

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YÜKLEME
KARMAŞIKLIĞI DÜZEYLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
VE AKICI ZEKÂ ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ**

Hamdi KORKMAN

DOKTORA TEZİ

**Danışman
Prof.Dr. M. Engin DENİZ**

Konya-2014

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YÜKLEME
KARMAŞIKLIĞI DÜZEYLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
VE AKICI ZEKÂ ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ**

Hamdi KORKMAN

DOKTORA TEZİ

**Danışman
Prof.Dr. M. Engin DENİZ**

Konya-2014

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YÜKLEME
KARMAŞIKLIĞI DÜZEYLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
VE AKICI ZEKÂ ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ**

Hamdi KORKMAN

DOKTORA TEZİ

**Danışman
Prof.Dr. M. Engin DENİZ**

Konya-2014



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin

Adı Soyadı Hamdi KORKMAN

Numarası 118301053009

Ana Bilim / Bilim Dalı Eğitim Bilimleri-Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Programı Tezli Yüksek Lisans ☐ Doktora ☒

Tezin Adı Üniversite Öğrencilerinin Yükleme Karmaşıklığı Düzeylerinin Duygusal Zeka ve Akıcı Zeka Çerçevesinde İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası
(İmza)



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı:	Hamdi KORKMAN		
	Numarası:	118301053009		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans ☐	Doktora	☒
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. M. Engin DENİZ		
Tezin Adı		Üniversite Öğrencilerinin Yükleme Karmaşıklığı Düzeylerinin Duygusal Zeka ve Akıcı Zeka Çerçevesinde İncelenmesi		

ÖZET

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin yükleme karmaşıklığı düzeylerinin duygusal zekâ ve akıcı zekâ çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın genel evreni, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 2. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Çalışma evreni, tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Örnekleme alınan toplam öğrenci sayısı, 627'dir. Öğrencilerin yükleme karmaşıklığı düzeyleri, "Yükleme Karmaşıklığı Ölçeği (YKÖ)" ile; Duygusal zekâları, Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF) ile; Akıcı zekâları ise, Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM) ile ölçülmüştür. Yapılan analizler sonucunda, YKÖ puanları ile DZÖÖ-KF puanları arasında önem düzeyi yüksek ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. YKÖ'nin alt boyutları ile DZÖÖ-KF alt boyutları arasında önem düzeyi yüksek ve pozitif anlamlı ilişkiler görülmüştür. YKÖ puanları ile RSPM Puanları arasında anlamlı ilişkiler olmadığı görülmüştür. YKÖ'nin alt boyutlarından sadece karmaşık eşzamanlı dışsal açıklamalar ile RSPM toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Duygusal Zekâ puanlarının, yükleme karmaşıklığını anlamlı düzeyde yordadığı gözlenmiştir. RSPM puanlarının ise, yükleme karmaşıklığını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin özlük niteliklerinin yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ ilişkisi ile ilgili olarak anlamlı ilişkiler gözlenmiştir.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Hamdi KORKMAN		
	Numarası	118301053009		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans ☐	Doktora ☒	
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. M. Engin DENİZ		
	Tezin İngilizce Adı	It has been determined that the relationships among the attributional complexity levels of university students and their emotional intelligence and fluid intelligence		

SUMMARY

In this study, it has been aimed that the relationships among the attributional complexity levels of university students and their emotional intelligence and fluid intelligence are determined. The general scope of study is composed of 2nd and 4th class students who are attending different faculties of Afyon Kocatepe University. The scope of study has been determined by the method of randomly set sampling. The total number of students in the case study is 627. The levels of attributional complexity of students have been measured by Attributional Complexity Scale (ACS), their emotional intelligence by Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF), their fluid intelligence by Raven Standard Progressive Matrices (RSPM). At the end of analysis the meaningful relationships have been observed between attributional complexity scores and TEIQue-SF scores. At the same time, relationships have been seen between the sub-dimensions of ACS and the sub-dimensions of TEIQue-SF. The relationship was observed between ACS scores and RSPM scores. EI scores were observed that significantly explain that well-being, AC total scores. RSPM scores were not observed that significantly explain that well-being, AC total scores. In addition, students' personal qualities of the attributional complexity, on the relationship between emotional intelligence and fluent intelligence significant associations were observed.

ÖZET

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin yükleme karmaşıklığı düzeylerinin duygusal zekâ ve akıcı zekâ çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın genel evreni, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 2. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Çalışma evreni, tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Örnekleme alınan toplam öğrenci sayısı, 627'dir. Öğrencilerin yükleme karmaşıklığı düzeyleri, "Yükleme Karmaşıklığı Ölçeği (YKÖ)" ile; Duygusal zekâları, Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF) ile; Akıcı zekâları ise, Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM) ile ölçülmüştür. Yapılan analizler sonucunda, yükleme karmaşıklığı düzeyi ile DZÖÖ-KF'nin alt boyutları arasında anlamlı ve önem düzeyi yüksek ilişkiler gözlenmiştir. Yükleme karmaşıklığı düzeyi ile RSPM Puanları arasında ise anlamlı ilişkiler gözlenmemiştir. YKÖ puanları ile DZÖÖ-KF puanları arasında önem düzeyi yüksek ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. YKÖ'nin alt boyutları ile DZÖÖ-KF alt boyutları arasında önem düzeyi yüksek ve pozitif anlamlı ilişkiler görülmüştür. YKÖ puanları ile RSPM Puanları arasında anlamlı ilişkiler olmadığı görülmüştür. YKÖ'nin alt boyutlarında sadece karmaşık eşzamanlı dışsal açıklamalar ile RSPM toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Yükleme karmaşıklığının, iyi oluş, özkontrol, duygusallık, sosyallik ve DZ toplam puanlarını anlamlı düzeyde açıkladığı gözlenmiştir. Yükleme karmaşıklığının, RSPM puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin özlük niteliklerinin yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ ilişkisi ile ilgili olarak anlamlı ilişkiler gözlenmiştir.

SUMMARY

In this study, it has been aimed that the relationships among the attributional complexity levels of university students and their emotional intelligence and fluid intelligence are determined. The general scope of study is composed of 2nd and 4th class students who are attending different faculties of Afyon Kocatepe University. The scope of study has been determined by the method of randomly set sampling. The total number of students in the case study is 627. The levels of attributional complexity of students have been measured by Attributional Complexity Scale (ACS), their emotional intelligence by Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF), their fluid intelligence by Raven Standard Progressive Matrices (RSPM). At the end of analysis the meaningful relationships have been observed between attributional complexity levels and TEIQue-SF. The meaningful relationships have not been observed between attributional complexity levels and RSPM. The meaningful relationships have been seen between attributional complexity scores and TEIQue-SF scores. At the same time, relationships have been seen between the sub-dimensions of ACS and the sub-dimensions of TEIQue-SF. The relationship was observed between ACS scores and RSPM scores. Attributional complexity was observed that significantly explain that well-being, self-control, emotionality, sociability and EI total scores. In addition, students' personal qualities of the attributional complexity, on the relationship between emotional intelligence and fluid intelligence significant associations were observed.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
SUMMARY.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar.....	vii
KISALTMALAR.....	ix
TEŞEKKÜR.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi	4
1.2. Alt Problemler.....	5
1.3. Denenceler.....	6
1.4. Sayıltılar.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	11
1.7. Araştırmanın Önemi.....	12

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	13
KURAMSAL TEMELLER.....	13
2.1. Yükleme Kuramlarının Genel Çerçevesi	13
2.1.1. Heider'in Naif Psikoloji Kuramı.....	14.
2.1.2. Jones ve Davis'in Uyuşan Çıkarımlar Kuramı.....	17
2.1.3. Kelley'in Birlikte Değişme Kuramı.....	19
2.1.4. Weiner'in Yükleme Kuramı.....	20
2.1.5. Öznel Yükleme.....	21
2.2. Sosyal Biliş Kuramı.....	21

2.2.1. Bilişsel Yapılar (Şemalar-Kategoriler- Prototipler).....	23
2.2.2. Bilişsel Karmaşıklık.....	25
2.3. Yükleme Karmaşıklığı.....	27
2.3.1. Yükleme Karmaşıklığı Konusunda Yapılan Araştırmaların Genel Çerçevesi.....	30
2.4. Zekâ Kuramlarının Genel Çerçevesi.....	36
2.4.1. Duygusal Zekâ.....	39
2.4.2. Duygusal Zekâ İle İlgili Araştırmaların Genel Çerçevesi.....	42
2.4.3. Akıcı Zekâ.....	49
2.5. Yükleme Karmaşıklığı ile Zekâ Arasındaki İlişkiye Yönelik Literatür.....	53

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Evren ve Örneklem.....	56
3.3. Veri Toplama Araçları.....	57
3.3.1. Yükleme Karmaşıklığı Ölçeği.....	57
3.3.1.1. Orijinal YKÖ'nün Güvenirliği, Geçerliliği ve Faktör Yapısı.....	59
3.3.1.2. YKÖ'nün Türkçeye Uyarlanması Çalışmaları.....	60
3.3.1.3. Ölçeğin Güvenirliği ve Faktör Yapısı.....	60
3.3.1.4. Ölçeğin Geçerlik Çalışmaları.....	61
3.3.2. Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği–Kısa Formu (DZÖÖ-KF).....	61
3.3.2.1. DZÖÖ-KF'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmaları.....	62
3.3.2.2. Ölçeğin Güvenirliği, Geçerliliği ve Faktör Yapısı.....	62

3.3.3. Raven Standart Progresif Matrisler Testi (Raven Standard Progressive Matrices: RSPM).....	64
3.3.3.1. RSPM'in Güvenirlik Çalışmaları.....	65
3.3.3.2. RSPM'in Geçerlik Çalışmaları.....	65
3.3.3.3. Sağlıklı Katılımcılarda Elde Edilen Faktör Yapısı.....	67
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	68
3.5. Verilerin Çözümü.....	68

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	70
---------------	----

4.1. ANALİZLERE TABİ TUTULAN TESTLER VE PUANLAR

4.1.1. Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Düşük ya da Yüksek Olması, Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarını Anlamlı Düzeyde Farklılaştırmakta Mıdır?.....	70
4.1.2. Yükleme Karmaşıklığı Düzeyinin Düşük ya da Yüksek Olması, Öğrencilerin Akıcı Zekâ Puan Ortalamalarını Anlamlı Düzeyde Farklılaştırmakta Mıdır?.....	72
4.1.3. Yükleme Karmaşıklığı Puanları İle Duygusal Zekâ Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde İlişki Var Mıdır?.....	74
4.1.4. Yükleme Karmaşıklığı Puanları İle Akıcı Zekâ Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde İlişki Var Mıdır?.....	78
4.1.5. Yükleme Karmaşıklığı, Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarını Anlamlı Düzeyde Açıklamakta Mıdır?.....	81
4.1.6. Yükleme Karmaşıklığı, Öğrencilerin Akıcı Zekâ Puanlarını Anlamlı Düzeyde Açıklamakta Mıdır?.....	83
4.1.7. Üniversite Öğrencilerinin Özlük Nitelikleri İle Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde İlişki Var Mıdır?.....	85

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM.....	96
5.1. Üniversite Öğrencilerindeki Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi İle Duygusal Zekâ Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiye Yönelik Elde Edilen Bulguların Literatür Çerçevesinde Tartışma ve Yorumu.....	96
5.2. Üniversite Öğrencilerindeki Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi İle Akıcı Zekâ Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiye Yönelik Elde Edilen Bulguların Literatür Çerçevesinde Tartışma ve Yorumu.....	99
5.3. Üniversite Öğrencilerinin Yükleme Karmaşıklığı Puanları İle Duygusal Zekâ Puanları Arasında İlişkiye Yönelik Elde Edilen Bulguların İlgili Literatür Çerçevesinde Tartışma ve Yorumu	100
5.4. Üniversite Öğrencilerinin Yükleme Karmaşıklığı Puanları İle Akıcı Zekâ Puanları Arasında İlişkiye Yönelik Elde Edilen Bulguların İlgili Literatür Çerçevesinde Tartışma ve Yorumu	102
5.5. Yükleme Karmaşıklığının, Duygusal Zekâ Puanlarını Açıklama Gücüne Yönelik Elde Edilen Bulguların İlgili Literatür Kapsamında Tartışma ve Yorumu.....	104
5.6. Yükleme Karmaşıklığının, Akıcı Zekâ Puanlarını Açıklama Gücüne Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	105
5.7. Üniversite Öğrencilerinin Özlük Nitelikleri İle Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Elde Edilen Bulguların İlgili Literatür Çerçevesinde Tartışma ve Yorumu.....	106

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER.....	111
Sonuçlar.....	111
Öneriler.....	113

KAYNAKÇA.....	114
EKLER.....	132
Ek 1: Yükleme Karmaşıklığı Ölçeği (YKÖ)	
Ek 2: Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF)	
Ek 3: Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM) Cevap Anahtarı	
Ek 4: Kişi Bilgi Formu	



TABLOLAR

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Öğrenim Gördükleri Fakültelere Göre Dağılımı.....	57
Tablo 2. BİLNOT Bataryası Kapsamındaki Raven Standart Progresif Matrisler Testinden Hesaplanan Puanların Temel Bileşenler Analizi Sonucu Elde Edilen Faktör Yapısı	67
Tablo 3. Yükleme Karmaşıklığı Düzeyleri İle DZÖÖ-KF Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik t testi Sonuçları.....	72
Tablo 4. Yükleme Karmaşıklığı Düzeyi İle RSPM Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik t testi Sonuçları.....	73
Tablo 5. YKÖ ile DZÖÖ-KF Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Düzeyleri.....	75
Tablo 6. YKÖ'nin Alt Boyutları ile DZÖÖ-KF'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Düzeyleri.....	77
Tablo 7. YKÖ Toplam Puan ile RSPM Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Düzeyleri.....	79
Tablo 8. YKÖ'nin Alt Boyutları ile RSPM Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Düzeyleri.....	80
Tablo 9. YKÖ Toplam Puanın, DZÖÖ-KF Puanlarını Açıklama Gücüne Yönelik Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 10. YKÖ Toplam Puanın, RSPM Toplam Doğru Puanını Açıklama Gücüne Yönelik Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 11. YKÖ Toplam Puanın, RSPM Süre Puanını Açıklama Gücüne Yönelik Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 12. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetleri ile YKÖ, DZÖÖ-KF ve RSPM Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik t testi Sonuçları.....	86
Tablo 13. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflar İle YKÖ, DZÖÖ-KF ve RSPM Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik t testi Sonuçları.....	88
Tablo 14. Üniversite Öğrencilerinin Yaşları İle YKÖ, DZÖÖ-KF ve RSPM Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Düzeyleri.....	89

Tablo 15. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Fakülteye Göre YKÖ, DZÖÖ-KF ve RSPM Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....91

Tablo 16. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Fakülte İle YKÖ, DZÖÖ-KF ve RSPM Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....92

Tablo 17. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alan İle YKÖ, DZÖÖ-KF ve RSPM Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik t testi Sonuçları.....94



KISALTMALAR

YKÖ	: Yükleme Karmaşıklığı Ölçeği
DZÖÖ-KF	: Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu
RSPM	: Raven Standart Progresif Matrisler Testi
DZ	: Duygusal Zeka
YK	: Yükleme Karmaşıklığı



TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında bana yardımlarını esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. M. Engin DENİZ'e teşekkürü bir borç bilirim.

Aynı şekilde, tezimde bana çok yardımcı olan, Sayın Doç.Dr. Erdal HAMARTA ve Sayın Doç. Dr. Coşkun ARSLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Benden desteğini hiç esirgemeyen eşim Raziye KORKMAN, babam Abdil KORKMAN'a ve annem Hediye KORKMAN'a, oğullarım Yağız Yankı ve Efe Rüzgar'a da ayrıca teşekkür ederim.

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanlar, karşılaştıkları olaylar ve davranışlar hakkında bir takım açıklamalarda bulunmak gerekliliği hissederler. Bu açıklamalar, literatürde yükleme (attribution) olarak adlandırılmaktadır. Bazı insanlar, karşılaştıkları olaylar ve davranışlar hakkında hiç açıklama gerekliliği hissetmezken, insanların çoğu bir açıklama; bazıları ise ikiden fazla açıklama getirme gerekliliği hisseder. Literatürde, ikiden fazla açıklama getirme durumu “yükleme karmaşıklığı (attributional complexity)” olarak adlandırılmaktadır. Bu araştırmada, yükleme karmaşıklığı ile zekâ arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, yükleme karmaşıklığının duygusal ve akıcı zekâ ile ilişkisi araştırılmıştır.

Yükleme karmaşıklığı, bir insanın, karşılaştığı olaylar veya diğer insanların davranışları hakkında nedenler bulmak için iki ya da daha fazla nedensel yargı ortaya koyma eğilimidir (Fletcher ve ark,1986). İnsanlar, beklenmedik zamanda beklenmedik bir olayla karşılaştığında, olayın sonucunu öngörebilme-kontrol edebilme isteği olduğunda ve kişiyi bireysel olarak ilgilendiren bir durum söz konusuysa yüklemede bulunurken karmaşık açıklamaları tercih etmektedirler (Ross ve Fletcher, 1985). Bazı insanların diğerlerinden daha karmaşık yükleme şemaları vardır. Bu şemaların karmaşıklık düzeyindeki farklılaşmalar, insanların olaylara getirdikleri açıklama ve çıkarımları direkt etkilemektedir (Fletcher ve ark., 1986).

Mevcut araştırmada incelenen bir diğer kavram olan zekâ, insanın doğaya hakim olmasına ve diğer canlılardan öne geçmesine neden olan en temel özelliktir. Felsefeden başlayarak psikoloji bir bilim olana kadar, hakkında en çok fikir yürütülen ve çalışma yapılan konulardan bir de zekâdır. Psikoloji tarihi içinde zekâ ile ilgili, birçok farklı tanım ve yaklaşım getirilmiştir. Binet, zekânın bir yargılama yeteneği olduğunu belirtmektedir. Binet’e göre zekâ: Problemle yüzleşmek ve doğru çözümü bulmak, çözüm sürecini takip etmek ve gerektiğinde çözümü değiştirip/geliştirmek gibi süreçlerle ilişkilidir. Binet, zekânın tekil bir yetenek

olduğu fikrine karşı çıkmıştır. Kişi, “yargılama” yeteneği olarak zekâyı her durumda aynı düzeyde kullanmamaktadır. Bu yüzden de, çeşitli bağlamlardaki yargılama yeteneğini ölçmek üzere geliştirdiği zekâ testinin sözcük bilgisi, matematik ve paragraf anlama testi gibi alt testleri vardır (Uba ve Huang, 1999).

Duygular, insanların amaç ve gücünü anlatan, insana kendisini feda ettiren sevginin özlemlerimizin, tutkularımızın ana rehberidir. İnsan, var oluşunu büyük ölçüde duyguların insani ilişkilerdeki gücüne borçludur ve bu güç olağan üstüdür. Antropologlar, evrimin insan ruhunda duyguya neden merkezi bir yer verdiğini tartışırken kritik anlarda kalbin akla üstünlüğüne işaret etmektedirler. Antropologlara göre, duygularımız tehlike, acı bir kayıp, zorluklara karşı bir hedefe doğru ilerleme, eşine bağlanma ve bir aile kurma gibi yalnızca akla bırakılmayacak durum ve görevlerde yol göstericidir. Her duygu, bizi bir şekilde hareket etmeye hazırlar; her biri insan hayatında tekrarlanan güçlüklerle baş edebilecek şekilde bizi yönlendirir. Bu durumlar, evrimsel tarihimiz boyunca defalarca tekrarlandıkça duygusal repertuarımızın yaşamını sürdürebilmesi açısından değeri, kalbimizin doğuştan, otomatik eğilimleri olarak sinir sistemimize işlenmesi ile kanıtlanmıştır (Goleman, 2011).

Genel olarak iki tür zihin vardır. Bunlarda biri, akılcı zihin; diğeri ise, duygusal zihindir. Bu iki zihin türü birbirinden tamamen farklıdır fakat birbirleriyle etkileşim halindedirler. Akılcı zihin, çoğunlukla farkında olduğumuz bir kavrama tarzıdır; bilincimize daha yakındır. Duygusal zihin ise, fevri ve güçlü, bazen de mantıksız olan bir kavrama sistemidir. Duygusal ve akılcı zihin, genellikle birbirleriyle uyum içindedir. Duygular, akılcı zihnin çalışmasına katkıda bulunur. Akılcı zihin ise, duygusal verileri şekillendirirken bazen de reddeder. Her ikisi de, beyindeki farklı ama birbiriyle bağlantılı devrelerin işleyişini yansıtır. Genelde duygusal ve akılcı zihin denge halindedir. Ancak hayati tehlike durumunda, duygular yoğunlaştıkça, bu ikisi arasındaki denge bozulur ve duygusal zihin hakimiyeti ele alarak akılcı zihni etkisiz hale getirir (Goleman 2011).

Duygusal zekâ; bireyin kendisinin duygularını anlayabilme, çevresindeki insanları motive edebilme ve ilişkilerini başarılı bir şekilde yönetebilme yeteneğidir (Petrides ve Furnham, 2000). Başka bir tanımda ise duygusal zekâ; duyguları yönetebilme ve onların bilgisi ile gücünden yararlanma becerisidir (Casper, 2003). Akıcı zekâ ise, bilgiye dayalı olmayan, soyut algılamaya ve çözümlendirmeye bağlı zekâ tipidir (Burgess ve Braver, 2010).

Duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, duygusal zekânın, sosyal beceri, problem çözme, benlik saygısı ve yaşam doyumu ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Cattell ve Horn'un "Akıcı ve Kristalize Yetenekler Kuramı"nda, akıcı yetenekler (Gf) yeni bir durumla başa çıkma ve esnek düşünmeyi; kristalize yetenekler (Gc) ise, sözcük dağarcığı gibi sözel olarak ifade edilebilir bilginin depolanmasını ve kullanılmasını içerirler (Sternberg, 1997b). Diğer bir zekâ türü olan kristalize zekâ, insanın genel bilgisi ve kelime hazinesiyle ölçülen, uzun süreli bellekten bilgiye ulaşmayı ve kullanmayı kapsayan bir zekâ tipidir. Kristal zekânın yaş ilerledikçe artabileceği gözlemleniyor (Cattel, 1963).

Fletcher ve ark. (1986), yükleme karmaşıklığının zekâdan bağımsız olduğunu; Schaller ve ark. (1995) ise, yükleme karmaşıklığının bilme ihtiyacı ve zekâ ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Literatür incelendiğinde, problem çözme becerilerinin hem duygusal zekâ (Mayer ve Salovey, 1990; Ekinci Vural, 2010; Arefnasab, Zare ve Babamahmoodi, 2012, Deniz, 2013) ile hem de akıcı zekâ (Jaeggi ve ark., 2008; Fry ve Hale, 1996; Kail ve Hall, 1999) ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, yükleme karmaşıklığının hem duygusal hem de akıcı zekâ ile ilişkili olması gerektiği düşünülmektedir.

Fitness ve Curtis (2005) duygusal zekânın, empati, yükleme karmaşıklığı, kendini kontrol edebilme ile ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Bilişsel psikoloji, duyumdan algıya, örüntü tanımaya, dikkate, bilince, öğrenmeye, belleğe, kavram oluşturmaya, düşünmeye, zihinde canlandırmaya, hatırlamaya, dile, zekâya, duygulara ve gelişime kadar tüm psikolojik süreçleri içine alır ve davranış alanının tüm çeşitliliğini kapsar (Solso ve ark., 2007). Bu bağlamda, yükleme ve zekâ gibi kavramlar bilişsel psikolojinin çalışma alanına girer. Zekâ çok yönlü bir kavramdır ve zekânın birçok bileşeni vardır. Akıcı zekâ (gF) ve duygusal zekâ bu bileşenlerdendir. Bu araştırmada amaçlanan, yükleme karmaşıklığı düzeyleri ile akıcı zekâ ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemektir. Literatüre bakıldığında, yükleme karmaşıklığı ile zekâ arasındaki ilişkiyle ilgili çok az çalışma olduğu görülmektedir. Bu açıdan yapılacak bir araştırmanın literatüre önemli bir katkısının olacağı düşünülmektedir. İki farklı zekâ türü olan akıcı zekâ ve duygusal zekânın, yükleme karmaşıklığı ile ilişkisinin incelenmesi, insanların nedensel yüklemeler yaparken zekâlarını nasıl kullandıklarını anlamamıza yardımcı olacaktır.

1.1.Problem Cümlesi

Bu araştırmada, “Üniversite öğrencilerinin yükleme karmaşıklığı düzeylerinin, duygusal zekâ ve akıcı zekâ ile ilişkisi var mıdır?” Sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmada YKÖ toplam puanı ve YKÖ alt boyutlarının puanları (motivasyon bileşeni, karmaşık açıklamaları tercih, üst biliş, davranışın etkileşimlerin bir sonucu oluşu, karmaşık içsel açıklamalar, karmaşık eşzamanlı dışsal açıklamalar, zaman boyutunu kullanma puanları) ele alınmıştır.

Araştırmada, duygusal zekâ ile ilgili olarak, iyi oluş, özkontrol, duygusallık, sosyallik ve duygusal zekâ toplam puanları ele alınmıştır.

Araştırmada, akıcı zekâ ile ilgili olarak, RSPM toplam doğru puanı ve RSPM süre puanı (dakika olarak) ele alınmıştır.

1.2. Alt Problemler

Araştırmanın genel amacına bağlı olarak, araştırmanın alt amaçları 5 ana başlık altında aşağıda verilmiştir;

1. Öğrencilerin yükleme karmaşıklığı puanları ile duygusal zekâ puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin yükleme karmaşıklığı puanları ile akıcı zekâ puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin duygusal zekâ puanları yükleme karmaşıklığını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
4. Öğrencilerin akıcı zekâ puanları yükleme karmaşıklığı puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
5. Öğrencilerin bazı özlük nitelikleri ile yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ puanları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler var mıdır?

