	,691	,043	-,028	,021
Mad_32	-,105	,065	,134	,039	,101	,634	,124	,008	,103
Mad_167	-,018	,013	,070	,076	-,014	,630	,028	-,117	,024
Mad_40	,074	,072	,084	,069	,051	,025	,722	-,005	,001
Mad_113	,048	-,023	-,076	,037	-,015	,018	,722	,017	,025
Mad_25	,052	,168	,003	,086	,015	,134	,704	-,018	,042
Mad_73	,003	,058	,017	,032	,062	,032	,701	,075	,014
Mad_109	-,041	,011	,097	,151	,019	,051	,643	,031	,015
Mad_13	-,041	,104	,039	,115	,053	,005	,635	,026	,076
Mad_86	,070	,125	,007	,084	,067	,152	,629	,030	,028
Mad_136	,013	,109	,048	,019	,064	,017	,622	-,068	,057
Mad_161	-,019	,024	,167	-,003	-,022	,023	,559	,024	-,064
Mad_30	,035	,094	,104	-,016	,034	,097	,543	,039	-,027
Mad_80	,154	,154	,126	,027	,014	,070	,025	,730	-,013
Mad_18	,087	,049	,032	,040	,058	-,061	-,006	,722	-,001
Mad_158	,116	,145	,133	,023	,026	,059	,012	,702	,080
Mad_112	,125	,086	,091	-,014	,087	-,059	,013	,682	,037
Mad_10	,122	,064	,163	-,022	,021	,083	,077	,644	,005
Mad_44	,212	,154	,035	,026	-,031	,067	,056	,644	,017
Mad_61	,073	,024	-,004	-,003	,039	-,189	-,051	,641	-,008
Mad_57	,110	,052	-,126	-,026	-,091	-,132	,019	,628	,035
Mad_93	,057	,099	-,121	,051	-,034	-,157	,049	,529	,058
Mad_130	,066	-,023	-,010	-,034	,035	-,158	-,011	,451	,097
Mad_17	,062	,056	,056	,023	,067	,052	-,006	,088	,706
Mad_107	-,006	,082	,034	,003	-,005	,089	,098	-,023	,693
Mad_91	-,007	,012	-,018	-,026	-,023	,028	,060	,013	,687
Mad_62	,040	,066	,084	,061	,102	,036	,008	,067	,680
Mad_4	-,028	-,076	,047	-,005	,049	,079	,005	,011	,672
Mad_162	,026	,024	,003	-,014	,006	-,047	,030	,060	,653
Mad_115	,027	-,051	,098	-,080	,022	,129	,072	-,022	,641
Mad_56	-,031	-,047	,082	,083	,008	,168	-,020	-,031	,631
Mad_55	,052	,043	,023	-,003	,046	-,120	-,034	,066	,631
Mad_36	,186	-,047	,113	,046	,004	-,174	-,086	,084	,435

Extraction Method: Principal Component Analysis; Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization; a Rotation converged in 7 iterations.

Tabloda Birden fazla faktörde yüksek değer veren bir madde bulunmamaktadır. Bu sonuçlar Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak tekrar incelendiğinde her bir maddenin sadece bir tek faktörde yüksek değer verdiği görülmüştür. Bu çözümlemede faktör yük değeri tüm maddeler için 0.435 ve daha yüksektir. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak maddelerin faktörlere göre dağılımını ortaya koyan tablo (alt boyutlara giren maddeleri ve madde sayıları) aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1	17	1, 2, 14, 16, 23, 34, 37, 53, 77, 120, 122, 125, 132, 143, 156, 164, 175
2	16	4, 6, 7, 31, 45, 69, 72, 74, 76, 95, 97, 100, 140, 147, 169, 176
3	12	8, 21, 38, 48, 58, 70, 89, 108, 124, 131, 142, 165
4	10	22, 41, 60, 81, 106, 119, 141, 144, 166, 174
5	10	11, 15, 39, 49, 99, 111, 128, 138, 145, 152
6	9	32, 47, 52, 63, 66, 75, 118, 167, 171
7	10	13, 25, 30, 40, 73, 86, 109, 113, 136, 161
8	10	10, 18, 44, 57, 61, 80, 93, 112, 130, 158
9	10	4, 17, 36, 55, 56, 62, 91, 107, 115, 162

Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu işlemin ardından madde toplam korelasyonlarının belirlenmesine geçilmiştir.

Tablo 18: Madde Toplam Korelasyonları

Madde No	N	r	p	Madde No	N	r	p
Mad_010	453	0,321	0,000	Mad_101	453	0,406	0,000
Mad_011	453	0,295	0,000	Mad_102	453	0,160	0,001
Mad_012	453	0,307	0,000	Mad_103	453	0,271	0,000
Mad_013	453	0,280	0,000	Mad_104	453	0,366	0,000
Mad_014	453	0,436	0,000	Mad_112	453	0,184	0,000
Mad_015	453	0,277	0,000	Mad_113	453	0,256	0,000
Mad_016	453	0,258	0,000	Mad_115	453	0,167	0,000
Mad_017	453	0,310	0,000	Mad_116	453	0,313	0,000

Mad_018	453	0,363	0,000	Mad_117	453	0,293	0,000
Mad_019	453	0,282	0,000	Mad_118	453	0,189	0,000
Mad_048	453	0,305	0,000	Mad_119	453	0,168	0,000
Mad_049	453	0,450	0,000	Mad_120	453	0,210	0,000
Mad_050	453	0,368	0,000	Mad_121	453	0,208	0,000
Mad_051	453	0,353	0,000	Mad_122	453	0,172	0,000
Mad_052	453	0,324	0,000	Mad_123	453	0,493	0,000
Mad_053	453	0,366	0,000	Mad_124	453	0,661	0,000
Mad_054	453	0,195	0,000	Mad_125	453	0,627	0,000
Mad_055	453	0,214	0,000	Mad_126	453	0,533	0,000
Mad_056	453	0,319	0,000	Mad_127	453	0,590	0,000
Mad_057	453	0,221	0,000	Mad_128	453	0,482	0,000
Mad_058	453	0,216	0,000	Mad_129	453	0,496	0,000
Mad_059	453	0,348	0,000	Mad_130	453	0,535	0,000
Mad_060	453	0,377	0,000	Mad_131	453	0,588	0,000
Mad_061	453	0,374	0,000	Mad_132	453	0,465	0,000
Mad_062	453	0,367	0,000	Mad_133	453	0,518	0,000
Mad_063	453	0,290	0,000	Mad_134	453	0,539	0,000
Mad_064	453	0,326	0,000	Mad_135	453	0,495	0,000
Mad_065	453	0,278	0,000	Mad_136	453	0,565	0,000
Mad_066	453	0,357	0,000	Mad_137	453	0,490	0,000
Mad_075	453	0,109	0,020	Mad_138	453	0,535	0,000
Mad_077	453	0,412	0,000	Mad_139	453	0,572	0,000
Mad_078	453	0,178	0,000	Mad_140	453	0,488	0,000
Mad_079	453	0,326	0,000	Mad_141	453	0,454	0,000
Mad_080	453	0,280	0,000	Mad_142	453	0,472	0,000
Mad_081	453	0,221	0,000	Mad_143	453	0,501	0,000
Mad_082	453	0,159	0,001	Mad_144	453	0,528	0,000
Mad_083	453	0,402	0,000	Mad_145	453	0,354	0,000
Mad_084	453	0,309	0,000	Mad_146	453	0,452	0,000
Mad_085	453	0,127	0,007	Mad_147	453	0,444	0,000
Mad_086	453	0,214	0,000	Mad_148	453	0,471	0,000
Mad_087	453	0,168	0,000	Mad_149	453	0,384	0,000
Mad_088	453	0,387	0,000	Mad_150	453	0,329	0,000
Mad_090	453	0,379	0,000	Mad_162	453	0,280	0,000
Mad_091	453	0,303	0,000	Mad_163	453	0,274	0,000
Mad_092	453	0,405	0,000	Mad_164	453	0,288	0,000
Mad_093	453	0,182	0,000	Mad_165	453	0,194	0,000
Mad_094	453	0,344	0,001	Mad_166	453	0,298	0,000
Mad_095	453	0,156	0,000	Mad_167	453	0,364	0,000
Mad_096	453	0,315	0,000	Mad_168	453	0,222	0,000
Mad_098	453	0,356	0,000	Mad_169	453	0,337	0,000
Mad_099	453	0,130	0,005	Mad_170	453	0,336	0,000
Mad_100	453	0,394	0,000	Mad_171	453	0,268	0,000

Tabloda görüldüğü üzere test maddelerinin tamamının toplam puanla olan korelasyonu pozitif ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .01$).

Madde toplam korelasyonlarının ardından ölçeği oluşturan tüm faktörlerin ve testin tamamının güvenilirlik analizleri yinelenmiştir. Söz konusu analizlere ait değerler de aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 19: Ölçek Alt Boyutlarının ve Tüm Ölçeğin Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cronbach Alpha	Guttman	Spearman Brown
1	0,926	0,913	0,913
2	0,921	0,892	0,893
3	0,947	0,933	0,933
4	0,925	0,926	0,926
5	0,912	0,885	0,886
6	0,898	0,885	0,895
7	0,858	0,816	0,816
8	0,856	0,855	0,857
9	0,848	0,801	0,801
TOPLAM	0,929	0,584	0,576

Tabloda görüldüğü üzere, hesaplanan iç tutarlık katsayıları hem alt boyutların hem de ölçeğin tamamının son derece güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 20: Ölçek Alt Boyutları Arasındaki İlişkileri Belirlemek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler		Alt_2	Alt_3	Alt_4	Alt_5	Alt_6	Alt_7	Alt_8	Alt_9
Alt_1	r	,106	,046	,036	-,020	-,118	,059	,289	,079
	p	,024	,326	,446	,667	,012	,210	,000	,092
	N	453	453	453	453	453	453	453	453
Alt_2	r		,576	,121	,172	,229	,231	,222	,056
	p		,000	,010	,000	,000	,000	,000	,234
	N		453	453	453	453	453	453	453
Alt_3	r			,143	,167	,314	,207	,129	,163
	p			,002	,000	,000	,000	,006	,000
	N			453	453	453	453	453	453
Alt_4	r				,072	,221	,181	,027	,034
	p				,125	,000	,000	,560	,465
	N				453	453	453	453	453
Alt_5	r					,250	,124	,050	,092
	p					,000	,008	,291	,049
	N					453	453	453	453
Alt_6	r						,209	-,126	,097
	p						,000	,007	,039

	N						453	453	453
Alt_7	r							,070	,062
	p							,139	,189
	N							453	453
Alt_8	r								,101
	p								,032
	N								453

Tabloda görüldüğü üzere, ölçek alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda alt1 ile alt3, alt4, alt5 ve alt9; alt2 ile alt9; alt4 ve alt5; alt5 ve alt8; alt7 ile alt8 ve alt9 boyutları arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak manidar bulunmazken, diğer tüm alt boyutlar arasındaki ilişkiler pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

Tablo 21: Ölçek Alt Boyutlarının Ölçek Toplam Puanı Arasındaki İlişkileri Belirlemek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	Değerler	Toplam Puan
Alt_1	R	,419
	P	,000
	N	453
Alt_2	R	,693
	P	,000
	N	453
Alt_3	R	,686
	P	,000
	N	453
Alt_4	R	,405
	P	,000
	N	453
Alt_5	R	,417
	P	,000
	N	453
Alt_6	R	,438
	P	,000
	N	453
Alt_7	R	,433
	P	,000
	N	453
Alt_8	R	,405
	P	,000
	N	453

Alt_9	R	,332
	P	,000
	N	453

Tabloda görüldüğü üzere, ölçek alt boyutları ile toplam puan arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda alt boyutlarla toplam puan arasındaki ilişkiler, istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu durum tüm faktörlerin aynı yapı içinde bulduklarının bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 22: Test Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	Değerler	Toplam Puan
Alt_1 (Ontest-sontest)	r	,464
	p	,001
	N	52
Alt_2 (Ontest-sontest)	r	,712
	p	,000
	N	52
Alt_3 (Ontest-sontest)	r	,326
	p	,018
	N	52
Alt_4 (Ontest-sontest)	r	,727
	p	,000
	N	52
Alt_5 (Ontest-sontest)	r	,535
	p	,000
	N	52
Alt_6 (Ontest-sontest)	r	,595
	p	,000
	N	52
Alt_7 (Ontest-sontest)	r	,746
	p	,000
	N	52
Alt_8 (Ontest-sontest)	r	,736
	p	,000
	N	52
Alt_9 (Ontest-sontest)	r	,701
	p	,000
	N	52

Tabloda görüldüğü üzere, test tekrar test güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda alt boyutların öntest-sontest puanları arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

Tüm bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabileceği sonucunu ortaya koymaktadır.

3.1.4.1.3. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliği Çalışmaları

3.1.4.1.3.1. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Ölçek Alt Boyutları ve Raven Progressive Matrix Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi

Tablo 23: Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Ölçek Alt Boyutları ve Raven Progressive Matrix Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	Değerler	RPM Puanı
DBE_ALT_1	r	,000
	p	,999
	N	47
DBE_ALT_2	r	-,033
	p	,826
	N	47
DBE_ALT_3	r	-,024
	p	,874
	N	47
DBE_ALT_4	r	,025
	p	,869
	N	47
DBE_ALT_5	r	,023
	p	,880
	N	47
DBE_ALT_6	r	,069
	p	,643

	N	47
DBE_ALT_7	r	,292
	p	,046
	N	47
DBE_ALT_8	r	,097
	p	,515
	N	47
DBE_ALT_9	r	-,154
	p	,302
	N	47
DBE_TOP	r	,033
	p	,828
	N	47

Tabloda görüldüğü üzere, Duygu Biliş Etkileşim Ölçeğinin (DBEÖ) kriter geçerliğini belirlemek amacıyla ölçek alt boyutları ve Raven testi puanları arasında yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda DBEÖ_ALT_7 (DBEÖ YEDİNCİ ALT BOYUT) puanları ile Raven toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmışken ($r=0,292$; $p<.05$) diğer DBEÖ alt boyutu puanları ile Raven toplam Puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>.05$). Genel olarak söylenebilir ki DBEÖ'nin duygu ağırlıklı puanları ile IQ puanları arasındaki ilişkiler anlamlı değildir.

Tablo 24: Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Ölçek Alt Boyutları ve Empatik Eğilim Ölçeği Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları aşağıda yer almaktadır

Faktörler	Değerler	E.E.Ö. Puanı
DBE_ALT_1	R	,354
	P	,015
	N	47
DBE_ALT_2	R	,467
	P	,001
	N	47
DBE_ALT_3	R	,223
	P	,132
	N	47

DBE_ALT_4	R	,080
	P	,592
	N	47
DBE_ALT_5	R	,221
	P	,136
	N	47
DBE_ALT_6	R	,405
	P	,005
	N	47
DBE_ALT_7	R	-,061
	P	,684
	N	47
DBE_ALT_8	R	,328
	P	,024
	N	47
DBE_ALT_9	R	,854
	P	,000
	N	47
DBE_TOP	R	,418
	P	,003
	N	47

Tabloda görüldüğü üzere, Duygu Biliş Etkileşim Ölçeğinin kriter geçerliğini belirlemek amacıyla ölçek alt boyutları ve Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları arasında yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda DBE_ALT_1 (DBE 1. ALT BOYUT) puanları ($r=0,354$; $p<.05$); DBE_ALT_2 (DBE 2. ALT BOYUT) puanları ($r=0,467$; $p<.01$); EQ_ALT_6 (DBE 6. ALT BOYUT) puanları ($r=0,405$; $p<.01$); DBE_ALT_8 (DBE 8. ALT BOYUT) puanları ($r=0,328$; $p<.05$); DBE_ALT_9 (DBE 9. ALT BOYUT) puanları ($r=0,854$; $p<.001$); DBE_TOP (DBE TOPLAM PUAN) puanları ($r=0,418$; $p<.01$); ile Empatik Eğilim toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmışken diğer DBEÖ alt boyut puanları ile Empatik Eğilim toplam Puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>.05$). Genel olarak söylenebilir ki DBEÖ puanları ile empatik eğilim puanları arasındaki ilişkiler anlamlıdır.

3.1.4.1.3.2. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Ölçek Alt Boyutları ve Çatışma Eğilimleri Ölçeği (ÇEÖ) Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi

Tablo 25: Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Ölçek Alt Boyutları ve Çatışma Eğilimleri Ölçeği (ÇEÖ)Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

		Aktif Çatışma	Pasif Çatışma	Varoluş Çatışması	Tüm den Reddetme	Önyargılı çatışma	Yoğunluk Çatışması	Aktif - Önyargılı çatışma	Pasif Tüm den Reddetme	İnsancıl Yaklaşım	Kişisel Özel likler	CEO Toplam
DBE_ALT_1	r	-,159	-,097	-,034	-,163	,179	,059	-,013	,172	-,166	-,190	-,139
	p	,205	,440	,791	,195	,154	,640	,920	,170	,187	,130	,269
	N	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65
DBE_ALT_2	r	-,148	,044	-,059	-,131	,032	-,049	-,083	,261	-,048	-,117	-,073
	p	,240	,726	,639	,297	,803	,696	,509	,036	,703	,353	,562
	N	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65
DBE_ALT_3	r	-,236	,047	-,122	-,150	,198	,211	-,174	,024	-,176	-,123	-,128
	p	,058	,713	,335	,234	,113	,091	,165	,848	,160	,328	,311
	N	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65
DBE_ALT_4	r	,000	-,080	,027	,081	,084	-,002	-,022	,073	,059	,032	,035
	p	,998	,528	,832	,524	,504	,986	,859	,563	,641	,798	,781
	N	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65
DBE_ALT_5	r	-,146	,032	,050	-,110	,162	,062	-,059	,206	-,133	-,121	-,058
	p	,246	,801	,694	,382	,196	,623	,638	,099	,290	,338	,646
	N	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65
DBE_ALT_6	r	-,006	,098	,161	-,049	,188	,124	,128	,298	-,157	-,226	,012
	p	,961	,438	,200	,700	,133	,326	,309	,016	,212	,070	,921
	N	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65
DBE_ALT_7	r	,007	,019	-,044	,089	,196	,161	,049	-,016	,033	,101	,085
	p	,956	,883	,727	,479	,118	,199	,696	,896	,794	,423	,501
	N	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65
DBE_ALT_8	r	-,141	-,017	-,048	-,058	,116	,026	,009	,253	-,160	-,063	-,056
	p	,263	,894	,702	,649	,357	,835	,942	,042	,204	,619	,660
	N	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65
DBE_ALT_9	r	-,145	-,001	,039	-,271	,076	-,079	-,105	,226	-,073	-,188	-,129
	p	,250	,991	,756	,029	,547	,529	,403	,071	,564	,134	,305
	N	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65
DBE_TOP	r	-,156	,000	-,008	-,118	,188	,080	-,037	,236	-,139	-,148	-,077
	p	,216	,997	,948	,350	,133	,526	,769	,058	,269	,239	,543
	N	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65

Tabloda görüldüğü üzere, Duygu Biliş Etkileşim Ölçeğinin (DBEÖ) kriter geçerliğini belirlemek amacıyla ölçek alt boyutları ve Çatışma Eğilim Ölçeği puanları arasında yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda DBEÖ_ALT_2 (DBEÖ İKİNCİ ALT BOYUT) puanları ile CEO pasif tümünden reddetme alt boyutu puanları arasında ($r=,261$; $p<.05$); DBEÖ_ALT_6 (DBEÖ ALTINCI ALT BOYUT) puanları ile CEO pasif tümünden reddetme alt boyutu puanları arasında ($r=,298$; $p<.05$); DBEÖ_ALT_8 (DBEÖ SEKİZİNCİ ALT BOYUT) puanları ile CEO pasif tümünden reddetme alt boyutu puanları arasında ($r=,253$; $p<.05$) pozitif yönde; DBEÖ_ALT_9 (DBEÖ DOKUZUNCU ALT BOYUT) puanları ile CEO tümünden reddetme alt boyutu puanları arasında ise ($r=-,271$; $p<.05$) negatif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