1.3.Sayıtlılar

Araştırmanın planlanıp yürütülmesinde birtakım sayıtlılardan hareket edilmiştir.

1. Üniversite öğrencilerinin yükleme karmaşıklığı puanlarını belirlemede, Parker (1994) ve Buluş (2000) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan Yükleme Karmaşıklığı Ölçeği'nin (YKÖ) yeterli olacağı kabul edilmiştir.

2. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarını belirlemede, Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu'nun (DZÖÖ-KF) yeterli olacağı kabul edilmiştir.

3. Üniversite öğrencilerinin akıcı zekâlarını belirlemede, Karakaş ve ark.(1996) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Raven Standart Progresif Matrisler Testi'nin (RSPM) yeterli olacağı kabul edilmiştir.

4. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin, YKÖ, DZÖÖ-KF ve RSPM ölçeklerini içtenlikle, doğru bir şekilde cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.4.Sınırlılıklar

Araştırmanın aşağıda sıralanan bir takım sınırlılıkları vardır.

1. Üniversite öğrencilerinin yükleme karmaşıklığı puanları, Yükleme Karmaşıklığı Ölçeği'nin (YKÖ) ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

2. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ puanları, Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu'nun (DZÖÖ-KF) ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

3. Üniversite öğrencilerinin akıcı zekâ puanları, Raven Standart Progresif Matrisler Testi'nin (RSPM) ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

4. Araştırmanın bulguları, Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerden elde edilen verilerle ve bu fakültelerden çalışma grubu olarak alınan 2. ve 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Araştırmada kullanılan kavramların tanımları aşağıda belirtilmiştir.

Yükleme: İnsan davranışlarının sebeplerini anlama ve temel özellikleri hakkında bilgi edinme sürecidir (Baron ve ark., 1989).

Yükleme Karmaşıklığı: Bir insanın, karşılaştığı olaylar veya diğer insanların davranışları hakkında nedenler bulmak için iki ya da daha fazla nedensel yargı ortaya koyma eğilimidir (Fletcher ve ark., 1986).

Zekâ: Düşünmede çeşitlilik, esneklik ve yaratıcılıktır. Aynı zamanda, doğru tahminlerde bulunabilme, doğru olan yeni analogiler kurma ve doğru çözüm bulunamadığında akıl yürütme yeteneğidir (Sparrow ve Stephanie, 2000).

Duygusal Zekâ: Kişinin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisini içeren sosyal zekânın bir alt kümesidir (Shapiro, 1999).

Akıcı Zekâ: Bilgiye dayalı olmayan, soyut algılamaya ve çözümlendirmeye bağlı zekâ tipidir (Burgess ve Braver, 2010).

1.6. Araştırmanın Önemi

Yükleme kavramı psikoloji literatüründe uzun süredir üzerinde çalışma yapılan bir kavramken, yükleme karmaşıklığı ise, daha yeni bir kavramdır. Yükleme karmaşıklığı birçok açıdan ele alınmış bir kavramdır. Yurtdışında bu konuda birçok farklı araştırma olmasına karşın, Türkiye’de yapılan araştırmalar kısıtlıdır. Bu açıdan bakıldığında, mevcut araştırmanın bu kavrama farklı bir açıdan bakarak literatüre katkısının olabileceği düşünülmektedir.

Yükleme karmaşıklığının duygusal zekâ ve akıcı zekâ ile ilişkisine yönelik olarak yurt dışında bir tane araştırma; yurtiçinde ise, hiç araştırma bulunmamaktadır. Bu açıdan, yapılan çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Mevcut araştırmanın öğrencilerin duygusal zekâ özelliklerini anlama açısından literatüre olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Duygusal zeka kavramı, son yıllarda üzerinde en çok çalışılan konulardan biridir. Bu çalışmada kullanılan ölçek olan DZÖÖ-KF'nun Türkçe'ye uyarlanmış hali ilk kez bir çalışmada kullanılmıştır. Bu açıdan bakıldığında ölçeğin Türkiye örnekleme açısından veriler toplaması, ölçeğin kullanımı hakkında da fikir verebilecektir.

Ayrıca bu araştırma, öğrencilerin akıcı zekâ düzeylerini tespit etme ve bu özelliklerini geliştirebilme açısından faydalı olacaktır. Akıcı zeka ile ilgili gerek yurtdışı gerek yurtiçinde zengin bir literatür göze çarpmaktadır. Bu çalışmanın literatüre yeni bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, öğrencilerin duygusal ve akıcı zekâ düzeyleri, ileride iş sahalarında problem çözme, iletişim ve sosyal becerilerini, benlik saygısı ve yaşam doyumunu artırma açısından faydalı olacaktır.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan yükleme, yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâyâ yönelik kuramsal ve kavramsal açıklamalarla birlikte, yurt içinde ve yurt dışında bu konularla ilgili olarak yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

KURAMSAL TEMELLER

2.1. Yükleme Kuramlarının Genel Çerçevesi

1940’larda araştırmacılar, insanların başkalarının davranışlarının altında yatan iç ve dış etkenler hakkında nasıl nedenler buldukları ile ilgilenmeye başladılar (Heider, 1944; Jones ve Davis, 1965; Kelley, 1973). Yapılan araştırmalarda, yükleme konusunda “Baskalarının davranışları hakkında kafa yormayan bilişsel cimriler (cognitive misers) ve birkaç basit açıklama getirenler olarak” insanların ikiye ayrıldığı gözlemlendi (Tversky ve Kahneman, 1974). Yükleme süreçleri karmaşık olan insanların ise, genellikle çoklu nedenler bulma eğiliminde oldukları gözlemlendi (Ross ve Fletcher, 1985).

Yükleme (attribution) kavramı; “insanların niçin belirli bir şekilde davrandığına ilişkin inanç” olarak (Rathus ve Nevid, 1986); insan davranışlarının sebeplerini anlama ve temel özellikleri hakkında bilgi edinme süreci olarak (Baron ve ark., 1989); gözlemcinin olayın failinin davranışlarına bakarak ve kendi içsel durumunu da gözden geçirerek karar vermesi olarak (Friedman ve ark., 1978) tanımlanmaktadır.

Bazı araştırmacılar, insanların yüklemede bulunurken sadece nedeni açıklamaya yönelik yargılar kullandıklarını öne sürmektedirler. Harvey ve ark. (1988) yüklemelerin nedensellik, sorumluluk, kişisel eğilimler ve ilişkiler hakkında

oluşturulan ifadeler olduğunu belirtmektedir. Hewstone (1983), yükleme kuramcılarının, sıradan insanın olayları nasıl açıkladığıyla birlikte, niçin açıkladığı sorusuna da yanıt aradıklarını ileri sürerek yükleme kuramının ilgi alanının genel bir çerçevesini çizmiştir.

Yükleme kuramının omurgasını altı farklı kuramsal gelenek şekillendirmektedir. Bunlardan ilki, Heider'in naif (common sense) psikoloji kuramıdır. Heider'in çalışmaları, hem Jones ve Davis'in uyuşan çıkarımlar kuramını, hem de Kelley'in birlikte değişme (covariation) ve nedensel şema kuramlarını oldukça etkilemiştir. Schachter'in duygusal kararsızlık (emotional lability) ve D.J.Bem'in benlik algısı (self-perception), yükleme kuramının benlik algısı alanına doğru genişlemesine neden olmuştur. Weiner'in yükleme kuramı, başarı ve yardım alanlarında yapılan çalışmalardan çıkarılmıştır (Fiske ve Taylor, 1985).

2.1.1. Heider'in Naif Psikoloji Kuramı

Yükleme Kuramı, bir davranışla ilgili olarak ne zaman, nasıl ve niçin sorularını sorulmasıyla ilgilidir. Nedensel yüklemelerin kuramlaştırılması, Heider (1958) ile başlar. Heider'e göre, insanların dünyayı tutarlı bir şekilde anlama ve çevreyi kontrol etme ihtiyacı ile ilgili olarak iki güçlü güdüsü vardır. Heider, bu ihtiyaçlardan dolayı, insanların başkalarının nasıl davranacaklarına yönelik önceden tahminlerde bulunmak istediklerini belirtir.

Heider (1958), sağduyusal ve naif bir psikolojiyi savunmuştur. Heider'e göre, biz, diğer insanların beklentilerini anlayabilmek için onların inandıkları şeyleri bilmek isteriz.

Heider'in Yükleme Kuramı, insanların karşılaştığı olaylara nedensel açıklamalar yapmaları ile ilgilidir. Heider (1958), insan davranışlarını birbirinden bağımsız tepkiler dizisi gibi değil, bilişsel bir bütün olarak görmüş ve kişiler arası ilişkiler ile ilgili algıyı bilişsel tutarlılık kavramına dayanarak incelemiştir.

Heider (1958), kişilerarası ilişkilerin insanların çevreleri hakkında dengeli bir görüş sahibi olacak şekilde örgütlediklerini belirtir. Bu şekilde yapılandırılmış bir temsil alanının oluşması için bireyin, çevresindeki öğeleri anlamlandırması gerekir ve bu gereklilik, yüklemeler yoluyla sağlanır. Yükleme, herhangi bir olaya anlam verme, onun kaynağını saptama süreci ya da insanın gerçekliği kavrama ve onu öngörme, ona hakim olma sürecidir. Heider'e göre, yüklemeler, bireylerin belirli bir durumda mevcut verilerin ötesine geçmelerini, olaylara, davranışlara bir anlam eklemelerini, yani "anlam düzeyinde artı-değer üretmeyi" ifade etmektedir (Deschamps ve ark. 1990). Bu süreç, "bir jestten, bir mizaçtan, bir dispoziyondan veya bir objeden hareketle kişinin kendi durumu veya bir başkasının durumu hakkında bir yargıda bulunması, bir çıkarsama yapması, bir sezgi, bir duygu, bir nitelik çıkarmasıdır" (Moscovici, 1972). Olaylara bir neden bularak çevreyi tutarlı ve istikrarlı bir şekilde algılamayı sağlayan bir açıklama çabasıdır. Sosyal gerçekliğin, örtük bir faktör analizi yoluyla nedensel bir yorumudur, kendiliğinden ve naif (sağduyusal) istatistiksel bir analizidir. Heider'a göre bu analiz, olay ve davranışlara, kişisel olan veya olmayan nedenler yükleyerek yapılmaktadır ve kişisel nedenler esas olarak "niyet" faktörüne dayandırılmaktadır. Genellikle nedensel açıklamalarda çevresel nedenlerden ziyade, kişisel nedenler öne çıkarılmaktadır. Fakat nedensel yüklemeler keyfi bir nitelik taşımamakta, bireyin herhangi bir yargısının diğer yargı ve beklentileriyle tutarlılık göstermesini isteyen bilişsel dengenin korunması ilkesine uygun bir tarzda gerçekleşmektedir. Bu anlamda yükleme süreci, çevresel değişikliklerin arkasındaki nedenleri bularak çevreye uyum sağlama ve bilişsel dengeyi koruma gibi belirli bir güdü temelinde cereyan etmektedir (Heider, 1958).

Heider (1958), iki farklı nedensel yüklemenin olduğundan söz eder. O'na göre insanlar, "kişisel olmayan" (dışsal yükleme) ve "kişisel olan" (içsel yükleme) yüklemelerde bulunmaktadır. Yani kişi, olayların nedenlerini, dışsal etkenlere bağlıyorsa "kişisel olmayan" bir yüklemede; kişilere bağlıyorsa da "kişisel olan" (içsel) bir yüklemede bulunuyor demektir.

Heider (1958), Jones ve Davis (1965) ve Kelley (1967), sıradan insanı (lay person) açıklamak, kontrol etmek, öngörmek ve anlamak isteyen bir bilim adamına benzetirler.

Ross ve Fletcher (1985), naif bilim adamı kavramından yola çıkarak naif algılayıcı ile ilgili iki tip model ortaya konulduğu belirtir. Birinci modele göre, sıradan insanın değerlendirmeleri çeşitli yanlış ve yanlışlıklarla doludur ve insanlar pek karmaşık olmayan yüklemeler ortaya koyma eğilimindedirler (Nisbett ve Ross, 1980). Diğer modele göre ise, sıradan insanın yükleme süreci karmaşıktır ve gerçek hayatta naif algılayıcı, başka insanların davranışlarına yönelik olarak karmaşık açıklamalar öne sürme eğilimindedir (Kelley, 1983; Ross ve Fletcher, 1985; Fletcher 1983a, 1983b).

Heider'in naif psikolojisinde temel özellik, diğer insanların davranışları altında hangi kararlı eğilimlerin yattığını ortaya koyabilme yeteneğidir. İnsanlar, bir davranışın altında yatan eğilimlere, güdülere, duygulara ve tutumlara yönelik, çok hızlı ve yüzeysel de olsa, birtakım yargılarda bulunmaya ihtiyaç duyarlar (Freadman ve ark., 1978).

Sosyal biliş kuramına göre, insan zaten çevresinden gelen tüm uyaranları değerlendirmek için yeterli donanıma sahip değildir. Bundan dolayı, basitleştirme (simplification) bilgi işleme sürecinde önemli bir ilke olarak kabul edilmektedir. Fiske ve Taylor (1984)'a göre bilişsel süreçler, basit kurallarla kuşatılmıştır ve insanlar, düşünce tembeli (lazy thinkers) ve bilişsel cimrilerdir (cognitive misers) (Fletcher ve ark., 1986).

Kruglanski (1980), "sıradan insanın bilgi kuramı" (lay epistemology) olarak adlandırdığı kuramında sıradan insanı, devamlı ve döngüsel bir şekilde hipotezlerini değerlendiren, geliştiren ve bu eylemi tekrar tekrar yapan kişi olarak görmektedir. Bu kurama göre, bireyin bilgi arama (knowledge-seeking) davranışı bir problemin formülasyonunu ya da çözümünü kapsamakta ve belirli bir çıkarıma varma amacına hizmet etmektedir. Moscovici ise, sosyal temsiller kuramında sıradan insanı, amatör

bir bilim adamı gibi görür. Sıradan insan, aynı amatör bir bilim adamı gibi, çıkarımlarında bilimsel kuralları izlemek yerine, yazılı ve sözlü basından edindiği ikinci el bilgilerle açıklamalar yapma eğilimindedir (Moscovici ve Hewstone, 1983).

Yükleme kuramcılarının esas olarak üzerinde durdukları, sıradan insanın yüklemelerinin geçerliliğinden daha çok yüklemelerin oluşumunda etkin olan bilişsel süreçlerdir (Ross ve Fletcher, 1985).

2.1.2. Jones ve Davis'in Uyuşan Çıkarımlar Kuramı

Basit yükleme kuramları yaklaşımlarına göre ikiye ayrılmaktadır. Jones ve Davis (1965) ve Kelley'in (1967) temsilcileri olduğu ilk yaklaşıma göre, nedensel analizler formel bir ilkeler seti izlemekte ve her ortamda bu tekrarlanmaktadır. İkinci yaklaşımda ise, insanların karşılaştıkları olaylar üzerine beklentilerinin ve ön kavramsallaştırmalarının (pre-conceptions) olduğu varsayılmaktadır. Bu durum kişiye kısa yoldan sonuca ve yargıya ulaşma olanağı sunmaktadır (Ross ve Fletcher, 1985). Reeder ve Brewer'in (1979) ve Nisbett ve Ross'un (1980) kuramları, ön kavramsallaştırmalar üzerinde durmaktadır.

Jones ve Davis'in (1965) “uyuşan çıkarımlar kuramı (correspondent inference theory)”: Bir kişinin davranışının onun kişisel özelliklerinden mi, yoksa durumun etkisinden mi kaynaklandığına nasıl karar verdiğimizle ilgilidir.

Bir insanın davranışının nedenini anlamak için ilk önemli etken, o davranışın toplumsal olarak istenir olup olmamasıdır. Toplumsal olarak istenmeyen davranış, daha çok kişisel özelliklerle ilişkilendirilirken, toplumsal olarak istenen davranış kişisel özelliklerle ilişkilendirilmez (Jones ve Davis, 1965).

Yüklemede bir diğer önemli unsur da, davranışın özgür seçimle mi yapıldığı, yoksa yaşanan durumun bir zorunluluğu olarak mı ortaya çıktığı ile ilgilidir. Özgür seçimle yapılan davranış, kişinin karakter özellikleriyle ilgili daha çok bilgi verir (Jones ve Davis, 1965).

Yine niyetin mi, yoksa başkasının davranışının etkisinin mi davranışa yol açtığı yükleme sırasında göz önünde bulundurulur. Eğer kişinin eylemi birçok sonuca yol açıyorsa, davranış ortaya çıkartan temel güdüyü kestirmek güçtür. Ancak eğer, davranış ayırt edici bir sonuç ortaya çıkartıyorsa, o zaman davranış belirleyen güdü hakkında çıkarım yapmak kolaylaşır. İnsanların seçimlerindeki ayırt edici özellikler daha çok onların karakter özellikleriyle ilgili olarak kullanılır (Jones ve Davis, 1965).

Yükleme yapılırken dikkate alınan bir diğer nokta da, davranışın toplumsal bir rolün bir parçası olup olmadığıdır. Yani bir doktorun hastaya müdahale etmesi onun yardımseverliğiyle değil, mesleğiyle açıklanırken, yoldan geçen birinin hastaya yardım etmesi, onun kişilik özellikleriyle ilişkilendirilir (Jones ve Davis, 1965).

Başkalarının davranışları yorumlanırken onların gerçek özellikleriyle ilgili önceki beklentilerimizi kullanırız. Eğer siyasi görüşünü bildiğimiz bir arkadaşımızın babasının muhafazakâr görüşlerini onaylamasını, babasıyla tartışmaya girmekten kaçınmasıyla açıklarız, yani bir dışsal yükleme yaparız (Jones ve Davis, 1965).

Kısacası bu kuramda, insanlar, başkalarının davranışlarını değerlendirirken, davranışların o insanların değişmez kişilik özelliklerini yansıttığı sonucuna varma eğilimindedirler. Bu durum, davranışların tesadüfen ortaya çıkmasında, ayırt edici, ortak olmayan etkiler yaratmasında ve toplumsal istenilirliği düşük olması durumunda oluşmaktadır (Baron ve ark., 1989).

Jones ve Davis, güdüsel ve bilişsel yanlılıklar olmak üzere iki çeşit yükleme yanlılığından bahseder. Gözlemci, eylemi gerçekleştiren failin eylemleriyle ilişkili ise “güdüsel yanlılık” ortaya çıkmaktadır. Kişisel etkenlerin fazla, çevresel etkenlerin az oranda değerlendirilmeye alınması neticesinde ise, “temel bilişsel yanlılıklar” ortaya çıkmaktadır. Bu yanlılık, “temel yükleme hatası” olarak adlandırılmaktadır (Hewstone ve ark., 1996).

2.1.3. Kelley'in Birlikte Değişme Kuramı

Kelley'in (1967) “birlikte değişme kuramına (covariation theory)” göre, insanlar belli bir etkinin belli bir nedenle farklı durumlarda da bir arada olup olmadığını görmeye çalışırlar. Bir şeyin, davranışın nedeni olması için davranış gerçekleştiğinde var olması, gerçekleşmediğinde de var olmaması gerekir. Kelley'e göre, insanlar gözlemledikleri olaylar ve davranışların sebeplerine yönelik yüklemelerde bulunurken, sonuçlarla nedenlerin birlikte değişip değişmediğine bakarlar. Eğer nedenlerle sonuçlar hep birlikte gerçekleşiyorsa “yüksek birlikte değişim”; gerçekleşmiyorsa da “düşük birlikte değişim” var demektir.

Kelley (1967), insanların herhangi bir sosyal olayı açıklarken olayın nedenleri ile ilgili olarak yüklemelerini üç temele göre yaptığını belirtir. Nedenler, ya failde, ya uyarının kendisinde ya da durumda/koşulda aranmaktadır. Algılayan kişi, yüklemelerde bulunurken bu üç farklı boyut arasındaki tutarlılık ve düzene bakar.

Kelley (1967), nedensel yüklemelerimizi yaparken başvurduğumuz üç tip bilgiden bahseder: a) Tutarlılık (consistency), b) Ayırtedicilik (distinctiveness) ve c) Fikir birliği (consensus). Bir davranış yapıldığında davranışın ayırtedici olması önemlidir. Yani, davranışı yapan her durumda mı, yoksa sadece o duruma özgü olarak mı o davranışı yapmaktadır? Ayrıca, davranışla ilgili bir fikir birliği var mıdır? Yani, diğer insanlar da mı o şekilde davranmaktadır? Son olarak, davranış tutarlı mıdır? Yani, bu davranışı yapan kişi, başka bir durumda da aynı davranışı yapacak mıdır? Kelley, ayırt edicilik ve fikir birliğinin az, tutarlılığın yüksek olduğu durumlarda içsel özelliklere yüklemelerde bulunma; Tutarlılık ve ayırt ediciliğin az, fikir birliğinin yüksek olduğu durumlarda, duruma bağlı etkenlere yüklemelerde bulunma ve eğer her üç bilgi de yüksekse, obje veya bireye yüklemelerde bulunma olasılığının arttığını belirtmektedir.

Kelley (1967), yükleme yaparken “nedensel şema”ları kullandığımızı belirtir. Nedensel şemalar, sonucu doğuran nedenler konusunda oluşturulan şemalardır ve yaşanan olaylar sonucunda, bazı nedenlerin bazı sonuçları doğurduğuna yönelik olan

inançlarla ilgilidir. Hewstone ve ark. (1996), en basit nedensel şemalardan birinin “çoklu yeterli neden şeması” olduğunu ve bu şemaya göre, tek başına bağımsız olarak hareket eden çok sayıda neden aynı etkiyi veya sonucu üretebildiğini belirtmektedir.

İnsanlar, başka birçok sayıda nedensel şema kullanırlar. Bu şemalar, durumla ilgili yeterli bilgi olmadığında, algılayıcıya yükleme yapması konusunda yardımcı olmaktadır. Olayın nedenleri ve sonuçlarına yönelik olarak genel bir yargı oluşturmaktadır. Bu da algılayıcıya karmaşık çıkarımları daha hızlı ve kolay yapabilmesi için bir “nedensel yükleme perspektifi (causal shorthand)” sağlamaktadır (Fiske ve Taylor, 1991).

Birçok olası açıklamanın olduğu durumlar için Kelley (1972), “indirgeme ilkesini (discounting principle)” ortaya atar. Buna göre, eğer daha olası bir neden varsa, yükleme olası nedene yapılır. Eğer, birşey satmak isteyen bir satıcı bize çay ısmarlıyorsa, bunu onun iyilikseverliğiyle açıklayamayız. Ancak, aramızda herhangi bir çıkar ilişkisi olmadan bunu yapıyorsa, bu durumu o kişinin karakter özellikleriyle açıklama eğiliminde oluruz.

2.1.4. Weiner’in Yükleme Kuramı

Weiner (1986) ve Weiner ve ark., (1972), Heider’in yükleme kuramını genişleterek, davranışların nedenleri ile ilgili açıklamalara, davranışın kontrol edilebilirliği ve kalıcılık derecesini de dahil etmişlerdir. Buna göre, davranışın kontrol edilebilirliği, kalıcılık derecesinden ve nereye odaklandığından (içsel veya dışsal) bağımsızdır.

Weiner (1986), insanların başarı veya başarısızlıkla ilgili olarak yaptıkları yüklemelerin nedenleri ve sonuçları üzerinde durmuştur. Weiner, yüklemelerin nedenleri ve sonuçlarıyla ilgili olarak insanların üç önemli boyut üzerinde durduklarını belirtir. Bunlar: a) Nedenin konumu (olayın nedeni içsel mi yoksa dışsal

mı?), b) Nedenin kalıcı veya geçici olması, c) Nedenin kontrol edilebilirliği ile ilgilidir.

Weiner'in kuramında en önemli rolü “nedenin kontrol edilebilirliği” boyutu üstlenmektedir. Sonraki çalışmalarında Weiner (1995), bu önemli rolü “sorumluluk” boyutuna kaydırmıştır. Weiner, nedensel yüklemelerin, sorumluluk yargılarını doğurduğunu ve bu yargıların, duygulanımı ve davranışı belirlediğini belirtmektedir.

2.1.5. Öznel Yükleme

İnsanlar, sadece çevrelerinde olup bitenlerle ilgi yüklemelerde bulunmaz. Kendi davranışları ile ilgili olarak da yüklemelerde bulunurlar. Bu süreci anlamak, kişinin kendi davranışlarını etkileyen faktörlerin genelde farkında olamamalarından dolayı zordur (Baron ve ark., 1989).

D.J. Bem'in geliştirdiği “Benlik Algısı Kuramı” öznel yükleme konusunda önemli bulgular sunmaktadır. Bu kuram, kişinin kendi tutumlarını ve duygularını genellikle doğrudan bilemeyeceğini ancak kendi davranışlarına bakarak yaptıkları çıkarımlarla anlayabileceğini belirtir. Bu çıkarımlar, içsel ipuçlarının zayıf ya da belirsiz olduğu durumlarda söz konusudur. Kişi, davranışlarını bir baskı sonucu yapıyorsa çıkarımlarda bulunmaktan kaçınır (Baron ve ark., 1989).

2.2. Sosyal Biliş Kuramı

Bu kuramda, kişiler ve gruplar arası ilişkilerde varolan bilişsel süreçleri anlamak amaçlanmaktadır. Bilişsel psikolojinin yöntem ve verileri kullanılır.