3.1.4.1.3.3. Kriter Geçerliğini Belirlemek Duygu Biliş Ölçeği ile Empatik Beceri Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 26: Kriter Geçerliğini Belirlemek Duygu Biliş Ölçeği ile Empatik Beceri Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	Empatik Beceriler Puanı		
	N	r	p
Alt 1	38	-,065	,700
Alt 2	38	-,070	,676
Alt 3	38	,018	,917
Alt 4	38	-,001	,994
Alt 5	38	-,030	,858
Alt 6	38	-,058	,728
Alt 7	38	,134	,421
Alt 8	38	-,079	,637
Alt 9	38	,172	,301
Toplam	38	-,008	,962

Kriter geçerliğini belirlemek Duygu Biliş Ölçeği ile Empatik Beceri Ölçeği puanları arasında yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 27: Maddelerin Test-Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek Üzere Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları

		\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t	Sd	p
Grup1	on_1 - son_1	-,118	,973	,136	-,864	50	,392
Grup2	on_94 - son_94	,137	,601	,084	1,632	50	,109
Grup3	on_8 - son_8	,020	,707	,099	,198	50	,844
Grup4	on_22 - son_22	,000	,800	,112	,000	50	1,000
Grup5	on_11 - son_11	-,078	,796	,111	-,704	50	,485
Grup6	on_32 - son_32	-,078	,659	,092	-,850	50	,399
Grup7	on_13 - son_13	,137	1,040	,146	,943	50	,350
Grup8	on_10 - son_10	-,020	,678	,095	-,207	50	,837
Grup9	on_4 - son_4	,078	,913	,128	,613	50	,542
Grup10	on_2 - son_2	-,137	1,000	,140	-,980	50	,332
Grup11	on_6 - son_6	-,039	,720	,101	-,389	50	,699
Grup12	on_21 - son_21	,039	,824	,115	,340	50	,735
Grup13	on_41 - son_41	-,157	1,084	,152	-1,033	50	,306
Grup14	on_15 - son_15	-,020	1,068	,149	-,131	50	,896
Grup15	on_47 - son_47	,000	,775	,108	,000	50	1,000
Grup16	on_25 - son_25	-,157	,703	,099	-1,592	50	,118
Grup17	on_18 - son_18	-,216	,541	,076	-2,848	50	,006
Grup18	on_17 - son_17	-,020	,812	,114	-,172	50	,864
Grup19	on_14 - son_14	-,059	,645	,090	-,651	50	,518
Grup20	on_7 - son_7	-,392	1,021	,143	-2,742	50	,008
Grup21	on_38 - son_38	-,216	1,172	,164	-1,315	50	,195
Grup22	on_60 - son_60	-,078	,771	,108	-,727	50	,471
Grup23	on_39 - son_39	,039	,631	,088	,444	50	,659
Grup24	on_52 - son_52	-,039	,599	,084	-,468	50	,642
Grup25	on_30 - son_30	-,118	,739	,103	-1,137	50	,261
Grup26	on_44 - son_44	,055	,791	,111	,496	50	,622
Grup27	on_36 - son_36	-,098	,781	,109	-,896	50	,374
Grup28	on_16 - son_16	,255	,845	,118	2,155	50	,036
Grup29	on_31 - son_31	-,078	,935	,131	-,599	50	,552
Grup30	on_48 - son_48	-,235	,992	,139	-1,694	50	,096
Grup31	on_81 - son_81	-,118	1,032	,145	-,814	50	,420
Grup32	on_49 - son_49	-,431	1,082	,151	-2,848	50	,006
Grup33	on_63 - son_63	-,157	,644	,090	-1,739	50	,088
Grup34	on_40 - son_40	,039	,488	,068	,574	50	,569
Grup35	on_57 - son_57	-,118	,973	,136	-,864	50	,392
Grup36	on_55 - son_55	-,373	1,038	,145	-2,562	50	,013
Grup37	on_23 - son_23	-,078	,891	,125	-,629	50	,532
Grup38	on_45 - son_45	-,020	,707	,099	-,198	50	,844
Grup39	on_58 - son_58	-,137	,895	,125	-1,095	50	,279
Grup40	on_106 - son_106	,000	,721	,101	,000	50	1,000
Grup41	on_99 - son_66	-,157	1,102	,154	-1,016	50	,314
Grup42	on_66 - son_66	,078	,659	,092	,850	50	,399
Grup43	on_73 - son_73	,176	,684	,096	1,842	50	,071

Grup44	on_61 - son_61	,137	,633	,089	1,548	50	,128
Grup45	on_56 - son_56	-,314	,860	,120	-2,605	50	,012
Grup46	on_34 - son_34	-,216	,757	,106	-2,036	50	,047
Grup47	on_69 - son_69	-,275	1,078	,151	-1,818	50	,075
Grup48	on_70 - son_70	-,078	,744	,104	-,753	50	,455
Grup49	on_119 - son_119	-,157	1,189	,167	-,942	50	,351
Grup50	on_111 - son_111	-,098	,500	,070	-1,400	50	,168
Grup51	on_75 - son_75	-,020	,761	,107	-,184	50	,855
Grup52	on_86 - son_86	,255	1,074	,150	1,695	50	,096
Grup53	on_80 - son_80	-,157	,857	,120	-1,307	50	,197
Grup54	on_62 - son_62	-,157	1,027	,144	-1,091	50	,281
Grup55	on_37 - son_37	-,039	,564	,079	-,496	50	,622
Grup56	on_72 - son_72	-,020	,616	,086	-,227	50	,821
Grup57	on_89 - son_89	-,078	1,017	,142	-,551	50	,584
Grup58	on_141 - son_141	-,098	,728	,102	-,962	50	,341
Grup59	on_128 - son_128	,000	,663	,093	,000	50	1,000
Grup60	on_118 - son_118	-,294	,782	,110	-2,685	50	,010
Grup61	on_109 - son_109	,216	1,137	,159	1,355	50	,182
Grup62	on_93 - son_93	,078	,595	,083	,942	50	,351
Grup63	on_91 - son_91	-,294	,879	,123	-2,391	50	,021
Grup64	on_53 - son_53	,078	,595	,083	,942	50	,351
Grup65	on_74 - son_74	,020	,616	,086	,227	50	,821
Grup66	on_108 - son_108	,137	,775	,109	1,265	50	,212
Grup67	on_144 - son_144	-,275	1,002	,140	-1,957	50	,056
Grup68	on_138 - son_138	,098	,640	,090	1,093	50	,280
Grup69	on_167 - son_167	-,118	,765	,107	-1,098	50	,278
Grup70	on_113 - son_113	-,216	1,331	,186	-1,157	50	,253
Grup71	on_112 - son_112	,118	,791	,111	1,062	50	,293
Grup72	on_107 - son_107	,098	,755	,106	,927	50	,358
Grup73	on_77 - son_77	,078	,483	,068	1,159	50	,252
Grup74	on_76 - son_76	,098	,755	,106	,927	50	,358
Grup75	on_124 - son_124	-,039	1,076	,151	-,260	50	,796
Grup76	on_166 - son_166	-,098	,878	,123	-,798	50	,429
Grup77	on_145 - son_145	-,059	,580	,081	-,724	50	,472
Grup78	on_171 - son_171	,098	,640	,090	1,093	50	,280
Grup79	on_136 - son_136	-,373	1,183	,166	-2,250	50	,029
Grup80	on_130 - son_130	,078	,659	,092	,850	50	,399
Grup81	on_115 - son_115	,039	,979	,137	,286	50	,776
Grup82	on_120 - son_120	-,059	1,008	,141	-,417	50	,679
Grup83	on_95 - son_95	-,137	,749	,105	-1,309	50	,197
Grup84	on_131 - son_131	,275	1,097	,154	1,787	50	,080
Grup85	on_122 - son_122	,020	,860	,120	,163	50	,871
Grup86	on_97 - son_97	-,078	,845	,118	-,663	50	,510
Grup87	on_125 - son_125	-,137	,960	,134	-1,021	50	,312
Grup88	on_100 - son_100	-,039	,848	,119	-,330	50	,742
Grup89	on_142 - son_142	-,216	1,101	,154	-1,399	50	,168
Grup90	on_132 - son_132	-,020	,761	,107	-,184	50	,855

Grup91	on_140 - son_140	,098	,458	,064	1,527	50	,133
Grup92	on_165 - son_165	-,118	,739	,103	-1,137	50	,261
Grup93	on_143 - son_143	-,020	,510	,071	-,275	50	,785
Grup94	on_147 - son_147	,118	,621	,087	1,353	50	,182
Grup95	on_174 - son_174	,020	,761	,107	,184	50	,855
Grup96	on_152 - son_152	,176	,623	,087	2,023	50	,048
Grup97	on_156 - son_156	,059	,759	,106	,553	50	,583
Grup98	on_169 - son_169	,020	,678	,095	,207	50	,837
Grup99	on_161 - son_161	,157	,644	,090	1,739	50	,088
Grup100	on_164 - son_164	,059	,676	,095	,622	50	,537
Grup101	on_176 - son_176	-,137	,633	,089	-1,548	50	,128
Grup102	on_158 - son_158	-,118	,973	,136	-,864	50	,392
Grup103	on_175 - son_175	,000	,632	,089	,000	50	1,000
Grup104	on_162 - son_162	-,039	,937	,131	-,299	50	,766

Tabloda görüldüğü üzere, test-tekrar test güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda 7, 16, 18, 34, 49, 55, 56, 60, 63, 136, 152. Maddeler dışındaki tüm maddelerin ilk ve ikinci uygulamadan elde edilen ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum söz konusu maddeler dışındaki maddelerin test-tekrar test güvenilirliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Belirtilen maddelerin güvenilirlikleri ile ilgili ikinci gösterge olarak korelasyonlarına bakılmış; analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 28: Test-Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

		N	r	p
Grup 17	on_18 & son_18	51	,698	,000
Grup 20	on_7 & son_7	51	,241	,088
Grup 22	on_60 & son_60	51	,451	,001
Grup 28	on_16 & son_16	51	,502	,000
Grup 32	on_49 & son_49	51	,525	,000
Grup 33	on_63 & son_63	51	,599	,000
Grup 36	on_55 & son_55	51	,554	,000
Grup 45	on_56 & son_56	51	,526	,000
Grup 46	on_34 & son_34	51	,330	,018
Grup 79	on_136 & son_136	51	,364	,009
Grup 96	on_152 & son_152	51	,543	,000

Tabloda görüleceği üzere, 18, 34, 49, 55, 56, 60, 63, 136, 152. maddelerin ilk ve ikinci uygulamaları arasındaki ilişkiler 7. Madde haricinde anlamlı bulunmuştur. Bu nedenle söz konusu maddelerin ölçek içinde bulunmasında bir sakınca görülmemiştir. Yedinci maddenin test içinde kalıp kalmayacağına karar vermek için faktörler arası t testi değerlerine bakılmıştır.

Tablo 29: Faktörlerin Test-Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek Üzere Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları

		\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t	Sd	P
Grup 1	onalt_1 - sonalt_1	,020	4,860	,681	,029	50	,977
Grup 2	onalt_2 - sonalt_2	-,725	3,476	,487	-1,490	50	,142
Grup 3	onalt_3 - sonalt_3	-,647	3,411	,478	-1,355	50	,182
Grup 4	onalt_4 - sonalt_4	-,961	3,237	,453	-2,120	50	,039
Grup 5	onalt_5 - sonalt_5	-,431	3,087	,432	-,998	50	,323
Grup 6	onalt_6 - sonalt_6	-,529	2,686	,376	-1,408	50	,165
Grup 7	onalt_7 - sonalt_7	,118	3,380	,473	,249	50	,805
Grup 8	onalt_8 - sonalt_8	-,161	2,564	,359	-,448	50	,656
Grup 9	onalt_9 - sonalt_9	-1,078	3,375	,473	-2,282	50	,027

Tabloda görüldüğü üzere, test-tekrar test güvenirliğini belirlemek üzere yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda 4. ve 9. faktörler dışındaki tüm faktörlerin ilk ve ikinci uygulamadan elde edilen ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum söz konusu faktörler dışındaki faktörlerin test-tekrar test güvenirliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan 7. Maddenin içinde bulunduğu ikinci faktör için t değerleri anlamlı bulunmadığından 7. maddenin ölçekte bulunmasında bir sakınca görülmemiştir. Anlamlı çıkan ortalamalara sahip faktörlerin güvenirlikleri ile ilgili ikinci gösterge olarak korelasyonlarına bakılmış; analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 30: Test-Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

		N	r	p
Grup 1	onalt_1 & sonalt_1	51	,677	,000
Grup 2	onalt_2 & sonalt_2	51	,822	,000
Grup 3	onalt_3 & sonalt_3	51	,639	,000
Grup 4	onalt_4 & sonalt_4	51	,649	,000
Grup 5	onalt_5 & sonalt_5	51	,721	,000
Grup 6	onalt_6 & sonalt_6	51	,746	,000
Grup 7	onalt_7 & sonalt_7	51	,560	,000
Grup 8	onalt_8 & sonalt_8	51	,745	,000
Grup 9	onalt_9 & sonalt_9	51	,579	,000

Tabloda görüleceği üzere, tüm faktörlerin ilk ve ikinci uygulamaları arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmuştur. Bu nedenle 4. ve 9. faktörler de güvenilirliğe sahip olarak değerlendirilmiş, ölçek içinde bulunmalarında bir sakınca görülmemiştir.

Tablo 31: Ölçek Toplam Puanının Test-Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek Üzere Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları

		\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Pair 1	ON_TOP – SON_TOP	-4,396	17,277	2,419	-1,817	50	,075

Tabloda görüldüğü üzere, test-tekrar test güvenirliğini belirlemek üzere yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda ölçek toplam puanlarının ilk ve ikinci uygulamadan elde edilen ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum söz konusu ölçeğin test-tekrar test güvenirliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Güvenirlik Analizi

DBEÖ'nün güvenirlik analizi işlemlerinde, sonuç olarak, 176 maddeli ölçeğin, maksimum dört kademeli iç-tutarlık analizleri sonucunda, 104 maddeye indirgenebileceği ve bu maddelerin iç tutarlığının (Cronbach Alpha katsayısının) $\alpha=.929$ 'den daha fazla yükseltilemeyeceği kanaatine varılmıştır..

Cronbach Alpha katsayısının belirlenmesine ek olarak maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilecek güvenirliliği (split-half reliability) ayrıca hesaplanmıştır. Bu bağlamda, Guttman değeri (Guttman split-half) $G=.584$; Spearman değeri (Equal-length Spearman-Brown) $S=.590$ olarak hesaplanmıştır. Guttman ve Spearman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan ilkinin alpha katsayısı $\alpha_1 = .878$; ikinci grubun alpha katsayısı ise $\alpha_2 = .923$ olarak belirlenmiştir.

Bu nedenle iç tutarlık için güvenirlik analizleri yinelenmemiş ve madde toplam korelasyonlarının hesaplanmasına geçilmiştir.

4.2. Geçerlik Analizleri

Madde analizleri, her hangi bir ölçme aracının bütününde ya da alt ölçeklerinde bulunan maddelerin bütünde veya alt ölçeklerde anlamlı olarak yer alıp almadıkları amacıyla yapılmaktadır.

Sonuç olarak, 176 maddeli ölçeğin, maksimum dört kademeli iç-tutarlık analizleri sonucunda, 109 maddeye indirgenebileceği ve bu maddelerin iç tutarlığının (Cronbach Alpha katsayısının) $\alpha=.929$ 'den daha fazla yükseltilemeyeceği kanaatine varılmıştır.

Cronbach Alpha katsayısının belirlenmesine ek olarak maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilecek güvenirliliği (split-half reliability) ayrıca hesaplanmıştır.

Bu bağlamda, Guttman değeri (Guttman split-half) $G=.584$; Spearman değeri (Equal-length Spearman-Brown) $S=.590$ olarak hesaplanmıştır. Guttman ve Spearman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan ilkinin alpha katsayısı $\alpha_1 = .878$; ikinci grubun alpha katsayısı ise $\alpha_2 = .923$ olarak belirlenmiştir.

Bu nedenle iç tutarlık için güvenilirlik analizleri yinelenmemiş ve madde toplam korelasyonlarının hesaplanmasına geçilmiştir.

Verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri $0,884$ olarak hesaplanmıştır. Söz konusu değer analize alınan verilerin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Öte yandan Bartlett testi anlamlılık değeri ise $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum da örneklemin geldiği evrende ölçeğin betimlemeye çalıştığı özelliğin çok boyutluluk gösterdiğini ispatlamaktadır. Tüm bu sonuçlar verilen faktör analizine alınmasının uygun olduğu sonucunu doğurduğundan faktör analizine geçilmiş, sonuçlar tablo halinde aşağıda gösterilmektedir:

Tablo 32: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1	17	1, 2, 14, 16, 23, 34, 37, 53, 77, 120, 122, 125, 132, 143, 156, 164, 175
2	16	4, 6, 7, 31, 45, 69, 72, 74, 76, 95, 97, 100, 140, 147, 169, 176
3	12	8, 21, 38, 48, 58, 70, 89, 108, 124, 131, 142, 165
4	10	22, 41, 60, 81, 106, 119, 141, 144, 166, 174
5	10	11, 15, 39, 49, 99, 111, 128, 138, 145, 152
6	9	32, 47, 52, 63, 66, 75, 118, 167, 171
7	10	13, 25, 30, 40, 73, 86, 109, 113, 136, 161
8	10	10, 18, 44, 57, 61, 80, 93, 112, 130, 158
9	10	4, 17, 36, 55, 56, 62, 91, 107, 115, 162

Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir.