Bilişsel psikoloji, duyumdan algıya, örüntü tanımaya, dikkate, bilince, öğrenmeye, belleğe, kavram oluşturmaya, düşünmeye, zihinde canlandırmaya, hatırlamaya, dile, zekâyâ, duygulara ve gelişime kadar tüm psikolojik süreçleri içine alır ve davranış alanının tüm çeşitliliğini kapsar (Solso ve ark., 2007). Biliş terimi, duyuşal girdilerin dönüştürüldüğü, azaltıldığı, yeniden gözden geçirildiği,

depolandığı ve kullanıldığı bütün süreçlere işaret eder (Karakaş, Irak, Bekçi, 2003). Açıkçası biliş insanoğlunun yapabildiği her şeyi içermektedir ve her psikolojik fenomen bir bilişsel fenomendir (Neisser, 1967). Kendler (1963), biliş kavramını, dikkat, bellek, dil, algı, akıl yürütme, soyutlama, okuma ve yazma gibi üst düzey fonksiyonların örüntüsü olarak tanımlamaktadır. Kendler'e göre, dış dünyadan gelen uyaranların duyu organları vasıtasıyla alınıp insan zihninde kavranarak yorumlanması ve zihinsel temsillerinin oluşturulması sonucunda uygun davranışların ortaya konulması süreçlerinin hepsi insanın bilişsel faaliyetlerinin bir ürünüdür.

Sosyal biliş, en genel anlamıyla, bireyin sosyal dünyaya ilişkin bilgiyi alıp düzenlemesi ve bu bilgilere bağlı olarak yargılara ulaşması şeklinde tanımlanabilir (Baron ve ark., 1989). Sosyal biliş kuramına göre, bilişsel gelişim bireyin kendisi, arkadaşları, diğer insanları ve sosyal, ahlaki ve siyasi değerlerle ilgili düşünce tarzını etkilemektedir (Kimmel ve Weiner, 1995).

Bu kuram, kişiyi sosyal ya da kültürel bağlamda inceler ve insanların kendi oluşturdukları bilgileri nasıl algıladıkları ve yorumladıkları üzerine çalışır (Sternberg, 1994; Huitt, 2002).

Siegel (1999), sosyal biliş işlevlerini, duyguların oluşumu ve düzenlenmesi, esnek tepki verme, akılcı ve yansıtımcı davranış sergileme, otobiyografik kendilik duygusu, başkalarını anlama ve kişilerarası ilişki geliştirme olarak belirtmektedir.

Duygular ve biliş, kısmen birbiri ile ilişkili, birbirlerini etkileyebilen ve bilgi işleme süreçlerinde etkili yapılardır (Zajonc, 1980). Zajonc ve Markus (1983), duygu ve biliş arasında bir etkileşim olduğunu ve motor sistemde temsil edildiklerini belirtmektedirler.

Sosyal biliş kuramı, bilişsel psikolojinin sosyal psikoloji alanına uyarlanması sonucu ortaya çıkmıştır. Bu kuram, bütünüyle yükleme sürecinin bir ürünüdür. Sosyal biliş çalışmalarında, insanların sosyal dünya ile ilgili bilgiyi yorumlama,

analiz etme, hatırlama ve kullanma biçimine yönelik çalışmalara yer verilir (Baron ve ark., 1989).

2.2.1. Bilişsel Yapılar (Şemalar-Kategoriler- Prototipler)

Bilişsel sistem, uyarıların basitçe duyumsanıp, algılanması, öğrenilip belleğe alınması ve yeri geldiğinde hatırlanmasını içeren basit bir sistem değildir. Bilişsel sistem, şema ve zihinsel kurulumları koruyabilen, gerektiğinde değiştirip düzenleyebilen, onları yeniden oluşturabilen, bozucu etkilere (interference) karşı koruyabilen, zaman ve mekân üzerinde olayları bütünleştirebilen, belleği tarayabilen, bellek izlerinin üstünde çalışabilen, stratejiler kurup değiştirebilen, planlar yapabilen kısacası bütün zihinsel faaliyetleri yönetebilen bir sistemdir (Welsh ve Pennington, 1988; Pennington ve Ozonoff, 1996; Karakaş ve Karakaş, 2000). Bilgi işlemedeki bu işlemler bütününe “yönetici işlevler” (executive functions) adı verilmektedir. Yönetici işlevler, kavramsallaştırma, öğrenme, soyutlama yapabilme, akıl yürütme, problem çözme, zihinsel esneklik, yaratıcılık, karar verme, planlama yapma, bozucu etkiye karşı koyabilme ve uygun tepkiye karar verip uygun olmayana engelleme (response inhibition) gibi üst düzey işlevleri içermektedir (Solso, 1995; Öktem, 2006). Yönetici işlevler; (1) kurulumu koruma ve değiştirebilme, (2) planlama, (3) bağlamsal (contextual) bellek, (4) ketleme (inhibition), (5) bozucu etkiye karşı koyabilme, (6) zaman ve mekânda olayları bütünleştirebilme, (7) akılcılık ve (8) çalışma belleği olarak sekiz farklı sınıf altında toplanabilir (Pennington ve Ozonoff, 1996). Barkley (1997) ise, yönetici işlevlerin çalışma belleği ile birlikte güdülenme, duygulanım ve genel uyarılmışlık düzeyinin düzenlenmesi, dilin kullanımı, davranışların analiz ve sentezini içeren özellikler taşıdığını belirtmektedir.

Yükleme sürecinde en önemli kavramlardan biri, şema kavramıdır. Olaylar veya davranışların nedenleri konusunda yüklemeye bulunan kişi bunu, kendi şemalarına göre yapmaktadır.

Bartlett, bellek süreçleri konusunda yaptığı çalışmalarda, şema kavramını kullanan ilk araştırmacıdır. Bartlett'in ortaya koyduğu şema prensibine göre, hıfz edilen şey ve bellek materyalinin fiziksel özellikleri ne de materyalin anlamıdır. Hıfz kodu, bunların dışında bir şeydir ve ister anlam ister fiziksel nitelikler gerektiğinde ona dayanılarak yapılandırılır. Şema kavramı, bellek operasyonlarını karakterize eden genel bir prensip olmaktan çok, ne fiziksel niteliğin ne de anlamın kodlandığı şartlarda gerçekleşen tali bir operasyondur. Bartlett'e göre bellek ve biliş sadece çağrışımsal olarak değil şemalar adı verilen özgül, konusal yapılar içinde örgütlenerek işlem görürler. Birey, yeni bilgilerle karşılaştığında özgül bilişsel şemalar buları süzer, seçer, kodlar ve yeni ya da varolan bilişsel yapılar içinde bütünleştirir (Bartlett, 1932'de aktaran Özakpınar, 1987).

Şemalar, önemli bilişsel yapılardır ve çeşitli konularda tepki vermemizi sağlayan, birçok kavramla ilişkili ve yoğun biçimde birbiriyle bağlı ağlardır (Baron ve Byrne, 1984). Şemalar, belirli bir kişi, nesne veya alana ilişkin hiyerarşik olarak örgütlenmiş bilgi yapılarıdır (Millburn, 1996). Baron ve ark. (1989), şemayı, herhangi bir şey hakkında organize olmuş inançlar ve duygular olarak tanımlamaktadır. Fiske ve Taylor (1983) ise, herhangi bir bireyin belirli bir kuram veya uyaran alanı hakkındaki bilgisini temsil eden bilişsel bir yapı olarak tanımlamaktadır.

Bilişsel şemalar, insanların çevresel uyaranlara yönelik olarak yaptıkları temsilleri (representation) organize ederler. Bu organizasyonda en alt ve en üst düzey arasında bir hiyerarşi vardır. En kullanışlı olanı ise, çıkarımlar yapmayı ve bu yolla da uyumu sağlayan düzey, alt (temel) düzeydir (Cantor ve Mizchel, 1979'den aktaran Hewstone ve ark., 1996).

Kendilik-benlik şemaları, kişi şemaları, rol şemaları ve olay şemaları olmak üzere dört tip şema vardır (Fiske ve Taylor, 1984).

Yükleme sürecinde şemalar kadar önemli olan bir diğer kavram “kategorilendirme”dir. Kategorilendirme, algı, bellek, düşünce ve davranışlarımız için temel teşkil eder (Hewstone ve ark., 1996). “Kavramlar olmadan, zihinsel yaşam karmaşık ve düzensiz olur” (Smithve Medin, 1981’den aktaran Hewstone ve ark., 1996).

Prototip kavramı, kategorilendirme kapsamında kullanılan bir kavramdır ve bir kategorinin tek ve en tipik örneğini temsil eder (Hewstone ve ark., 1996).

2.2.2. Bilişsel Karmaşıklık

Bilişsel karmaşıklık, sosyal davranışı çok boyutlu değerlendirebilme kapasitesi olarak tanımlanır (Wrightman, 1972’den aktaran Buluş, 2000).

Bilişsel karmaşıklık kavramı, önceleri kavramsal karmaşıklık (conceptual complexity) olarak adlandırılmaktaydı ve kişisel bir eğilim, sabit ve kişisel bir dispozyon olarak değerlendirilmekteydi (Tetlock ve Suedfeld, 1988). Bu yaklaşımda, bilişsel işlevlerin genellikle, kişiden kişiye farklılık gösterdiği düşünülmekteydi. 1960’lardan itibaren bu konu, bütünleyici karmaşıklık kuramı (integrative complexity theory) kapsamında ele alınmaya başlanmıştır (Harvey, Hunt ve Schroder, 1961; Schroder, Driver ve Streufert, 1967’den aktaran Fletcher ve ark., 1986).

Bilişsel karmaşıklık ile ilgili araştırmalar, sosyal algı becerisi, mesaj üretimi ve alımı ve sosyal yönetim konuları üzerine yoğunlaşmıştır (Burleson ve Caplan, 1998). Bilişsel karmaşıklık düzeyi yüksek olan insanlar, diğer insanların yaşadığı durumlarla ilgili açıklama yapma konusunda sosyal algı becerileri yüksek olan (Burleson, 1994); diğerlerinin izlenimleri konusunda kafa yoran (O’Keefe, 1984) ve diğerlerinin bakış açılarını algılayabilen insanlardır (Hale ve Delia, 1976).

Bilişsel karmaşıklık seviyesi yüksek kişiler, kişi merkezli iletişime (person-centered communication) fazla, pozisyon merkezli iletişime (position-centered communication) daha az eğilimli olmaktadır (Burleson ve Samter, 1985; O’Keefe ve McCornack, 1987).

Kategorizasyona yönelik süreç ve olgularla ilgili olarak bilişsel karmaşıklık, bireylerin dünyaya ilişkin algı ve değerlendirmelerini etkileyen bir değişken olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel karmaşıklık, bireyin algı ve kategorizasyonlarındaki duyarlılığı ifade etmektedir (Pinson, 1988).

Literatürde bilişsel karmaşıklık ile ilgili üç farklı özellikten söz edilmektedir: Birincisi, algı ve değerlendirmelerde kullanılan boyut sayısı anlamında farklılaştırma (differentiation); İkincisi, kullanılan bir kategorinin darlığı veya genişliği anlamında ayırdetme (discrimination) ve üçüncüsü ise, farklı öğeleri bir bütün haline getirme anlamında bütünleştirme (integration) olarak ifade edilebilir (Pinson, 1988).

Farklılaştırma, gerçekliği algılamada kullanılan boyutların ya da kategorilerin sayısı ile ilgilidir ve kategori sayısının artması, ayrıntıları daha iyi farketmeyi, benzerlik düzeyi düşük uyarıları farklı kategorilere koymayı sağlamaktadır. Araştırmalarda, bilişsel karmaşıklık değişkeni genellikle bu anlamda kullanılmaktadır. Ayırdetme, bireyin uyarılar arasında ayrımlar yapması için kullandığı alt bölümlerin ya da sınıfların sayısıdır, bu boyut, bir kategorinin prototipinden sapmaları kabul edebilme düzeyinin, dolayısıyla tolerans düzeyinin de bir ifadesidir. Bütünleştirme ise, farklı bilişsel öğeleri birbirleriyle ilişkilendirebilme düzeyini ya da kapasitesini ifade etmektedir (Pinson, 1988).

Bilişsel karmaşıklık ile ilgili araştırmalarda genellikle sosyal bilişsel bir yaklaşım kullanılmaktadır ve bilişsel karmaşıklık kavramı, şema karmaşıklığı kavramı olarak değerlendirilmektedir (Fiske ve Taylor, 1984).

Labouvie-Vief ve Diehl (2000), yetişkinlerdeki, bilişsel karmaşıklık, kristalize ve akıcı zekânın bilişsel gelişimi etkileyen değişkenlerle ilişkisini araştırmışlardır. Bu çalışmada, yaş ve eğitim düzeyinin bilişsel karmaşıklık ile anlamlı ilişkisi olduğu gözlenmiştir. Buna göre eğitim düzeyi arttıkça bilişsel karmaşıklık artmakta yaş arttıkça ise bilişsel karmaşıklık düzeyi düşmektedir.

2.3. Yükleme Karmaşıklığı

Fletcher ve ark. (1986), insanların nedensel yargılamada bulunurken yükleme şemalarının karmaşıklığı açısından farklılaştıklarını ve davranış ile bilişsel süreçler arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için bilişsel şemalardaki bu bireysel farklar üzerine araştırma yapmak gerektiğini belirtmiştir. Bu bireysel farklılıkların doğasına ilişkin bilgi edinmenin bir yolu bilişsel şemaların karmaşıklığının, yani; yükleme şemalarının karmaşıklığının incelenmesidir.

Yükleme karmaşıklığı olan insanlar; 1) İnsan davranışlarını anlama ve açıklama konusunda daha ilgililerdir, 2) Davranışları açıklarken karmaşık açıklamaları basit açıklamalardan daha çok tercih ederler, 3) Kendi düşünme süreçleri hakkında da düşünebilirler, 4) Davranışları etkileyen durum ve kişilerle ilgili de değerlendirmeler yaparlar, 5) Soyut ve karmaşık içsel yüklemeler yapabilirler, 6) Soyut, çağdaş ve dış sebeplerle ilgili yüklemelerde bulunabilirler ve 7) Uzak geçmişte meydana gelen bir olayla ilgili dış sebepler ileri sürebilirler (Fletcher ve ark,1986).

Yükleme karmaşıklık düzeyi yüksek kişiler, sosyal davranış hakkında daha karmaşık ve spontane cevaplar oluşturabilmektedir. Ayrıca bu kişiler, başkalarının davranışlarını anlayabilmek için motivasyonları ve ilgileri yüksek insanlardır (Fletcher ve ark., 1986). Özellikle nedensel açıklamaları zor bir durumla karşılaşıldığı zaman, daha uzun süre bilgi işleme sürecine girdikleri görülmüştür (Fletcher ve ark., 1992). Bu özellikteki insanlar, dikkatli bir şekilde bilgi işleme için yeterli süre verildiğinde, diğerlerinin tutum ve özelliklerini daha doğru bir şekilde değerlendirmektedirler (Fletcher, Reeder ve Bull, 1990).

Yükleme süreci ile ilgili olarak basit bir işlem olduğunu ileri süren (Read, 1983; Hansen, 1980) ve karmaşık bir sistem olduğunu ileri süren (Wimmer ve Kelley, 1982) araştırmacılar vardır. Bu duruma açıklık getirmek isteyen araştırmacılardan bazıları (Kassin ve Fletcher, 1977; Tetlock, 1983), ortamsal verilerin belirli bir açıklamanın karmaşıklık düzeyini belirlediğini ileri sürmektedir. Bir diğer yaklaşıma göre ise, bazı insanlar diğerlerine göre nedensel yargılarında daha karmaşık yükleme şemaları kullanma eğilimde olmaktadır (Fletcher ve ark., 1986).

Yükleme karmaşıklığı kavramı insanların karmaşık açıklamaları neden tercih ettiği ile ilgili olarak değişmez-durağan bireysel farklılıklar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Nedensel yüklemelerin doğruluğunu ve geçerliğini yargılamak için genel geçer kriterler ortaya koymak zordur. Yüklem karmaşıklığını ölçmede, bireysel farklılıklar, zaman baskısı ve güdülenme gibi karıştırıcı değişkenlerin kontrolü her zaman mümkün olamamaktadır. Ayrıca, değişik türde hata ve yanlışlıklar yüklem karmaşıklığı düzeyi ile farklı yollardan ilgili olabilmektedir (Fletcher ve ark., 1986).

Yüklem karmaşıklığı düzeyi yüksek olan insanlar, gözlemledikleri davranışların nedenlerini içsel ve dışsal etkenlerin karşılıklı etkileşimlerinin bir ürünü olarak görmektedir. Yüklem kuramcıları, bu durumu Kelley'in çoklu yeterli şeması kavramı ile ilişkilendirmektedir (Fletcher ve ark., 1986).

Yüklem karmaşıklığı yüksek olan bireyler, olayların nedeni ile ilgili olarak ruhsal ve durumsal etmenlerle birlikte, geçmişteki olaylarla yeni olayı ilişkilendirerek yüklemde bulunurlar (Fletcher ve ark., 1986 s: 883). Yüklem karmaşıklık düzeyi düşük olan insanlar ise, olayların nedenleri üzerinde fazla düşünme eğiliminde değildirler. Araştırmalar bu tip insanların, olaylar karşısında kaderci bir tutum izlediklerini ve nedenler hakkında kafa yormadıklarını göstermektedir. Özellikle, davranışın veya olayın olası nedenleri hakkında yapılan yüklemelerde yüklem hatası ve yanlışlığı bu tip insanlarda çok görülmektedir (Fletcher, Reeder ve Bull, 1990; Follett ve Hess, 2002; Stalder ve Baron, 1998).

Literatürde yükleme karmaşıklığı ile ilgili üç önemli husus üzerinde durulmaktadır. Birincisi; Başkalarının davranışlarını anlayabilmek, özel bir ilgi gerektirir. Bu nedenle, sosyal ilişkiler konusunda yükleme karmaşıklığı önemli bir rol oynamaktadır. Yükleme karmaşıklığı düzeyi, o kişinin sosyal dünyası hakkında bize bir fikir verebilmektedir. İkincisi; Bazı araştırmacılar, yükleme karmaşıklığı ile ilgili olarak, Kişilik ve Sosyal Psikoloji çalışmalarında sıklıkla sorulara dayalı ölçekler kullanılmakta, nadiren ise, doğrudan gözlem yaparak çalışmaktadırlar (Baumeister ve Vohs, 2006; Funder, 2001). İnsanların söyledikleri ile yaptıkları arasında fark olması nedeniyle, sorulara verilen cevapların ne derece güvenilir olduğu tartışmalıdır (Gosling ve ark., 1998). Son olarak, insanların yüklemede bulunurken, daha iyi sosyal bir yargıya varma ve ideal olan cevabı verme eğilimi içinde oldukları görülmektedir (Fast, Reimer ve Funder, 2008).

Fletcher ve ark. (1986), yükleme karmaşıklık düzeyini ölçebilmek için Yükleme Karmaşıklığı Ölçeği'ni (YKÖ) geliştirmiştir. Yükleme Karmaşıklığı Ölçeği (YKÖ) ile insanların kendileri ve diğer insanlar hakkındaki farklı düşünme biçimlerini, diğer bir anlatımla, bireylerde yükleme şemalarının karmaşıklık düzeyi açısından görülen bireysel farklılıkları ölçmek amacındadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması, Parker (1994) ve Buluş (2000) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada, ölçeğin Parker (1994) tarafından güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan formu kullanılmıştır. Ölçek, 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, yükleme karmaşıklığının 7 alt boyutuna ilişkin veri sağlayacak şekilde hazırlanmıştır ve her alt boyut ile ilgili dört madde içermektedir.

2.3.1. Yükleme Karmaşıklığı Konusunda Yapılan Araştırmaların Genel Çerçevesi

Fletcher ve ark. (1986), yaptıkları çalışmada yükleme karmaşıklığı ile bilme ihtiyacı (need for cognition) arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki gözlemişlerdir. Bilme ihtiyacı, düşünme, problem çözme ve dünyayı anlama ihtiyacı ile yakından ilişkilidir. Lassier ve ark. (1991), bilme ihtiyacı yüksek olan insanların diğerlerine göre daha açıklayıcı ve geniş düşünmeye eğilimli olduklarını ve kapsamlı nedensel açıklamaları tercih ettiklerini belirtmektedir.

Yapılan araştırmalarda, sosyal bilimlerde okuyanların fen bilimlerinde okuyanlara göre (Fletcher ve ark., 1986; Paker, 1994); kadınların erkeklere göre daha yüksek yükleme karmaşıklık düzeyine sahip olduğu görülmektedir (Fletcher ve ark., 1986; Paker, 1994; Buluş, 2000).

Kadınlar bilişsel-duygusal nedenlere yüklemede bulunurken erkekler ise daha ziyade davranışa yüklemede bulunmaktadır. Kadınlar, bilişsel-duygusal bir enformasyon algıladıklarında davranışa yönelik öngörülerini daha iyimser iken, erkekler davranışa karşı daha duyarlı ve kararlı bir şekilde neden yüklemektedirler (Andersen ve Ross, 1984).

Fletcher ve ark. (1989), yaptıkları çalışmada, yükleme şeması karmaşık olan insanların gerektiğinde basit şemalar kullanabildiklerini, ancak basit şeması olanların ise, karmaşık şema kullanamadıklarını gözlemlemişlerdir.

Fletcher ve ark. (1992), sosyal davranışlara yönelik nedensel yüklemelerin doğruluğu ve tepki süresi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, yükleme karmaşıklık düzeyi yüksek olan katılımcıların zor nedensel problemler karşısında daha doğru nedensel cevaplar ürettiklerini, zor nedensel problemlerde kolay olanlardan daha fazla süre harcadıklarını, yükleme karmaşıklığı düzeyi düşük olanların ise, zor-kolay koşullarında tepki sürelerinin değişmediğini gözlemişlerdir.

Depresyon düzeyi ile yükleme karmaşıklığı arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmalardan bazılarında, depresyon düzeyi ile yükleme karmaşıklığı arasında pozitif anlamlı ilişkiler gözlenirken; bazılarında ise, ters yönlü pozitif ilişkiler gözlenmiştir. Marsh ve Weary (1989), depresyon ile yükleme karmaşıklığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, hafif düzey depresyonu olan katılımcıların yükleme karmaşıklığının diğer katılımcılara göre (depresyon eğilimi yok, oldukça depresif ve şiddetli depresif olanlara göre) daha yüksek olduğunu ayrıca, kadınların erkeklerden daha depresif ve yükleme karmaşıklığı düzeylerinin de daha yüksek olduğunu gözlemişlerdir. Flett ve Hewitt (1990), müzmin depresyon ile düşük yükleme karmaşıklığı arasında pozitif yönde bir ilişki gözlemiştir. Flett, Pliner ve Blankstein (1989) çalışmalarında, Marsh ve Weary'nin aksine, depresyon düzeyi yükseldikçe yükleme karmaşıklığının da yükseldiğini gözlemişlerdir. Ayrıca bu çalışmada, depresyon düzeyi ile Yükleme Karmaşıklığı Ölçeği'nin alt boyutlarından olan motivasyon düzeyi, karmaşık eş zamanlı dışsal açıklamalar yapma ve zaman boyutunu kullanma gibi alt boyutlar arasında anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Conway ve ark. (1993) da yaptıkları çalışmada, depresyon düzeyi ile yükleme karmaşıklık düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlemiştir.

Haaga ve ark. (1995), depresyon düzeyi ile yükleme karmaşıklığı arasında elde edilen üç farklı sonuçtan ziyade, bu kavramların doğasını açıklamanın ve konuya geniş perspektiften bakmanın daha yararlı olacağını vurgulamıştır. Onlara göre önemli olan, depresyon ile yükleme karmaşıklığı ilişkisini tespit edip etmemekten ziyade, bu kavramların işleyiş mekanizmasının derinlemesine araştırılmasıdır. Yani, olaylara ve davranışlara neden yüklerken etkili olan birçok etmen vardır ve bu etmenleri birbirinden ayırmak, olayın bütünlüğünü bozar. Dolayısıyla, yükleme konusunda tek bir bakış açısı, bizi yanlış sonuçlara götürebilir.

Yükleme karmaşıklığının yaş ve bilişsel bazı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği bazı çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Horhota, Blanchard–Fields (2006), yaşlı ve gençlerle yaptıkları çalışmada, yükleme karmaşıklığının, yaşlı katılımcıların genç katılımcılara göre uçlarda sergilenen tutumlara yaptıkları yüklemeleri etkileyen önemli bir etmen olduğunu gözlemişlerdir.

Hess, Osowski ve Leclerc (2005), yaşları 23 ile 86 arası değişen yetişkinlerle yaptıkları çalışmada, orta yaşlı ve yaşlı deneklerin genç olanlara göre, nedensel yüklemelerde daha ayrıntılı ve fazla nedenler bulduklarını gözlemlemişlerdir. Bu çalışmada, yaş ve tecrübe arttıkça bilişsel ve yükleme karmaşıklığının da arttığı gözlenmiştir. Ayrıca, yaş arttıkça dürtüsellik azaldığı, orta yaşlı ve yaşlı deneklerin daha itidalli ve mantıksal nedenler ürettikleri, keskin yargılardan kaçındıkları gözlenmiştir.

Blumberg ve Silvera (1998), 222 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, bilişsel gelişim aşamalarının yükleme karmaşıklığı ile yakından ilişkili olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu çalışmada, bilişsel gelişim açısından daha önceki safhalarda yer alan deneklerin daha fazla yükleme hatası yaptığı, bilişsel açıdan daha ileri aşamalarda yer alan deneklerin ise, nedensel yüklemeler konusunda güdülenme ve yükleme karmaşıklığı düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir.

Narayanan (2009), 15-16 yaş grubu öğrencilerle yaptığı çalışmada, karmaşık (complex) açıklama yapma, üstbiliş (metacognition) ve yükleme karmaşıklığının bilişsel esneklik ile yakından ilişkili olduğunu gözlemlemiştir. Bu çalışmada ayrıca, basit açıklamalara göre, daha karmaşık açıklamaları tercih eden katılımcıların üstbilişlerini etkin bir şekilde kullandıkları gözlenmiştir.

Yükleme karmaşıklığı konusunda birçok farklı konuda araştırma yapılmıştır. Yapılan diğer araştırmaların bazıları aşağıda verilmiştir.