Yeni dizayna göre faktörler ve oluşturan maddeler aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 33: Faktör-1 II. Boyut- Duygunun Biliş Etkisi- Hücre 6- Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi

1		①	②	③	④	⑤
2		①	②	③	④	⑤
14		①	②	③	④	⑤
16		①	②	③	④	⑤
23		①	②	③	④	⑤
34	Başarıya ulaşmak için geçmiş deneyimlerimi ve kendime olan güvenimi hatırlarım.	①	②	③	④	⑤
37		①	②	③	④	⑤
53		①	②	③	④	⑤
77		①	②	③	④	⑤
120		①	②	③	④	⑤
122		①	②	③	④	⑤
125		①	②	③	④	⑤
132		①	②	③	④	⑤
143		①	②	③	④	⑤
156		①	②	③	④	⑤
164		①	②	③	④	⑤
175	Kızgınlığımı çaresizlikle bastırmak enerjimi düşürmüştü farkına varırım.	①	②	③	④	⑤

Tablo 34: Faktör-2 II. Boyut- Duygunun Biliş Etkisi- Hücre 7- Bakış Açısında Çoğulluk Kazanmak

6		①	②	③	④	⑤
7		①	②	③	④	⑤
31		①	②	③	④	⑤
45	Yakın ilişkiler kurmakta çok zorlanırım.	①	②	③	④	⑤
69		①	②	③	④	⑤
72		①	②	③	④	⑤
74		①	②	③	④	⑤
76		①	②	③	④	⑤

94		①	②	③	④	⑤
95	Bir başarısızlıkta üzüntü duyarken aynı anda tekrar, başarmak için neler yapabileceğimi düşünmeye başlar, üzüntü ile birlikte iyimserlik ve kendime güven duygularımın da farkına varırım.	①	②	③	④	⑤
97	Kolay ilişki kurarım.	①	②	③	④	⑤
100		①	②	③	④	⑤
140		①	②	③	④	⑤
147		①	②	③	④	⑤
169		①	②	③	④	⑤
176	İğneyi kendine çuvaldızı başkasına batır atasözünü kendimde uygularım.	①	②	③	④	⑤

Tablo 35: Faktör-3 IV. Boyut- Olumlu ve Olumsuz Duygularla Başa Çıkma- Hücre 14- Duyguyu Yararlı ya da Zararlı Olarak Değerlendirmek

8	Yaşantım boyunca değişik deneyimlerimle ilgili oluşturduğum ya da oluşturmuş olduğumun farkına vardığım içsel dünyanın istikrarlı değerlerine sahibim ve bu değerleri referans alırım.	①	②	③	④	⑤
21		①	②	③	④	⑤
38		①	②	③	④	⑤
48		①	②	③	④	⑤
58		①	②	③	④	⑤
70		①	②	③	④	⑤
89		①	②	③	④	⑤
108		①	②	③	④	⑤
124		①	②	③	④	⑤
131		①	②	③	④	⑤
142	İçimde ukte kalmış şeyler yapmak isteğim yeni şeylere girişimimi önler.	①	②	③	④	⑤
165		①	②	③	④	⑤

Tablo 36: Faktör-4 I. Boyut- Empati- Hücre 4- Sahte ve manüpile Edici Duyguları Tanıma, Eleştirme

22		①	②	③	④	⑤
41		①	②	③	④	⑤
60	Birisi bana kendi duygularımı anlatırken onları kendi içimde oluşturarak anlamaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
81		①	②	③	④	⑤
106		①	②	③	④	⑤
119	Bana ait maddi, düşünsel ya da duygusal olan şeyleri bir yabancı ile paylaşmak hoşuma gider.	①	②	③	④	⑤
141		①	②	③	④	⑤
144		①	②	③	④	⑤
166		①	②	③	④	⑤
174		①	②	③	④	⑤

Tablo 37: Faktör-5 II. Boyut- Duygunun Bilişe Etkisi - Hücre 5- Duyguların Bilişe Olumlu Etkisi

11	Rahatsızlık verici bir ortama, önüme bazı amaçlar koyarak dayanabilirim.	①	②	③	④	⑤
15		①	②	③	④	⑤
39		①	②	③	④	⑤
49		①	②	③	④	⑤
99	Bir grup etkinliğinde dikkat dağıtacak davranışa karşı tavır alırım.	①	②	③	④	⑤
111		①	②	③	④	⑤
128		①	②	③	④	⑤
138	Havanın hep benim sevdiğim gibi olmasını isterdim ama diğer canlıların da farklı ihtiyaçları vardır onlara da ben katlanmalıyım.	①	②	③	④	⑤
145		①	②	③	④	⑤
152		①	②	③	④	⑤

Tablo 38: Faktör-6 III. Boyut- Bilişin Duyguya Etkisi- Hücre 9- Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma

32		①	②	③	④	⑤
47		①	②	③	④	⑤
52		①	②	③	④	⑤
63	Yaşadığım deneyimimi doğru olarak iletebilirim.	①	②	③	④	⑤
66		①	②	③	④	⑤
75		①	②	③	④	⑤
118	Savunmaya geçmek yerine hatamı anlamaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
167		①	②	③	④	⑤
171		①	②	③	④	⑤

Tablo 39: Faktör-7 III. Boyut- Bilişin Duyguya Etkisi- Hücre 12- Duygular Arası Geçişme Farkındalığı

13		①	②	③	④	⑤
25	Duygularımı içime atarım.	①	②	③	④	⑤
30		①	②	③	④	⑤
40		①	②	③	④	⑤
73		①	②	③	④	⑤
86	Kendimle ve başkaları ile çatışma yaşarım.	①	②	③	④	⑤
109		①	②	③	④	⑤
113		①	②	③	④	⑤
136		①	②	③	④	⑤
161		①	②	③	④	⑤

Tablo 40: Faktör-8 IV. Boyut-Olumlu ve Olumsuz Duygularla Başa Çıkma- Hücre 15- Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi

10	Rahat ve huzur içinde olmak için önce görevlerimi, ödevlerimi yapıp bitiririm.	①	②	③	④	⑤
18		①	②	③	④	⑤

44		①	②	③	④	⑤
57	Yapmam gereken işlerim olduğu halde eğer yorgunsam farkına varıp önce dinlenirim.	①	②	③	④	⑤
61		①	②	③	④	⑤
80		①	②	③	④	⑤
93		①	②	③	④	⑤
112		①	②	③	④	⑤
130	Olumsuz düşünmeye başladığının farkına varabilirim.	①	②	③	④	⑤
158		①	②	③	④	⑤

Tablo 41: Faktör-9 IV. Boyut- Olumlu ve Olumsuz Duygularla Başa Çıkma- Hücre 16- Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanmak

4		①	②	③	④	⑤
17	En kötü anlarımda bile sevilen, sevilebilen bir kişi olduğumu bilirim.	①	②	③	④	⑤
36		①	②	③	④	⑤
55		①	②	③	④	⑤
56		①	②	③	④	⑤
62		①	②	③	④	⑤
91		①	②	③	④	⑤
107		①	②	③	④	⑤
115		①	②	③	④	⑤
162	Kendimi herkese sevdiremeyeceğimi iyi bilirim, insanlara yaklaşımında dereceler vardır.	①	②	③	④	⑤

Tablo 42: Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Yapısı

OLUMLU VE OLUMSUZ DUYGULARLA BAŞA ÇIKMA			
	Duyguyu Yararlı ya da Zararlı Olarak Değerlendirmek	Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi	Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanmak
	Duygunun bilgi yüklü ya da işe yarar olup olmadığı hükmüne vararak bunu yansıtıcı şekilde ondan uzak durmak ya da benimsemek.	Duyguları kişinin kendisi ve diğerleri ile ilgili olarak ne kadar açık-belirli, tipik, etkileyici ya da mantıklı olduklarının yansıyacak şekilde denetleme altında tutma yeteneği.	Olumsuz duyguları ölçülü hâle/vasata indirmek ve olumlu olanları arttırmak, taşıyor olabilecekleri bilgiyi bastırmadan ya da abartmadan duyguları kişinin kendisinde ve diğerlerinde yönetme, baş edebilme yeteneği.
BİLİŞİN DUYGUYA ETKİSİ			
Bilişin Duygulara Olumlu Etkisi			Duygular Arası Geçişme Farkındalığı
Duygulara ad koyabilme ve bu adlar ve duyguların kendilerindeki ilişkileri farkedebilme yeteneği. Örneğin; hoşlanmak ve sevmek arasındaki ilişkiyi fark etmek.			Duygular arasında olabilecek geçişmelerin farkına varabilmek, örneğin; kızgınlıktan doyuma ya da utanca olan geçişme gibi
DUYGUNUN BİLİŞE ETKİSİ			
Duyguların Bilişe Olumlu Etkisi	Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi	Bakış Açısında Çokluk Kazanmak	
Duygular dikkati önemli bilgi, haber, işaretlere yönelterek düşüncelere öncelik verir.	Duyguları daha iyi anlayabilmek için istek üzerine/istendiği zaman üretebilmek. Duygular yeteri kadar canlı ve uyumlu olup hislerle ilgili hatırlama, yargılama yapmakta yardım almak için üretilebilirler.	Duygusal ve hissi hâlinin iki kutup arasında değişmesi, bireyin algılamasını kötümserlikten iyimserliğe değiştirir, çoklu bakış açısı ile düşünmesini destekler.	
EMPATİ BOYUTU			
			Manüpile Edici, Sahte Duyguları Tanıma ve Eleştirme
			His ve duyguların

			doğru ve doğru olmayan ya da dürüst ve dürüst olmayan ifadelerini ayırma yeteneği.

Bulgulardan çıkan faktörlere göre, Mayer ve Salovey (1997)'in oluşturduğu dörder aşamalı dört boyutlu duygusal zekâ kavramının teorik açıklama tablosunun duygu biliş etkileşim ölçeği özelinde yukarıdaki yapı elde edilmiştir.

4.3. Elde Edilen Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Teorik Açıklaması

4.3.1. IV. Ana Boyut- Olumlu ve Olumsuz Duygularla Başa Çıkma- (Orijinalinde Hücre 14 - Faktör 3) Duyguyu Yararlı ya da Zararlı Olarak Değerlendirme Alt Boyutu

Bu boyutta Mayer ve Salovey (1997, s.14) bireyin çocuklukta duygularının bazıları ile nasıl başa çıkacağını, bastıracağını, hatta tümünden inkâr etmek gibi duygu stratejileri öğrendiğini savunmuşlardır. Bu anlamda, Jensen (1998, ss.75-79)'in belirttiği gibi Candence Port (1997, s.139)'a göre beden içi tüm iletişimlerin %98'inin "peptide" ulaklarla olması bulgusundan dolayı öğrenme işlemi içinde duyguların anlaşılması ve bileşerek bütünleşmesinin büyük önemi ortaya çıkmaktadır. "Duygular ifade edildikleri zaman tüm sistemler birleşir ve bütünü meydana getirir. Duygular bastırıldığında, inkar edildiğinde, her ne olabileceklerse olmalarına izin verilmediğinde bizim çalışma ağımız bloke edilir, biyolojimizi ve davranışımızı yöneten gerekli iyilik hali duygusunu etrafa bütünleşmiş şekilde yayan kimyasalların akışı durdurulmuş olur."

Böylece duygu biliş etkileşiminin gelişmiş halinde birey duygulara açık olup, her türlü duygu ile yüzleşebilir ve onları kendine ve çevresine yararlı olup olmadığına göre değerlendirilebilir. Örneğin; hafif bir kaygı yaşamasının sınavına hazırlanmak

için yararlı olduğu değerlendirilmesini yapar ya da toplum için haksızlığa karşı insanların kızgınlığını problem çözmeye kanalize olmaları için kullanmaya karar verebilir, ancak duygular çok yoğun ise geri çekilmeyi ve sakinleşmeyi beklemesini de becerir. Bu şekilde deneyimlerle, yaşanarak öğrenilen duygusal içgörü ve duygusal enerji akıl yürütme süreçlerine uygulanabilir.

4.3.2. IV. Ana Boyut - Olumlu ve Olumsuz Duygularla Başa Çıkma- (Orijinalinde Hücre 16- Faktör 9) Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanmak Alt Boyutu

Mayer ve Salovey (1997, ss.14-15)'e göre bireyin duyguları abartmadan ya da küçümsemeden anlayabilmesi, empatiyi başarı ile kullanabilmesi ve meta düzenleme kullanıp kötü duygu durumunu geliştirmeye mi uğraşiyor, iyi duyguyu bir yana mı atıyor dikkat edip farkına varması ve düzeltebilmesidir. Kişinin travmatik deneyimlerle başedebilmesi de bu süreçlerle olmaktadır.

4.3.3. I. Ana Boyut- Empati-(Orijinalinde Hücre 4 - Faktör 4) Sahte ve Manüpüle Edici Duyguları Tanıma, Eleştirme Alt Boyutu

Mayer ve Salovey (1997, s.12)'e göre duygusal olarak yetenekli olan bireyler duyguların ifade edilmeleri ve ortaya çıkmaları üzerine bilgileri vardır, anlama yetenekleri vardır. Bunun yanında sahte ve sömürücü olanlara karşı da duyarlıdırlar.

Sahte ve sömürücü ya da manüpüle edici duyguları birey kendi içinde üretebileceği gibi çevresinde de var olabilir. Birey olarak bu duyguları anlamak, toplum içinde kamuoyu oluşturmaya ve global bir düzeyle ifade edilen duyguları anlamaya doğru gelişebilir bu da bir sonraki aşama olan vicdanın sesini dinlemeye götürür.

4.3.4. II. Ana Boyut-Duygunun Biliş Etkisi - (Orijinalinde Hücre 5 - Faktör 5) Duyguların Biliş Olumlu Etkisi Alt Boyutu

Mayer ve Salovey (1997, s.12)'e göre bu boyut duyguların zekâ yerine geçmesi ile ilgilidir. Özellikle doğumdan itibaren uyarıcı bir sistem olarak duygular bireye hizmet ederler. Bebek acıkınca ağlar, ilgi gördüğünde güler ve böylelikle duygular bireyde önemli içsel ve çevresel değişimleri haber veren işaretler olarak işler ve gelişirler.

Jensen (1998, s.79)'in de belirttiği gibi duygular bizim iyi kalitede, değerlere dayalı kararlar almamıza yardım eder. Birey dürüstlüğü kendine değer olarak almışsa, dürüst olmadığı zaman kendini kötü hisseder. Dürüst olduğunda da iyi hisseder. Bir anlamda karakterimiz, duygularımızın vicdanı ile şekillenir. Çok az ya da çok fazla duygu karıştını üretirse de bizim günlük normal duygularımız yaşantımızın önemli bir yanındır.

Böylece bu boyutta duygu biliş etkileşiminin gelişmesi bireyin kendine ve çevresine karşı sorumluluklar almasını hatta bazı fedakârlıklarda bulunmayı göze almasını sağlar.

4.3.5. IV. Ana Boyut-Olumlu ve Olumsuz Duygularla Başa Çıkma- (Orijinalinde Hücre 15 - Faktör 8) Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi Alt Boyutu

Mayer ve Salovey (1997, s.14)'e göre duyguları sadece algılamak yerine bireyin duygularının bireyin düşüncelerini, düşüncelerinin de duygularını nasıl etkilediğini bilebilmek ve duyguları meta-değerlendirmeden geçirebilmektir. Bu da bireyin duygusal durumunun, hissi hâlinin ne kadar açık, anlaşılabilir, tipik, kabul edilebilir ve etkilenebilir olduğuna bireyin ne kadar dikkat ettiği anlamına gelir. Kişide içe bakış ve bilinç, farkındalık düzeyi gelişmiştir.

4.3.6. II. Ana Boyut- Duygunun Biliş Etkisi- (Orijinalinde Hücre 6 - Faktör 1) Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi Alt Boyutu

Mayer ve Salovey (1997, s.12)'e göre duyguların daha iyi anlaşılabilmesi için talep üzerine üretilebilmeleri ile ilgilidir. Birey kendi karşılaşacağı durumlarda hangi duyguları yaşayacağını ya da diğerlerinin hangi duyguları yaşadığını anlayabilmek için kendi içinde, belli bir durumu canlandırıp ona bağlı oluşan duyguları da böylece üretebilir. Bu yetenek bireyin kendisine ve çevresine uygun kararlar almasında yardımcı olacağı gibi geleceğini ilgilendiren plânlamalarında da kendisine rehberlik edebilir. Akılcı yoldan sözel iletişim kurmadığı zaman iletişimde 'rol oynama' yoluyla mesajını aktarma yoluna da gidebilir.

4.3.7. III. Ana Boyut - Bilişin Duyguya Etkisi - (Orijinalinde Hücre 12 - Faktör 7) Duygular Arası Geçişme Farkındalığı Alt Boyutu

Mayer ve Salovey (1997, s.14)'e göre duygular belli dönüşüm zincirlemesinde kalıplaşmalar oluşturma eğilimi gösterirler. Bireyler de bu duygu sıralamalarının içine kendilerini hapsedebilirler ya da süreçlerin olumlu sonuçlara ulaşmasını sağlayabilirler. Bunu da uslamlama yaparak yürütürler, örneğin, eğer birey kendini sevilmeyen bir kişi olarak algılıyorsa karşısındaki insanın kendisine ilgi göstermesini, daha sonra o kişinin sevgisinin biteceği korkusu ile reddedebilir ya da empati kullanan bir anne çocuğunun problemini dinlemekle onu rahatlatacağını bilir.

4.3.8. II. Ana Boyut - Duygunun Biliş Etkisi - (Orijinalinde Hücre 7 - Faktör 2) Bakış Açısında Çokluk Kazanma Alt Boyutu

Duygusallık, kişiye çoğul bakış açısı kazandırabilir. Kişi duygularına göre hüküm verirken deneyimlenen farklı ya da zıt duygular, kendileri ile tutarlı, farklı, bileşik ya da zıt düşüncelerin üretilmesini de sağlarlar. Kararsızlık yaşayan bir kişi kendini daha iyi hissetmeye başladığında gelişme yolunda olumlu kararlara varabilir. Bu nitelik,

esneklik ya da yeniliklere açık olabilmek, hoş görülme ve karşısındakini olduğu gibi kabul edebilme doğrultusunda bir özellik olarak düşünülebilir.

4.3.9. III. Ana Boyut-Bilişin Duyguya Etkisi - (Orijinalinde Hücre 9- Faktör 6) Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma

Kişi duyguları adlandırabilir. Duygular arasındaki ilişkileri fark edebilir. Birbirleri ile ilişkili duygular yoğunluğunun devam etmesi doğrultusunda bileşik kalıplar oluşturur. Duygular arasındaki farkları da anlayabilir.

4.4. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Yapılan Karşılaştırmalar

4.4.1. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Ölçek Alt Boyutları ile Raven Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analiz Sonuçları Bulguları ve Sonuç Tartışması

Duygu Biliş Etkileşim Ölçeğinin (DBEÖ) kriter geçerliğini belirlemek amacıyla ölçek alt boyutları ve Raven testi puanları arasında yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda DBEÖ_ALT_7 (DBEÖ YEDİNCİ ALT BOYUT) puanları ile Raven toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmışken ($r=0,292$; $p<.05$) diğer DBEÖ alt boyutu puanları ile Raven toplam Puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>.05$). Genel olarak söylenebilir ki DBEÖ'nin duygu ağırlıklı puanları ile IQ puanları arasındaki ilişkiler anlamlı değildir.

DBEÖ ölçeğinin duygu ağırlıklı özellik taşıması, zekâsal yetenekler ile genelde ilişkili çıkmamasına bir açıklama olabilir. Ancak 7. alt boyut puanları ile Raven toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin saptanmış olması, 7. alt boyutta bilişsel yeteneklerin de yüksek oranda yer almış olmasına dayandırılabilir.

Yedinci alt boyut, Bilişin Duyguya Etkisi adını almış olan üçüncü boyutun son aşamasıdır. Duygular arası geçişmelerin olabileceğini fark etmek, olumsuz duygulardan olumlu duygulara geçmek için tümünden gelim, tüme varım, neden sonuç ilişkilerini görebilme gibi bilişsel yetenekler bu alt boyutta yer almıştır. Raven Matriks'inin tüme varım ve tümünden gelim zekâsal yetenekleri ile pozitif yönde anlamlı çıkmış olması ikisinde de ortak olan bilişsel ağırlıktan ileri gelmiş olabilir.

Sonuç olarak, DBEÖ'nün 7. alt boyutu ile Raven Progressive Matrix'in toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ($r=0,292$; $p<.05$) bir ilişki bulunması ortak bilişsel özellikleri gösteriyor olabileceğinden bu alt boyut için kriter geçerliğini destekler yöndedir. DBEÖ'nün diğer alt boyutları ile ilişkili çıkmamış olması da DBEÖ'nün duygu ağırlıklı olmasından ileri gelebilir bu da bir çelişki oluşturmamaktadır.

4.4.2 Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Ölçek Alt Boyutları ve Empatik Eğilim Ölçeği Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Sonuç Tartışması

Duygu Biliş Etkileşim Ölçeğinin kriter geçerliğini belirlemek amacıyla ölçek alt boyutları ve Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları arasında yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda DBE_ALT_1 (DBE 1. ALT BOYUT) puanları ($r=0,354$; $p<.05$); DBE_ALT_2 (DBE 2. ALT BOYUT) puanları ($r=0,467$; $p<.01$); DBEÖ_ALT_6 (DBE 6. ALT BOYUT) puanları ($r=0,405$; $p<.01$); DBE_ALT_8 (DBE 8. ALT BOYUT) puanları ($r=0,328$; $p<.05$); DBE_ALT_9 (DBE 9. ALT BOYUT) puanları ($r=0,854$; $p<.001$); DBE_TOP (DBE TOPLAM PUAN) puanları ($r=0,418$; $p<.01$); ile Empatik Eğilim toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmışken diğer DBEÖ alt boyut puanları ile Empatik Eğilim toplam Puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>.05$). Genel olarak söylenebilir ki DBEÖ puanları ile empatik eğilim puanları arasındaki ilişkiler anlamlıdır.

Empatik eğilim bireyin günlük hayatında empati kurma potansiyeli olarak tanımlanmış olup, bireyin karşısındakine yardım etme düzeyini belirlediği kabul edilmiştir Dökmen (2004).DBEÖ'nin, Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi, Bakış Açısında Çokluk Kazanmak, Bilişin Duygulara Olumlu Etkisi, Olumlu Olumsuz Duyguların Denetimi ve Duyguları Abartmadan Kullanmak alt boyutları, kişilerarası ilişkileri, kişinin kendisinden başka diğer kişileri anlayabilmesi ve onlarla başa çıkabilmek için empati kurabilmesini gerektirmektedir ve özellikle bu 9. alt boyutun yüksek derecede empatik eğilimle ilişkili çıkmış olması kriter geçerliğine kanıt sayılabilir açısından dikkat çekici görünmektedir. DBEÖ'nün toplam puanlarının Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları ile pozitif yönde ilişkili çıkması empatik eğilimde ortak alanlarını gösteriyor olabilir. En alttaki empati boyutundan olan Sahte ve Manüpile Edici Duyguları Tanıma ve Eleştirme alt boyutunun Empati Eğilim Ölçeği toplam puanları ile ilişkisiz çıkması da bu alt boyutun empati kurmak değil sahte duygulara eleştirel bakmakla ilgili olduğundan olabilir.

Sonuç olarak, DBEÖ'nün, 1., 2., 6., 8. ve 9.alt boyutları ile EEÖ toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=0,354$; $p<.05$), ($r=0,467$; $p<.01$), ($r=0,405$; $p<.01$), ($r= 0,328$; $p<.05$) ve ($r = 0, 854$; $p< .001$) ve DBEÖ toplam puanları ile EEÖ toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ($r= 0,418$; $p<.01$) bir ilişkinin saptanmış olması DBEÖ'nün kriter geçerliğine bir kanıt sayılabilir.

4.4.3 Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği ile Empatik Beceri Ölçeği Arasında Çıkan İlişkisizlik Bulgusunun Sonuç Tartışması

Kriter geçerliğini belirlemek Duygu Biliş Ölçeği ile Empatik Beceri Ölçeği puanları arasında yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır.

Bu bulgu, Üstün Dökmen' (1990) nin belirttiği üzere, EBÖ B – Formu' nun daha çok bilişsel empatik davranışı ölçmesinden, Duygu Biliş Ölçeği'nin ise duygusal temelli olmasından kaynaklanmış olabilir. Duygu Biliş Ölçeği'nin Raven Progressive Matrice ile toplam puanlar üzerinden ilişkisiz çıkması, DBÖ'nün biliş değil, duygu

yaklaşımli olduğunu destekler doğrultudadır. Bu da yukardaki yoruma uygun gözükmetedir. Dökmen (1990) empati ölçeklerinin arasında ya hiç ilişki bulunmadığı ya da oldukça düşük düzeyde ilişki bulunduğuna, nedenleri içinde de farklı empati ölçeklerinin empatik davranışın farklı bilişenlerini ölçtüğüne değinmiştir. Ayrıca, EBÖ, günlük yaşantıda eyleme yönelik bir ağırlık taşıırken, DBEÖ hayata bakış açısına, tutuma, potansiyele ağırlık vermiş olması da ilişkisizliğe bir neden olabilir.

Sonuç olarak, DBÖ' nün empati kurma potansiyeli üzerinden insanlara yardım etme yeteneğini ölçtüğü hakkında EBÖ bir destek sağlamamıştır. Ancak DBÖ empati kurma yeteneğini ölçmediği anlamını da taşımamaktadır.

4.4.4. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği Kriter Geçerliğini Belirlemek için Ölçek Alt Boyutları ve Çatışma Eğilimleri Ölçeği (ÇEO) Arasında Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçlarına Göre Elde Edilen Bulguların Sonuç Tartışması

Duygu Biliş Etkileşim Ölçeğinin (DBEÖ) kriter geçerliğini belirlemek amacıyla ölçek alt boyutları ve Çatışma Eğilim Ölçeği (ÇEO) puanları arasında yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda DBEÖ_ALT_2 (DBEÖ İKİNCİ ALT BOYUT) puanları ile ÇEO pasif tümünden reddetme alt boyutu puanları arasında ($r=,261$; $p<.05$); DBEÖ_ALT_6 (DBEÖ ALTINCI ALT BOYUT) puanları ile ÇEO pasif tümünden reddetme alt boyutu puanları arasında ($r=,298$; $p<.05$); DBEÖ_ALT_8 (DBEÖ SEKİZİNCİ ALT BOYUT) puanları ile ÇEO pasif tümünden reddetme alt boyutu puanları arasında ($r=,253$; $p<.05$) pozitif yönde; DBEÖ_ALT_9 (DBEÖ DOKUZUNCU ALT BOYUT) puanları ile ÇEO tümünden reddetme alt boyutu puanları arasında ise ($r=-,271$; $p<.05$) negatif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Yönelim çatışmalarından biri olan pasif çatışmada iletişim eksikliği vardır. Kişiler kendilerinin aklından geçenlerin okunmasını bekledikleri gibi karşılarındaki kişinin aklından geçenleri de o kişiden daha iyi bildiklerini zannederler.

Tümden reddetme çatışmasında ise mesajı alan kişi mesajı yollayan kişiden rahatsız olur, savunucu bir tutuma girer. Mesajı tümden reddeder. Her iki boyutta da nedenler farklı olmasına rağmen sonuç olarak kişi kendine gönderilen mesajı algılamamaktadır.

Yukarıdaki iki bölümün birarada oluşturduğu karma boyut ile pozitif ilişkili çıkan DBEÖ 2., 6. ve 8. boyutlar sırası ile Bakış Açısında Çokluk Kazanmak; Bilişin Olumlu Duygulara Etkisi ve Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi, duyguların kişinin kendisi ve diğerleri ile ilgili olarak ne kadar mantıklı olduklarını yansıyacak, etkileyecek şekilde denetleme altında tutma yeteneğidir. Tüm boyutlarda ele alınan yeteneklerin gelişmiş halleri ile bunların karşılıklı etkileşimleri sağlandığında işlevsel bir bütün olarak duygu ve biliş etkileşiminin bir sistem meydana getireceği düşünülmektedir. Burada ÇEÖ pasif- tümden reddetme bileşik boyutunda kişi hem iletişim kurmadan anlaşılabilceğini hem de anlayabileceğini sanmakta bunu çığneyerek mesaj yollamaya çalışandan da rahatsız olmaktadır. DBEÖ 2., 6. ve 8. boyutların, diğer boyutlardan soyutlanmış olarak kişinin kendi içinde geliştirdiği düşünce boyutu olduğu durumlarda çatışma eğilimini artırıcı işlev gördüğü doğrultusunda bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Öyleyse bir kişi, ÇEÖ pasif tümden reddetme boyutunda ve DBEÖ'nün 2., 6. ve 8. boyutlarında , diğer boyutlara göre daha yüksek puan aldığı zaman kişi, kendine yollanan mesajlar eğer kendi beklentilerine, değerlerine karşıtısa hiç algılamayacağı yordanabilir. Bu koşulların aynı kaldığı durumlarda kişinin iletişim kurabilmesi ya da etkili iletişimde eğitilebilmesinin mümkün olamayacağı da söylenebilir.

Sonuç olarak, DBEÖ'nin 2.,6. ve 8. alt boyutları ile ÇEÖ'nin Pasif Tümden Reddetme alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması ($r=,261$; $p<.05$), ($r=,298$; $p<.05$) ve ($r=,253$, $p<.05$) DBEÖ'nün kriter geçerliğine bir kanıt sayılabilir.

DBEÖ'nin Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanmak alt boyutu ile ÇEÖ'nin Tümünden Reddetme alt boyutunun negatif yönde anlamlı çıkması da kişinin, duygular içindeki bilgiyi ne kadar koruyabiliyorsa ve olumlu duyguları öne çıkartıp olumsuzları en aza indirebiliyorsa, karşısındaki kişi kim olursa olsun iletmek istediği mesajı o oranda tolere ederek algılayabileceğini gösterir doğrultudadır. Bu da mesajı yollayan kişi ile bir şekilde iletişim kurabileceğini gösterir. Aynı şekilde tümünden reddetme puanı yüksek bir kişinin de mesajı yollayan kişiye karşı rahatsızlık duyup savunucu bir tutum içinde bu mesajı, duygular üzerinde yararlı ya da yararsız ya da bilgi yüklü olup olmadığına bakmadan reddedeceği anlaşılabilir.

Sonuç olarak, DBEÖ'nin 9. alt boyutu ile ÇEÖ'nin Tümünden Reddetme alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması ($r = -0,271$; $p < 0,05$) DBEÖ'nün kriter geçerliğine kanıt sayılabilir.

4.5. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği İle Duygu Bilişin Cinsiyet, Yaş Ve Bölüm Açısından İncelenmesi

Tablo 43. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kız	231	51,0	51,0	51,0
Erkek	222	49,0	49,0	100,0
Toplam	453	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubu 231'i (%51,0) kız, 222'si (%49,0) erkek olmak üzere toplam 453 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 44. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
17 ve altı	9	2,0	2,0	2,0

18 Yaş	64	14,1	14,1	16,1
19 Yaş	240	53,0	53,0	69,1
20 ve üzeri	140	30,9	30,9	100,0
Toplam	453	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, 9 öğrenci (%2,0) 17 yaş ve altı yaş grubunda, 64'ü (%14,1) 18 yaş grubunda, 240'ı (%53,0) 19 yaş grubunda, 140'ı ise (%30,9) 20 yaş ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır.

Tablo 45:Öğrenim Görülen Alan Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Alan	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Bilgisayar	80	17,7	17,7	17,7
Hukuk	97	21,4	21,4	39,1
Eğitim	43	9,5	9,5	48,6
Güzel Sanatlar	48	10,6	10,6	59,2
Mühendislik	59	13,0	13,0	72,2
Tıp Fakültesi	42	9,3	9,3	81,5
FEF	84	18,5	18,5	100,0
Toplam	453	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 80'i (%17,7) bilgisayar alanında, 97'si (%21,4) hukuk alanında, 43'ü (%9,5) eğitim alanında, 48'i (%10,6) güzel sanatlar alanında, 59'u (%13,0) mühendislik alanında, 42'si (%9,3) tıp alanında, 84'ü de (%18,5) fen-edebiyat fakültesinde öğrenim görmekte olduklarını ifade etmişlerdir.

4.3.1 Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği İle Duygu Bilişin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 46: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	P
Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi	Kız	231	64,05	5,522	,363	3,677	451	,000
	Erkek	222	61,83	7,214	,484			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan kız ve erkek öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği, Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,677$; $p<.01$). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Yani duygu ve bilişin üretici etkileşimi kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha fazla gerçekleşmektedir.

Tablo 47: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Bakış Açısında Çokluk Kazanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	P
Bakış Açısında Çokluk Kazanma	Kız	231	63,22	5,891	,388	2,790	451	,005
	Erkek	222	61,48	7,310	,491			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Bakış Açısında Çokluk Kazanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,790$; $p<.01$). Söz

konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Yani bakış açısında çokluk kazanma kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha fazla gerçekleşmektedir.

Tablo 48: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguyu Yararlı Ya da Zararlı Olarak Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Duyguyu Yararlı Ya da Zararlı Olarak Değerlendirme	Kız	231	45,97	4,367	,287	3,035	451	,003
	Erkek	222	44,56	5,429	,364			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguyu Yararlı Ya da Zararlı Olarak Değerlendirme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,035$; $p<.01$). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Yani duyguyu yararlı ya da zararlı olarak değerlendirme kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha fazla gerçekleşmektedir.

Tablo 49: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Manipüle Edici, Sahte Duyguları Tanıma ve Eleştirme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Manipüle Edici, Sahte Duyguları Tanıma ve Eleştirme	Kız	231	37,96	4,365	,287	3,932	451	,000
	Erkek	222	36,25	4,913	,330			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Manipüle Edici, Sahte Duyguları Tanıma ve Eleştirme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik

ortalamları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,932$; $p<.001$). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Yani manipüle edici, sahte duyguları tanıma ve eleştirme kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha fazla gerçekleşmektedir.

Tablo 50: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguların Biliş Olumlu Etkisi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duyguların Biliş Olumlu Etkisi	Kız	231	35,97	3,990	,263	1,963	451	,050
	Erkek	222	35,19	4,418	,296			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguların Biliş Olumlu Etkisi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,963$; $p>.05$).

Tablo 51: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma	Kız	231	35,08	3,570	,235	1,624	451	,105
	Erkek	222	34,47	4,410	,296			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,624$; $p>.05$).

Tablo 52: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygular Arasında Geçişme Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygular Arasında Geçişme Farkındalığı	Kız	231	37,49	3,876	,255	1,707	451	,088
	Erkek	222	36,80	4,648	,312			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygular Arasında Geçişme Farkındalığı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,707$; $p>.05$).

Tablo 53: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi	Kız	231	34,88	4,040	,266	-,332	451	,740
	Erkek	222	35,02	4,429	,297			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,332$; $p>.05$).

Tablo 54: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanma	Kız	231	38,47	4,126	,271	2,673	451	,008
	Erkek	222	37,34	4,852	,326			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,673$; $p<.01$). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Yani duyguları abartmadan ya da bastırmadan kullanma kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha fazla gerçekleşmektedir.

4.3.2 Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği İle Duygu Bilişin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 55: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi	17 yaş ve altı	9	178,78	2,880	3	,411
	18 yaş	64	218,70			
	19 yaş	240	223,81			
	20 yaş ve üstü	140	239,37			
	Toplam	453				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine

göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,880$; $p>.05$).

Tablo 56: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Bakış Açısında Çokluk Kazanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
Bakış Açısında Çokluk Kazanma	17 yaş ve altı	9	153,39	6,335	3	,096
	18 yaş	64	228,80			
	19 yaş	240	218,97			
	20 yaş ve üstü	140	244,68			
	Toplam	453				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Bakış Açısında Çokluk Kazanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6,335$; $p>.05$).

Tablo 57: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguyu Yararlı Ya da Zararlı Olarak Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
Duyguyu Yararlı Ya da Zararlı Olarak Değerlendirme	17 yaş ve altı	9	190,28	,734	3	,865
	18 yaş	64	228,52			
	19 yaş	240	227,24			
	20 yaş ve üstü	140	228,26			
	Toplam	453				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguyu Yararlı Ya da Zararlı Olarak Değerlendirme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=0,734$; $p>.05$).

Tablo 58: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Manipüle Edici, Sahte Duyguları Tanıma ve Eleştirme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Manipüle Edici, Sahte Duyguları Tanıma ve Eleştirme	17 yaş ve altı	9	171,06	2,477	3	,479
	18 yaş	64	233,45			
	19 yaş	240	231,42			
	20 yaş ve üstü	140	220,08			
	Toplam	453				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Manipüle Edici, Sahte Duyguları Tanıma ve Eleştirme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,447$; $p>.05$).

Tablo 59: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguların Biliş Olumlu Etkisi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Duyguların Biliş Olumlu Etkisi	17 yaş ve altı	9	131,44	5,773	3	,123
	18 yaş	64	233,95			
	19 yaş	240	232,48			
	20 yaş ve üstü	140	220,57			
	Toplam	453				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguların Biliş Olumlu Etkisi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre

anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,773$; $p>.05$).

Tablo 60: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma	17 yaş ve altı	9	144,39	4,382	3	,223
	18 yaş	64	216,09			
	19 yaş	240	231,04			
	20 yaş ve üstü	140	230,37			
	Toplam	453				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,382$; $p>.05$).

Tablo 61: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygular Arasında Geçişme Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Duygular Arasında Geçişme Farkındalığı	17 yaş ve altı	9	231,94	,528	3	,913
	18 yaş	64	222,58			
	19 yaş	240	224,26			
	20 yaş ve üstü	140	233,39			
	Toplam	453				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygular Arasında Geçişme Farkındalığı alt boyutu puanlarının yaş

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=0,528; p>.05$).

Tablo 62: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi	17 yaş ve altı	9	218,61	1,192	3	,755
	18 yaş	64	217,27			
	19 yaş	240	224,49			
	20 yaş ve üstü	140	236,30			
	Toplam	453				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,192; p>.05$).

Tablo 63: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanma	17 yaş ve altı	9	148,39	3,733	3	,292
	18 yaş	64	219,84			
	19 yaş	240	228,76			
	20 yaş ve üstü	140	232,31			
	Toplam	453				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,733$; $p>.05$). Duygu biliş etkileşim ölçeği ile duygu bilişin alan değişkenine göre incelenmesi aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Tablo 64: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi	Bilgisayar	80	62,95	7,559	G.Arası	543,963	6	90,660	2,183	,044
	Hukuk	97	62,56	6,541	G.İçi	18524,399	446	41,535		
	Eğitim	43	63,30	4,637	Toplam	19068,362	452			
	Güzel Sanatlar	48	65,13	6,173						
	Mühendislik	59	60,85	7,341						
	Tıp	42	62,81	6,058						
	FEF	84	63,60	5,573						
	Total	453	62,96	6,495						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi alt boyutu puanlarının öğrenim görülen alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,183$; $p<.05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=2,431$; $p>.05$). Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 65: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Alan (i)	Alan (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Bilgisayar	Hukuk	,393	1,075	1,000
	Eğitim	-,352	1,102	1,000
	Güzel Sanatlar	-2,175	1,228	,823
	Mühendislik	2,103	1,276	,895
	Tıp Fakültesi	,140	1,260	1,000
	FEF	-,645	1,041	1,000
Hukuk	Bilgisayar	-,393	1,075	1,000
	Eğitim	-,746	,970	1,000
	Güzel Sanatlar	-2,568	1,111	,385
	Mühendislik	1,709	1,164	,963
	Tıp Fakültesi	-,253	1,147	1,000
	FEF	-1,039	,901	,998
Eğitim	Bilgisayar	,352	1,102	1,000
	Hukuk	,746	,970	1,000
	Güzel Sanatlar	-1,823	1,138	,919
	Mühendislik	2,455	1,189	,590
	Tıp Fakültesi	,493	1,172	1,000
	FEF	-,293	,933	1,000
Güzel Sanatlar	Bilgisayar	2,175	1,228	,823
	Hukuk	2,568	1,111	,385
	Eğitim	1,823	1,138	,919
	Mühendislik	4,278	1,307	,030
	Tıp Fakültesi	2,315	1,291	,812
	FEF	1,530	1,079	,974
Mühendislik	Bilgisayar	-2,103	1,276	,895
	Hukuk	-1,709	1,164	,963
	Eğitim	-2,455	1,189	,590
	Güzel Sanatlar	-4,278	1,307	,030
	Tıp Fakültesi	-1,962	1,337	,963
	FEF	-2,748	1,133	,303
Tıp Fakültesi	Bilgisayar	-,140	1,260	1,000
	Hukuk	,253	1,147	1,000
	Eğitim	-,493	1,172	1,000
	Güzel Sanatlar	-2,315	1,291	,812
	Mühendislik	1,962	1,337	,963
	FEF	-,786	1,115	1,000
FEF	Bilgisayar	,645	1,041	1,000
	Hukuk	1,039	,901	,998
	Eğitim	,293	,933	1,000
	Güzel Sanatlar	-1,530	1,079	,974
	Mühendislik	2,748	1,133	,303
	Tıp Fakültesi	,786	1,115	1,000

Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği duygu ve bilişin üretici etkileşimi alt boyutu puanlarının öğrenim görülen alan değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA Tamhane's T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın güzel sanatlarda öğrenim gören öğrencilerle mühendislikte öğrenim gören öğrenciler arasında güzel sanatlarda öğrenim gören grup lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 66: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Bakış Açısında Çokluk Kazanma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Bakış Açısında Çokluk Kazanma	Bilgisayar	80	62,41	6,806	G.Arası	816,461	6	136,077	3,14 2	,00 5
	Hukuk	97	61,99	6,305	G.İçi	19317,108	446	43,312		
	Eğitim	43	63,53	5,985	Toplam	20133,569	452			
	Güzel Sanatlar	48	63,83	5,792						
	Mühendislik	59	59,44	9,201						
	Tıp	42	61,90	6,238						
	FEF	84	63,60	5,211						
	Total	453	62,37	6,674						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Bakış Açısında Çokluk Kazanma alt boyutu puanlarının öğrenim görülen alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,142$; $p < .01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=1,600$; $p > .05$). Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih

edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 67: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Bakış Açısında Çokluk Kazanma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Scheffe Testi Sonuçları