Murphy (1994) yaptığı çalışmada, çevreden başlangıçta seçilen bilgi miktarının yükleme karmaşıklığı ile doğrudan ilişkili olduğunu gözlemiştir. Bu çalışmada en önemli bulgunun, yükleme karmaşıklığı yüksek olan insanların, diğerlerine göre olay hakkında sadece bilgi toplamakla kalmayıp aynı zamanda bilgi üzerinde nedensel açıklamalar da yapmalarının olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, yükleme karmaşıklığı yüksek olanların, daha kusursuz (thoroughgoing) bilgi işleme yaptıkları, daha doğru nedensel yargılara vardıkları ve daha az yükleme hatası yaptıkları görülmüştür.

Fletcher, Grigg ve Bull (1988), yaptıkları çalışmada yükleme karmaşıklık düzeyi yüksek olanların, diğer insanlar ile iletişim becerilerinin iyi olduğunu; insanlar üzerinde davranışsal özellikleri (örneğin konuşkanlık) ve bilişsel becerileri (örneğin zekâ) açısından daha olumlu ve etkileyici bir izlenim bıraktığını gözlemlemişlerdir.

Fast, Reimer ve Funder (2008)'in yaptıkları çalışmada, YKÖ uygulandıktan sonra, deneklerin davranışlarının diğerleri tarafından nasıl değerlendirildiği ölçülmüştür. Bu çalışmada, dört tane gözlemci, katılımcılarla görüşmüş ve sosyal ilişkileri sırasında katılımcılar videoya kaydedilmiştir. Yüklem karmaşıklığı düzeyi yüksek olanlar, düşük olanlara göre daha açık, net, pozitif, canlı ve sosyal bir şekilde davranmışlardır. Bu çalışmada, YKÖ'nün ölçtüğü özelliklerle davranışlar arasında bir tutarlılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Townsend ve ark. (2002), yaptıkları çalışmada, yüklem karmaşıklığının iş performansı, iş rolleri ve kişisel özelliklerle ilişkili olduğunu gözlemlemişlerdir. Ayrıca, eğitim düzeyinin yüklem karmaşıklığını etkileyen en temel özellik olduğunu belirtmişlerdir.

Sun ve Anderson (2012), yaptıkları çalışmada yükleme karmaşıklığı düzeyi ile değişimci liderlik (transformational leadership) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki gözlemlemişlerdir. Buna göre, yükleme karmaşıklığı düzeyi yükseldikçe değişimci liderlik özellikleri artmaktadır.

Lakshman (2013), çift kültürlülük (biculturalism) ve yükleme karmaşıklığını kültürlerarası liderlik etkinliği (Cross-cultural leadership effectiveness) açısından araştırmışlardır. Bu çalışmada, göç sonucu oluşan çift kültürlülüğe uyum sağlamada yükleme karmaşıklığı düzeyi yüksek kişilerin yeni kültüre daha iyi uyum sağladıkları gözlenmiştir. Liderlerin, göçmenlerin çift kültürlülüğe uyumunu sağlayabilmek için etkinlikler yapması üzerinde durulmuştur.

Ask ve Granhag (2003), yükleme karmaşıklığı, uyaranlara kapalı olma ve uyaranı doğru algılayabilme gibi birtakım değişkenleri algı yanılması ile ilgili bir takım görevler kullanarak incelemişlerdir. Bu çalışmada, algı yanılmasının bu üç değişkenle de ilişkisinin olmadığı görülmüştür.

Lassiter ve ark. (2005), yaptıkları çalışmada, video ile kaydedilen görüntüde kameranın çekim açısının deneklerin verdikleri hükümler üzerinde direkt etkili olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu çalışmada, görüntünün durumuna göre denekler, düşük veya yüksek yükleme karmaşıklığı yaşamışlardır. Verdikleri karar, yargı ve yanlılıklarında belirleyici olan tamamen kameranın çekim açısı olmuştur. Araştırmacılar bu çalışmadan yola çıkarak, insanların olaylara hangi açıdan baktıkları ve gözlemi nasıl yaptıklarının, yüklemeleri direkt etkilediği sonucuna varmışlardır.

Türkiye’de YKÖ’ni Türkçe’ye ilk uyarlayan Parker (1994) yaptığı çalışmada, yükleme karmaşıklığının, kalıp yargı kullanma ve uçlara kayma ile ilişkisini incelemiştir. Bu çalışmada, yükleme karmaşıklık düzeyi ile kalıp yargı kullanma (özellik (trait) ve hoşlanma alt boyutları ile) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Ayrıca, yükleme karmaşıklığı ile uçlara kayma (kişilik ve davranış özellikleri alt boyutları ile) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır.

Buluş (2000), öğretmen adaylarında yükleme karmaşıklığını, düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılık tercihini, bazı psiko-sosyal özellikler ve akademik başarı çerçevesinde incelemiştir. Bu çalışmada, yükleme karmaşıklığının rasyonel düşünme stili ile ilişkili, sezgisel düşünme stili ve akademik başarı ile de ilişkisiz olduğu gözlenmiştir. Ayrıca yükleme karmaşıklığının, cinsiyet, yakın arkadaş sayısı, algılanan yalnızlık düzeyi, zekâ ve yetenek açısından kendini yeterli bulma düzeyi, karar verme stili ve toplumsal yaşama uyum düzeyi ile pozitif anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Buna karşın, yükleme karmaşıklığı ile bilişsel tutarlılık tercihi ve öğrenim görülen alan, sosyo-ekonomik düzey, aile ortamını algılama biçimi vekendini problemlerle başa çıkmada yeterli bulma düzeyi arasında anlamlılışki gözlenmemiştir. Bu araştırmada elde edilen en önemli bulgulardan biri de, yükleme karmaşıklık düzeyi ile zekâ ve yetenek arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin gözlenmesidir. Buna göre, katılımcıların zekâ ve yetenek düzeyi yükseldikçe yükleme karmaşıklık düzeylerinin de anlamlı bir şekilde yükseldiği görülmüştür. Bu bulgu, mevcut araştırma için de önemli bir veri olarak görülmektedir.

Korkman (2003) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin kişilik tipleriyle yükleme karmaşıklığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada, kişilik tiplerinden deneyime açıklık ($r = -.42$, $p < .001$) ve sorumluluk ($r = -.20$, $p < .01$) boyutları ile yükleme karmaşıklığı arasında ters yönlü ve anlam düzeyi yüksek bir ilişki gözlenmiştir. Ayrıca, erkek öğrencilerin yükleme karmaşıklığı düzeyleri, kızlardan anlamlı düzeyde yüksek olarak bulgulanmıştır. Fen bilimlerinde öğrenim görenlerin yükleme karmaşıklığı düzeyleri, sosyal bilimlerde öğrenim görenlerden anlamlı düzeyde yüksek olarak bulgulanmıştır.

Arslan (2005), üniversite öğrencilerinin kişiler arası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarını, yükleme karmaşıklığı açısından incelemiştir. Bu çalışmada, katılımcıların yükleme karmaşıklığı düzeyi ile kişilerarası çatışma çözme yaklaşımları arasında (yüzleşme, duygusal ifade ve kendini açma davranışlarında) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki gözlenmiştir. Buna göre, yükleme karmaşıklığı düzeyi yüksek katılımcıların, yüzleşme, duygularını ifade etme ve kendini açma

davranışında, yükleme karmaşıklığı düşük olanlara göre kendilerini daha kolay ortaya koydukları görülmüştür. Bu çalışmada ayrıca, yükleme karmaşıklığı yüksek olan katılımcıların, yükleme karmaşıklığı düşük olanlara göre daha olumlu bir problem çözme yaklaşımına sahip oldukları bulgulanmıştır.

2.4. Zekâ Kuramlarının Genel Çerçevesi

Spearman, zekâyı açıklamak için genel zekâ faktörü (g faktörü) dediği bir kavramdan bahseder. Kişi sahip olduğu g faktörü miktarına bağlı olarak, parlak ya da sönük olarak tanımlanabilir. Spearman'a göre g faktörü, zekâ test maddelerinde performansı belirleyen temel unsurdur. Ayrıca her birine "s" denilen özel faktörler de belli yetenek ya da testlerde belirleyici rol oynamaktadır (Atkinson, Atkinson ve Hilgard 1995.)

Spearman'ın genel zekâ faktörü diye adlandırdığı kavram, başka kaynaklarda Genel Yetenek; özel faktör diye adlandırdığı kavram da Özel Yetenek olarak geçmektedir. Ayrıca, Spearman'ın faktör analizi diye adlandırılan kuramı, başka kaynaklarda, "İki Etmen Kuramı" şeklinde yer almaktadır. Bu kaynaklarda da genel yetenek, bireyin her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan genel bir zihni enerjidir. Özel yetenek, "belirli bir zihin etkinliğinin gösterilebilmesi için genel zihni yeteneğin dışında ihtiyaç duyulan zihin gücüdür" şeklinde tanımlanmaktadır (Başaran, 1985).

Spearman'ın genel zekâ kavramına itiraz eden Thurstone, zekânın belli sayıda birincil yeteneğe bölünebileceğini belirtmiştir. "Birincil yetenek" dediği kavramla; sayısal problem çözme, sözel kavrama, bellek ezberleme, genel akıl yürütme, sözel akıcılık (sözcük türetme vb.), şekli ilişkilerini görebilme, algısal hız dediği yedi faktörden bahsetmektedir (Açıkgöz Ün, 1996).

Thurstone da zekâyı kısmen Spearman gibi yaklaşmıştır. Thurstone, zekâyı oluşturan yedi bileşen, yani 7 alt yetenek belirlemiştir. Ancak Spearman'dan farklı olarak, Thurstone bu yeteneklerin görece birbirinden bağımsız olduğunu ileri sürer; mesela algısal hız açısından vasat olan bir insanın diyelim ki kelime bilgisi açısından

çok iyi düzeyde olması olasıdır. Thurstone’a göre, genel zekâ derken kastedilen şey, bu bileşenlerin tümüdür. Cattell ise zekâyı, kristalize zekâ ve akıcı zekâ olarak iki grupta toplamıştır (Sparrow ve Stephanie, 2000; Cattell, 1963).

Vernon’un “Hiyerarşik Zekâ Kuramı”na göre ise, zihin; en üstte Spearman’ın “g” faktörü, onun altında soyut-sayısal, mekânîk bilgi, yer ilişkilerini kavrama gibi yetenekleri içeren akademik ve pratik yetenekler, en altta ise minör faktörler diye adlandırdığı çok sayıda özel (s) faktörlerden oluşan üç katlı hiyerarşik bir yapıdan oluşur (Stenberg, 1985).

Thorndike ise, Spearman’ın g faktörünü reddetmiş, zekânın birbirinden bağımsız çok sayıda faktörden oluştuğunu, tek bir zekâ değil, zekâlar olduğunu öne sürmüştür. Bir problemin çözümü için birçok faktör gereklidir. Zekâyı; soyut, sosyal ve mekânîk zekâ olmak üzere üçe ayırmıştır. Diğer yandan, Thorndike’a göre, zekânın; düzey (yapılabilecek işlerin zorluk derecesi), genişlik (yapılacak işin içerik farklılığı) ve hız (çözüme ulaşma süresi) şeklinde üç yönü vardır; düzey ve genişlik, zekâ alanını oluşturur; zekâyı ölçmek, hız faktörünü göz önüne alarak zekâ alanını saptamaktır (Stenberg, 1985).

Guilford (1959)’un “Çok Faktör Kuramı”na göre ise, birbirinden ayrı faktörlerden oluşan zekânın içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç yönü vardır. İçerik; şekil, sembol, anlam ve davranışı içerirken; İşlemler: biliş, bellek, alışılmamış ve alışılmalı düşünce ve değerlendirmeyi; Ürünler ise, birimleri, sınıfları, ilişkileri, sistemleri, dönüşümleri ve doğurguları (implication) kapsar.

Cattell ve Horn’un “Akıcı ve Kristalize Yetenekler Kuramı”nda, akıcı yetenekler (Gf) yeni bir durumla başa çıkma ve esnek düşünmeyi; kristalize yetenekler (Gc) ise, sözcük dağarcığı gibi deklaratif bilginin depolanmasını ve kullanılmasını içerirler (Stenberg, 1997b).

Zekâ ile ilgili yukarda anlatılan yaklaşımlar, 1960'lı yıllara kadar psikolojide baskın olan yaklaşımlardır. Bilişsel psikolojinin gelişmesiyle birlikte, zekâ ile ilgili çalışmalar artmıştır. Bu çalışmaların sonucunda, iki çağdaş zekâ kuramı ortaya çıkmıştır. Bunlar: Çoklu zekâ kuramı ve üçlü zekâ kuramıdır. Çoklu zekâ kuramını ileri süren kuramcılar, farklı türde zekâlar olduğunu belirtirler. Bu kuramcılara göre, önceki zekâ kuramlarında, farklı zekâlar, g-faktörü gibi tek bir faktörü yansıtmaktaydı. Diğer bir deyişle zekâ, tek ve genel bir faktörün bir bileşeni olarak görülmekteydi. Oysa çoklu zekâ yaklaşımında, her zekâ türü kendi başına bir zekâ olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımın öncülerinden biri olan Gardner da zekânın ayrı ayrı yeteneklerden oluştuğu ve bunların birbirinden bağımsız olduğu görüşündedir. Aslında Gardner, genel zekânın varlığını inkar etmez, ama insanların gösterdiği uyum sağlayıcı tüm davranışları açıklamada genel zekâ yaklaşımının çok faydalı olmadığını düşünür. Zekânın pek çok bağımsız yetenekten oluştuğuna inanan Gardner, kaç tane zekâ olduğunu belirlemenin güç olduğunu söylese de, yedi farklı zekâ ayırt etmiştir: Dille ilgili zekâ, müzik zekâsı, mantıksal-matematiksel zekâ, uzamsal zekâ, kişilerarası zekâ, beden-kinestetikle ilgili zekâ ve duygusal zekâ (Uba ve Huang, 1999; Maisto ve Morris, 2002).

Çoklu zekânın diğer bir şekli, Sternberg tarafından geliştirilen üçlü zekâ kuramıdır. Bu yaklaşım, üç farklı zekânın varlığını öngörür; akademik zekâ, deneyime bağlı zekâ ve pratik zekâ. Akademik zekâ, formel eğitim bağlamında insanların bilgi işleme tarzını ifade eder. Gerçekte pek çok zekâ kuramı tarafından öne çıkarılan özellikler bu kategoride yer alır; yeni bilgiyi kazanma, nasıl yapılacağını öğrenme yeteneği vb. gibi. Deneyimsel zekâ ise, kendini içgörü ve yaratıcılıkla gösterir. Yeni işlere uyum sağlama, yeni kavramları kullanma, yaratıcı biçimde uyum gösterme vb. gibi yetenekler bu kategoriye girer. Pratik zekâyı da sağduyu olarak da adlandırılacak bu zekâ türü ise insanları gerçek yaşam olaylarıyla başa çıkmada kullandıkları bilişsel süreçleri içerir. Sternberg, bu tür zekâsı gelişkin olan insanların yeteneklerine uygun durumları bulma ve o yeteneklerini geliştirmede ustalaştığını söyler. Yani bu kişiler, hangi durumda yeteneklerini öne çıkaracağının farkında olan insanlardır. Akademik zekâ ve pratik zekâ farklı bilişsel süreçler içerir. Akademik zekâ büyük ölçüde, akıl yürütme ve hızlı düşünmeyi içeren akışkan zekâyı

gerektirirken, pratik zekâ, sonradan edinilmiş bilgi ve becerilere dayalı olan kristalleşmiş zekâyı gerektirir. Yaşla birlikte akademik zekâ, kısmen, bilgi işleme hızının yavaşlamasına bağlı olarak düşer. Oysa pratik zekâ, biz yaşlandıkça sabit kalır ve hatta yükselme eğilimindedir. Çünkü; bu zekâyı tanımlayan bilgi ve beceriler, yıllar içinde biriktirilerek güçlenir (Uba ve Huang, 1999; Maisto ve Morris, 2002).

2.4.1. Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ kavramı son yıllarda en çok araştırılan konulardan biridir. Dolayısıyla birçok tanımı mevcuttur. Duygusal zekâ, bireyin duygularını akıllıca, duyarlı, yararlı ve bilgece kullanabilme becerisi (Weissinger, 1998; Goleman, 2011; Goleman, 2000); duyguyu tam ve doğru olarak algılama ve ifade etme, düşünceye yardım edecek şekilde duyguyu düşünce içine katma, duyguyu ve başkalarından gelen bilgiyi anlama, kendinde ve başkalarında duygusal ve entelektüel gelişmeye itici güç olacak şekilde duyguları düzenleme becerisi (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000) olarak tanımlanmaktadır.

Duygusal zekâ, bir kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlaması, kendi duygu ve davranışlarını idare edip düzenleyebilmesiyle ilişkili yeteneklerini kapsamaktadır. Mayer, Di Paolo ve Salovey 1990 yılında duygusal zekâ terimini ortaya atmışlar ve “Kişinin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisini içeren sosyal zekânın bir alt kümesi” olarak tanımlamışlardır (Shapiro, 1999).

Salovey ve Mayer, duygusal zekâyı, duyguları değerlendirme, ifade etme, düzenleme ve problem çözme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Bu araştırmacılar, duygusal zekâyı "yetenek modeli" bağlamında ele almaktadırlar. Duygusal zekâ kavramının, duygular arasındaki ilişkilerin anlamını tanıyabilme ve bunları temel alan yargılama ve problem çözme yeteneği ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Sonraki çalışmalarında ise, duygusal zekânın bilişsel ve duygusal sistemin ortak bir

ürünü olduğunu; bilişsel sistemin, duygularla ilgili soyut yargılama işlemini yaparken, duygusal sistemin bilişsel kapasiteyi artırdığını savunmuşlardır (Mayer, 2001).

Bar-On, duygusal zekâyı “Bireyin kendisini ve diğerlerini anlamasını, kişilerle ilişki kurmasını ve o anda içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayıp, o çevreyle başa çıkabilmesini sağlayan yeteneklerden oluşan ve bu sayede kişinin çevresel uyum gücünü arttırarak başarılı olmasını sağlayan zekâ” olarak tanımlar (Çakar ve Arbak, 2004).

Martinez’in yapmış olduğu duygusal zekâ tanımı ise; “bireyin kavranamayan becerilerini, yeteneklerini, çevresel istekler ve baskılara karşı başa çıkma özelliklerini düzenlemesi” şeklindedir (Yüksel, 2006).

Duygusal zekâ kavramına katkıda bulunan bir başka bilim adamı da Davies’tir. Davies, bütün duygusal zekâ literatürünü taradıktan sonra, duygusal zekânın dört boyutlu bir tanımını geliştirmiştir. Bunlar; duyguların anlaşılmasını ve ifade edilmesini, başkalarının duygularının anlaşılmasını ve fark edilmesini, bireyin kendi duygularını düzenlemesini ve bireyin duygularını performansını geliştirmek için kullanmasını içermektedir (Yüksel, 2006).

Petrides ve Furnham (2000a’dan aktaran Deniz, Özer ve Işık, 2013) duygusal zekâyı, “özellik” olarak duygusal zekâ ve “bilgi işlem süreci” olarak duygusal zekâ olmak üzere iki farklı şekilde ele almaktadır. Petrides ve Furnham, zekânın bir yetenek olduğunu kabul ederken, duygusal zekânın kişiliğin temel boyutlarıyla olan güçlü ilişkisinden dolayı duygusal zekâyı bir “özellik-kişisel karakter özelliği” olarak ele almışlardır. Kendi modellerini “duygusal özyeterlik”, Mayer ve Salovey’in, zihinsel yetenek modelini de “duygusal bilişsel yetenek” olarak adlandırmışlardır. Bu duygusal zekâ modeline (kişisel karakter özelliği) göre; duygusal zekâyla ilgili beceriler, gerçekte var olan değil, algılanan becerilerdir ve kişisel beyana dayalı olarak ölçülürler (Petrides ve Furnham, 2001’den aktaran Deniz, Özer ve Işık, 2013).

İnsanın kendisini ve çevresiyle olan ilişkisini etkin bir şekilde yönetme yeteneği olan duygusal zekâyı oluşturan dört temel unsur; öz-bilinç, öz-yönetim, sosyal bilinç ve sosyal beceridir (Goleman, Boyatzis, McKee, 2002).

Genel kanının aksine hayatta başarılı olmanın IQ'dan çok EQ ile ilişkisi vardır. IQ'nun hayattaki başarıya katkısı %20'dir geri kalan %80'i başka etkenler vardır. Bir gözlemcinin de dediği gibi, bir kişinin toplumda edindiği yeri, sonuçta IQ'sunun dışında kalan ve sosyal sınıftan şansa kadar uzanan etkenler belirler. Tabii hayatta başarıya ulaşmanın pek çok yolu ve değişik yetenekler gerektiren pek çok alan bulunmaktadır. Bilgiye gitgide daha fazla dayanan toplumumuzda teknik beceri bunlardan birisidir. Birçok bulgu gösteriyor ki, duygusal yetenek sahibi kendi duygularını tanıyan ve idare edebilen başkalarının duygularını okuyup onlarla etkili bir şekilde başa çıkabilen kişiler, hayatın her alanında, gerek romantik yakın ilişkilerde, gerekse sosyal ilişkilerde başarıyı belirleyen sözsüz kuralları kavrama becerisinde avantajlıdır. İyi gelişmiş duygusal becerilere sahip kişiler, yaşamlarını daha doyurucu ve etkili bir şekilde sürdürerek kendi verimliliklerini besleyecek zihinsel alışkanlıkları edinebilir; duygusal hayatını bir şekilde kontrol altına alamayan kişiler ise, kendi içlerinde işe odaklanıp açıkça düşünmelerini sağlayacak yetenekleri yok etmeye yatkındırlar (Goleman, 2011).

Duygusal zekâ, insanların diğer zekâ alanlarında başarılı olmalarına karşın gerçek hayatta başarısızlıklar göstermesiyle birlikte önplana çıkmaya başlamış ve bu başarısızlıkların önemli sebebinin insanlarda duygusal zekâ düzeyinin düşüklüğünden kaynaklandığına inanılmıştır (Cumming, 2005'den aktaran Deniz, Özer ve Işık, 2013).

Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireyler; duygularını daha başarılı biçimde yönetebilmekte, duygusal sorunların çözümünde ve stres yönetiminde daha başarılı olmakta, bununla bağlantılı olarak aile içi ilişkilerde ve sosyal ilişkilerde daha yapıcı ve pozitif tepkiler sergilemektedirler (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Diğer yandan, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireyler, problemlerin çözümünde etkili

başta çıkma becerilerine daha fazla sahip olup, duygusal farkındalık ve duyguların kontrolü konusunda daha başarılı olmaktadır (Matthews ve Zeidner, 2000).

Schutte ve ark.(1998), duygusal zekâ eğitiminin, yaşam performansı ve motivasyonu düşük olan bireylere yardım amacıyla kullanılabileceğini belirtmiştir.

Duygusal zekâ ile ilgili yeni yaklaşımlar genel olarak incelendiğinde, duygusal zekâyı açıklamaya yönelik “özellik yaklaşımları” ve “Bilgi İşlem Yaklaşım”larının var olduğu görülmektedir (Deniz, Özer ve Işık, 2013).

Uzmanlara göre, duygusal zekâ düzeyi kalıtsal olarak tayin edilmediği gibi, gelişimi de sadece ilk çocukluk dönemlerinde gerçekleşmez. Genel bir kani olarak, 13-19 arasındaki yaşlardan sonra pek fazla gelişim göstermeyen IQ'nin tersine, duygusal zekânın öğrenilme olasılığı oldukça fazladır ve yaşam boyu gelişmeye devam ederek daha yeterli düzeye ulaşabilir (Yeşilyaprak, 2001).

Nöro-fizyolojik açıdan bakıldığında duygusal zekâ, insan beyninde amigdala ile ilişkili görülmektedir. Amigdala, duygular ve düşünceler arasındaki uyumun ya da uyumsuzluğun da merkezi olarak görülmektedir (Goleman, 2011). Bu açıdan bakıldığında duygusal zekâ, akademik-bilişsel zekânın destekleyicisi ve tamamlayıcısı (Kocayörük, 2004) ve yaşamsal başarıların da belirleyicisi durumundadır (Baltaş, 2001).

2.4.2. Duygusal Zekâ İle İlgili Araştırmaların Genel Çerçevesi

Duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, duygusal zekânın, sosyal beceri, problem çözme, benlik saygısı ve yaşam doyumu ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Goleman, duygusal zekânın beş önemli bileşeni olarak: 1) kendi kendiyi ilgilendirme, 2) kendi kendisini düzenleme, 3) kendi kendisini motive etme, 4) empati ve 5) sosyal becerilere sahip olma gibi özellikleri sıralamaktadır. Sosyal becerilerle

duygusal zekâ arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu bilinmektedir (Boyatzis, Goleman ve Rhee 1999).