Alan (i)	Alan (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Bilgisayar	Hukuk	,419	,994	1,000
	Eğitim	-1,122	1,244	,992
	Güzel Sanatlar	-1,421	1,202	,966
	Mühendislik	2,972	1,129	,330
	Tıp Fakültesi	,508	1,254	1,000
	FEF	-1,183	1,028	,970
Hukuk	Bilgisayar	-,419	,994	1,000
	Eğitim	-1,541	1,206	,950
	Güzel Sanatlar	-1,840	1,161	,867
	Mühendislik	2,553	1,087	,480
	Tıp Fakültesi	,089	1,216	1,000
	FEF	-1,601	,981	,849
Eğitim	Bilgisayar	1,122	1,244	,992
	Hukuk	1,541	1,206	,950
	Güzel Sanatlar	-,298	1,382	1,000
	Mühendislik	4,094	1,320	,144
	Tıp Fakültesi	1,630	1,428	,971
	FEF	-,060	1,234	1,000
Güzel Sanatlar	Bilgisayar	1,421	1,202	,966
	Hukuk	1,840	1,161	,867
	Eğitim	,298	1,382	1,000
	Mühendislik	4,393	1,279	,069
	Tıp Fakültesi	1,929	1,391	,926
	FEF	,238	1,191	1,000
Mühendislik	Bilgisayar	-2,972	1,129	,330
	Hukuk	-2,553	1,087	,480
	Eğitim	-4,094	1,320	,144
	Güzel Sanatlar	-4,393	1,279	,069
	Tıp Fakültesi	-2,464	1,329	,752
	FEF	-4,155	1,118	,034
Tıp Fakültesi	Bilgisayar	-,508	1,254	1,000
	Hukuk	-,089	1,216	1,000
	Eğitim	-1,630	1,428	,971
	Güzel Sanatlar	-1,929	1,391	,926
	Mühendislik	2,464	1,329	,752
	FEF	-1,690	1,244	,933

FEF	Bilgisayar	1,183	1,028	,970
	Hukuk	1,601	,981	,849
	Eğitim	,060	1,234	1,000
	Güzel Sanatlar	-,238	1,191	1,000
	Mühendislik	4,155	1,118	,034
	Tıp Fakültesi	1,690	1,244	,933

Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Bakış Açısında Çokluk Kazanma alt boyutu puanlarının öğrenim görülen alan değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın fen-edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerle mühendislikte öğrenim gören öğrenciler arasında fen-edebiyat fakültesinde öğrenim gören grup lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 68: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguyu Yararlı Ya da Zararlı Olarak Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Duyguyu Yararlı Ya da Zararlı Olarak Değerlendirme	Bilgisayar	80	45,94	5,615	G.Arası	342,504	6	57,084	2,362	,030
	Hukuk	97	44,80	4,919	G.İçi	10780,450	446	24,171		
	Eğitim	43	44,51	3,562	Toplam	11122,954	452			
	Güzel Sanatlar	48	45,83	3,772						
	Mühendislik	59	43,64	5,883						
	Tıp	42	45,55	4,424						
	FEF	84	46,29	4,853						
	Total	453	45,28	4,961						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguyu Yararlı Ya da Zararlı Olarak Değerlendirme alt boyutu puanlarının öğrenim görülen alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,362$; $p < .05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=1,930$; $p>.05$). Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 69: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguyu Yararlı Ya da Zararlı Olarak Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Scheffe Testi Sonuçları

Alan (i)	Alan (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Bilgisayar	Hukuk	1,133	,743	,128
	Eğitim	1,426	,930	,126
	Güzel Sanatlar	,104	,898	,908
	Mühendislik	2,293	,844	,007
	Tıp Fakültesi	,390	,937	,677
	FEF	-,348	,768	,650
Hukuk	Bilgisayar	-1,133	,743	,128
	Eğitim	,292	,901	,746
	Güzel Sanatlar	-1,029	,868	,236
	Mühendislik	1,160	,812	,154
	Tıp Fakültesi	-,743	,908	,413
	FEF	-1,482	,733	,044
Eğitim	Bilgisayar	-1,426	,930	,126
	Hukuk	-,292	,901	,746
	Güzel Sanatlar	-1,322	1,032	,201
	Mühendislik	,868	,986	,379
	Tıp Fakültesi	-1,036	1,067	,332
	FEF	-1,774	,922	,055
Güzel Sanatlar	Bilgisayar	-,104	,898	,908
	Hukuk	1,029	,868	,236
	Eğitim	1,322	1,032	,201
	Mühendislik	2,189	,956	,022
	Tıp Fakültesi	,286	1,039	,783
	FEF	-,452	,890	,611
Mühendislik	Bilgisayar	-2,293	,844	,007
	Hukuk	-1,160	,812	,154
	Eğitim	-,868	,986	,379
	Güzel Sanatlar	-2,189	,956	,022

	Tıp Fakültesi	-1,904	,993	,056
	FEF	-2,642	,835	,002
Tıp Fakültesi	Bilgisayar	-,390	,937	,677
	Hukuk	,743	,908	,413
	Eğitim	1,036	1,067	,332
	Güzel Sanatlar	-,286	1,039	,783
	Mühendislik	1,904	,993	,056
	FEF	-,738	,929	,427
FEF	Bilgisayar	,348	,768	,650
	Hukuk	1,482	,733	,044
	Eğitim	1,774	,922	,055
	Güzel Sanatlar	,452	,890	,611
	Mühendislik	2,642	,835	,002
	Tıp Fakültesi	,738	,929	,427

Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği duyguyu yararlı ya da zararlı olarak değerlendirme alt boyutu puanlarının öğrenim görülen alan değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın; bilgisayar alanında öğrenim gören öğrencilerle mühendislikte öğrenim gören öğrenciler arasında bilgisayar alanında öğrenim gören grup lehine $p < .01$ düzeyinde; hukuk alanında öğrenim gören öğrencilerle fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında fen-edebiyat fakültesinde öğrenim gören grup lehine $p < .05$ düzeyinde; güzel sanatlar alanında öğrenim gören öğrencilerle mühendislikte öğrenim gören öğrenciler arasında güzel sanatlar alanında öğrenim gören grup lehine $p < .05$ düzeyinde; mühendislik alanında öğrenim gören öğrencilerle fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında fen-edebiyat fakültesinde öğrenim gören grup lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 70: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Manipüle Edici, Sahte Duyguları Tanıma ve Eleştirme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Manipüle	Bilgisayar	80	37,39	4,995	G.Arası	193,943	6	32,324	1,463	,189

	Hukuk	97	37,09	4,814	G.İçi	9856,751	446	22,100		
	Eğitim	43	36,14	4,313	Toplam	10050,693	452			
	Güzel Sanatlar	48	37,81	4,108						
	Mühendislik	59	35,90	5,701						
	Tıp	42	37,36	3,881						
	FEF	84	37,75	4,368						
	Total	453	37,12	4,716						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Manipüle Edici, Sahte Duyguları Tanıma ve Eleştirme alt boyutu puanlarının öğrenim görülen alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,463; p>.05$).

Tablo 71: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguların Biliş Olumlu Etkisi Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Duyguların Biliş Olumlu Etkisi	Bilgisayar	80	34,84	4,256	G.Arası	137,574	6	22,929	1,294	,259
	Hukuk	97	36,04	4,210	G.İçi	7905,097	446	17,724		
	Eğitim	43	35,86	3,872	Toplam	8042,671	452			
	Güzel Sanatlar	48	35,35	4,270						
	Mühendislik	59	34,80	5,105						
	Tıp	42	36,00	3,901						
	FEF	84	36,11	3,722						
	Total	453	35,59	4,218						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguların Biliş Olumlu Etkisi alt boyutu puanlarının öğrenim görülen alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik

ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,294$; $p>.05$).

Tablo 72: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma	Bilgisayar	80	34,15	4,410	G.Aras	170,107	6	28,351	1,781	,101
	Hukuk	97	34,93	3,871	G.İçi	7100,954	446	15,921		
	Eğitim	43	35,03	3,078	Toplam	7271,061	452			
	Güzel Sanatlar	48	35,00	3,713						
	Mühendislik	59	33,80	5,420						
	Tıp	42	34,64	3,628						
	FEF	84	35,71	3,176						
	Total	453	34,78	4,011						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu Duyguların Oluşmasında Bilişsel Yardım Alma alt boyutu puanlarının öğrenim görülen alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,101$; $p>.05$).

Tablo 73: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygular Arasında Geçişme Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Duygular Arasında Geçişme Farkındalığı	Bilgisayar	80	37,41	4,975	G.Arası	323,093	6	53,849	3,017	,007
	Hukuk	97	36,87	3,931	G.İçi	7961,035	446	17,850		
	Eğitim	43	37,42	3,960	Toplam	8284,128	452			
	Güzel Sanatlar	48	38,63	3,636						
	Mühendislik	59	35,59	4,875						
	Tıp	42	36,33	3,855						
	FEF	84	37,76	3,889						
	Total	453	37,15	4,281						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygular Arasında Geçişme Farkındalığı alt boyutu puanlarının öğrenim görülen alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,017$; $p<.01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=1,582$; $p>.05$). Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 74: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duygular Arasında Geçişme Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Scheffe Testi Sonuçları

Alan (i)	Alan (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Bilgisayar	Hukuk	,542	,638	,994
	Eğitim	-,006	,799	1,000
	Güzel Sanatlar	-1,212	,771	,871
	Mühendislik	1,819	,725	,393
	Tıp Fakültesi	1,079	,805	,937
	FEF	-,349	,660	1,000
Hukuk	Bilgisayar	-,542	,638	,994
	Eğitim	-,549	,774	,998
	Güzel Sanatlar	-1,755	,746	,478
	Mühendislik	1,277	,698	,763
	Tıp Fakültesi	,537	,780	,998
	FEF	-,892	,630	,919
Eğitim	Bilgisayar	,006	,799	1,000
	Hukuk	,549	,774	,998
	Güzel Sanatlar	-1,206	,887	,933
	Mühendislik	1,825	,847	,591
	Tıp Fakültesi	1,085	,917	,965
	FEF	-,343	,792	1,000
Güzel Sanatlar	Bilgisayar	1,212	,771	,871
	Hukuk	1,755	,746	,478
	Eğitim	1,206	,887	,933
	Mühendislik	3,032	,821	,036
	Tıp Fakültesi	2,292	,893	,362
	FEF	,863	,764	,973
Mühendislik	Bilgisayar	-1,819	,725	,393
	Hukuk	-1,277	,698	,763
	Eğitim	-1,825	,847	,591
	Güzel Sanatlar	-3,032	,821	,036
	Tıp Fakültesi	-,740	,853	,993
	FEF	-2,169	,718	,169
Tıp Fakültesi	Bilgisayar	-1,079	,805	,937
	Hukuk	-,537	,780	,998
	Eğitim	-1,085	,917	,965
	Güzel Sanatlar	-2,292	,893	,362
	Mühendislik	,740	,853	,993
	FEF	-1,429	,798	,783
FEF	Bilgisayar	,349	,660	1,000
	Hukuk	,892	,630	,919
	Eğitim	,343	,792	1,000
	Güzel Sanatlar	-,863	,764	,973
	Mühendislik	2,169	,718	,169
	Tıp Fakültesi	1,429	,798	,783

Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği duygular arasında geçişme farkındalığı alt boyutu puanlarının öğrenim görülen alan değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın güzel sanatlar alanında öğrenim gören öğrencilerle mühendislikte öğrenim gören öğrenciler arasında güzel sanatlar alanında öğrenim gören grup lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 75: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi	Bilgisayar	80	35,31	4,271	G.Aras 1	78,347	6	13,058	,727	,628
	Hukuk	97	34,79	4,148	G.İçi	8011,784	446	17,964		
	Eğitim	43	35,07	3,725	Topla m	8090,131	452			
	Güzel Sanatlar	48	35,40	4,025						
	Mühendislik	59	34,15	5,088						
	Tıp	42	34,48	3,776						
	FEF	84	35,26	4,234						
	Total	453	34,95	4,231						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Olumlu ve Olumsuz Duyguların Denetimi alt boyutu puanlarının öğrenim görülen alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,727; p > .05$).

Tablo 76: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanma	Bilgisayar	80	38,13	5,230	G.Arası	286,502	6	47,750	2,372	,029
	Hukuk	97	38,53	4,026	G.İçi	8977,140	446	20,128		
	Eğitim	43	36,91	4,151	Toplam	9263,642	452			
	Güzel Sanatlar	48	38,73	3,499						
	Mühendislik	59	36,42	5,703						
	Tıp	42	37,26	3,889						
	FEF	84	38,43	4,186						
	Total	453	37,91	4,527						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanma alt boyutu puanlarının öğrenim görülen alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,017; p<.01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=1,852; p>.05$). Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 77: Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguları Abartmadan ya da Bastırmadan Kullanma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Scheffe Testi Sonuçları

Alan (i)	Alan (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Bilgisayar	Hukuk	-,401	,678	,554
	Eğitim	1,218	,848	,152
	Güzel Sanatlar	-,604	,819	,461
	Mühendislik	1,701	,770	,028
	Tıp Fakültesi	,863	,855	,313
	FEF	-,304	,701	,665
Hukuk	Bilgisayar	,401	,678	,554
	Eğitim	1,619	,822	,050
	Güzel Sanatlar	-,203	,792	,797
	Mühendislik	2,102	,741	,005
	Tıp Fakültesi	1,264	,829	,128
	FEF	,097	,669	,884
Eğitim	Bilgisayar	-1,218	,848	,152
	Hukuk	-1,619	,822	,050
	Güzel Sanatlar	-1,822	,942	,054
	Mühendislik	,483	,900	,591
	Tıp Fakültesi	-,355	,973	,716
	FEF	-1,522	,841	,071
Güzel Sanatlar	Bilgisayar	,604	,819	,461
	Hukuk	,203	,792	,797
	Eğitim	1,822	,942	,054
	Mühendislik	2,305	,872	,008
	Tıp Fakültesi	1,467	,948	,122
	FEF	,301	,812	,711
Mühendislik	Bilgisayar	-1,701	,770	,028
	Hukuk	-2,102	,741	,005
	Eğitim	-,483	,900	,591
	Güzel Sanatlar	-2,305	,872	,008
	Tıp Fakültesi	-,838	,906	,355
	FEF	-2,005	,762	,009
Tıp Fakültesi	Bilgisayar	-,863	,855	,313
	Hukuk	-1,264	,829	,128
	Eğitim	,355	,973	,716
	Güzel Sanatlar	-1,467	,948	,122
	Mühendislik	,838	,906	,355
	FEF	-1,167	,848	,170
FEF	Bilgisayar	,304	,701	,665
	Hukuk	-,097	,669	,884
	Eğitim	1,522	,841	,071
	Güzel Sanatlar	-,301	,812	,711
	Mühendislik	2,005	,762	,009
	Tıp Fakültesi	1,167	,848	,170

Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği Duyguları abartmadan ya da bastırmadan kullanma alt boyutu puanlarının öğrenim görülen alan değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın bilgisayar alanında öğrenim gören öğrencilerle mühendislikte öğrenim gören öğrenciler arasında bilgisayar alanında öğrenim gören grup lehine $p<.05$ düzeyinde; hukuk alanında öğrenim gören öğrencilerle mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında hukuk fakültesinde öğrenim gören grup lehine $p<.05$ düzeyinde; güzel sanatlar alanında öğrenim gören öğrencilerle mühendislikte öğrenim gören öğrenciler arasında güzel sanatlar alanında öğrenim gören grup lehine $p<.01$ düzeyinde; mühendislik alanında öğrenim gören öğrencilerle fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında fen-edebiyat fakültesinde öğrenim gören grup lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği ile Duygu Bilişin Cinsiyet, Yaş ve Bölümlerine Göre İnceleme Sonuçları ve Tartışması

Bu bölümde araştırmanın genel ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılmış olan bulgular mevcut literatür eşliğinde tartışılacaktır. Duygu ve biliş etkileşimini değerlendirmek için geliştirilmiş olan Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği'nin Duygu ve Bilişin Üretici Etkileşimi alt boyutunun kız öğrenciler lehine ($p < .01$) bulunmuş olması, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde biliş yardımı ile duygu üretebildiklerine işaret etmektedir. Kız çocukları bebekleri ile konuşurken, onlara masal, hikâye anlatırken, anne rolünü oyunlarında oynarken, duygu üretmeleri oyuncak bebeklerine ve sözde varmış kabul ettikleri karşılarındaki arkadaşlarına duygular üretip yüklemeleri onları geleceğe hazırlarken, duygu üretme, rol yapabilme, karşısındaki ile usamlama yolu ile iletişim kurmadığı zaman rol oynama yeteneğini kullanabilir. Geleceğin anne adayları olan kız çocukların duygu biliş etkileşim durumlarını kullanabilmeleri hem doğuştan getirdikleri donanımlar, hem de toplumumuzda duygusal yönde yetişmeleri için destek verilen kız öğrencilere duygu alanına yakınlık sağlarken, erkek çocukların empati kurabilme, üzüntü, sıkıntı, şefkat ve sevgi gösterme gibi duygusal durumlarda duygularını geliştirme ve ifade etmenin toplumumuzda 'kadınsı' özelliklere girdiği inancı kabul gördüğünden erkek öğrenciler duygularını bastırmayı, onları göz ardı etmeyi öğrenmiş olabilirler.

Pritchard, E.T.' (2007) nin araştırma sonuçlarına göre kadınların üzüntü ve umut duygularını ifade düzeyleri erkeklerinkine göre daha yüksek görünmektedir. Duyguların yoğun yaşanması ve ifade edilmesi, onların istek üzerine üretilebilmesine de kolaylık sağlıyor olabilir.

Ciarrochi, J.; Chan A. Y., C. ve Bajgar J.' (2001) nin 13-15 yaş grubu üzerinde yaptığı araştırma sonuçları da duygusal ifadeleri belirlemede, sosyal destek alma miktarında

ve tatmin ediciliğinde, duygusal durum yönetme davranışında kızlar, erkeklere göre daha yüksek puan aldıklarını göstermektedir..

Ölçeğin, Bakış Açısında Çokluk Kazanma Alt Boyutu: Kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre çoklu bakış açısına sahip olmada, kız öğrenciler lehine ($p < .01$) bir fark gözükmektedir. Kız öğrencilerin çocukluklarından beri erkek öğrencilere göre çeşitli duyguları yaşamalarına ve ifade etmelerine toplumda olanak sağlanmış olması, onların uç noktadaki duyguları da deneyimleyebilmelerine ve çeşitli duygulardan şiddet ve yoğunluğu farklı olan deneyimler elde etmelerine olanak sağlamış olabilir. Bu şekilde farklı şiddet ve yoğunlukta yaşanan farklı duygular yardımı ile düşünülmüş ve kazanılmış farklı ve geniş bakış açıları, değişimleri, yenilikleri, farklı kişilikleri hoş görme, tolere edebilme, bir anlamda özümleme ve uyumsama yapabilmede başarılı olabilmektir denebilir. Karşılaştıkları sorunlara farklı çözümler getirebilirler. Bu da kız öğrencilere gelecekte bir eş, bir anne olarak ait olacakları diğer toplumsal çevrelerde de taşıyacakları rollerin gerektirdiği görevleri başarı ile yerine getirmelerinde yardımcı olabilecektir.

Duyguyu Yararlı ya da Zararlı Olarak Değerlendirme Alt Boyutu : Erkek öğrencilere göre kız öğrenciler lehine bir farklılık ($p < .01$) bulunmuştur. Kız öğrencilerin, kültürümüzde çocukluktan itibaren eve daha bağlı, ev işlerinde sorumluluk verilerek yetiştirilmesi olasılığı büyük olduğundan, aldıkları sorumluluklardan bu boyut doğrultusunda kazanım sağlamış olabilirler. Kız öğrencilerin olumlu ve olumsuz duyguları tanıyabilecek kadar duygulara erkek öğrencilerden daha açık olabilecekleri, duygular üzerinde daha kolay karar verebilecek ve yararlılarını ayırıp kullanabilecek, zararlı olanlardan da uzak durabilecekleri düşünülebilir. Duygularını değerlendirmede, duygularını yakın buldukları insanlara anlatarak ifade etme aşamasını da yaşayabilirler ki bu da fiziksel sağlıklarında erkeklere göre onlara bir yarar sağlayabilir. Port (1997) ve Jensen'(1998) in belirttiği gibi duygular ifade edildikleri zaman organizmadaki tüm sistemler birleşir ve bütünü meydana getirir, biyolojimizi ve davranışımızı yöneten iyilik hâli duygusu oluşur. Göçet, E.'(2006) yaptığı araştırmada Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği Türkçe'ye uyarlamış ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine stresle başa çıkma tutumları ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak üzere uygulanmış olup, kız

öğrencilerin erkek öğrencilere göre duygusal zekâ düzeyleri yüksek ve stresle daha iyi başa çıkabildikleri yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu araştırma bulguları da kız öğrenciler yönünde bir destek sağlar görünümündedir.

Manüpüle Edici Sahte Duyguları Tanıma ve Eleştirme Alt Boyutu: Erkek öğrencilere göre kız öğrenciler lehine bir fark ($p<.01$) bulunmuştur. Kız çocuklarının evde daha çok vakit geçirmesi ve anneye daha yakın büyütülmesi anneyi ve evdeki diğerlerini gözlemleyerek, onların duyguları nasıl yaşadığı, nasıl ifade ettiği, birbirleri ile ve diğerleri ile ne kadar samimi, doğal, dürüst ya da farklı davranışlarla duygularını bastırdıkları ya da değiştirerek ifade ettikleri ile ilgili dinamikleri öğrenip, kendilerine model almaları olasılığının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu varsayılabilir. Kız öğrencilerin duyguları doğal mı yapmacık mı daha iyi tanır gözükmelerine bir açıklama olabilir. Bunun yanında anneliğe hazır olma açısından örneğin; bebeğin karnı gerçekten aç mı yoksa bu ağlama neyi ifade ediyor anlayabilmesi ve ona göre bebeğine gereken ilgiyi gösterebilmesi için kadınların doğuştan getirdikleri bir yetenek midir araştırılabilir.

Yukarıda işaret edilen tüm bulgulara ters çıkan bir araştırmaya da Çin’de rastlanmıştır. Shi, J. ve Wang, L.’(2007) nin Çin’de Emotional Intelligence Scale WLEIS’ İ 1458 üniversite öğrencilerine uyguladıkları araştırmada Çinli erkek öğrencilerin toplam duygusal zekâ puanları üniversiteli kız öğrencilere göre daha yüksek çıktığı belirtilmektedir. Bunun yanında yaş ve duygusal zekâ puanları arasında önemli bir korelasyon bulunmadığını ifade etmektedirler ki bu bulgu da aşağıda belirtilen yaş değişkeni ile yapılan araştırma sonuçlarını destekler görünümündedir

Duygu biliş etkileşiminin yaşa göre önemli olmadığı bu araştırmanın bulguları arasındadır. Araştırma örnekleminin 17 ile 20 ve üstü olarak alınması ve aynı kurumda üniversite öğrencisi olmaları sonuçları belirlemiş olabilir. Kurum kültürünün yanı sıra rolleri gereği henüz öğrenci olmaları, yaşam tecrübelerinin sınırlı olması ve çalışma hayatına henüz atılmamış olmaları gibi faktörlerin bu sonucu etkilemiş olabileceğini düşündürmektedir.

Toronto, Buffalo ve New York'da Multi Health Systems Inc. (erişim:2003) tarafından 3831 kişi üzerinde 'Bar-On EQ-i' kullanılarak yapılan bir araştırmaya göre duygusal zekâ yaşı artmasıyla belli oranda yükselmektedir. Araştırmayı yürütenlerden biri olan Dr. Stein, duygusal olgunluğa, ilerleyen yaş ve yaşanan deneyimlerle ulaşıldığını ve duygusal zekâ puanları yüksek olan insanların cinsiyet ve ırk ayrımı olmaksızın işlerinde başarılı olduklarını, böylece gençlerle birlikte yaşlı ve olgun insanların katkılarını göz önüne almanın gerektiğini vurgulamaktadır. Dr. Bar-On'a göre daha yaşlı olanlar gençlerden şu özellikleri ile ayrılıyorlar:

- *Akıl yürütürken ve edimlerinde daha bağımsız,
- *Başkalarının duygularına karşı daha duyarlı,
- *Toplumsal sorumluluklarının daha bilincinde,
- *Durum değerlendirme ve sorunları çözmede daha becerikli
- *Strese daha fazla dayanıklı olarak.

Bu araştırma sonuçlarına dayanarak, iş yerlerinde yapılan yaşlılara karşı ayrımın hem yanlış hem de mantıksız olduğunu savunmuştur. Akli başında olan iş verenler duygusal zekâyı göz önüne alarak örgütlerinin başarı potansiyelini arttırmak istiyorlarsa kadro içinde kadın ve erkek, yaşlı ve genç eleman sayısını dengelemeli ve bilişsel zekâ yanında duygusal zekâlı iş görenlerin seçilmesi, eğitilmesi ve geliştirilmesi ön görülmüştür.

Yunanistan'da 475 eğitimci üzerinde uygulanan Bar-On EQ-i ve 'Emotional Regulation Questionnaire' kullanılarak yapılan araştırmada, duygusal zekâ ve duygusal düzenlemenin iş yerindeki duygusal durum ve iş tatmini araştırma sonuçları orta yaşlı grupta genel ruh hâli, işteki duygusal durumun istikrarlı bir yordama göstergesi olma yönündedir. Gençlerde ise duygusal düzenlemenin duygu ve iş tatmininde yordama gücü ortaya çıkmıştır (Kafetsios, K.; Loumakou, M. 2007).

Öğrencilerin eğitim aldıkları alanlar itibariyle yapılan değerlendirmede, alanlar arası duygu biliş etkileşim yetenek ve becerilerinin fark gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Bu araştırmada alan karşılaştırmasının sonuçları çoğunlukla güzel sanatlar ğrencilerinin onlardan sonra da Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ğrencilerinin duygu biliş etkileşimlerinde alan sütununda belirtilen diğer meslek alanlarına göre daha yetenekli ya da becerili oldukları doğrultusunda bulgular elde edilmiştir. Bu bölümlerdeki öğrenciler duyguları tanıma, ifade etme ve kullanma becerilerini geliştiren bir eğitim içinde olmaları, bu bölümlere girmeden önce de bu eğilimde ilgi ve yetenekleri olduğu var sayılırsa ortaya çıkan bu farka bir açıklama olabilir.

Alan karşılaştırmaları açısından duygu biliş etkileşim oranı yüksek bulunan bölümlere bakıldığında, Güzel Sanatlar alanı öğrencileri, duyguların farkındalığı, kullanımı, üretimi, değerlendirilmesi alt boyutlarında Mühendislik alanındaki öğrencilere karşı daha yüksek orana sahip çıkmış olmaları ilerinde duygusal becerileri, yetenek olarak taşıyor ve bunun eğitimini de görüyor olmalarından ileri gelebilir. Bender, M.,T.’ (2006) nin Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale niversitesi resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre resim-iş eğitimi ğrencilerinin toplam duygusal zekâları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Duyguların farkındalığı, kullanımı ve özellikle üretiminde kendi lehlerine bir farklılık sahibi görünen güzel sanatlar alanı ğrencilerinin bu özelliğini destekler yöndedir.

Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı alan öğrencileri duygularda çoklu bakış açısı, duyguları değerlendirme ve duyguları kullanma alt boyutlarında Mühendislik alanındakilere ve duyguları değerlendirme alt boyutunda Hukuk ğrencilerine karşı duygu-biliş etkileşim düzeyinde daha yüksek olmaları karşılarındaki alanlara göre daha çok duyguları inceledikleri, duygulara yakın olduklarından ileri gelebilir. Türk Dili ve Edebiyatı ğrencilerinin lehine görünen bu fark, Greensberg ve Snell’ (1997)e göre şöyle açıklanabilir: Dilin hizmetleri arasında bulunan ve en önemli oldukları kabul edilen üç işlevden birincisi, niyet, istek ile davranış arasında içsel arabulucu olması, ikincisi bireyin içsel durumunu başkaları ile paylaşabilmesi ve üçüncüsü de bireyin kendi duygularının bilinçli bir şekilde farkına varmasıdır.

Bilgisayar Öğretmenliği Bölümü öğrencileri duyguları yararlı ya da zararlı olarak değerlendirme ve duyguları abartmadan,bastırmadan kullanma alt bölümlerinde Mühendislik alanı öğrencilerine karşı daha yüksek oranda duygu-biliş etkileşim özellikleri göstermeleri Bilgisayar Öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik formasyon dersleri alıyor olmaları ve öğretmen olma seçimlerinde insanlara duygusal yakınlık hissetmeleri rol oynamış olabilir.

Bütünsel olarak buradan ortaya çıkan profil göz önüne alınacak olursa duygu-biliş etkileşimi yüksek oranda görünen öğrencilerin içinde buldukları alanlar itibariyle beynin sağ yarım küresinin, karşı alan öğrencilere göre daha başat olduğu da söylenebilir.Rubin(1981) ve Morris'(2002)in de belirttiği gibi sol yarım küre sözel ve yazılı kelimeleri tanıma ve konuşma gibi dilsel yeteneklerde, sağ yarım küre ise duyguların algılanması ve duyguların ifade edilmesi gibi duygusal kapasite ile ilgili yeteneklerde, yüzleri tanıma gibi görsel, çevredeki sesleri duyma, müzik dinleme gibi işitsel algılama yeteneklerinde üstün olduğu belirlenmiştir (Rubin,Z.; 1981, s. 57; Morris C. G. 2002s. 59). Ayrıca, Jeremy Gray'(2002)e göre yapılan son araştırmalar bir işi yapış ve beynin çalışması bizim duygusal durumlarımız ve bilişimizin eşit ortaklığının ürünüdür.Aynı zamanda yüksek sözel, örneğin; mahkemede hukuki savunma yapan bir avukat gibi ve sözel olmayan, örneğin; hava trafik kontrol memurları gibi işlerde çalışanların iş görmeleri üzerine değişik duyguların farklılık yaratması sorunu da araştırılmaktadır (Gerry Everding,2002). Bu da sağ ve sol beyin yarım kürelerinin baskın olduğu yeteneklerin insan hayatı üzerindeki etkilerine dikkat çekmektedir.Yeteneklerin geliştirilmesi ise daha büyük başarılarla yol açabileceğini düşündürmektedir. Bundan dolayı bu araştırmanın 'National Science Foundation' ve ' the McDonnell Center for Higher Brain Function at Washington University in St. Louis' tarafından desteklendiği belirtilmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği İle İlgili Öneriler

- Kuramsal temele tam olarak oturması ve onaltı alt boyut elde etmek istenirse boş kalan hücreler için itemler hazırlanıp yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılabilir.
- Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği'nin farklı yaş gruplarına uygun çeşitlemeleri geliştirilebilir.

5.2.2 Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Farklı yaş gruplarına uygulanıp farka bakılabilir.
- Gençlerin günlük yaşantılarında ya da acil durumlarda kullanabilecekleri uygulanabilir, çözüme yönelten duygusal yeterlilik becerileri kazandırmak için programlar geliştirmek ve bunların etkinliğini araştırıp, programları da dinamik tutmak birçok yararlar sağlayabilir.
- Yüksek Öğrenim Programlarında Duygusal Yeterlilik ve özellikle empati becerisi kazandırmaya yönelik, mezun oluncaya kadar hangi dönemde istiyorsa seçme hakkı verilmiş bir dönemlik duygu biliş etkileşim dersi konması bir çok alanda yararlar sağlayabilir.
- İnsani, evrensel, milli ve kültürel değerleri duygu ve deneyimleri ile yaşamalarını sağlamak üzere okullarda sene içinde kutlanan özel günlerin anlamlarına uygun öğrencilerin verebileceği hizmetleri geliştirmek. Örneğin; 23 Nisanda bakımevi ve hastanelerdeki çocuklara ziyaretle verilebilecek resimler, el-ışleri ve şarkılar, belki küçük dramalar, yine 19 Mayıs'ta hastanelerdeki gençlere verilmek üzere resim ve el-ışleri ile kısa ziyaretler, dini bayramların bir hafta öncesi yine hazırlanmış resimler, el-ışleri, şarkı drama, oyun ve danslarla yaşlılar evine, çocuk bakım evine ya da uygun hastane bölümlerine ziyaretlerle karşılıklı duygu alış-verişi yapmak ve kutlamalara içerik ve duygu kazandırmak.

- Duygu Biliş Etkileşim Ölçeği, iletişim ve kişilikle ilgili başka bir ölçekle beraber kullanılarak gençte, hangi zayıf noktaların güçlendirilmesi gerekiyor ve hangi güçlü özellikler ortaya çıkıyor bulmak için kolaylık sağlayabilir.
- Mesleki ve eğitsel rehberlikte Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği'nden yararlanılabilir.
- Duygu-biliş etkileşim eğitim programları hazırlamakta DBEÖ'nden yararlanılabilir.

KAYNAKÇA

- Aiken, L. R. (1985). *Psychological Testing and Assesment*. USA: Allyn and Bacon, Inc.
- Akkoyun, F. (10 Ekim 1998). “Duygusal Okuryazarlık ve Zekâyı Geliştirme Yolları”. *Cumhuriyet, Bilim Teknik*. (sayı: 603).
- Alberti, R. E., Emmons Michael, L. (1975). *Stand Up, Speak Out, Talk Back! The Key to Self– Assertive Behavior*. Pocket Boks. New York.
- Arı, O. (1976). “Olasılık ve Örnek Alma”. Ruşen Keleş (Der.), *Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem*. Ankara: TODAİE.
- Aslan, E. (1992). “Benlik Kavramı ve Bireyin Yaşamındaki Etkileri”. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 7-14.
- Atkinson, L. R., Richard, C. A., Edward E. S., Daryl J. B. (1990). *Introduction to Psychology*. USA: Harcourt Brace Coullage Publishers.
- Averill, J. R. , Carol Thomas-Knowles. (Eds.). K. T. Strongman (1991). *Emotional Creativity, International Review of Studies on Emotion, Vol. 1*. USA: John Wiley & Sons Ltd.
- Averill, J., R. ; Nunley, E. P., (1992). *Voyages of the heart: Living an emotionally creative Life*. PsycLIT 1988-1992 [abstract]. New York, NY, USA: Free Pres.
- Bachevalier, J. ,Nora k. Shire(Ed.). (Aprl 15, 1999). “Narrowaing the Search for the Cause of Autism”. *Texas Medical Center News. Vol. 21, No 7*. E-Mail: tmc-info@tmc.edu URL: <http://www.tmc.edu/tmcmews> web adresinden 22. 03. 2002 tarihinde edinilmiştir.

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs. Papalia&Olds, 1988. s.467'deki alıntı.
- Bar-On, R.(1999) *.EQ-i BarOn Emotional Quotient Inventory :Technical Manual. Multi-Health Systems. Toronto. <http://eqi.mhs.com> web adresinden 10.02.03 tarihinde edinilmiştir.*
- Bar-On, R.& Parker,J.D. (1992). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory,Development,Assessment,and Application at Home,School,and in the Workplace* .San Francisco:Jossey-Bass.
- Bar-On, R.(1997).*Bar-On Emotional Quotient Inventory:User's manual.Toronto:Multi-Health Systems. www.eiconsortium.org web adresinden 04.04.2001 tarihinde edinilmiştir.*
- Bem, S. L. (1974). "The measurements of psychological androgyny". *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 42, 155-162[Karniol, Rachel 1998, ss. 45-60'dan alıntı]. USA.
- Bender, M., T. (2006). *Resim-İş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri*.Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Berne, E. (1974). *What do you say after say hello*. New York: Bantam Boks.
- Blanchard-Fields, -Fredda. (1996). "Emotion and everyday problem solving in adult development. " Magai, Carol (Ed.) ; Mc Faddan, Susan H. (Ed.) ; et-al. *Handbook of emotion, adult development, and aging*. San Diego, CA, USA: Academic Press.
- Block, Jack. (1999, 2001). "What Are Emotions?" EQ University EQ Today <http://www.equiversity.com/about.htm> web adresinden 02. 06. 2001 tarihinde edinilmiştir.

- Bloom, B., S. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (D. A. Özçelik, çev.). İstanbul: Öğretmen Kitapları Dizisi: 15, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 174 Yayın Kodu: 98. 34. Y. 0002 595 ISBN 975. 11. 02. 84. 7.
- Bowlby, J.(1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock (Salovey; Sluyter, 1997 45'ten alıntı) .
- Boyatzis, Richard E., Goleman D., Rhee K. (December 8, 1999). “*Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights From The Emotional Competencie Inventory (ECI) Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*” <http://www.eiconsortium.org>. adresinden 21. 04. 2002 tarihinde edinilmiştir.
- Brenner, Eliot M., Salovey P. (1997). “Emotion Regulation During Childhood: Developmental, Interpersonal, and Individual Considerations”. *Emotional development and emotional intelligence* Edited by Peter Salovey and David J. Sluyter. New York: Basic Boks.
- Brown, T. (1996). “Values, knowledge, and Piaget”. *Values and knowledge. The Jean Piaget symposium series*. Editors: Reed, Edward S., Turiel, E. et-al. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates Inc. (pp. 137-170)
- Buck, R. (1985). “A Theory of Spontaneous and Symbolic Expression: Implications for Facial Lateralization”, paper presented at the meeting of *the International Neuropsychological Society*, Pittsburg, Pa. , 04. 02. 1982. [Howard Gardner; *Frames of Mind*. USA: Basic Boks., s. 260'daki alıntı].
- Bull, K. S., & Davis, G. A. (1980) Evaluating creative potential using the statement of past creative activities. *Journal of Creative Behavior*, 14, 249-257. (Carlozzi; Bull; Eells, Hurlburt, July, 1995, ss. 365-373'deki alıntı).
- Büyüköztürk. Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. Güz, 2002. Sayı: 32, s.470-483.

- Carlozzi, A. F., Bull Kay S., Gregory T. Eells, John D. Hurlburt. "Empaty as related to creativity, dogmatism, and expressiveness. ", *The Journal of Psychology*. V: 129 n 4 p. 365 (9) ,.
- Carroll, J. B. (1988) *Human cognitive abilities*. Unpublished manuscript (Sternberg, 1990, s. 44'deki alıntı) .
- Cattell, R. B. (1963). *Test of g: Culture fair, Scale 3*. Champain, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cattell, R. B. (1971) . *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Hougton Mifflin.
- Chaplin, James P. (1974). *Dictionary of Psychology* New York, N. Y: Dell Publishing Co. , Inc..
- Childs, J. L. (1956). *American Pragmatism and Education*. New York: Henry Holt and Company.
- Ciarroch., I. J.; Chan. A.,Y., C., Bajgar.,J., (2001) *Measuring emotional intelligence in adolescents*.*Personality and Individual Differences*.31 (7), 1105-1119.
- Cicirelli, Victor G. (1996). "Emotion and Cognition in Attachment". *Handbook of Emotion, Adult Development, and Aging*. Edited by Carol Magai, Susan H. , Mc Fadden. USA: Academic Press.
- Cole, Donald W. (1989). *Meslek İntiharı*. (Y., Coşar Çev.). Modern Yönetim Dizisi. İstanbul: İlgi Yayıncılık ve Ticaret Ltd. Şti..
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's." (Salovey; Sluyter, 1997, s. 41'den alıntı) .
- Cooper, Robert K. (1997 Dec.). *Applying emotional imntelligence in the workplace*. American Society for Training&Development Inc. Vol. 51 n 12 (pp31-39).
- Cüceloğlu, D. (1992). *İçimizdeki Çocuk: Yaşamımıza Yön Veren Güçlü Varlık*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Damasio, A. (1994). *Descarte's Error*. New York: Putnam and Sons. s. 42” (Jensen, 1998, s. 75 ve s.78’den alıntı) .
- Darwin, C. (1859). *Origin of species*. London: John Murray. (Aiken, 1985, s. 147’deki ve Sternberg 1990, s. 69’daki alıntı) .
- Davis, M. H. (1983). “Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach”. *Journal of Personality and Social Psychology*. USA. 44, (sf:113-126). (Karniool 1998, 45-60’dan alıntı).
- De Vitray, Meyerovitch Eva. (Nisan 2000). *İslâm'ın Gülüryüzü*. (C. Aydın ,Çev.). İstanbul: Şule Yayınları.
- Dökmen Ü. (Ekim 2001). *İletişim Çatışmaları ve Empati*, (17. Basım) İstanbul: Sistem Yayıncılık: 021.
- Dökmen, Ü. (Ocak 1990). “Yeni bir empati modeli ve empatik becerinin iki farklı yaklaşımla ölçülmesi”. *Psikoloji Dergisi*, 7 (24)., ss. 42-50.
- Dökmen, Ü. (1985). İbsen, Miller. *Reşat Nuri ve Güngör Dilmen'in Tiyatrolarındaki Aile-İçi İletişim Çatışmalarının Graph, Transactional ve Sosyometrik Analizle İncelenmesi*. III. Ulusal Psikologlar Derneği Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim Çatışmaları ve Empati* (25. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1986). *Yüz İfadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadelerini Teşhis Becerisi ve İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi*. Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elias, M. (1999, 2001). “What Are Emotions?” *EQ University EQ Today* <http://www.equiversity.com/about.htm> adresinden 02. 06. 2001 tarihinde edinilmiştir.