Sosyal beceri ile duygusal zekâ ilişkisine yönelik araştırmalarda; Elliot ve Busse (1991), çocuklukta sergilenen sosyal beceri ve duyuşsal davranış örüntülerindeki eksikliklerin, ergenlikteki düşük sosyal uyum, olumsuz tepki verme, düşük akademik performans, sosyal ve duygusal yetersizlikler şeklinde kendini göstermiş olduğunu belirlemişlerdir. Goleman (1994), sosyo-ekonomik düzey ile sosyal becerilerin ilişkili olduğunu ve alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocukların sosyal becerilerinin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmektedir. Bacanlı (2000), cinsiyet ile sosyal becerilerin bir alt boyutu olan kendini ayarlama becerisi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe ise, kendini ayarlama becerisinin de yükseldiğini belirtmektedir. Altunbaş (2002), üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal beceri düzeyleri ile ilgili olarak yaptığı çalışmada sosyal beceri düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ve sosyal beceri ile yalnızlık düzeyi arasında bir ilişki olduğunu gözlemlemiştir. Yüksel (1999), sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini genel olarak olumlu yönde etkilediğini ve sosyal beceri eğitiminin, sosyal becerinin bir alt boyutu olan, duyuşsal duyarlılık düzeyi üzerinde etkili olduğunu, ancak sosyal becerinin diğer boyutları olan; duyuşsal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol düzeyleri üzerinde etkili olmadığını belirtmektedir. Altunbaş (2002) ise, grupla sosyal beceri eğitimi alan öğrencilerin yalnızlıklarında anlamlı düzeyde bir azalma olduğunu gözlemiştir. Schutte ve ark. (2001), sosyal beceri düzeyleri yüksek olan üniversite öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin de yüksek olduğunu, işbirliğine dayalı davranışları daha çok sergilediklerini, yakın duygusal ve sosyal ilişkilerde daha başarılı olduklarını gözlemlemişlerdir.

Sosyal becerilerden biri olan iletişim becerisi, “kişinin gönderdiği mesajları doğru bir biçimde kodlaması ve iletmesi, aldığı mesajları hatasız şekilde anlamlandırmasına yarayan etkili tepki verme ve etkin dinleme becerilerinin tümüdür” (Deniz, 2003: 8). Çetinkaya ve Alparslan (2011), üniversite öğrencileri ile

yaptıkları çalışmada, duygusal zekânın alt boyutlarından empatik duyarlılık boyutunun iletişim becerileri üzerindeki etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olduğunu gözlemlemişlerdir. Goleman (2011), empatinin kökeninin özbilinç olduğunu belirtir. İnsan kendi duygularına ne kadar açıksa, başkalarının duygularını da o kadar iyi anlayabilir. Kendisinin ne hissettiği hakkında hiçbir fikri olmayanlar, çevrelerindeki kişilerin ne hissettiğini anlamaktan tamamen acizdirler.

Duygusal zekânın iki boyut üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlar: Kişisel yetenekler (kişisel farkındalık ve kişisel yönetim) ve sosyal yeteneklerdir (sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi). Kişisel farkındalık bünyesinde duygusal farkındalığı (karar vermede duyguların etkisini anlayabilme), kişisel değerlendirmeyi (kişisel zayıflıkları ve üstünlükleri bilme ve kabul etme) ve kendine güveni (öz saygı ve yetenekler) içermektedir. Bir diğer önemli boyut ise sosyal ilişkileri yönetebilme, çatışma yönetiminde etkin olabilme, takım çalışmasını yönetebilme gibi önemli yetenekleri içermektedir (Parthasarathy, 2009'den aktaran Çetinkaya ve Alparslan, 2011).

Duygusal zekâ ile ilişkili olan bir diğer özellik ise, problem çözme becerisidir. Problem çözme, istenen şeyin en etkili yolla nasıl elde edileceği ile ilgili bir süreçtir. Problem çözme süreci, amacı elde etmeye yönelik bir davranıştır. Problem çözmenin temel olarak üç özelliği bulunmaktadır. Bunlar; hedefe yönlendirme, alt hedefin ayrıştırılması ve işlem seçimi basamaklarıdır (Şahin, 1999). Dewey, problem çözme aşamalarının değişebileceğini, herhangi bir sırayı izlemediğini belirterek sürecin herhangi bir aşamadan başlayabileceğini de vurgulamakta, hatta bu aşamaların genişletilebileceğini, bazılarının çıkarılabileceğini ya da kısaltılabileceğini belirtmektedir (Sungur, 1992).

Enç (1982), problem çözme becerisinin, kişinin gelişim, olgunlaşma ve yetenek düzeyi, güdülenme, yetiştiği sosyo-kültürel çevre ve aldığı eğitim ve öğretimle yakından ilişkili olduğunu belirtir.

Problem çözme süreci; probleme yaklaşım, problemin tanımlanması, çözümle ilgili seçeneklerin yaratılması, karar verme ve değerlendirme gibi aşamalardan oluşmaktadır (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Mayer ve Salovey (1990), duygusal zekânın duyguların anlamını fark edebilme kabiliyetine dayandığını ve problem çözmenin temelini oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bar-On (1997) ve Salovey ve ark. (1995), duygusal zekânın geleneksel zekâ kavramıyla özellikle problem çözme becerileri açısından çok yakından ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde son yıllarda, duygusal zekâ ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bir çok çalışmanın olduğu görülmektedir. Ekinci Vural (2010), öğretmen adaylarının problem çözme puanı ile duygusal zekâ ölçeğinin sadece uyumluluk alt ölçeği arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğunu gözlemlemiştir. Arefnasab, Zare ve Babamahmoodi (2012), yaptıkları araştırmada, katılımcıların duygusal zekâ puanları yükseldikçe, problem çözme becerilerinin de arttığını gözlemlemiştir. Deniz (2013), yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasında anlam düzeyi yüksek pozitif yönlü bir korelasyon gözlemlemiştir.

Stephoe (1991’den aktaran Akbağ, 2000) stresle başa çıkmayı, problem odaklı ve duygu odaklı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Problem odaklı davranışsal başa çıkmanın olumlu ucunda, aktif problem çözme; olumsuz ucunda ise, kaçınma ve pasif başa çıkma söz konusudur. Problem odaklı bilişsel başa çıkmanın olumlu ucunda, durumu yeniden tanımlama ve yeniden yapılandırma bulunurken; olumsuz ucunu kuruntulu düşünce ve mesafe koyma oluşturmaktadır. Duygu odaklı davranışsal başa çıkmanın olumlu ucunda, sosyal destek arama yer alırken, olumsuz uçta, yer değiştirme, şaşkınlık ve danışmadan (bilgi aramaktan) kaçınma bulunmaktadır. Duygu odaklı bilişsel başa çıkmada ise, olumlu uç duyguları ifade etmeyi, olumsuz uç duyguyu bastırma ve inkâr etmeyi içermektedir.

Duygusal zekânın alt boyutlarından uyumluluk boyutu, esnek, gerçekçi olabilmekle ilgilidir ve problem çözme yeteneğini gösterir. Stresle başa çıkma boyutunda ise bireyler, umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilirler. Bu kişiler, genellikle soğukkanlıdırlar. Genel ruh durumu boyutu ise, mutluluk ve iyimserlikle ilgilidir. Bu boyutta yer alan kişiler, olumlu bir ruh hali içindedirler ve bu durumu koruyabilirler. Ayrıca, yasamdan tatmin olmak, kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul etmek ve yaşam aktivitelerine katılmakta genel ruh durumunun önemli bir ölçütüdür (Deniz ve Yılmaz, 2006). Deniz ve Yılmaz (2006), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada; üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ, kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu ve genel ruh durumu boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler gözlemişlerdir. Aynı zamanda, kişisel beceriler alt boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden sorunla uğraşmaktan kaçınma alt ölçeği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki; kişiler arası beceriler ve genel ruh durumu alt boyutları ile sosyal destek arama alt ölçeği arasında ise, pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlemişlerdir.

Deniz, Traş ve Aydoğan (2009) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinden uyumluluk ve stresle başa çıkma alt boyutlarının öğrencilerin akademik erteleme puanlarını anlamlı düzeyde yordadığını gözlemlemişlerdir. Ayrıca, duygusal zekâ yeteneklerinden uyumluluk ve genel ruh durumu alt boyutunun ise, öğrencilerin denetim odaklarını anlamlı düzeyde yordadığını saptamışlardır. Diğer bir yandan ise, duygusal zekâ yetenekleri ile akademik erteleme ve denetim odağı puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler gözlemişlerdir.

Literatürde duygusal zekâ ile ilişkili diğer kavramlar ise, benlik saygısı ve yaşam doyumdur.

Rosenberg (1965) benlik saygısını, kişinin kendine karşı olumlu ya da olumsuz tavrı olarak ele alır. Kişi kendini değerlendirmede olumlu bir tutum içindeyse benlik saygısı yüksek, olumsuz bir tutum içindeyse, benlik saygısı düşük olmaktadır.

Chrzanowski (1980), benlik saygısını en geniş anlamıyla, kişinin yeti ve güçlerinin iyi bir değerlendirmesine dayanan, kendisiyle ilgili olumlu imgesi olduğu görüşündedir. Kişinin doğal özelliklerinden kabul edilen zekâ, görünüm, beden yapısı gibi özellikler benlik saygısını etkileyebilmektedir. Kassin (1998) ise, düşük benlik saygısına sahip bireylerin, kendini başarısız görme, sinirli olma, daha az gayret gösterme gibi özellikler sergilediklerini ve yaşamdaki önemli şeyleri göz ardı edebileceklerini, ayrıca başarısız olduklarında kendilerine değersiz ve yeteneksiz gibi suçlamalarda bulunabileceklerini ifade etmiştir.

Benlik saygısı konusunda yapılan çalışmalar, duygusal zekâ ve benlik saygısını arasında pozitif korelasyonlar olduğunu göstermektedir (Sjöberg 2001; Engelberg ve Sjöberg 2006). Duygusal zekâsı yüksek kişilerde intihar eğilimi daha düşüktür (Ciarrochi, Deane ve Anderson 2002). Girgin (2009) yaptığı çalışmada, yaşam doyumu ile duygusal zekâ arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulgulamıştır. Karademir ve ark. (2010) yaptıkları araştırmada, yaş, sosyal ve sportif etkinliklere katılım, aile tipi, aile tutum ve davranış şekillerinin benlik saygısı ve duygusal zekâ düzeyleri üzerinde pozitif anlamlı bir etkisinin olduğunu gözlemlemiştir.

Deniz ve Yılmaz (2004), üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki ile birlikte üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ile duygusal zekâ alt boyutları (kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu, genel ruh durumu boyutu) ve toplam duygusal zekâ puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puanları anlamlı düzeyde farklılaşmazken; öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, yaşam doyum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Tümkiye ve ark. (2008), üniversite öğretim elemanları ile duygusal zekâ, mizah tarzı ve yaşam doyumu üzerine çalışma yapmışlardır. Bu araştırmada, öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeylerine göre, kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyum ve stresle başa çıkma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir. Diğer yandan, genel ruh durumu boyutunda ise farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. Öğretim elemanlarının mizah tarzlarının akademik unvana göre sadece saldırgan mizah tarzında farklılaştığı gözlenmiş, araştırma görevlilerinin saldırgan mizah tarzı puan ortalamaları, öğretim görevlisi, yardımcı doçent, doçent ve profesörlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yaşam doyumunun akademik unvana göre profesörlerin yaşam doyumları araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, yardımcı doçent ve doçent unvanına sahip öğretim elemanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretim elemanlarının duygusal zekâ yeteneklerinin mizah tarzlarını ve yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

İkiz ve Kırtıl Görmez (2010), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Bu araştırmada, yaşam doyumu ve duygusal zekâ alanları arasındaki ilişkilerin pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Genel Duygusal Zekâ açısından kızların ortalamasının erkeklerin ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Genel Duygusal Zekâ alanında anne baba tutumuna göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir Genel Duygusal Zekâ ortalamalarında ve yaşam doyumu ortalamalarında anne- baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Ardahan (2012), doğa sporu yapanlarda duygusal zekâ ile yaşam doyumu arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırmacı, Türkiye Bisiklet Federasyonu ve Türkiye Dağ Sporları Federasyonu'nda yer alan 937 erkek 244 kadın üzerinde yaptığı bu çalışmada, duygusal zekâ ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki gözlemiştir.

Ergin ve ark. (2013), okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu araştırmada, duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutları ile yaşam doyumu ölçeği arasında pozitif yönlü ve anlam düzeyi yüksek düzeyde korelasyon bulgulanmıştır. Diğer yandan bu araştırmada, yaşam doyumunun duygusal zekâ ölçeğinin kişisel farkındalık, kişiler arası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.3. Akıcı Zekâ

Akıcı zekâ, bilgiye dayalı olmayan, soyut algılamaya ve çözümlendirmeye bağlı zekâ tipidir (Burgess ve Braver, 2010). Diğer bir zekâ türü olan kristalize zekâ ise, insanın genel bilgisi ve kelime hazinesiyle ölçülen, uzun süreli bellekten bilgiye ulaşmayı ve kullanmayı kapsayan zekâ tipidir. Kristal zekânın yaş ilerledikçe artabileceği gözlemleniyor (Cattel, 1963).

Spearman'a göre tüm yeteneklerin toplandığı bir genel zekâ faktörü (g faktörü) vardır. Thurston'a göre zekâ, sözel anlama, kelime akıcılığı, sayılarla çalışabilme, uzaysal ilişki kurabilme, bellek, algısal hız ve akıl yürütme yeteneğidir. Son yıllarda yapılan tanımlamaya göre ise, zekâ, düşünmede çeşitlilik, esneklik ve yaratıcılıktır. Doğru tahminlerde bulunabilme, doğru olan yeni anolojiler kurma ve doğru çözüm bulunamadığında akıl yürütme yeteneğidir (Sparrow ve Stephanie, 2000). Literatürde bu özelliklerin, yönetici işlevlerle de yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Karakaş, 2000).

1923 yılında genel bilişsel yetenek olarak adlandırılan “g faktörü” Spearman tarafından belirlenen iki ana yetenekle açıklanmıştır. Bunlar; “çıkarımcı yetenek (eductive ability)” ve “üretici yetenek (reproductive ability)” bileşenleridir. Çıkarımcı yetenek, büyük ölçüde dile dayanmayan bir yetenek olup karışık parçaların arasındaki ilişkisel anlamı çıkarabilme yeteneğidir. Yüksek düzeyde bilişsel yetenek gerektirir. Daha çok, sözel olmayan şemasal ilişkileri kapsar. Diğer bir bileşen olan üretici yetenek ise, anlama, geri çağırma ve kazanılmış bilgiyi

kullanarak, yeni bilgi üretmeyi içermektedir. RSPM, bu iki bileşeni de ölçmektedir (Raven, 2000).

Cattell, iki farklı zekâ tipinden bahsetmiştir. Bunlardan biri, kristalize zekâ; diğeri ise, akıcı zekâdır. Cattell, kristalize zekânın deneyim ve eğitimden çok etkilendiğini belirtir. Akıcı zekânın ise, deneyim ve eğitimden çok az etkilenen türde yetenekleri kapsadığını ifade eder (Cattel, 1963).

Genel yetenek, zekâyı oluşturan düşünmede çeşitlilik, esneklik, hız, yaratıcılık, doğru çözüm bilinmediğinde doğaçlama yapabilme yeteneği, geçerli bir sonuca ulaştıran hayal kurma yeteneği, doğru tahminlerde bulunabilme, çok aşamalı planlar yapabilme yeteneği, zaman içinde düşünce ve davranımları daha dakik ve düzenli hale getirme, bir tartışmanın temelinde yatan mantığı fark etme, doğru olan yeni analogiler kurma, hoş giden türden uyumlar yakalama gibi üst düzey zihinsel süreçlere ortak olan özelliktir. Spearman'ın genel yetenek olarak tanımladığı g faktörü uyarınca, zekâ tek boyutlu bir özellik değildir. Birbirinden farklı işlevleri yerine getirebilen bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir (Karakaş, 2004).

Soyut düşünme ve analitik zekâyı da ölçen RSPM, sözel malzeme içermeyen ve dolayısıyla kültür dengeli olan bir testtir (Lezak 1995). RSPM ayrıca, sosyoekonomik düzeyden, duyu ve motor yeteneklerden diğ testlere göre daha az etkilenmektedir. RSPM, akademik başarı ve sözel yetenek olmaksızın yargılama, düzenli ve doğru düşünme yeteneğini, zihinsel beceri ve faaliyet hızını ölçmektedir. RSPM, genel zekânın en iyi yordayıcıları arasında yer almaktadır (Burke 1985, Lezak 1995; Verguts ve De Boeck, 2002).

RSPM'nin ölçtüğü akıl yürütme, yargılama, doğru düşünme ve irdeleme gibi özellikler yönetici işlevler kapsamına da girmektedir (Karakaş, 2000). Zira yönetici işlevler, akıl yürütme, zihinsel esneklik, karar verme, planlama, bozucu etkiye karşı koyabilme ve tepki ketlemesi yapabilmeyi, zaman ve mekânda olayları bütünleştirebilmeyi içermektedir (Kurt ve Karakaş, 2000).

Çeşitli araştırmalarda RSPM'in akıcı zekâ için en uygun ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır (Carpenter, Just ve Shell, 1990). RSPM'in zekâyı (Burke, 1985); Spearman'ın "g faktörü" olarak adlandırılan genel yeteneği (Anastasia, 1988; Owen, 1992; Raven, Court ve Raven, 1992); "K faktörü" olarak adlandırılan görsel mekânsal algılama yeteneğini (Abdel-Khalek, 1988; Raven, Court ve Raven, 1992) en iyi ölçen test olduğu belirtilmiştir. Test, genel yeteneğin yanında görsel- mekânsal algılama, yargılama, zihinsel esneklik, soyut düşünme ve analitik düşünme gibi özellikleri, yani akıcı zekâyı ölçmektedir (Kiriş ve Karakaş, 2005; Verguts ve Boeck, 2002).

Literatüre bakıldığında, RSPM'in ölçtüğü özelliklerden biri olan g faktörünün, genel akıcı zekâ (geneal fluid intelligence) veya akıcı zekâ (fluid intelligence-gF) olarak da adlandırıldığı görülmektedir (Gustafsson, 1988; Carroll, 2003; Martinez ve Colom, 2009). Martinez ve Colom (2009), yaptıkları çalışmada, g faktörünün, akıcı zekâ (.97), kristalize zekâ (Crystallized intelligence- Gc) (.85) ve uzamsal zekâ (spatial intelligence- Gv) (.84) ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. RSPM, akıcı zekâyı (fluid intelligence-gF) güvenilir bir şekilde ölçen bir testtir (Raven, 1960; Gunning-Dixon ve Raz, 2000; MacLulich ve ark., 2002; 2005; Gray, Chabris ve Braver, 2003; Kiriş ve Karakaş, 2005; Verguts ve Boeck, 2002; Heitz, Unsworth ve Engle, 2005; Jonides ve Nee, 2006; Martinez ve Colom, 2009; Fukuda ve ark., 2010; Burgess ve Braver, 2010; Burgess ve ark., 2010).

Çalışma belleği kapasitesi, dikkat kontrolü ve genel akıcı zekâ (gF) arasında bir ilişki olduğu bir çok araştırmada gözlenmiştir (Cowan ve ark., 2005; Cowan ve ark., 2006; Engle, 2002; Engle ve ark., 1999; Heitz, Unsworth ve Engle, 2005; Fukuda ve ark., 2010; Burgess ve Braver, 2010; Burgess ve ark., 2010). Unsworth, Spillers ve Brewer (2009), çalışma belleği kapasitesi (WMC) ile akıcı zekâ (fluid intelligence-gF) arasında bir ilişki olduğunun bilinmesine rağmen bu ilişkinin nedeni ve mekânizması hakkında fazla bir şey bilinmediğini belirtmektedirler. Bu çalışmada, akıcı zekâyı (gF) ölçmek için RAPM (Raven Advanced Progressive Matrices) testi kullanılmış ve dikkat kontrolü ile gF arasında direkt bir ilişki gözlenmiş ve WMC ile gF arasında ise, direkt bir ilişki gözlenememiştir.

RSPM analogi kurma, soyutlama, muhakeme gibi yüksek zihinsel süreçlerle ilgili olan genel bir faktörü yansıtmaktadır (Lezak 1983, Spreen ve Strauss, 1991) RSPM için hazırlanan test kitabındaki (Raven, Court & Raven, 1983) normatif değerlerde de izlenebildiği gibi, yaş ilerledikçe RSPM puanları azalmakta, eğitim suresi arttıkça ise puanlar yükselmektedir.

RSPM, beynin sağ hemisfer işlevleri, parietal lob, yaygın beyin alanları ile ilgili bir testtir. RSPM, K faktörü bakımından beynin sağ hemisfer işlevleri, g faktörü bakımından tüm beyin ile ilişkilidir. Beyinde bilgi işleme işlemleri, paralel olarak, sistemler içinde gerçekleşmektedir (Başar, 1998, 1999; Başar ve Karakaş, 2000; Damasio, 1994; Fuster, 1995; Goldman-Rakic, 1988; Mesulam, 1990). RSPM üzerinde, yapılan faktör analizi çalışmaları, testin ayrıca "K" faktörü olarak adlandırılan görsel-mekânsal algılama yeteneğini de ölçtüğünü göstermiştir (Kurt ve Karakaş, 2000). Nitekim RSPM, K faktörü olarak bilinen görsel-mekânsal algıyı ölçmek amacıyla da yaygın olarak kullanılmaktadır (Lezak, 1995).

RSPM, analitik irdeleme, problem çözme, düzenli düşünme ve soyutlama ile zihinsel faaliyet hızını ölçebilen ve bu özellikleri, akademik başarı ve sözel yetenekten bağımsız ölçebilen bir testtir. Bu özelliklerinden dolayı, literatürde genel yetenek testi olarak sınıflanmaktadır (Lezak, 1995; Raven, Court ve Raven, 1992).

Raven Standart Progresif Matrisler Testi (Raven Standard Progressive Matrices: RSPM), Raven Progresif Matrisler'in (RPM: Raven Progresif Matrices) üç alt testinden biridir. RSPM, 1938'de geliştirilmiş olup, 1947 ve 1956 yıllarında alt testte bazı küçük değişiklikler yapılmıştır. RSPM, diğer iki teste göre daha yaygın olarak kullanılmakta olup (Raven ve ark., 1993) geliştirildiği yıldan itibaren 1600 civarında araştırmaya konu olmuştur (Raven, 1989). RSPM, diğer iki alt testten farklı olarak erken çocukluk döneminden yaşlılığa kadar olan geniş yaş aralığı içindeki bireylere uygulanabilmektedir (Raven, 2000).

RSPM'in Türk Toplumuna standardizasyonu çalışmalarında, 20-85 yaş aralığında, yaşın RSPM toplam doğru puanı üzerinde anlamlı ($p<.001$) bir etki yaptığı ve bu etkinin yaşa bağlı bir şekilde düzenli olarak azaldığı görülmüştür. Yaşın RSPM süre puanı üzerindeki etkisi ise, anlamlı bulunmamıştır (Karakaş ve Başar, 1993, 1995; Karakaş, Eski ve Başar, 1996; Karakaş, 2004).

2.5. Yükleme Karmaşıklığı ile Zekâ Arasındaki İlişkiye Yönelik Literatür

Zekâ, düşünmede çeşitlilik, esneklik, hız, yaratıcılık, doğru çözüm bilinmediğinde doğaçlama yapabilme yeteneği, geçerli bir sonuca ulaştıran hayal kurma yeteneği, doğru tahminlerde bulunabilme, çok aşamalı planlar yapabilme yeteneği, zaman içinde düşünce ve davranışları daha dakik ve düzenli hale getirme, bir tartışmanın temelinde yatan mantığı fark etme, doğru olan yeni analogiler kurma, hoş giden türden uyumlar yakalama gibi üst düzey zihinsel süreçlere ortak olan özelliktir. Spearman'ın genel yetenek olarak tanımladığı g faktörü uyarınca, zekâ tek boyutlu bir özellik değildir. Birbirinden farklı işlevleri yerine getirebilen bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir (Karakaş, 2004).

Literatürde, zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar ve tanımlardan yola çıkarak, yükleme karmaşıklığı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu konudaki literatür gözden geçirildiğinde çok az çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar, aşağıda verilmiştir.

Fletcher ve ark. (1986), yükleme karmaşıklığının zekâdan bağımsız olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmacılara göre, bir insanın zeki ve kültürel düzeyinin yüksek olması demek, o insanın yükleme karmaşıklığının da yüksek olacağı anlamına gelmemektedir. Yükleme karmaşıklığı daha ziyade etrafımızda gözlemlediğimiz olaylar ve davranışlara olan ilgilimiz ve merakımızla ilişkilidir. Bu araştırmacılar, yükleme karmaşıklığı ile entelektüel yetenek (intellectual ability) arasında bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir.

Fletcher ve ark. (1986)'nın yükleme karmaşıklığı ile zekâ arasında bir ilişki olmadığı yönündeki görüşleri ile çelişen araştırmalar da mevcuttur. O araştırmaların birinde, Schaller ve ark. (1995), yükleme karmaşıklığı ile zekâ arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu; ayrıca, bilme ihtiyacı ile yükleme karmaşıklığı arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu gözlemişlerdir.

Fletcher, Grigg ve Bull (1988), yaptıkları çalışmada yükleme karmaşıklık düzeyi yüksek olanların, diğer insanlar ile iletişim becerilerinin iyi olduğunu; insanlar üzerinde davranışsal özellikleri (örneğin konuşkanlık) ve bilişsel becerileri (örneğin zekâ) açısından daha olumlu ve etkileyici bir izlenim bıraktığını gözlemlemişlerdir.

Bir problemin zorluk derecesi arttıkça yükleme karmaşıklık düzeyi de artmaktadır (Fletcher ve ark., 1992). Arslan (2005), yaptığı çalışmada yükleme karmaşıklığı düzeyi ile problem çözme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki gözlemiştir. Zekâ ile problem çözme arasında da anlam düzeyi yüksek bir ilişki olduğu defalarca gözlenmiş bir olgudur (Vickers ve ark., 2001; 2004). Buluş (2000)'un çalışmasında, katılımcıların zekâ ve yetenek düzeyi yükseldikçe yükleme karmaşıklık düzeylerinin de anlamlı bir şekilde yükseldiği görülmüştür. Literatür incelendiğinde, problem çözme becerilerinin hem duygusal zekâ (Mayer ve Salovey, 1990; Ekinci Vural, 2010; Arefnasab, Zare ve Babamahmoodi, 2012, Deniz, 2013) ile hem de akıcı zekâ (Jaeggi ve ark., 2008; Fry ve Hale, 1996; Kail ve Hall, 1999) ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, yükleme karmaşıklığının hem duygusal hem de akıcı zekâ ile ilişkili olması gerektiği düşünülmektedir.