- Ergin, D. Y. (1994). “Örnekleme Türleri”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6, (91-102).
- Ergin, D. Y. (1988). *Araştırma*. İ. Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi.
- Everding, G., (2002) Study ties mental abilities to interaction of emotion and cognitive skills. *Washington University in St. Louis. University News*. (St.Louis, M O., 3.18.02) <http://news-info.wustl.edu> adresinden 1.11.2007 tarihinde edinilmiştir.
- Fisher, R. A.; Yates, F. (1976). “Statistical Tables for Biological, Agricultural and Medical Research”. Edinburgh: Oliver and Boyd Ltd., George A. Fergusson; “Statistical Analysis in Psychology and Education”. New York: McGraw-Hill Book Company, , s.484’teki alıntı.
- Freeman, W. (1995) *Societies of Brains*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum and Associates, p. 89. (Jensen, 1998, s. 78’deki alıntı) .
- Galton, F. (1883). *Inquiry into human faculty and its development*. London: Macmillan Press. (Aiken, 1985, s. 147’deki ve Sternberg 1990, s. 69’daki alıntı) .
- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind*. USA: Basic Books A Division of Harper Collins Publishers.
- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind*. USA: Basic Books A Division of Harper Collins Publishers.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu Zekâ*. (M. Tüzel, Çev.) Editör: Clinton, J. Vickers. İstanbul: Enka Okulları.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences The Theory in Practice*. NY: Basic Books.
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. New Haven, C. T.: Yale University Press (Mayer; Salovey; 1997, ss. 12-13, 29’deki alıntı).

- Getzels, J. W. (1991). Paradgm and Practice: On the Impact of Basic Research in Education. D.S. Anderson & B.J. Biddle (Eds.) *Knowledge for Policy* (ss.103-112) London: The Falmer Pres/
- Glenn, J. E. (May, 1998). Brown, Ronald, T; Goonan, Lauren; “The Development of deciding of emotions in children with externalizing behavioral disturbances and their normally developing peers”. *Archives of Clinical Neuropsychology*; Vol. 13 (4) : 383-396, USA.
- Golby, Michael. (Nou, 1996). “Teachers’ Emotions: An illustrated discussion.” *School of Education, Cambridge Journal of Education*.; Vol 26 (3) : 423-434 Exeter, England UK.
- Goleman, D. (1996) *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal Zekâ*. (B., S., Yüksel Çev.), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında Duygusal Zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (E. Aksay ve B. Özkan Çev). İstanbul: Ya–Pa Yayınları.
- Gottfredson, Linda S.; “Scientific American Presents: Feature Article: The General Intellige” .(November 1999) *The General Intelligence Factor*. <http://www.sciam.com/specialissue>. adresinden 04/06/2001 tarihinde edinilmiştir.
- Gottfredson, Linda S. Scientific American Presents: Feature Article: The General Intellige. *The General Intelligence Factor*. <http://www.sciam.com/specialissues/1198intelligence/1198gottfred.html> adresinden 04/06/2001 tarihinde edinilmiştir.
- Gough, H., Heilbrun A., B., (1983). *The Adjective Check List Manuel*. Polo Alto: Consulting Psycholojist Press

- Göçet, E.(2006) Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Greenberg, M. T., Snell, J. L. (1997). Brain Development and Emotional Development: The Role of Teaching in Organizing the Frontal Lobe. *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Edited by Peter Salovey and David J. Sluyter. USA: Basic Books.
- Greengrass, M. (19.03.2002) Emotion and cognition work together in the brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 99 (6); *monitor on psychology*.33 (6), june 2002.
- Greenspan, S. I.; Greenspan, N. T. (1985). *First Feelings*. New York: Viking. (Salovey, P.&Sluyter D.J. 1997, s.150'deki alıntı.) <http://www.apa.org.web> adresinden 1.Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Greenspan, S. I. ; Benderly B. L. (1997). *The Growth of the Mind And the Endangered Origins of Intelligence*. USA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Guilford, J. P. & Hoepfner, R. (1971). *The Analysis of intelligence*. New York: McGrawHill (Mayer & Salovey, 1997, s. 4'deki alıntı) .
- Harris, T. A. (1975). *I'm OK – You're OK*. London: Pan Books Ltd.
- Hürriyet. (17 Şubat 1998 Salı). "Gülme merkezi bulundu" s.41.
- Hürriyet. (19 Kasım 2005 Cumartesi)."Korku geni bulundu" , Baş sayfa sütun3, s.6 sütun 1.
- James, W. (1892). *Psychology: The briefer course*. New York: Holt, Rinehart & Winston. (Salovey; Sluyter, 1997, 41'den alıntı) .
- Jenkins, J., M., Oatley, K., Stein, N., L. (1998). *Human Emotions: A reader*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishers, Inc.

- Jensen, A. R. (1982) . The chronometry of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.) , *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 1, pp. 255-310) . Hillsdale, NJ: Erlbaum. (Sternberg, 1990, s. 47'deki alıntı) .
- Jensen, E. (1999-2001). "What Are Emotions?" *EQ Today* <https://www.equuniversity.com/about.htm> adresinden 02.06.2001 tarihinde edinilmiştir.
- Jensen, E. (1998). *Teaching With the Brain in Mind*. USA: Association for Supervision for Curriculum Development.
- Justiniano, M., Gilbert W. "Intelligence Theories". *Psychology Web Page*. <http://www.tjhsst.edu/Psych/intelligence/> adresinden 04.6.2001 tarihinde edinilmiştir.
- Kafetsios, K., Loumakou, M. (2007) A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work job satisfaction. [Electronic version] *International journal of Work Organisation and Emotion* 2 (1), 71-87.
- Kagan, J. M. (1994). *Galen's Prophecy*. New York: Basic Books. (Jensen, 1998, 74'ten ve Gdeman, 1998, s.372'den alıntı).
- Kagan, N. , Schneider, J. (1977). *Affective Sensitivity Scale* (Form E-A-Z) . Ann Arbor, MI: Mason Media (Alfred F. Carlozzi, Kay S. Bull; Gregory T. Eells, John D. Hurlburt July 1995, 365-373'ten alıntı).
- Karasar, N. (1982). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 128.
- Klainbaum, D.G.; Kupper, L.L.; Muller, K.E., (1987). *Applied Regression Analysis and Other Multivariable Methods*. USA, Boston: PWS-Kent Publishing.
- Kleiber, D. , Veldman, D. J. ; Menaker, S. L. (1973). "The Multi-dimensionality of Locus of Control." *Journal of Clinical Psychology*. 29, 411-416, (Alfred F. Carlozzi, Bull, Eells, Hurlburt July 1995, 365-373'ten alıntı) .

- Kobak, R. & Sceery, A. (1988). "Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representation of self and others". *Child Development*, 59, 135-146 (Saarni, 1997, s. 45'deki alıntı).
- Köymen, Ü. (1994) "Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. Cilt:2, Sayı: 1, (s.19-28.).
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: T. C. Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Yayınları.
- Lawrence, D. (1988) . *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*. Paul Chapman Publishing Ltd. (Pişkin 1999, s. 97'deki alıntı) .
- Lazarus, R. S. (1991) . *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press. (Salovey & Sluyter, 1997, s. 12-14'deki alıntı) .
- Le Doux, J. (December 20, 1993). "Emotional Memory Systems in the Brain". *Behavioral Brain Research* 58, 1-2: (69-79) , (Jensen, 1998, s. 78'deki alıntı.)
- Le Doux J. (April 1992). "Brain Mechanisms of Emotions and Emotional Learning" *Current Opinion in Neurobiology* 2, 2: (191-197), (Jensen, 1998, 74'den alıntı) .
- Lerner, H. G. (1989). *The dance of ANGER*. New York: Perennial Library.
- Loveland, K., A. (Aprl 15, 1999). "Narrowaing the Search for the Cause of Autism", *Texas Medical Center News*. Vol. 21, No. 7 (Ed.) Nora k. Shire. <http://www.tmc.edu/tmcmews> adresinden 22. 03. 2002 tarihinde edinilmiştir.
- Main, M. "Cross-cultural studies of attachment organization: Recent Studies, changing methodologies, and the concept of conditional strategies". *Human Development*, 33, 48-62 (Salovey; Sluyter, 1997, 45'ten alıntı).

- Main, M., Kaplan, N., Cassidy, J. (1985), "Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation". In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research* (pp. 66-104). *Monographs of the Society for Research in Child Development*. (Vol. 50, Serial No. 209). (Saarni, 1997, s. 45'deki alıntı).
- Marquis, J. (Oct. 17, 1996). "A Real Brain Teaser." *Los Angeles Times*, p. B-2 (Jensen, 1998, s. 74'deki alıntı).
- Martin, F. A., Nieponski, M. K. (Oct 1998). *Family Journal*, , Vol. 6 Issue 4, p. 347, 2p.
- Martinez, P., M. (1998-1999). *Journal: Imagination, -Cognition-and- Personality*. Vol 18 (1) : 3-23,.NY, USA: City University New York, Brooklyn.
- Mayer, J. D. (1986) . "How Mood Influences Cognition". *Advances in Cognitive Science*. Ed: N. E. Sharkey. Chichester, England: Ellis Horwood.
- Mayer, J. D. (1986) . "How Mood Influences Cognition". *Advances in Cognitive Science*. Ed: N. E. Sharkey. Chichester, England: Ellis Horwood.
- Mayer, J. D. Gaschke, Y. , Braveman, D. L. , & Evans, T. (1992) . "Moods-congruent judgment is a general effect". *Journal of Personality and Social Psychology*. 63, pp. 119-132 (Mayer & Salovey, 1997, ss. 12-14'deki alıntı)
- .
- Mayer, J. D.&Hanson, E. (1995) . "Mood-congruent judgment overtime". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 237-244. (Mayer & Salovey, 1997, ss. 12-14'deki alıntı).
- Mayer, J. D.&Mitchell, D. C. (in press.) "Intelligence as a subsystem of personality: From Spearman's g to contemporary models of hot-processing". In W. Tomic & J. Kingma (Eds.) , *Reflections on the concept of intelligence*. Greenwich, CT: JAI Press. (Mayer & Salovey, 1997, ss. 12-14'deki alıntı) .

- Mayer, J. D. & Stevens, A. (1994) "An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood". *Journal of Research in Personality*. 28, 351-373 (Mayer & Salovey, 1997, ss. 12-14'deki alıntı) .
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (under review). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence again: Findings from the MSCEIT* (Mayer; Salovey; Caruso; Sitarenios, 2001'den alıntı).
- Mayer, J. D. ; Salovey P. (1997). "What Is Emotional Intelligence? " *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Edited by Peter Salovey and David J. Sluyter. New York: Basic Books.
- Mayer, J., D. ; Geher, G. (1996 Mar-Apr). "Emotional intelligence and the identification of emotion." *Intelligence*, Vol. 22 (2) : 89-114. USA.
- Mayer, J., Salovey P., Caruso D. R. ; Sitarenios G. (2001). *Emotional Intelligence As a Standard Intelligence*. <http://www.emotionaliq.com/Reply.htm> adresinden 29 Mart 2002 tarihinde edinilmiştir.
- Mayer, J.; (1999, 2001). "What Are Emotions?" *EQ University EQ Today*. <http://www.equiversity.com/about.htm> adresinden 02. 06. 2001 tarihinde edinilmiştir.
- Mayer, J., Caruso D., Salovey P. (1999). "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence", *Intelligence*. 27 (4), (ss.267-298).
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press. (Salovey; Sluyter, 1997, 40-42'den alıntı) .
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press. (Childs, 1956, s. 19'deki alıntı) .
- Meisner, J. S. (May 1998). "Emotional Intelligence" *Better Homes and Gardens*. Volume 76 n5 p. 102 (3) , USA.
- Mengüşoğlu, T. (2000). *Felsefeye Giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Miller, A. (1990). *The drama of the gifted child* (R. Ward, Trans.) . New York: Baisc Books. (Mayer & Salovey, 1997, ss. 12-14'deki alıntı) .
- Milliyet. (23 Mart 2007 Cuma). "Vicdan aslında beyindeymiş" , s.34
- Minsky, M. (1997). "Negative expertise" Feltovich, P. J. (Ed.) ; Ford, K. M. (Ed.) ; et-al. *Expertise in context: Human and Machine*. Cambridge, MA, USA: Mit Press; Menlo Park, CA, USA: American Association for Artificial Intelligence. XVIII. (P. P. 515-521)
- Myers, R. (1968). "Neurology of Social Communication in Primates." *The 2nd International Congress on Primates* (Atlanta, Ga.) 3: 1-9; E. A. Frazen and R. E. Myers. (1973). "Age Effects on Social Behavior Deficits Following Prefrontal Lesions in Monkeys", *Brain Research* 54: 277-86; and R. E. Myers, C. Sweet, and M. Miller. (1973). "Loss of Group-Affinity Following Prefrontal Lesions in Freeranging Macaques, *Brain Research* 64; 257-69. [Howard Gardner; Frames of Mind. (Basic Books, USA, 1985) s. 260'daki alıntı.]
- Nannis, E. D. (1998) . "Cognitive-developmental differences in emotional understanding" In E. D. Nannis & P. A. Cowan (Eds.). *Developmental psychopathology and its treatment: New directions on child development*. Vol. 39, (pp. 31-49). San Francisco: Jossey-Bass. (Mayer & Salovey, 1997, ss. 12-14'deki alıntı) .
- Neisser, U. (1988). "Five Kinds of Self-Knowledge" *Philosophical Psychology*, 1. USA, (Salovey; Sluyter, 1997, 44-45'den alıntı) .
- Neisser, U. (1992). "The development of consciousness and the acquisition of skill". In F. Kessel, P. M. Cole & D. Johnson (Eds.). *Self and Consciousness: Multiple Perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. USA. (Salovey; Sluyter, 1997, 44-45'den alıntı).(pp. 1 -18)

- Palfai, T. P. , Salovey, P. (1993) . “The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning”. *Imagination, Cognition, and Personality*, 13, (57-51). (Mayer & Salovey, 1997, ss. 12-14’deki alıntı) .
- Papalia D., E.; Olds, S. W. (1988). *Psychology*.(Second Edition). USA: McGraw-Hill Book Company,
- Pearce, J. C. (1992) *Evolutions’s End*. San Francisco: Harper Collins. s. 48. (Jensen, 1998, s. 75’deki alıntı).
- Pennebaker, James (1992). “Putting Stres Into Words: Health, Linguistic and Therapeutic Implications”, Washington DC’deki Amerikan Psikoloji Derneği’nin toplantısında sunulan tebliğ, Goleman, D., 1998, s.230’daki alıntı.
- Pert, Candace; (1997) *Molecules of Emotion*. New York: Charles Scribner’s Sons, s. 139 (Jensen, 1998, s. 75’deki alıntı) .
- Pert, C. (1999, 2001). “What Are Emotions?” *EQ University EQ Today* <http://www.equiversity.com/about.htm> adresinden 02. 06. 2001 tarihinde edinilmiştir.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Boks.
- Pişkin, M. (1999). “Özsaygıyı geliştirme eğitimi”. *İlköğretimde Rehberlik*. Ed. Yıldız Kuzgun, Nobel Yayın Dağıtım. (ss. 95-123)
- Plutchik, R. (1984) “Emotions: A General Psychoevolutionary , Theory”. In K. R. Scherer and P. Ekman. (Eds.) *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (pp. 197-219) (Mayer & Salovey, 1997, ss. 12-14’deki alıntı) .
- Pritchard, E., T., Emotion & Memory. *Emotion & Cognition-Lecture by E. T. Pritchard* <file:///C:/Belgelerim/Emotion%20&%20cognition%20-%20...web> adresinden 22.Kasım.2007 tarihinde edinilmiştir.

- Rachel K., Gabay, R.; Ochion, Y., Harari Y. (July 1998). "Is gender or gender role orientation a better predictor of empathy in adolescence? ". *A Journal of Research*, Volume 39. USA. n 1-2 p. 45 (15) ,.
- Ratnesar, R. (Sept. 29, 1997). "Teaching feelings" 101 (teaching emotional intelligence). *Time*, Volume 150. n13 p. 62 (1) <http://eqi.org/educ.htm>.adresinden 30. 05. 2001 tarihinde edinilmiştir.
- Restak, R. ; (1993) *Receptors*. New York: Bantam Books. (Jensen, 1998, s. 77'deki alıntı) .
- Richards, R. ; Kinney, D. K. ; Lunde, I. ; Benet, M. ; & Merzel, A. P. C. (1988) . "Creativity in manic-depressive, cyclothymes, their normal relatives, and control subjects". *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 286-290. (Mayer & Salovey, 1997 s. 13'deki alıntı).
- Pyfrom, J., Leckenby.J., D. Emotion Theory in Advertising. <http://www.ciadvertising.org>. web adresinden 22 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Rogers, C. R. (1983). "Empatik olma değeri anlaşımamış bir varoluş şeklidir". (F. Akkoyun. Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*; 16, 10-124.
- Rogers, C. (1975). "Empathy: An Unappreciated way of being". *The counselling Psychologist*, 5, 2, (ss. 2-9).
- Roseman, I. J. (1984) . "Cognitive determinants of emotion: A structural theory". *Review of Personality and Social Psychology*, 5, (pp. 11-36). (Mayer & Salovey, 1997, ss. 12-14'deki alıntı) .
- Saarni, C. (1997). "Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood", *Emotional development and emotional intelligence*. P. Salovey and D. J. Sluyter (Ed.) N. Y: Basic Books. (ss. 35-66)

- Salovey, P. , Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995) . “Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale”. *Emotion, disclosure, and health*. In J. W. Pennebaker (Ed.). Washington, D. C.; American Psychological Association(pp. 125-154) (Mayer; Salovey; 1997, s.14’deki alıntı).
- Salovey, P (Ed) ; Sluyter, -David-s. (Ed.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York, NY, USA: Basicbooks, Inc..
- Salovey, P. ve Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. New York :Basic Books A Division of Harper Collinc Publishers, Inc.,.
- Salovey, P., Mayer J.D. (1990). “Emotional Intelligence” *Imagination, Cognition and Personality*. 9. (pp. 185-211).
- Scherer, K. R. (1993) . “Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach”. *Cognition and Emoiton*. 7, (pp. 325-355). (Mayer & Salovey, 1997, ss. 12-14’deki alıntı) .
- Schutte, N., S., Malouff, J., M., Lena, E. (1998, Aug). “Development and Validation of a measure of emotional intelligence”. *Personality and Individual Differences*. USA. Vol. 25 (2) : 167-177
- Shapiro, -Lawrence-E. (1997). *How to raise a child with a high EQ: A parent’s guide to emotional intelligence*. New York, NY, USA: Harpercollins Publishers.
- Shi.,J., Wang., L. (July 2007). Validation of Emotional Intelligence Scale in Chinese University Students. *Personality and Individual Difference* 43 (2) 377-387 [http:// www. Sciencedirect.com](http://www.Sciencedirect.com). web adresinden 22 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Shobris, J., G. (May 1996). ; “The anatomy of intelligence. ” *Genetic, social, and General Psychology Monographs* Vol. 122 USA,..