Yükleme karmaşıklığının temelinde, failin sosyal dünyasında ne gibi düşünceler olduğunu kestirebilme yeteneği yatmaktadır. İnsanların yaptığı davranışların nedenlerini anlayabilme, içgörü (insight) ve empati gerektirmektedir (Fast, Reimer ve Funder, 2008). Bu açıdan, yükleme karmaşıklığının duygusal zekâ ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında, yükleme karmaşıklığı ile duygusal zekâ ilişkisine yönelik çok az araştırma olduğu görülmektedir.

Yükleme karmaşıklığı ile empati kurma arasında anlam düzeyi yüksek pozitif bir ilişki vardır (Davis, 1983; Schmidt ve Weiner, 1988; Joireman, 2004).

Empati kurma becerisi, işbirliği ve liderlik ile duygusal zekâ arasında anlamlı ilişkiler vardır (Marcus, Tellen ve Roke 1979; Bell ve Hall 1954). Brems (1988), empati ile toplumsallaşma, sosyal duyarlılık, topluma uyum ve sağlıklı kişiler arası ilişkiler arasında pozitif ilişkiler olduğundan söz etmektedir. Duygusal zekâ, empati, etkili iletişim becerileri ve başarılı ilişkiler kurmayı sağlamaktadır (Mayer ve Salovey 1990; Caruso 2003). Sarıçam, Çelik ve Halmatov (2012), duygusal zekâ ile empati arasında anlam düzeyi yüksek bir ilişki gözlemişlerdir. Buna göre, duygusal zekâ puanı arttıkça empati kurma eğilimi artmaktadır. Ioannidou ve Kostantikaki (2008), hayatta başarı elde edebilmek için, EQ'nun IQ'dan daha etkili olduğunu, EQ'nun bileşenleri içinde sosyal beceriler, kişilik özellikleri ve empati kurabilme becerilerinin de yer aldığını belirtmektedir.

Duygusal zekâ, duygusal empati yapabilmeyi, bireylerin duyguları arasında ince farkları görüp dikkate almayı, kendi güdülerini ve başkalarının güdülerini tanıyıp doğru tartabilmeyi, duyguları kontrol edebilmeyi, değişen hayat şartlarına bağlı olarak bireylerin davranış ve duygularına yerinde ve uygun karşılıklar verebilmeyi gerektirmektedir (Poskey, 2006'den aktaran Doğan ve Demiral, 2007). Bu kavram “dokunaklı etkililik” yani derinden etkileyebilme olarak adlandırılmaktadır. Derinden etkileme; beyin, istekler ve duygular bir arada olduğu zaman gerçekleşecektir (Latour ve Hosmer, 2002'den aktaran Doğan ve Demiral, 2007).

Fitness ve Curtis (2005) duygusal zekânın, empati, yükleme karmaşıklığı, kendini kontrol edebilme ve kişiler arası çatışmaya verilen tepki arasındaki ilişki ile ilgili çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, empati, yükleme karmaşıklığı ve kendini kontrol edebilme ile duygusal zekâ arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki, kişiler arası çatışmaya verilen tepki arasında ise negatif yönlü bir ilişki gözlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni ve çalışma grubu, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma genel tarama modelinde, ilişkisel bir çalışmadır ve araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri arasında ilişkisel tarama yapılmıştır. Araştırmada, akıcı zekâ ve duygusal zekâ, bağımsız değişken; yükleme karmaşıklığı bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

3.2. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evreni, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma evreni, Fen-Edebiyat Fakültesi (N= 219), Eğitim Fakültesi (N= 131), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (N=133) ve Sağlık Yüksekokulu'dur (N=144). Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında bu fakültelerin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 2. ve 4. Sınıf öğrencilerinden rastgele olarak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 270'i erkek ve 357'si kız olmak üzere toplam 627 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama 650 öğrenciye yapılmış, 23 öğrencinin verileri gayri ciddi cevaplama ve boş bırakılma nedeniyle analizlere dahil edilmemiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Öğrenim Gördükleri Fakültelere Göre Dağılımı

		Fakülte				Genel Toplam
		Eğitim Fakültesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	İ.İ.B.F	Sağlık Yüksek Okulu	
Cinsiyet	Erkek	64	100	71	35	270
	Kız	67	119	62	109	357
Genel Toplam		131	219	133	144	627

3.3. Veri Toplama Araçları

Yükleme karmaşıklığı, Fletcher ve ark. (1986) tarafından geliştirilen ve Parker (1994) ve Buluş (2000) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan, Yüklem Karmaşıklığı Ölçeği (YKÖ) ile; Duygusal zekâ, Petrides ve Furnham (2000a, 2001) tarafından geliştirilen, ve Türkçe'ye Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından uyarlanan Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF) ile; Akılcı zekâ ise, Raven, Court ve Raven (1983) tarafından geliştirilen ve Karakaş, Eski ve Başar (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM) ile ölçülmüştür.

3.3.1. Yüklem Karmaşıklığı Ölçeği

Yüklem Karmaşıklığı Ölçeği (YKÖ), insanların kendileri ve diğer insanlar hakkındaki farklı düşünme biçimlerini, yani, bireylerde yüklem şemalarının karmaşıklık düzeyi açısından görülen bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla Fletcher ve ark (1986) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması, Parker (1994) ve Buluş (2000) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Parker (1994) tarafından güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan formu kullanılmıştır. Ölçek, 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, yüklem karmaşıklığının 7 alt boyutuna ilişkin veri sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçek, her alt boyut ile ilgili dört madde içermektedir.

Bu alt boyutlar:

1. Motivasyon Bileşeni (motivational component) (1, 8, 15, 22 nolu maddeler),
2. Karmaşık açıklamaları tercih (preference for complex explanations) (2, 9, 16, 23 nolu maddeler),
3. Üst biliş (metacognition) (3, 10, 17, 24 nolu maddeler),
4. Davranışın etkileşimlerin bir sonucu oluşu (behaviour as a function of interaction) (4, 11, 18, 25 nolu maddeler),
5. Karmaşık içsel açıklamalar (complex internal explanations) (5, 12, 19, 26 nolu maddeler),
6. Karmaşık eşzamanlı dışsal açıklamalar (complex contemporary external explanations) (6, 13, 20, 27 nolu maddeler),
7. Zaman boyutunu kullanma (use of temporal dimension) (7, 14, 21, 28 nolu maddeler) (Paker, 1994; Buluş,2000).

Maddelere verilen yargısal tepkiler “bana çok ters”(-3), “oldukça ters”(-2), “biraz ters”(-1), “ne uygun ne ters”(0), “biraz uygun”(+1) “oldukça uygun”(+2), “bana çok uygun”(+3) şeklinde sıralanan Likert tipi 7’li bir dereceleme göre puanlanmaktadır. Maddelerin 14’ü olumlu (3, 4, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 19, 20, 21, 24, 25 ve 27 nolu maddeler); 14’ü ise olumsuzdur (1, 2, 5, 6, 8, 11, 13, 16, 17, 18, 22, 23, 26 ve 28 nolu maddeler). Olumlu maddeler, +3....-3; olumsuz maddeler, -3...+3 yönünde puanlanmaktadır. Ölçeğin toplam puan aralığı -84 ile +84 arasında değişmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan, -84, en yüksek puan ise +84’tür. Ölçekten yüksek puan almak, yükleme karmaşıklığı düzeyinin yüksek olduğunu ifade eder (Paker, 1994; Buluş, 2000).

3.3.2. Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği–Kısa Formu (DZÖÖ-KF)

Petrides ve Furnham’ın (2000a, 2001’den aktaran Deniz, Özer ve Işık, 2013) duygusal zekâyı, “kişisel karakter özelliği” olarak kavramsallaştırmalarını temel alarak geliştirdikleri DZÖÖ-KF, bireyin duygusal yeterlikleriyle ilgili kendini algılama düzeyini belirlemek üzere geliştirilmiş bir ölçektir. DZÖÖ-KF, Petrides ve Furnham tarafından geliştirilmiş, TEIQue’nin kısa bir versiyonu olan TEIQue–SF formuna dayanmaktadır (Petrides ve Furnham, 2003’den aktaran Deniz, Özer ve Işık, 2013).

Ölçekte duygusal zekânın beş boyutuna (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik ve toplam duygusal zekâ) ilişkin toplam 20 madde bulunmaktadır. Her bir alt boyutta 4 madde yer almaktadır. İyi oluş alt boyutu için, 6, 13, 16, 18 nolu maddeler; öz kontrol için, 2*, 4*, 10, 14* nolu maddeler; duygusallık için, 5*, 11*, 15, 19* nolu maddeler; sosyallik için, 3, 7*, 8, 17* nolu maddeler; toplam duygusal zekâ için ise, 1, 9*, 12*, 20 nolu maddeler ile diğer dört alt boyutta alınan puanlar toplanmaktadır (“*” işaretli maddeler tersi puanlanmaktadır). Ölçekte, “kesinlikle katılmıyorum” dan “kesinlikle katılıyorum” a kadar 7’li likert tipi puanlama yapılmaktadır.

Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği, DZÖÖ-KF toplam puanı ve iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik altboyutları için nevrotik kişilik özelliğiyle negatif yönde anlamlı korelasyonlar ve dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı korelasyonlarla desteklenmiştir (Petrides ve ark., 2010). Yapılan farklı çalışmalarda Cronbach Alfa katsayıları iyi oluş için .74-.80, öz kontrol için .59-.75, duygusallık için .66-.69, sosyallik için .60-.69 ve toplam DZÖÖ için .87 ila .90 arasında değişmektedir (Petrides, 2009; Petrides ve ark., 2010). Puanların yüksekliği duygusal zekâ özelliğinin yüksekliği anlamına gelmektedir (Deniz, Özer ve Işık, 2013).

3.3.3. Raven Standart Progresif Matrisler Testi (Raven Standard Progressive Matrices: RSPM)

Bu çalışmada, kullanılan bir diğer ölçek olan Raven Standart Progresif Matrisler Testi (Raven Standard Progressive Matrices: RSPM) Raven, Court ve Raven tarafından ilk olarak 1938’de kullanıma sunulmuş, 1947 ve 1956 yıllarında testte bazı ufak değişiklikler yapılmıştır (Raven, Court ve Raven; 1992). RSPM (Raven, Court ve Raven, 1992, 1993) test kitapçığında toplam 60 madde vardır. Test, her birinde 12’şer madde bulunan 5 set (A, B, C, D ve E) şeklinde düzenlenmiştir. Her maddede, bir kısmı eksik olan problem şekli ve bir tanesi bu eksik kısmı tamamlayan seçenek şekiller vardır. İlk iki sette (A ve B), seçenek şekiller 8’er tanedir. Testin güçlük derecesi, birinci setten beşinci sete doğru ve her set içinde de, ilk maddeden son maddeye doğru artmaktadır. RSPM’de geçerli çözüm ilkesi bakımından her madde izleyen maddeye yol açıcı niteliktedir. Bu nedenle, testin uygulanmasında deneklere, test maddelerinin sırayla çözülmesi yönünde yönerge verilmektedir (Raven, Court ve Raven, 1992, 1993).

RSPM için iki puan hesaplanmaktadır: toplam doğru puanı ve testi tamamlama süresi Toplam puan hesaplanmasında, şeklin eksik parçasının doğru olarak işaretlendiği her maddeye “1” puan verilmektedir. Bu puanların 60 madde için toplamı, RSPM toplam doğru puanını oluşturmaktadır. RSPM’deki A2 maddesine başlanması ile testin tamamlanması arasında geçen süre ise, tamamlanma süresi puanını oluşturmaktadır (Karakaş, 2004).

RSPM’in uygulama süresi yaklaşık 60 dakikadır. Bu test katılımcılara tek olarak veya grup halinde uygulanabilmektedir. Bu testin uygulanmasında kullanılan malzemeler, test malzemesi, kayıt formu, uygulayıcının katılımcının tepki süresini belirleme ve kaydetmede kullanacağı kalem, silgi ve saniye göstergeli saat, seçeneklerin katılımcı tarafından işaretlemesine yarayan kalem ve silgiden oluşmaktadır (Karakaş, 2004).

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin (AKÜ) Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu'nun 2. (N=390) ve 4. Sınıflarında (N=237) öğrenim gören 627 öğrenciye, 2013 yılı Mayıs ayı içerisinde uygulamalar yapılmıştır. Uygulamalar için, AKÜ Rektörlüğü'nden gerekli yazılı izinler alınmıştır.

Verileri toplamak amacıyla random olarak belirlenen çalışma grubuna “Yükleme Karmaşıklığı Ölçeği”, “Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM)” ve “Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği–Kısa Formu” (DZÖÖ-KF) birlikte uygulanmıştır. Bu ölçekler, sıra etkisini ortadan kaldırmak amacıyla, random olarak her seferinde değişik sıra ile uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümü

Yükleme karmaşıklığı puanları, akıcı zekâ ve duygusal zekâ puanları arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile hesaplanmıştır. Duygusal zekânın yükleme karmaşıklığını yordama gücü, çoklu doğrusal regresyon analizi ile; akıcı zekânın yükleme karmaşıklığını yordama gücü ise, basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Verilerin analizinde önem düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

Yükleme karmaşıklığı konusunda, öğrencilerin YKÖ toplam puanları ve alt boyutları ele alınmıştır. Öğrencilerin YKÖ toplam puanları yükseldikçe yükleme karmaşıklığının yükseldiği kabul edilmiştir.

Duygusal zekâ için ise, Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği–Kısa Formu'nun (DZÖÖ-KF) toplam puanı ve alt boyutları ele alınmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutu ve duygusal zekâ toplam puanı yükseldikçe duygusal zekâ puanlarının yükseldiği kabul edilmiştir.

Akıcı zekâ için, RSPM toplam doğru puanı ve RSPM süre puanı (dakika olarak) ele alınmıştır. RSPM toplam sayısı arttıkça, süre puanı düştükçe akıcı zekâ puanının arttığı kabul edilmiştir.

Öğrencilerin özlük nitelikleri olarak, cinsiyet ve öğrenim görülen alan ile ilgili veriler analizlere dahil edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, birbirleriyle ilişkileri incelenen değişkenler ile ilgili olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve bu analizler sonucu elde edilen bulgular açıklanmaya çalışılmıştır. Analizlerde, SPSS 18.0 istatistiksel paket programı kullanılmıştır.

Bu çalışmada, yükleme karmaşıklığı için, YKÖ toplam puan ve YKÖ alt boyutları; Akıcı zekâ için RSPM toplam doğru puanı ve süre puanı; duygusal zekâ için ise, DZÖÖ-KF toplam puanı ve alt boyutları ele alınmıştır. Ayrıca, öğrencilerin özlük niteliklerinin yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ ile ilişkisine yönelik analizler de yapılmıştır.

4.1.1. Yükleme Karmaşıklığı Puanları İle Duygusal Zekâ Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde İlişki Var Mıdır?

Bu alt amaçla ilgili olarak, ilk önce YKÖ toplam puanları ile DZÖÖ-KF puanları (iyi oluş, özkontrol, duygusallık, sosyallik ve duygusal zekâ toplam puanı) arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı test edilmektedir. Bu ilişkinin yönü ve miktarı, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Tekniği ile incelenmiştir. Bu ilişkilerin test edilmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. YKÖ Toplam Puanı ile DZÖÖ-KF Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Düzeyleri

		İyi oluş	Özkontrol	Duygusallık	Sosyallik	DZToplam
YKÖ Toplam Puanı	r	.456***	.351***	.313***	.535***	.655***
	p	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
	N	627	627	627	627	627

*** Korelasyon 0.001 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2 incelendiğinde, yükleme karmaşıklığı puanları ile iyi oluş ($r=.456$), özkontrol ($r=.351$), duygusallık ($r=.313$), sosyallik ($r=.535$) ve duygusal zekâ toplam ($r=.655$) puanları arasında 0.001 düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre, iyi oluş, özkontrol, duygusallık, sosyallik ve duygusal zekâ toplam puanları arttıkça YKÖ toplam puanının da arttığı anlaşılmaktadır.

Ayrıca, YKÖ'nin alt boyutları (motivasyon bileşeni, karmaşık açıklamaları tercih, üstbiliş, davranışın etkileşimlerin bir sonucu oluşu, karmaşık içsel açıklamalar, karmaşık eşzamanlı dışsal açıklamalar ve zaman boyutunu kullanma) ile duygusal zekâ puanları (iyi oluş, özkontrol, duygusallık, sosyallik ve duygusal zekâ toplam puanı) arasında bir ilişki olup olmadığı test edilmiştir. Bu ilişkinin yönü ve miktarı, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Tekniği ile incelenmiştir. Bu ilişkilerin test edilmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, YKÖ'nin alt boyutlarının hepsinin ile DZÖÖ-KF alt boyutlarının hepsi ile arasında .001 düzeyinde pozitif anlamlı ilişkiler görülmüştür. Buna göre, DZÖÖ-KF ölçeğinin alt boyutlarının puanları yükseldikçe YKÖ'nin alt boyutlarının puanları da yükselmektedir.

Tablo 3. YKÖ'nin Alt Boyutları ile DZÖÖ-KF'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Düzeyleri

	DZÖÖ-KF Alt Boyutları														
	İyioluş			Özkontrol			Duygusallık			Sosyallik			DZ. Toplam Puan		
YKÖ Alt Boyutları	r	p	N	r	P	N	r	p	N	r	p	N	r	p	N
Motivasyon Bileşeni	.376	.000***	627	.309	.000***	627	.293	.000***	627	.488	.000***	627	.566	.000***	627
Karmaşık Açıklamaları Tercih	.388	.000***	627	.302	.000***	627	.275	.000***	627	.432	.000***	627	.511	.000***	627
Üstbilis	.349	.000***	627	.307	.000***	627	.272	.000***	627	.398	.000***	627	.508	.000***	627
Davranışın Etkileşimlerin Bir Sonucu Oluşu	.370	.000***	627	.282	.000***	627	.225	.000***	627	.419	.000***	627	.519	.000***	627
Karmaşık İçsel Açıklamalar	.364	.000***	627	.248	.000***	627	.242	.000***	627	.434	.000***	627	.524	.000***	627
Karmaşık Eşzamanlı Dışsal Açıklamalar	.352	.000***	627	.268	.000***	627	.224	.000***	627	.415	.000***	627	.510	.000***	627
Zaman Boyutunu Kullanma	.370	.000***	627	.263	.000***	627	.225	.000***	627	.416	.000***	627	.506	.000***	627

***Korelasyon 0.001 düzeyinde anlamlıdır

4.1.2. Yükleme Karmaşıklığı Puanları İle Akıcı Zekâ Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde İlişki Var Mıdır?

Bu alt amaç ile ilgili olarak, yükleme karmaşıklığı puanları ile akıcı zekâ puanları (RSPM toplam puan ve süre puanı) arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı test edilmektedir. Bu ilişkinin yönü ve miktarı, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Tekniği ile incelenmiştir. Bu ilişkilerin test edilmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. YKÖ Toplam Puan ile RSPM Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Düzeyleri

		RSPM ToplamPuanı	RSPM Süre Puanı
YKÖ Toplam Puanı	r	.075	-.006
	p	.060	.887
	N	627	627

Tablo 4 incelendiğinde, YKÖ puanları ile RSPM toplam ($r=.075$) ve RSPM süre ($r=-.006$) puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Ayrıca, YKÖ’nin alt boyutlarının (motivasyon bileşeni, karmaşık açıklamaları tercih, üstbiliş, davranışın etkileşimlerin bir sonucu oluşu, karmaşık içsel açıklamalar, karmaşık eşzamanlı dışsal açıklamalar ve zaman boyutunu kullanma) ile akıcı zekâ arasında bir ilişki olup olmadığı test edilmiştir. Bu ilişkinin yönü ve miktarı, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Tekniği ile incelenmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. YKÖ'nin Alt Boyutları ile RSPM Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Düzeyleri

YKÖ Alt Boyutları	RSPM Toplam Puanı			RSPM Süre Puanı		
	R	p	N	r	P	N
Motivasyon Bileşeni	.057	.152	627	.013	.744	627
Karmaşık Açıklamaları Tercih	.064	.108	627	.017	.668	627
Üstbiliş	.025	.537	627	-.020	.611	627
Davranışın Etkileşimlerin Bir Sonucu Oluşu	.057	.152	627	-.021	.601	627
Karmaşık İçsel Açıklamalar	.074	.064	627	-.008	.832	627
Karmaşık Eşzamanlı Dışsal Açıklamalar	.104**	.009**	627	-.004	.923	627
Zaman Boyutunu Kullanma	.039	.333	627	-.024	.550	627

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5 incelendiğinde, YKÖ'nin alt boyutlarından sadece karmaşık eşzamanlı dışsal açıklamalar alt boyutunun RSPM toplam puanı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmektedir ($r=.104$, $p<.01$). Motivasyon bileşeni, karmaşık açıklamaları tercih, üstbiliş, davranışın etkileşimlerin bir sonucu oluşu, karmaşık içsel açıklamalar, karmaşık eşzamanlı dışsal açıklamalar ve zaman boyutunu kullanma ile RSPM toplam puanı ve süre puanı arasında ise, anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Buna göre, RSPM toplam puanı arttıkça, karmaşık eşzamanlı dışsal açıklamalar yapma puanının da artmakta olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.3. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanları Yükleme Karmaşıklığını Anlamlı Düzeyde Yordamakta Mıdır?

Bu alt amaçla ilgili olarak, önce, toplam duygusal zeka puanının yükleme karmaşıklığını yordama gücü ile ilgili olarak basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. İkinci olarak, DZÖÖ-KF'nun diğer 4 alt boyutunun (iyi oluş, özkontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutları) yükleme karmaşıklığını yordama gücü çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. DZÖÖ-KF Puanlarının YKÖ Puanlarını Yordama Gücüne Yönelik Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

		R	R²	β	t	p
YKÖ Toplam Puan	Toplam DZ	.66	.43	1,170	21,668	.000***
YKÖ Toplam Puan	Sosyallik	.54	.29	2,162	7,784	.000***
YKÖ Toplam Puan	İyi oluş	.56	.32	1,053	5,174	.000***
YKÖ Toplam Puan	Duygusallık	.58	.34	,948	3,569	.000***
YKÖ Toplam Puan	Özkontrol	.59	.35	,889	2,728	.000***

*****p<.001**

Duygusal zekâ toplam puanının bağımsız değişken olarak analizlere sokulması sonucu, regresyon katsayısı, YKÖ toplam puanı için .66; sosyallik alt boyutu puanlarının bağımsız değişken olarak analizlere sokulması sonucu, YKÖ toplam puanı için .54; iyi oluş puanlarının bağımsız değişken olarak analizlere sokulması sonucu, YKÖ toplam puan için .56; duygusallık puanlarının bağımsız değişken olarak analizlere sokulması sonucu, YKÖ toplam puan için .58; özkontrol puanlarının bağımsız değişken olarak analizlere sokulması sonucu, YKÖ toplam puan için .59 bulunmuştur. YKÖ toplam puanlarındaki varyansın, % 43 oranında duygusal zekâ toplam puanından kaynaklandığı görülmektedir. Ortaya çıkan β =

1,170 ve $t= 21.668$ değerleri, duygusal zekânın yükleme karmaşıklığını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. YKÖ toplam puandaki varyansın, % 29 düzeyinde sosyallik puanlarından kaynaklandığı bulunmuştur. Ortaya çıkan $\beta= 2.162$ ve $t=7,784$ değerleri, sosyallik puanlarının yükleme karmaşıklığını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. YKÖ toplam puandaki varyansın, % 32, iyi oluş puanlarından kaynaklandığı bulunmuştur. Ortaya çıkan $\beta= 1,053$ ve $t= 5,174$ değerleri, iyi oluş puanlarının yükleme karmaşıklığını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. YKÖ toplam puanındaki varyansın, % 34 düzeyinde duygusallık puanlarından kaynaklandığı bulunmuştur. Ortaya çıkan $\beta= ,948$ ve $t=3,569$ değeri, duygusallık puanlarının yükleme karmaşıklığını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. YKÖ puanlarındaki varyansın, % 35 düzeyinde özkontrol puanlarından kaynaklandığı bulunmuştur. Ortaya çıkan $\beta= .889$ ve $t=2,728$ değerleri, özkontrol puanlarının yükleme karmaşıklığını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir.

4.1.4. Öğrencilerin Akıcı Zekâ Puanları Yükleme Karmaşıklığını Anlamlı Düzeyde Yordamakta Mıdır?

Bu alt amaçla ilgili olarak, önce, RSPM toplam doğru puanlarının sonra da RSPM süre puanının yükleme karmaşıklığını yordama gücü basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7’de ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7. RSPM Toplam Doğru Puanının YKÖ Toplam Puanını Yordama Gücüne Yönelik Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

	R	R ²	B	t	p
RSPM Toplam Puanı	,76	,01	,338	1.881	,060

$p>.05$

Tablo 7’de görüldüğü üzere, RSPM toplam doğru puanının bağımsız değişken olarak analizlere sokulması sonucu, regresyon katsayısı ,76 olarak bulunmuştur. YKÖ toplam puandaki varyansın, % 0.01 düzeyinde RSPM toplam doğru puanından

kaynaklandığı bulunmuştur. Ortaya çıkan $\beta = ,338$ ve $t = 1.881$ değerleri, Akıcı zekânın yükleme karmaşıklığını anlamlı düzeyde yordamadığını göstermektedir.

Tablo 8. YKÖ Toplam Puanının RSPM Süre Puanını Açıklama Gücüne Yönelik Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

	R	R²	B	t	p
RSPM Süre Puanı	,01	,00	-,019	-,143	,887

$p > .05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere, RSPM süre puanının bağımsız değişken olarak analizlere sokulması sonucu, regresyon katsayısı ,01 olarak bulunmuştur. YKÖ toplam puandaki varyansın, % 0.0 düzeyinde RSPM süre puanındaki varyanstan kaynaklandığı bulunmuştur. Ortaya çıkan $\beta = -,019$ ve $t = -.143$ değerleri, RSPM süre puanının yükleme karmaşıklığını anlamlı düzeyde yordamadığını göstermektedir.

4.1.5. Üniversite Öğrencilerinin Özlük Nitelikleri İle Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde İlişki Var Mıdır?

Bu alt amaçta, üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve öğrenim görülen alan ile yükleme karmaşıklığı, akıcı zekâ ve duygusal zekâ puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığı analiz edilmiştir. Cinsiyet ve öğrenim görülen alanın yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ ile ilişkisi t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler, aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Öğrencilerin cinsiyetlerinin yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ puan ortalamalarını anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına t testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetleri ile YKÖ, DZÖÖ-KF ve RSPM Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik t testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss.	t	p
YKÖ Toplam Puanı	Erkek	270	27,53	26,19	.664	.507
	Kız	357	26,20	23,76		
DZÖÖ-KF Toplam Puanı	Erkek	270	103,68	14,32	.205	.838
	Kız	357	103,45	13,59		
RSPM Toplam Doğru Puanı	Erkek	270	47,69	6,07	2.044	.041*
	Kız	357	48,60	5,03		
RSPM Süre Puanı	Erkek	270	36,14	7,80	2.328	.020*
	Kız	357	34,75	6,88		

***p<.05**

Tablo 9 incelendiğinde, cinsiyet ile RSPM doğru ve süre puanları arasında pozitif yönde anlamlı ve önemli ($p<.05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında, kız öğrencilerin RSPM toplam doğru puan ortalamalarının ($\bar{x}= 48.60$), erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{x}= 47.60$) yüksek olduğu ve bu farkın $p<.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, erkek öğrencilerin RSPM süre puan ortalamalarının ($\bar{x}= 36.14$), kız öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{x}= 34.75$) yüksek olduğu ve bu farkın $p<.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yani, kız öğrenciler, RSPM testinde daha fazla doğruyu daha az sürede yapmışlardır. Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerinin akıcı zekâlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde ($p<.05$) yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan, cinsiyet ile yükleme karmaşıklığı ve duygusal zekâ arasında anlamlı farklar gözlenememiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü alanların yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ puan ortalamalarını anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına t testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir. Kamu Yönetimi, İktisat, İşletme, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyoloji, Çağdaş Türk Lehçeleri, Coğrafya bölümleri “Sosyal Bilimler” olarak ele alınmıştır. Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknik Eğitim Öğretmenliği, Fizik,

Kimya, Matematik, Sağlık Kurumları Yöneticiliği, Hemşirelik ve Fizik Tedavi Bölümleri ise, “Fen Bilimleri” olarak ele alınmıştır.

Tablo 11. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alan İle YKÖ, DZÖÖ-KF ve RSPM Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik t testi Sonuçları

	Öğrenim Görülen Alan	N	$\bar{x}$	ss	t	p
YKÖ Toplam Puanı	Sosyal Bilimler	328	31.04	25.25	4.580	.000***
	Fen Bilimleri	299	22.09	23.52		
DZÖÖ-KF Toplam Puanı	Sosyal Bilimler	328	104.67	13.87	2.127	.034*
	Fen Bilimleri	299	102.31	13.85		
RSPM Toplam Doğru Puanı	Sosyal Bilimler	328	47.52	5.65	-3.295	.001**
	Fen Bilimleri	299	48.97	5.27		
RSPM Süre Puanı	Sosyal Bilimler	328	36.29	7.67	3.361	.001**
	Fen Bilimleri	299	34.31	6.98		

***p<.05**

****p<.01**

*****p<.001**

Tablo 10 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördüğü alan ile değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Sosyal bilimlerde öğrenim görenlerin fen bilimlerindeki göre yükleme karmaşıklığının ($p<.001$) ve duygusal zekâlarının anlamlı derecede ($p<.05$) yüksek olduğu görülmektedir. Fen bilimlerindeki öğrencilerin ise, RSPM toplam doğru puanlarının sosyal bilimlerinde öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde ($p<.01$) yüksek olduğu, ayrıca RSPM süre puanında ise anlamlı derecede ($p<.01$) düşük olduğu görülmektedir. Buna göre, sosyal bilimlerde öğrenim görenlerin fen bilimlerindeki daha yüksek yükleme karmaşıklığına ve duygusal zekâyâ sahip olduğu, fen bilimlerinde öğrenim görenlerin ise, sosyal bilimlerdekinden daha yüksek akıcı zekâyâ sahip olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, mevcut araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulguların literatür çevresinde değerlendirilmesi yapılacaktır. Araştırma ilgili bulguların tartışma ve yorumu, belirlenen alt amaçların sırasına uygun olarak verilmiştir.

5.1. Üniversite Öğrencilerinin Yükleme Karmaşıklığı Puanları İle Duygusal Zekâ Puanları Arasında İlişkiye Yönelik Elde Edilen Bulguların İlgili Literatür Çerçevesinde Tartışma ve Yorumu

Bu alt amaçta, öğrencilerin yükleme karmaşıklığı puanları ile duygusal zekâ puanlarını arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgularda, yükleme karmaşıklığı puanları ile duygusal zekâ toplam puanı ($r=.655$), iyi oluş ($r=.456$), özkontrol ($r=.351$), duygusallık ($r=.313$) ve sosyallik ($r=.535$) puanları arasında 0.001 düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Buna göre, duygusal zekâ toplam, iyi oluş, özkontrol, duygusallık ve sosyallik puanları yükseldikçe yükleme karmaşıklığı toplam puanının da arttığı anlaşılmaktadır.

Ayrıca, DZÖÖ-KF'nun alt boyutları ile YKÖ'nin alt boyutları arasında .001 düzeyinde pozitif anlamlı ilişkiler görülmüştür. Buna göre, DZÖÖ-KF'nun alt boyutlarının puanları yükseldikçe YKÖ'nin alt boyutlarının puanları yükselmektedir.

Goleman, duygusal zekâyı, “kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi, ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yetisi” olarak tanımlıyor. Goleman'a göre beynin düşünen parçası, beynin duygusal parçasından ürüyor. Beynin düşünen ve duygusal parçaları genelde yaptığımız her şeyde birlikte çalışıyor ve gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamda

başarılı ve mutlu olmak, insanların duygusal zekâ becerilerine bağlıdır. Goleman (2011), duygusal zekâ tanımını yaparken beş ana yetenekten bahsetmiştir. Bunlar: 1) Özbilinç, 2) Duyguları idare edebilmek, 3) Kendini harekete geçirmek, 4) Empati ve 5) Sosyal beceridir.

Duygusal zekâ, insanların diğer zekâ alanlarında başarılı olmalarına karşın gerçek hayatta başarısızlıklar göstermesiyle birlikte önplana çıkmaya başlamış ve bu başarısızlıkların önemli sebebinin insanlarda duygusal zekâ düzeyinin düşüklüğünden kaynaklandığına inanılmıştır (Cumming, 2005'den aktaran Deniz, Özer ve Işık, 2013).

Duygusal zekâsı yüksek olan insanlar, sosyal açıdan dengeli, dışa dönük ve neşeli, korkaklığa ve derin düşünmeye yatkınlığı olmayan kimselerdir. İnsanlara ve davalara bağlanma, sorumluluk alma, etik bir görüşe sahip olma özellikleri dikkat çeker. İlişkilerinde başkalarına karşı sevecen ve ilgilidirler. Kendileriyle, başkalarıyla ve yaşadıkları sosyal dünyayla barışıktırlar. Aynı zamanda, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireyler, problemlerin çözümünde etkili başa çıkma becerilerine daha fazla sahip olup, duygusal farkındalık ve duyguların kontrolü konusunda daha başarılı olmaktadır (Matthews ve Zeidner, 2000). Yükleme karmaşıklık düzeyi yüksek kişiler, sosyal davranış hakkında daha karmaşık ve spontane cevaplar oluşturabilmektedir. Ayrıca bu kişiler, başkalarının davranışlarını anlayabilmek için motivasyonları ve ilgileri yüksek insanlardır (Fletcher ve ark., 1986). Özellikle nedensel açıklamaları zor bir durumla karşılaşıldığı zaman, daha uzun süre bilgi işleme sürecine girdikleri görülmüştür (Fletcher ve ark., 1992). Bu özellikteki insanlar, dikkatli bir şekilde bilgi işleme için yeterli süre verildiğinde, diğerlerinin tutum ve özelliklerini daha doğru bir şekilde değerlendirmektedirler (Fletcher, Reeder ve Bull, 1990). Bu bağlamda, duygusal zekâ ve yükleme karmaşıklığı düzeyi yüksek olanların özellikleri birbiriyle örtüşmektedir. Dolayısıyla, duygusal zekâ ve yükleme karmaşıklığı arasında ilişki olması akla yatkındır. Bu düşünceden yola çıkarak yapılan mevcut araştırmada, bu düşüncüyü destekleyen bulgular elde edilmiştir.

Fletcher, Grigg ve Bull (1988), yükleme karmaşıklık düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre, iletişim becerilerinin, konuşkanlık gibi davranışsal özelliklerinin, bilişsel becerilerinin ve IQ'larının daha yüksek olduğunu gözlemlemişlerdir.

Yükleme karmaşıklığı düzeyi ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye yönelik literatüre bakıldığında bu konu ile ilgili sadece bir tane araştırma olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, Fitness ve Curtis (2005) empati, yükleme karmaşıklığı ve kendini kontrol edebilme ile duygusal zekâ arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki, kişiler arası çatışmaya verilen tepki arasında ise negatif yönlü bir ilişki gözlemiştir. Mevcut çalışmada, yükleme karmaşıklığı düzeyi ile duygusal zekâ puanları arasında anlam düzeyi yüksek pozitif bir ilişki gözlenmiştir. Bu bağlamda, elde edilen bu bulgu, Fitness ve Curtis (2005)'in çalışmasıyla uyumludur.

Empati, karşılıklı bir konuşma sırasında karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayabilme ve böylece duyarlı bir yaklaşım içinde olabilmeyi sağlayan bir Duygusal Zekâ becerisidir. Empati becerisini iyi kullanabilen kişiler bu anlamda, iyi bir dinleyici olmalarının yanı sıra, karşıdaki kişinin dile getirmediği duygularını da sezebilir, bakış açılarını kavrayabilirler. Bu bakımdan, empati kişinin farklı olan ya da başka kültürden gelen insanlarla iyi geçinebilmesini sağlar (Goleman, 2011).

Bir çok çalışmada empati ile duygusal zekânın anlamlı ve pozitif korelasyonu gözlenmiştir (Sarıçam, Çelik ve Halmatov, 2012; Ioannidou ve Kostantikaki, 2008). Empati, aynı zamanda yükleme karmaşıklığı düzeyi ile de yakından ilişkili bir kavramdır (Davis, 1983; Schmidt ve Weiner, 1988; Joireman, 2004; Fittness ve Curtis, 2005). Bu bağlamda, her ne kadar da duygusal zekâ ve yükleme karmaşıklığı ilişkisine yönelik çok az çalışma olsa da duygusal zekânın önemli bileşenlerinden biri olan empati kavramının yükleme karmaşıklığı ile olan anlamlı pozitif korelasyonu nedeni ile duygusal zekânın da yükleme karmaşıklığı puanları ile anlamlı pozitif korelasyon içinde olacağı tahmin edilmiştir. Mevcut çalışmada bu

yönde bulgular elde edilmiştir ve elde edilen bu bulguların literatürle uyumlu olduğu görülmüştür

Türk insanın olaylara ve davranışlara neden yüklerken, duygusal davrandığı çok sıklıkla gözlenen bir olgudur. Yani Türk insanı, mantıksal nedenlerden çok duygusal nedenlere yükleme yapma eğilimindedir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada elde edilen bulgu, genel gözlemlerle de uyumludur.

5.2. Üniversite Öğrencilerinin Yükleme Karmaşıklığı Puanları İle Akıcı Zekâ Puanları Arasında İlişkiye Yönelik Elde Edilen Bulguların İlgili Literatür Çerçevesinde Tartışma ve Yorumu

Bu alt amaçla ilgili olarak yapılan analizlerde, YKÖ toplam puanı ile RSPM toplam ($r=.075$) ve RSPM süre ($r=-.006$) puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

YKÖ'nin alt boyutları ile akıcı zekâ arasında bir ilişki olup olmadığı test edilmiştir. Buna göre, YKÖ'nin alt boyutlarından sadece karmaşık eşzamanlı dışsal açıklamalar alt boyutunun RSPM toplam puanı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür ($r=.104$, $p<.01$). YKÖ'nin diğer alt boyutları ile RSPM toplam puanı ve süre puanı arasında ise, anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Buna göre, RSPM toplam puanı arttıkça, karmaşık eşzamanlı dışsal açıklamalar alt boyutunun da artmakta olduğu sonucuna varılmıştır.

Problemin zorluk derecesi ile yükleme karmaşıklığı düzeyi arasında bir ilişki vardır. Problem zorlaştıkça, yükleme karmaşıklığı düzeyi yüksek olanlar bu tip problemleri çözmede daha başarılı olmaktadır (Fletcher ve ark., 1992).

Araştırmalar, yükleme karmaşıklık düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre, iletişim becerileri, bilişsel becerileri ve IQ'larının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Fletcher, Grigg ve Bull, 1988).

Fletcher ve ark. (1986), yaptıkları çalışmada yükleme karmaşıklığı ile bilme ihtiyacı (need for cognition) arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki gözlemişlerdir. Bilme ihtiyacı, düşünme, problem çözme ve dünyayı anlama ihtiyacı ile yakından ilişkilidir. Lassier ve ark. (1991), bilme ihtiyacı yüksek olan insanların diğerlerine göre daha açıklayıcı ve geniş düşünmeye eğilimli olduklarını ve kapsamlı nedensel açıklamaları tercih ettiklerini belirtmektedir.

Fletcher ve ark. (1989), yaptıkları çalışmada, yükleme şeması karmaşık olan insanların gerektiğinde basit şemalar kullanabildiklerini, ancak basit şeması olanların ise, karmaşık şema kullanamadıklarını gözlemlemişlerdir.

Yükleme karmaşıklığı ile zekâ (IQ) arasındaki ilişkiye yönelik literatüre bakıldığında, bu konuda çok az araştırma olduğu ve bu araştırmalarda farklı bulgular elde edildiği görülmektedir. Fletcher ve ark. (1986) zekâ düzeyi yükseldikçe yükleme karmaşıklığı düzeyinin düşmesi gerektiği yönünde bir beklentilerinin olduğunu ama araştırmalarında anlamlı bir ilişki gözleyemediklerini belirtmişlerdir. Fletcher ve ark. (1986; 1992), yükleme karmaşıklığının akademik başarı ve IQ ile ilişkili olmadığını belirtmektedirler. Schaller ve ark. (1995) ise, yükleme karmaşıklığı ile zekâ arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Literatüre bakıldığında, yükleme karmaşıklığı ile problem çözme arasında (Arslan, 2005) ve problem çözme ile akıcı zekâ arasında (Jaeggi ve ark., 2008; Fry ve Hale, 1996; Kail ve Hall, 1999) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak, mevcut araştırmada, akıcı zekâ ile yükleme karmaşıklığı düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenebileceği beklenmiştir. Fakat, elde edilen bulgular, bu düşünceyi desteklememiştir. Elde edilen bulgular, Fletcher ve ark. (1986;1992)'nın bulgularıyla ise, uyuşmaktadır.

Mevcut araştırmada, ayrıca, YKÖ'nin alt boyutlarından sadece karmaşık eşzamanlı dışsal açıklamalar alt boyutunun RSPM toplam puanı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, akıcı zekânın karmaşık eşzamanlı dışsal açıklamalar yapma ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre öğrenciler, akıcı zekâlarını kullanırken YKÖ'nün bu alt boyutundan yararlanmaktadırlar.

Türkiye çalışma grubu açısından literatür incelendiğinde yükleme karmaşıklığı ile ilgili çalışmalarda yükleme karmaşıklığının problem çözme ve kişiler arası çatışma çözme (Arslan, 2005), zekâ ve yetenek düzeyi yükseldikçe yükleme karmaşıklık düzeylerinin de anlamlı bir şekilde yükseldiği (Buluş, 2000) yönünde elde edilen sonuçlar, yükleme karmaşıklığı düzeyi ile akıcı zekâ (IQ) arasında anlamlı bir ilişki olacağını düşündürmüştür. Ancak elde edilen sonuçlar bu düşünceyi desteklememiştir.

5.3. Duygusal Zekâ Puanlarının Yükleme Karmaşıklığını Yordama Gücüne Yönelik Elde Edilen Bulguların İlgili Literatür Kapsamında Tartışma ve Yorumu

Bu alt amaçla ilgili olarak elde edilen bulgularda, iyi oluş, özkontrol, duygusallık, sosyallik ve duygusal zekâ toplam puanlarının yükleme karmaşıklığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Dolayısıyla, öğrencilerin iyi oluş, özkontrol, duygusallık, sosyallik ve duygusal zekâ toplam puanlarına bakarak, yükleme karmaşıklığı toplam puanı ile ilgili yordamada bulunulabilir. Özellikle, duygusal zekâ toplam puanının yükleme karmaşıklığı toplam puanını açıklama gücünün araştırmaya katılan deneklerin % 43'ünü kapsayacak şekilde olması yüksek bir oran olarak görünmektedir. Bu da, duygusal zekâ ile yükleme karmaşıklığı arasında güçlü bir ilişkiyi göstermektedir. Analizlerde, DZÖÖ-KF alt boyutlarından sosyallik alt boyutunun yükleme karmaşıklığını en yüksek düzeyde yordadığı, sonra sırasıyla, iyi oluş, duygusallık ve öz kontrol alt boyutlarının yükleme karmaşıklığını anlamlı düzeyde yordama gücü olduğu görülmektedir. Yani, öğrencilerin en çok sosyallikleri arttıkça yükleme karmaşıklıkları artmaktadır. Yükleme karmaşıklığı üzerinde en az etkili olan alt boyutun ise, özkontrol olduğu görülmektedir.

Duygusal zeka ile ilgili literatöre bakıldığında sosyal beceri ve iletişim becerilerinin duygusal zeka ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Boyatzis,

Goleman ve Rhee, 1999; Altunbaş, 2002; Schutte ve ark. 2001; Çetinkaya ve Alparlan, 2011). Sosyal becerileri ve iletişim becerileri yüksek olanların yükleme karmaşıklığı düzeyi de yüksek olmaktadır (Fletcher, Grigg ve Bull 1988; Fast, Reimer ve Funder, 2008). Aynı zamanda, yükleme karmaşıklığı yüksek insanların duygusal zeka düzeyleri de yüksek olmaktadır (Fitness ve Curtis, 2005). Bu bağlamda, araştırmada elde edilen bulgular literatürle uyumaktadır.

5.4. Akıcı Zekâ Puanlarının Yükleme Karmaşıklığını Yordama Gücüne Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışma ve Yorumu.

Bu alt amaçla ilgili olarak elde edilen bulgulara, öğrencilerin akıcı zekâ puanlarının (RSPM toplam doğru puanı) yükleme karmaşıklığını açıklama gücü, % 0.01 düzeyinde bulunmuştur. Ayrıca, yükleme karmaşıklığındaki toplam varyansın % 0.0 oranında RSPM süre puanından kaynaklandığı görülmüştür. Dolayısıyla, yükleme karmaşıklığının öğrencilerin akıcı zekâları anlamlı düzeyde yordamadığı anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu bulguya göre, RSPM toplam doğru puanının analizlere bağımsız değişken olarak sokulmasının, yükleme karmaşıklığı puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Yani, yükleme karmaşıklığının akıcı zekâ ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, Fletcher ve ark. (1986)'nın bulgularıyla uyurken; Schaller ve ark. (1995)'nin elde ettiği bulgularla uyumamaktadır. Bunun nedeni, toplumumuzda insanların olaylar ve davranışlara genellikle duygusal yaklaşımları ve akıcı zekâlarını çok fazla kullanma eğiliminde olmamaları olabilir. Toplumumuzun, kitap okuma, sanat ve düşünce ile ilgili aktivitelerle (sinema, tiyatro vs.) ilgilenme gibi akıcı zekâyı geliştirecek etkinliklerden uzak olduğu genellikle gözlemlenen bir olgudur. Özellikle, televizyon izleme ve interneti sadece eğlence ve sohbet amaçlı kullanma, insanların bilişsel faaliyetlerinde azalma yaratabilmektedir. Çünkü, akıcı zekâ, düşünsel faaliyetlerle geliştirilebilecek bir olgu oldur. Bu araştırmanın çalışma grubunun üniversite öğrencilerinin olması ayrıca manidardır. Üniversite öğrencilerinin akıcı zekâ konusunda yetersiz kalmaları, ilerisi ve Türkiye için olumsuz bir tablo oluşturmaktadır. Sadece, sınava girip çıkan ve geçer not alan

öğrenci profilinden, kitap okuyan, düşünce ve sanat faaliyetleriyle uğraşan ve kendini entelektüel anlamda geliştirebilen öğrenci profiline dönüş yapma ülke açısından son derece önemlidir. Eğitim açısından toplumun üst katmanı sayılan üniversite gençliğinin, zihinlerini atıl bırakmaya değil, geliştirmeye ihtiyacı vardır.

5.7. Üniversite Öğrencilerinin Özlük Nitelikleri İle Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Elde Edilen Bulguların İlgili Literatür Çerçevesinde Tartışma ve Yorumu

Öğrencilerin cinsiyetlerinin yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ puan ortalamalarını ile ilgili analizler sonucunda, cinsiyet ile RSPM toplam doğru ve süre puanları arasında pozitif yönde anlamlı ve önemli ($p < .05$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında, kız öğrencilerin RSPM toplam doğru puan ortalamalarının ($\bar{x} = 48.60$), erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{x} = 47.60$) yüksek olduğu ve bu farkın $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, erkek öğrencilerin RSPM süre puan ortalamalarının ($\bar{x} = 36.14$), kız öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{x} = 34.75$) yüksek olduğu ve bu farkın $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yani, kız öğrenciler, RSPM testinde daha fazla doğruyu daha az sürede yapmışlardır. Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerinin akıcı zekâlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde ($p < .05$) yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan, cinsiyet ile yükleme karmaşıklığı ve duygusal zekâ arasında anlamlı farklar gözlenememiştir.

Yüksek IQ'ya sahip erkekler, geniş bir entelektüel ilgi ve yetenekler dizisine sahiptir. Hırslı, üretken, istikrarlı, kendi sorunlarını dert etmeyen, eleştirci, tepeden bakan, titiz, duygularına gem vuran, cinsellik ve duygusal deneyimler konusunda tutuk, kendini açmayan, mesafeli, duygusallık açısından ise kayıtsız ve soğuk bir görünüm çizmektedir. Buna karşılık, duygusal zekâsı yüksek erkekler, sosyal açıdan dengeli, dışa dönük, neşeli, korkaklığa veya derin düşünmeye yatkınlığı olmayan bireylerdir. Başkalarına bağlanma, sorumluluk alma, etik bir görüşe sahip olma özellikleri dikkat çekmektedir. İlişkilerinde başkalarına karşı sevecen ve ilgilidirler. Zengin ama kontrollü bir duygusal yaşamları vardır. Kendileriyle ve yaşadıkları

sosyal dünyayla barışıktırlar. Yüksek IQ'ya sahip kadınlar, kendilerinden beklenen entelektüel güvene ve estetik ilgi alanına sahiptirler. Düşüncelerini akıcı biçimde ifade edebilirler. Bu tip kadınlar aynı zamanda kendi kendilerini tahlil edebilen, kaygıya, derin düşünmeye, suçluluk duymaya yatkın, ayrıca öfkelerini açıkça belli etmekten kaçınan bireylerdir. Duygusal zekâsı yüksek kadınlar ise, aksine kendini ortaya koyabilen, duygularını doğrudan dile getiren, kendi kendine olumlu bakan, hayatta bir anlam bulan bireylerdir. Ayrıca, duygusal zekâsı yüksek erkekler gibi duygusal zekâsı yüksek kadınlar da dışa dönük, neşeli, duygularını uygun biçimde ifade edebilmektedirler. Sosyal tavırları, yeni bireylere kolayca ulaşmalarını sağlamaktadır (Doğan ve Demiral, 2007).

Kadınlar bilişsel-duygusal nedenlere yüklemeye bulunurken erkekler ise daha ziyade davranışa yüklemeye bulunmaktadır. Kadınlar, bilişsel-duygusal bir enformasyon algıladıklarında davranışa yönelik öngörülerini daha iyimser iken, erkekler davranışa karşı daha duyarlı ve kararlı bir şekilde neden yüklemektedirler (Andersen ve Ross, 1984). Yapılan araştırmalarda, kadınların erkeklerle göre daha yüksek yüklem karmaşıklık düzeyine sahip olduğu görülmektedir (Fletcher ve ark., 1986; Parker, 1994; Buluş, 2000, Fast, Reader ve Funder, 2008). Korkman (2003) yaptığı çalışmada ise, erkeklerin yüklem karmaşıklığı düzeyini, kızlardan daha yüksek olarak gözlemlemiştir.

Mevcut araştırmanın bulguları, literatür ile uyuşmamaktadır. Bunun nedeni, gelişen toplumsal düzende kadın ve erkek rollerinin artık keskin sınırlarla ayrılmaması ve toplum içinde aynı toplumsal statülerle hareket etmeleri olabilir. Bu nedenle, karşılaşılan olaylarda ister kadın ister erkek olsun aynı bakış açılarını geliştiriyor olabilirler. Ayrıca, artık kadınların çalışma hayatında fazla yer almalarından dolayı, gün içinde yorulmaları ve karşılaştıkları olaylara neden bulma yönünde fazla kafa yormak istememeleri etkin olabilir.

Cinsiyet ile duygusal zekâ arasında ilişkiye yönelik literatüre bakıldığında farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Bhosle (1999), King (1999), Sutarso (1999), Wing ve Love (2001), Singh (2002), Katyal ve Awasthi (2005), Aggarwal ve Saxena

(2012), İşmen (2001) çalışmalarında, kadınların erkeklerden daha yüksek duygusal zekâ puanına sahip olduğunu gözlemlerken, Chu (2002) çalışmasında erkeklerin kadınlara göre daha yüksek duygusal zekâ puanlarına sahip olduğunu gözlemlemiştir. Ülkemizde, Acar (2002), İşmen (2004) ve Girgin (2009), tarafından yapılan çalışmalarda, kadınlar ve erkekler arasında duygusal zekâ açısından istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mevcut çalışma, ülkemiz örnekleminde yapılan, Acar (2002), İşmen (2004) ve Girgin (2009)'in çalışmalarıyla uyumludur.

Mevcut araştırmada, sosyal bilimlerde öğrenim görenlerin fen bilimlerindekilere göre daha yüksek yükleme karmaşıklığına ve duygusal zekâyâ sahip olduğu, fen bilimlerinde öğrenim görenlerin ise, sosyal bilimlerdekilere göre daha yüksek akıcı zekâyâ sahip olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmalar, sosyal bilimler öğrencilerinin, fen bilimlerindekilere göre daha yüksek yükleme karmaşıklık düzeyine sahip olduğu göstermektedir (Fletcher ve ark., 1986; Parker, 1994). Mevcut araştırmanın bulguları bu bağlamda literatür ile uyumludur. Sosyal bilimlerin toplumsal olaylar ve davranışlarla ilişkili bir alan olmasından dolayı bu alanda öğrenim gören öğrencilerin yükleme karmaşıklığı düzeylerinin fen bilimlerinde öğrenim görenlere göre yüksek çıkması hem literatürle hem de genel gözlemlerle uyumludur. Ayrıca, sosyal bilimlerde öğrenim görenlerin fen bilimlerindekilere göre yüksek duygusal zekâyâ sahip olmaları literatürle uyumludur. Goleman (2011), sosyal bilimlerle ilgilenenlerin fen bilimleri ile ilgilenenlere göre, duygusal zekâlarını daha fazla kullandıklarını belirtir. İşmen (2001), yaptığı çalışmada bu yönde bulgular elde etmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar:

Mevcut araştırmada elde edilen bulgular kısaca aşağıdaki gibidir:

1) Mevcut araştırmada, duygusal zekâ puanları (iyi oluş, özkontrol, duygusallık, sosyallik ve duygusal zekâ toplam puanı) ile yükleme karmaşıklığı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir.

Ayrıca, YKÖ'nin alt boyutlarının (motivasyon bileşeni, karmaşık açıklamaları tercih, üstbiliş, davranışın etkileşimlerin bir sonucu oluşu, karmaşık içsel açıklamalar, karmaşık eşzamanlı dışsal açıklamalar ve zaman boyutunu kullanma) ile DZÖÖ-KF alt boyutları (iyi oluş, özkontrol, duygusallık, sosyallik ve duygusal zekâ toplam puanı) arasında pozitif anlamlı ilişkiler görülmüştür.

2) Yükleme karmaşıklığı puanları ile akıcı zekâ puanları (RSPM toplam puan ve süre puanı) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ayrıca YKÖ'nün alt boyutlarından sadece karmaşık eşzamanlı dışsal açıklamalar alt boyutunun RSPM toplam puanı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.

3) Duygusal zekâ puanlarının bağımsız değişken olarak analizlere sokulması sonucu, duygusal zekânın yükleme karmaşıklığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

4) Akıcı zekâ puanlarının (RSPM Toplam Puan ve süre puanı) bağımsız değişken olarak analizlere sokulması sonucu, akıcı zekânın yükleme karmaşıklığını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür.

5) Öğrencilerin özlük nitelikleri ile yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ arasındaki ilişkiye yönelik olarak;

a) Kız öğrencilerinin akıcı zekâlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan, cinsiyet ile yükleme karmaşıklığı ve duygusal zekâ arasında anlamlı farklar gözlenememiştir.

b) Sosyal bilimlerde öğrenim görenlerin fen bilimlerindekilerden daha yüksek yükleme karmaşıklığına ve duygusal zekâyâ sahip olduğu, fen bilimlerinde öğrenim görenlerin ise, sosyal bilimlerdekilerden daha yüksek akıcı zekâyâ sahip olduğu görülmüştür.

6.2. Öneriler

1) Konuyla ilgili araştırma sayısının artırılması literatür açısından yararlı olacaktır.

2) Yükleme karmaşıklığı ile zekânın diğer bileşenleri arasındaki ilişkilere yönelik yapılacak araştırmalar, bu kavramın zekâ ile ilişkisini aydınlatması açısından faydalı olacaktır.

3) Bu araştırmada kullanılan değişkenlerin eğitim ile ilişkisi ve eğitim kurumlarında uygulanabilirliği açısından çalışmalar yapılması yararlı olacaktır.

4) Eğitim sisteminin, öğrencileri sadece sınava koşullanan bireylerden çıkarıp duygusal zekâ ve akıcı zekâlarını geliştirecek aktivitelere yönlendirmesi çok yararlı olacaktır.

5) İlk ve orta öğretim düzeyindeki okul rehberlik hizmetlerinde, duygusal zekâ ve akıcı zekâ gelişimine yönelik programlar oluşturulması yararlı olacaktır.



KAYNAKÇA

Abdel-Khalek, A. M. (1988). Egyptian results on the Standard Progressive Matrices. Personality and Individual Differences, 9(1), 193-195.

Acar, F.T. (2001). Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Acar, F. (2002). Duygusal Zekâ ve Liderlik, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (12) 53-68

Açıkgöz Ün, K. (1996). Etkili Öğrenme ve Öğretme, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Aggarwal, S. & Saxena, M. K. (2012). A Comparative Study Of Emotional Intelligence Of Undergraduate Students. Scholarly Research Journal For Interdisciplinary Studies. Vol. I, Issue-II (pp. 218-225).

Altunbaş G.,(2002), “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Kişisel Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri ile İlişkisi”, Yüksek Lisan Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akbağ, M. (2000). Stresle Basa Çıkma Tarzlarının Üniversite Öğrencilerinde Olumsuz Otomatik Düşünceler, Transaksiyonel Analiz Ego Durumları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Anastasia, A. (1988). Psychological testing (6th.ed). New York: Macmillian Publication.

Ardahan, F. (2012). Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Doğa Sporunu Yapanlar Örneğinde İncelenmesi. Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi, Vol 3, No 3.

- Arefnasab, Z., Zare, H., Babamahmoodi, A. (2012). Emotional Intelligence and Problem Solving Strategy: A Comparative Study Basedon "Tower of Hanoi" Test. Iran J Psychiatry Behav Sci, Volume 6, Number 2 (p: 62-68).
- Arslan, C. (2005).“Kişilerarası Çatışma Çözme ve ProblemÇözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ask, K. & Granhag, P. A. (2003). Individual Determinants of Deception Detection Performance: Need for Closure, Attributional Complexity and Absorption. Göteborg Psychological Reports, 33(1).
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C.,Hilgard, E.R. (1995). Psikolojiye Giriş II, İstanbul: Sosyal Yayınları, 1995.
- Bacanlı, H. (2000). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20: 597-610.
- Bar-On, R. (1997). Development of the BarOn EQ-i: a measure of emotional and social intelligence. Paper presented at the 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- Başaran, İ. E. (1985). Eğitim Psikolojisi, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2006). Are Personality and Social Psychologists Behaving Themselves? Dialogue,21, 3–7.
- Bell,G.B., Hall,H.E. (1954). The relationship between leadership and empathy. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 49: 156-157.

- Bender, T., M. (2006). Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık İlişkileri. D.E.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar A.B.D., Doktora Tezi, İzmir.
- Bhosle, S. (1999). Gender differences in EQ. New Delhi: Sage Publications.
- Blumberg, S. J. and Silvera, D. H. (1998). Attributional Complexity and Cognitive Development: A Look at the Motivational and Cognitive Requirements for Attribution. Social Cognition: Vol. 16, No. 2, pp. 253-266.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., Rhee, K.(1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brems,C. (1988). Dimensionality of empathy and its correlates, The Journal of Psychology, 123 (4), 329- 337.
- Brüne, M., Abdel-Hamid, M., Lehmkämer, C., Sonntag, C. (2007). Mental State Attribution, Neurocognitive Functioning, and Psychopathology: What Predicts Poor Social Competence in Schizophrenia Best? Schizophrenia Research, Vol 92(1-3), 151-159.
- Buluş, M. (2000) .Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlık Tercihinin Bazı Psikososyal Özellikler ve Akademik Başarı Çerçevesindeİncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Buluş, M. (2001). Yükleme Karmaşıklığı Ölçeğinin Öğretmen Adayları İçin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. Eğitim Araştırmaları DergisiYıl 1, Sayı 5, s.29-35.

- Burgess, G. C., Braver, T. S. (2010). Neural mechanisms of interference control in working memory: Effects of interference expectancy and fluid intelligence. *PLoS ONE*, 5(9), e12861.
- Burgess, G. C., Gray, J. R., Conway, A. R. A and Braver, T. S. (2010). Relationships among fluid intelligence, working Memory span and brain activity during high-interference trials. Washington University: St.Louis
- Burleson, B.R. (1994). Friendship and Similarities in Social-Cognitive and Communication Abilities: Social Skill Bases of Interpersonal Attraction in Childhood. *Personal Relationships*, 1, 371-389.
- Burleson, B.R., & Caplan, S.E. (1998). Cognitive Complexity. In J.C. McCroskey, J.A. Daly, M.M. Martin, & M.J. Beatty (Eds.), *Communication and Personality: Trait Perspectives* (233-286). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Burleson, B.R., & Samter, W. (1985). Consistencies in Theoretical and Naïve Evaluations of Comforting Messages: Two Empirical Studies. *Communication Monographs*, 52, 103-123.
- Carpenter, P. A., Just, M. A. and Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological Review*, 97, 404-431.
- Caruso, D.R. (2003). Defining the inkblot called emotional intelligence. *Issues in Emotional Intelligence* [on-line serial], 1(1), available at www.eiconsortium.org. (08.04.2008)
- Casper, C. (2003). “Duygusal Zekâmızı Doğru Kullanıyor muyuz?” *Executive Excellence*, İstanbul: Rota Yayıncılık, Sayı: 1.

- Cattell, R.B. (1963). Theory for fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Ciarrochi, J., Deane, F.P., Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health, *Personality and individual differences*, 32 (2), 197-209.
- Cholowski, K. M. & Chan, L. K. S. (2004). Cognitive factors in student nurses' clinical problem solving. *Journal of Evaluation in Clinical Practice* 10 (1):85-95.
- Chrzanowski, G., (1980). The Genesis and Nature of Self-Esteem, *American Journal of Psychotherapy*, 35(38-46).
- Chu, J. (2002). Boys development. *Reader's Digest*, 94-95
- Cowan, N., Elliott, E. M., Sauls, J. S., Morey, C. C., Mattox, S. M., Hismjatullina, A., & Conway, A. R. A. (2005). On the capacity of attention: Its estimation and its role in working memory and cognitive aptitudes. *Cognitive Psychology*, 51, 42-100.
- Cowan, N., Fristoe, N. M., Elliott, E. M., Brunner, R. P., & Sauls, J. S. (2006). Scope of attention, control of attention, and intelligence in children and adults. *Memory & Cognition*, 34, 1754-1768.
- Çetinkaya, Ö. Ve Alparslan, A.M. (2011). Duygusal Zekânın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* Y.2011, C.16, S.1 s.363-377.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.

- Deniz, İ. (2003). İletişim Becerileri Eğitiminin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerisi Düzeylerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, S. (2013). The relationship between emotional intelligence and problem solving skills in prospective teachers. Educational Research and Reviews. Vol. 8(24), pp. 2339-2345.
- Deniz, M.E ve Yılmaz, E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3, 25, 17 – 26.
- Deniz, M. E., Öztürk, A. ve Hamarta, E. (2007). Duygusal Zekânın Yaşam Doyumunu Yordama Gücü, Uluslararası Duygusal Zekâ ve İletişim Sempozyumu, İZMİR.
- Deniz, M.E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF)-Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. Eğitim ve Bilim, Cilt 38, Sayı 169, s: 407-419.
- Deniz, M.E., Traş, Z., Aydoğan, D. (2010). Akademik Erteleme ve Denetim Odağının Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(2), ss. 607-632.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi. Yönetim ve Ekonomi, Cilt:14, Sayı:1.

- D’Zurilla, T., Goldfried, M. (1971). Problem Solving Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, vol: 18, (ss.45-47)
- Ekinci Vural, D. (2010). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Journal of New World Sciences Academy*, Volume: 5, Number: 3, Article Number: 1C0179
- Elliot, S. N. ve Busse, R.T. (1991). Social Skills Assessment and Intervention With Children and Adolescents: Guidelines for Assessment and Training Procedures. *School Psychology International*, 12, (5)63-83.
- Enç, M. (1982) Eğitim Ruhbilimi. İstanbul: Aka Kitabevi.
- Engelberg, E., Sjöberg, L., (2006). Money attitudes and emotional intelligence. *Journal of Applied Social Psychology*, 36 (2027-2047).
- Engle, R. W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 19-23.
- Engle, R. W., Tuholski, S. W., Laughlin, J., & Conway, A. R. A. (1999). Working memory, short-term memory and general fluid intelligence: A latent variable model approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128, 309-331.
- Ergin, B., Kaynak, K. B., Pınarcık, Ö., Arslan, E. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Journal of Research in Education and Teaching*, Cilt:2 Sayı:2, 35-42.
- Fast, L.A., Reimer, H. M., Funder, D. C. (2008). The Social Behavior and Reputation of the Attributionally Complex. *Journal of Research in Personality*, 42, 208–222.

- Fletcher, G. J., Reeder, G. D., & Bull, V. (1990). Bias and accuracy in attitude attribution: The role of attributional complexity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 275–288.
- Fletcher, G.J.O, Danilovics, P. Fernandez, G. Peterson, D ve Reeder, G.D.(1986). Attributional Complexity: An Individual Differences Measure. *Journal Of Personality and Social Psychology*. Volume 51 No.4, p. 875-884.
- Fletcher, G. J. O., Rosanowski, J., Rhodes, D., & Lange, C. (1992). Accuracy and Speed of Causal Processing: Experts Versus Novices in Social Judgment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 320–338.
- Flett, G. L., Pliner, P. & Blankstein, K. R. (1989). Depression and components of attributional complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (5), 757-764.
- Flett, G.L. ve Blankstein, K.R. (1994). Depression, Self-Esteem And Complex Attributions For Life Problems. *Current Psychology*. Volume: 13, Issue:3, p. 263.
- Fry, A. F., & Hale, S. (1996). Processing speed, working memory, and fluid intelligence: Evidence for a developmental cascade. *Psychological Science*, 7, 237–241.
- Follett, K., & Hess, T. M. (2002). Aging, Cognitive Complexity, and the Fundamental Attribution Error. *Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 57B, 312–323.
- Fukuda, K., Vogel, E., Mayr, U. and Awh, E. (2010). Quantity, not quality: The relationship between fluid intelligence and working memory capacity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 17 (5), 673-679.

- Funder, D. C. (2001). Personality. *Annual Review of Psychology*, 52, 197–221.
- Girgin, G. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. [The Investigation of Emotional Intelligence in University Students to Some Variables]. *KKTC Milli Eğitim Dergisi - TRNC Journal of National Education*, 3, pp.1-12
- Goleman, D. (2011). Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir? 31. Baskı, Çeviren: Yüksel, B. S., İstanbul: Varlık/Bilim Yayınları.
- Gosling, S., John, O. P., Craik, K. H., & Robins, R. W. (1998). Do people know how they behave? Self-reported act frequencies compared with on-line codings by observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1337–1349.
- Gürşimşek, I., Ekinçi Vural, D., Selçioğlu Demirsöz, E. (2008). Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:16, ss: 1-11.
- Haaga, D.A.F., Ahrens, A.H., Schulman, P., Seligman, M.E.P., DeRubeis, R.J, Minarik, M.L. (1995). Metatraits and cognitive assessment: Application to attributional style and depressive symptoms, *Cognitive Therapy and Research*, Volume 19, Issue 1, pp 121-142.
- Hale, C.L.& Delia, J.G. (1976). Cognitive complexity and social perspective taking. *Communication Monographs*, 43, 195-203.
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51, 358–374.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.

- Heitz, R. P., Unsworth, N., Engle, R. W. (2005). Working memory capacity, attention control and fluid intelligence. *Handbook of Understanding And Measuring Intelligence*, 61-77.
- Hess, T. M., Osowski, N. L., Leclerc, C. M. (2005). Age and Experience Influences on the Complexity of Social Inferences. *Psychology and Aging*, Vol 20(3), 447-459.
- Horhota, M. And Blanchard–Fields, F. (2006). Do Beliefs and Attributional Complexity Influence Age Differences in the Correspondence Bias? *Social Cognition: Vol. 24, 3 Special Issue: Social Cognition and Aging*, pp. 310-337.
- Ioannidou, F. And Konstantikaki, V. (2008). Empaty and Emotional Intelligence: What is it eally about? *International Journal of Caring Sciences*, 1(3): 118-123.
- İkiz, F.E. ve Kırtıl Görmez, S. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 9(3), 1216-1225.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal Zekâ ve Problem Çözme. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi , Sayı 13, Sayfa : 111-124.
- İşmen, E. (2004). Duygusal Zekâ ve Aile İşlevleri Arasındaki İlişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(11), 55-75.
- Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J. & Perrig, W. J. (2008). Improving fluid intelligence with training on working memory. *Procedures of the National Academy of Sciences*, 105, 6829-6833.

- Joireman, J. (2004). Relationships Between Attributional Complexity and Empathy. *Individual Differences Research*, Vol. 2 Issue 3, p197.
- Kail, R., & Hall, L. K. (1999). Sources of developmental change in children's word-problem performance. *Journal of Educational Psychology*, 91, 660–668.
- Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B., Kafkas, M.E. (2010). Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Özel Yetenek Sınavına Katılan Öğrencilerde Benlik Saygısı ve Duygusal Zekâ, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:18, No:2, 653-674.
- Karakaş, S. (2004). BİLNOT Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik testler için araştırma ve geliştirme çalışmaları (1. Baskı). Ankara Dizayn Ofset.
- Karakaş, S., Eski, R. ve Başar, E. (1996). Türk Kültürü için standardizasyonu yapılmış nöropsikolojik testler topluluğu: BİLNOT Bataryası. 32. Ulusal Nöroloji Kongresi. Askeri Müze Kültür Sitesi, Harbiye/İstanbul.
- Karakaş, S. (2000). Zekâ, ülkemizdeki durum, işlevsel ve yapısal unsurlar. Türkiye Zekâ Vakfı Yaratıcı Zekâ ve Eğitim Sempozyumu Bildirileri (s. 22-30), Ankara, M.E.B Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Kassin, S., (1998). “Psychology”, Second Edition, New Jersey: Prentice Hall.
- Katyal, S. & Awasthi, E. (2005). Gender Differences in Emotional Intelligence Among Adolescents of Chandigarh, *Journal Human Ecology*, 17(2), 53-155.
- Kaya E. (2005). Hemşirelerin problem çözme becerilerinin ve etkileyen bazı faktörlerin belirlenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- King, M (1999). Measurement of differences in emotional intelligence of pre service educational leadership students and practicing administrators as measured

by the multifactor emotional intelligence scale. Dissertation Abstracts International, Vol. 60.

Kiriş, N. ve Karakaş, S. (2005). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun (DEHB) zekâ testlerinden ve ilgili diğer nöropsikolojik araçlardan yordanabilirliği. Klinik Psikiyatri Dergisi, 7(3), 139-152.

Kocayörük, A. (2004). Duygusal ZekâEğitiminde Drama Etkinlikleri. Ankara: Nobel YayınDağıtım.

Korkman, H. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Tipleriyle Atıf Karmaşıklığı Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Labouvie-Vief, G., Diehl M. (2000). Cognitive complexity and cognitive-affective integration: related or separate domains of adult development? Psychol Aging. Sep;15(3):490-504.

Lakshman, C. (2013). Biculturalism and attributional complexity: Cross-cultural leadership effectiveness. Journal of International Business Studies, Vol. 44, 922–940.

Lassiter, G.D., Munhall, P.J. and Berger, I.P., Weiland, P.E., Handley, I.M., Geers, A.L. (2005). Attributional Complexity and the Camera Perspective Bias in Videotaped Confessions, Basic and Applied Social Psychology, 27(1), 27–35.

Lezak, M. D. (1995). Neuropsychological assessment.” (3th Edition). Oxford University Pres, New York.

Maisto, A. A. and Morris, C. G. (2002). Understanding Psychology.(10th edition), Prentice Hall PTR.

- Marcus, R.F., Tellen, S.A., Roke, E. (1979). Relation between cooperation and empathy in young children. *Developmental Psychology*, 15(3), 346-347.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Murphy, R. (1994). Attributional complexity: Information search and integration during causal reasoning. *Journal of Research in Personality*, 28, 382-394.
- Narayanan, A. (2009). Resilience, Metacognition and Complexity. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 112-118.
- O'Keefe, B.J. (1984). The evolution of impressions in small working groups: Effects of construct differentiation. In H.E. Sypher & J.L. Applegate (Eds.), *Communication by children and adults: Social cognitive and strategic processes* (262-291). Beverly Hills, CA: Sage.
- Owen, K. (1992). "The suitability of Raven's Standard Progressive Matrices for various groups in South Africa. *Personality and Individual Differences*, 13(2), 149-159.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* 29, 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448
- Rathus, S. A., & Nevid, J. S. (1986). *Adjustment and growth: The challenges of life* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Raven, J. C. (1960). Guide to the Standard Progressive Matrices. H. K. Lewis & Co. Ltd., London.
- Raven, J. (1989). Questionable assumptions in test construction. Bulletin of the International Test Commission, Nos.28 & 29, 67-95.
- Raven, J. (2000). The Raven's Progressive Matrices: Change and stability over culture and time. Cognitive Psychology, 41, 1-48.
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1983). Manual for Raven's Progressive Matrices and vocabulary scales. H. K. Levvis, London.
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1992). Manual For Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales (section 3). Oxford: Oxford Psychologist Press.
- Rosenberg, M. (1965). Society and Adolescent Self-İmage, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Ross, M., & Fletcher, G. J. O. (1985). Attribution and social perception. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), The handbook of social psychology (3rd ed., pp. 73–122). New York: Random House.
- Paker, O. (1994). Atıf Karmaşıklığı, Uçlara Kayma ve Kalıp Yargı Kullanma Eğilimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi., İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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. In J. W. Pennebaker, Emotion, disclosure and health (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.

- Sarıçam, H., Çelik, İ., Halmatov, M. (2012). The Examination Of The Relationship Between The Preschool Teacher Candidates' Emotional İntelligence and Empathic Tendency.
- Schmidt G. & Weiner B. (1988). An attribution-affect-action theory of behaviour: replications of judgements of help-giving. *Personality and Social Psychology Bulletin* 14, 610–621.
- Schaller, M., Boyd, C., Yohannes, J. and O'Brien, M. (1995). The Prejudiced Personality Revisited: Personal Need for Structure and Formation of Erroneous Group Stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 68. No. 3. 544-555.
- Schutte, N. S., Malouf, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schutte, S., Malouff, J. M., Bobik,. and Others, (2001). “Emotional Intelligence and Interpersonal Relations”, *The Journal of Social Psychology*, 141 (4), s.523-536.
- Singh, D. (2002). *Emotional Intelligence at Work: A Professional Guide*. Sage Publications, New Delhi.
- Solso, R. L., Maclin, M. K., Maclin, O. H. (2007). *Bilişsel Psikoloji*. Ayşe Ayçiçeği-Dinn (çev.), Kitabevi, İstanbul.
- Sjöberg, L. (2001). *Emotional Intelligence and Life Adjustment*, SSE/EFI Working Paper Series in Business Administration No:8.
- Stalder, D. R., & Baron, R. S. (1998). Attributional complexity as a moderator of dissonance-produced attitudechange. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 449–455.

Sternberg, R. J. (1997b). Intelligence and lifelong learning. *American Psychologist*, 52(10), 1134-1139.

Sun, P.Y.T. & Anderson, M.H. (2012). The Importance of Attributional Complexity for Transformational Leadership Studies, *Journal of Management Studies*, Vol. 49, Issue 6, pp. 1001-1022.

Sungur, N., (1992). *Yaratıcı Düşünce*. Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul.

Sutarso, P. (1999). Gender differences on the emotional intelligence inventory (EQI). *Dissertation Abstracts International*. Vol. 60.

Şahin, Z., (1999). “Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Townsend, J.C., Da Silva, N., Mueller, L., Curtin, P. and Tetrick, L.E. (2002). Attributional Complexity: A Link Between Training, Job Complexity, Decision Latitude, Leader–Member Exchange, and Performance *Journal of Applied Social Psychology* Volume 32, Issue 1, pages 207–221.

Tümekaya, S., Hamarta, E., Deniz, M.E., Çelik, M., Aybek, B. (2008). Duygusal Zekâ Mizah Tarzı Ve Yaşam Doyumu: Üniversite Öğretim Elemanları Üzerine Bir Araştırma, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 30, 1- 20.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185,1124–1131.

Uba, L., & Huang, K. (1999). *Psychology*. New York: Longman.

- Unsworth, N., Spillers, G.J., & Brewer, G.A. (2009). Examining the relations among working memory capacity, attention control, and fluid intelligence from a dual component framework. *