- Smith, C. A. , & Ellsworth, P. C. (1985) “Patterns of Cognitive appraisal emotion”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, (813-838). (Mayer & Salovey, 1997, ss. 12-14’deki alıntı) .
- Smith, C. A. , R. S. Lazarus. (1990). “Emotion and adaptation. ” L. A. Pervin, *Handbook of Personality*. New York: The Guilford Press . (Ss. 609-637),
- Snyderman, M.; Rothman S.(1988). *The IQ Controversy the Media and Public Policy* (USA) and London (U. K): Transaction Publishers New Brunswick.
- Sokrates (1985). *Felsefe Tarihi*. Macit Gökberk, İstanbul: Remzi Kitabevi,. (Ss. 46-51).
- Spearman, C. (1923). *The nature of ‘intelligence’ and the principles of cognition*. London: Macmillan. (Sternberg, 1990, ss.86-88’deki alıntı).
- Spence, J. T. (1979). Helmreich R. L. “Masculine instrumentality and feminine expressiveness: Their relationship with sex-role attitudes and behaviors”. *Psycholog of Women Quarterly*, 4, (469-479). (Carlozzi, Bull, Eells, Hurlburt July 1995, 365-373’ten alıntı) .
- Spencer, H. (1886). *The principles of psychology* Vol. 5. New York: Appleton. (Aiken, 1985, s. 147’deki alıntı) .
- Spinoza, B. (1984). Ethics (Part III) : “On the origin and nature of the emotions”. In C. Calhoun & R. C. Solomon (Eds.) *What is Emotion?* Oxford: Oxford University Press. (Original work published-Kitabın orjinal basım tarihi 1675) Salovey; Sluyter, 1997, 13’ten alıntı) .
- Steinberg, J. (1999, 2001). “What Are Emotions?” *EQ University EQ Today*. <http://www.equiversity.com/about.htm> adresinden 02. 06. 2001 tarihinde edinilmiştir.
- Steinberg, R. (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. New York: Penguin, (Greenspan, 1997, s. 130’dan alıntı).

- Steinberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge University Pres.
- Sternberg, R. J. (1997) . “The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success.” *American Psychologist*, 52 (10) , 1030-1037.
- Sternberg, R. J. (Ed) (1982 a) . *Handbook of human intelligence*. Cambridge University Press. (Sternberg, 1997, ss. 1030-1037’deki; Aiken 1985, s. 208’deki; Gardner, 1999, s. 59’daki alıntı) .
- Sungur, N. (6 Ocak 1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul:Yönetim Dizisi.
- Tanrıdağ, Ş. R. (1992). *Ankara’daki Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Çalışan Personelin Empatik Eğilim ve Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Thompson, R; “Emotion regulation: A theme in search of definition”. In N. Fox (Ed.), *Emotion regulation: Behavioral and biological considerations*. (pp. 25-52) . Society for Research in Child Development Monographs, 59 (Serial No. 240) . 1994 (Salovey; Sluyter, 1997, 40’dan alıntı) .
- Thorndike, R. L. & Stein, S. (1937). “An evaluation of the attempts to measure social intelligence”. *Psychological Bulletin*, 34. USA.
- Thorndike, R. L. (1920). “Intelligence and its uses”. *Harper’s Magazine*, 140. USA. (pp. 227-235).
- Thurstone, L. L. (1924). *The Nature of Intelligence*. New York: Harcourt Brace. (Sternberg, 1990, ss. 91-94’den alıntı) .
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press. (Sternberg, 1990, ss 91-94’den alıntı) .
- Torrance, E. P. (1974). *Norms-Technical Manuel Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington: Massachusettes Ginn. (Sungur, 1997, ss. 13-14’ten alıntı).

- Tunç, M. Ş. (1950). *Psikoloji Dersleri*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınlarından N. 370.
- Wechsler, D. (1940). "Nonintellective factors in general intelligence". *Psychological Bulletin*, 37, (ss. 444-445)
- Wechsler, D. (1958). *The Measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.) Baltimore, MD: Williams & Wilkins (Mayer & Salovey, 1997 s. 78'deki alıntı ve Sternberg, R. J. 1997. ss. 1030-1037'deki alıntı).
- Weisinger, H. (1998). *Emotional Intelligence at Work*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wentworth, W. M. (Ed) ; Ryan, J. (Ed.) (1994). ; et-al. *Social perspectives on emotion*, Vol. 2. (pp. 21-55) , Greenwich, CT, Usa: Jailpress, " Deep Sociality: A bioevolutinary perspective on the sociology of emotions. " Wentworth, William M. ; Darrell Yardley.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No. 53.
- Zeller, R.A. & Carmines, E.G., (1978). *Statistical Analysis of Social Data*. USA, Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

EK A
DUYGU BİLİŞ FORM-A

No	Maddeler	Kesinli kle katılmı yorum	Katılm ıyorum	Karars ızım	Katılıy orum	Kesinli kle katılıy orum
1	Kızgınlığımla yıkıcı olacaksam beni de bir şekilde yıkacağıını düşünür, kendimi uzak tutmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
2		①	②	③	④	⑤
3		①	②	③	④	⑤
4		①	②	③	④	⑤
5		①	②	③	④	⑤
6		①	②	③	④	⑤
7		①	②	③	④	⑤
8		①	②	③	④	⑤
9		①	②	③	④	⑤
10		①	②	③	④	⑤
11		①	②	③	④	⑤
12		①	②	③	④	⑤
13		①	②	③	④	⑤
14	Sıkıcı bir iş yapmak zorunda kalırsam onu	①	②	③	④	⑤

No	Maddeler	Kesinli kle katılmı yorum	Katılm ıyorum	Karars ızım	Katılı yorum	Kesinli kle katılı yorum
	kolaylaştıracak yan sistemler geliştirebilirim					
15		①	②	③	④	⑤
16		①	②	③	④	⑤
17		①	②	③	④	⑤
18		①	②	③	④	⑤
19		①	②	③	④	⑤
20		①	②	③	④	⑤
21		①	②	③	④	⑤
22		①	②	③	④	⑤
23		①	②	③	④	⑤
24		①	②	③	④	⑤
25		①	②	③	④	⑤
26		①	②	③	④	⑤
27		①	②	③	④	⑤
28	Yeni bir işe girişeceğim zaman moral olarak hazır mıyım hislerimi dinlerim.	①	②	③	④	⑤
29		①	②	③	④	⑤
30		①	②	③	④	⑤

No	Maddeler	Kesinli kle katılmı yorum	Katılm ıyorum	Karars ızım	Katılıy orum	Kesinli kle katılıy orum
31		①	②	③	④	⑤
32		①	②	③	④	⑤
33		①	②	③	④	⑤
34	Başarıya ulaşmak için geçmiş deneyimlerimi ve kendime olan güvenimi hatırlarım.	①	②	③	④	⑤
35		①	②	③	④	⑤
36		①	②	③	④	⑤
37		①	②	③	④	⑤
38		①	②	③	④	⑤
39		①	②	③	④	⑤
40		①	②	③	④	⑤
41		①	②	③	④	⑤
42		①	②	③	④	⑤
43		①	②	③	④	⑤
44		①	②	③	④	⑤
45		①	②	③	④	⑤
46		①	②	③	④	⑤
47		①	②	③	④	⑤

No	Maddeler	Kesinli kle katılmı yorum	Katılm ıyorum	Karars ızım	Katılı yorum	Kesinli kle katılı yorum
48		①	②	③	④	⑤
49		①	②	③	④	⑤
50		①	②	③	④	⑤
51	Tanıdıklarımın duyguları ile onları ifade eden davranışları arasında tutarsızlık varsa farkına varırım.	①	②	③	④	⑤
52		①	②	③	④	⑤
53		①	②	③	④	⑤
54		①	②	③	④	⑤
55		①	②	③	④	⑤
56		①	②	③	④	⑤
57		①	②	③	④	⑤
58		①	②	③	④	⑤
59		①	②	③	④	⑤
60		①	②	③	④	⑤
61		①	②	③	④	⑤
62		①	②	③	④	⑤
63		①	②	③	④	⑤
64	İnsanların güvenini kazanırım.	①	②	③	④	⑤

No	Maddeler	Kesinli kle katılmı yorum	Katılm ıyorum	Karars ızım	Katılı yorum	Kesinli kle katılı yorum
65		①	②	③	④	⑤
66		①	②	③	④	⑤
67		①	②	③	④	⑤
68		①	②	③	④	⑤
69		①	②	③	④	⑤
70		①	②	③	④	⑤
71	Fiziksel görünümümden hoşnutum	①	②	③	④	⑤
72		①	②	③	④	⑤
73		①	②	③	④	⑤
74		①	②	③	④	⑤
75		①	②	③	④	⑤
76		①	②	③	④	⑤
77		①	②	③	④	⑤
78		①	②	③	④	⑤
79	Günlük moral hâlim değiştiğinde farkına varırım.	①	②	③	④	⑤
80		①	②	③	④	⑤
81		①	②	③	④	⑤

No	Maddeler	Kesinli kle katılmı yorum	Katılm ıyorum	Karars ızım	Katılı yorum	Kesinli kle katılı yorum
82	Evcil hayvanlardan çekinirim.	①	②	③	④	⑤
83		①	②	③	④	⑤
84		①	②	③	④	⑤
85		①	②	③	④	⑤
86		①	②	③	④	⑤
87		①	②	③	④	⑤
88		①	②	③	④	⑤
89		①	②	③	④	⑤
90		①	②	③	④	⑤
91		①	②	③	④	⑤
92		①	②	③	④	⑤
93	Beni geliştiren beni besleyen olumlu duyguları muhafaza etmek, korumak ve devam ettirmek isterim.	①	②	③	④	⑤
94		①	②	③	④	⑤
95		①	②	③	④	⑤
96		①	②	③	④	⑤
97		①	②	③	④	⑤
98		①	②	③	④	⑤

No	Maddeler	Kesinli kle katılmı yorum	Katılm ıyorum	Karars ızım	Katılı yorum	Kesinli kle katılı yorum
99		①	②	③	④	⑤
100		①	②	③	④	⑤
101	Gülü sevdiğim gibi dikenini de tanır ve kabul ederim.	①	②	③	④	⑤
102		①	②	③	④	⑤
103		①	②	③	④	⑤
104		①	②	③	④	⑤
105		①	②	③	④	⑤
106		①	②	③	④	⑤
107		①	②	③	④	⑤
108		①	②	③	④	⑤
109		①	②	③	④	⑤
110		①	②	③	④	⑤
111		①	②	③	④	⑤
112		①	②	③	④	⑤
113		①	②	③	④	⑤
114	Şarkıların acıklı sözlerini neşeli müzikle ifade etmeleri bana tutarsız gelir.	①	②	③	④	⑤
115		①	②	③	④	⑤

No	Maddeler	Kesinli kle katılmı yorum	Katılmı yorum	Kararsızım	Katılı yorum	Kesinli kle katılı yorum
116		①	②	③	④	⑤
117		①	②	③	④	⑤
118	Savunmaya geçmek yerine hatamı anlamaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
119		①	②	③	④	⑤
120		①	②	③	④	⑤
121		①	②	③	④	⑤
122		①	②	③	④	⑤
123		①	②	③	④	⑤
124		①	②	③	④	⑤
125		①	②	③	④	⑤
126		①	②	③	④	⑤
127		①	②	③	④	⑤
128		①	②	③	④	⑤
129		①	②	③	④	⑤
130	Olumsuz düşünmeye başladığımın farkına varabilirim.	①	②	③	④	⑤
131		①	②	③	④	⑤
132		①	②	③	④	⑤

No	Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
133	Tanıdıklarımın bazıları bana sırlarını açar, iç dökerler.	①	②	③	④	⑤
134		①	②	③	④	⑤
135		①	②	③	④	⑤
136		①	②	③	④	⑤
137		①	②	③	④	⑤
138		①	②	③	④	⑤
139		①	②	③	④	⑤
140		①	②	③	④	⑤
141		①	②	③	④	⑤
142		①	②	③	④	⑤
143		①	②	③	④	⑤
144		①	②	③	④	⑤
145		①	②	③	④	⑤
146		①	②	③	④	⑤
147		①	②	③	④	⑤
148	Arkadaşlarım benimle hem sevinçlerini hem de üzüntülerini paylaşırlar; onları her iki durumda da dinlerim.	①	②	③	④	⑤

No	Maddeler	Kesinli kle katılmı yorum	Katılm ıyorum	Karars ızım	Katılı yorum	Kesinli kle katılı yorum
149		①	②	③	④	⑤
150		①	②	③	④	⑤
151		①	②	③	④	⑤
152		①	②	③	④	⑤
153		①	②	③	④	⑤
154		①	②	③	④	⑤
155		①	②	③	④	⑤
156	Duygularımı düzenlemek için kendimle içsel konuşma yaparım, kendimi anlamaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
157		①	②	③	④	⑤
158		①	②	③	④	⑤
159		①	②	③	④	⑤
160		①	②	③	④	⑤
161		①	②	③	④	⑤
162		①	②	③	④	⑤
163		①	②	③	④	⑤
164		①	②	③	④	⑤
165		①	②	③	④	⑤

No	Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
166		①	②	③	④	⑤
167		①	②	③	④	⑤
168		①	②	③	④	⑤
169		①	②	③	④	⑤
170		①	②	③	④	⑤
171		①	②	③	④	⑤
172		①	②	③	④	⑤
173		①	②	③	④	⑤
174		①	②	③	④	⑤
175		①	②	③	④	⑤
176	İğneyi kendine çuvaldızı başkasına batır atasözünü kendimde uygularım.	①	②	③	④	⑤

EK - B**DUYGU-BİLİŞ ETKİLEŞİM ÖLÇEĞİ**

No		Kesinlikle katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Kızgınlığımla yıkıcı olacaksam beni de bir şekilde yıkacağını düşünür, kendimi uzak tutmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
94		①	②	③	④	⑤
8		①	②	③	④	⑤
22		①	②	③	④	⑤
11		①	②	③	④	⑤
32		①	②	③	④	⑤
13		①	②	③	④	⑤
10		①	②	③	④	⑤
4		①	②	③	④	⑤
2	Kızgınlığım haksızlığa uğradığımı düşündüğüm olaylarda oluşur.	①	②	③	④	⑤
6		①	②	③	④	⑤
21		①	②	③	④	⑤
41		①	②	③	④	⑤
15		①	②	③	④	⑤
47	Roman okurken ya da film seyrederken kişileri iyi tanımak için	①	②	③	④	⑤

No		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	onların duygularına ve nasıl ifade ettiklerine dikkat ederim.					
25		①	②	③	④	⑤
18		①	②	③	④	⑤
17		①	②	③	④	⑤
14		①	②	③	④	⑤
77		①	②	③	④	⑤
38		①	②	③	④	⑤
60		①	②	③	④	⑤
39		①	②	③	④	⑤
52		①	②	③	④	⑤
30		①	②	③	④	⑤
44		①	②	③	④	⑤
36		①	②	③	④	⑤
16	Değer yargılarımın yarattığı duygularımın doğru olup olmadığını bana öğretilmiş olan değerleri yargılayarak ölçerim.	①	②	③	④	⑤
31		①	②	③	④	⑤
48		①	②	③	④	⑤
81		①	②	③	④	⑤

No		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
49		①	②	③	④	⑤
63		①	②	③	④	⑤
40		①	②	③	④	⑤
57	Yapmam gereken işlerim olduğu halde eğer yorgunsam farkına varıp önce dinlenirim.	①	②	③	④	⑤
55		①	②	③	④	⑤
23		①	②	③	④	⑤
45		①	②	③	④	⑤
58		①	②	③	④	⑤
106		①	②	③	④	⑤
99		①	②	③	④	⑤
66		①	②	③	④	⑤
73		①	②	③	④	⑤
61		①	②	③	④	⑤
56		①	②	③	④	⑤
34		①	②	③	④	⑤
69		①	②	③	④	⑤
70		①	②	③	④	⑤

No		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
119	Bana ait maddi, düşünsel ya da duygusal olan şeyleri bir yabancı ile paylaşmak hoşuma gider.	①	②	③	④	⑤
111		①	②	③	④	⑤
75		①	②	③	④	⑤
86		①	②	③	④	⑤
80		①	②	③	④	⑤
62		①	②	③	④	⑤
37		①	②	③	④	⑤
72		①	②	③	④	⑤
89		①	②	③	④	⑤
141		①	②	③	④	⑤
128		①	②	③	④	⑤
118		①	②	③	④	⑤
109		①	②	③	④	⑤
93		①	②	③	④	⑤
91	Olumsuz duygularla dünya bakışımı karartan bir tanıdığım varsa çok yakınım da olsa son çare olarak bağımsızlaşmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
53		①	②	③	④	⑤

No		Kesinlikle katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
74		①	②	③	④	⑤
108		①	②	③	④	⑤
144		①	②	③	④	⑤
138		①	②	③	④	⑤
167		①	②	③	④	⑤
113		①	②	③	④	⑤
112		①	②	③	④	⑤
107		①	②	③	④	⑤
77		①	②	③	④	⑤
76	Olumlu duyguları yaşamayı sevdiğim gibi olumsuz duygularımdan kaçınmam ancak neden olumsuzluk yaşadığımı anlayıp bilincine vararak çözmek isterim.	①	②	③	④	⑤
124		①	②	③	④	⑤
166		①	②	③	④	⑤
145		①	②	③	④	⑤
171	Başkaları ile barış ve ahenk içinde olmak için etkili iletişim becerileri kullanmam gerekir.	①	②	③	④	⑤
136	Deneyimlerim ne olursa olsun kendime dair düşüncelerim ve duygularım değişmez.	①	②	③	④	⑤

No		Kesinlikle katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
130		①	②	③	④	⑤
115		①	②	③	④	⑤
120		①	②	③	④	⑤
95	Bir başarısızlıkta üzüntü duyarken aynı anda tekrar, başarmak için neler yapabileceğimi düşünmeye başlar, üzüntü ile birlikte iyimserlik ve kendime güven duygularımın da farkına varırım.	①	②	③	④	⑤
131		①	②	③	④	⑤
122		①	②	③	④	⑤
97		①	②	③	④	⑤
125		①	②	③	④	⑤
100		①	②	③	④	⑤
142		①	②	③	④	⑤
132		①	②	③	④	⑤
140		①	②	③	④	⑤
165		①	②	③	④	⑤
143	Başkalarının kendilerini iyi hissetmesini sağlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
147		①	②	③	④	⑤
174		①	②	③	④	⑤

No		Kesinlikle katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
152		①	②	③	④	⑤
156		①	②	③	④	⑤
169		①	②	③	④	⑤
161		①	②	③	④	⑤
164		①	②	③	④	⑤
176		①	②	③	④	⑤
158		①	②	③	④	⑤
175	Kızgınlığımı çaresizlikle bastırmak enerjimi düşürmüştü farkına varırım.	①	②	③	④	⑤
162		①	②	③	④	⑤

EK - C
ANKET

Bu anket formu, bazı kişisel özelliklerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuzu yansıtan seçeneğin yanındaki içine × işareti koyunuz.

Göstereceğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Zeynep Işık

1) Cinsiyetiniz

- Kadın
- Erkek

2) Yaşınız

- 18 ve küçük
- 19-20 yaş
- 21-22 yaş
- 23 ve üstü

3) Bölümünüz

- PDR
- Güzel sanatlar (müzik, resim, vb)
- Sosyal branşlar (işletme, tarih, vb)
- Fen branşları (fizik, kimya, vb)
- Sağlık branşları (tıp, diş hekimliği, vb)
- Türk Dili ve Edebiyatı

Diğer (lütfen yazınız)

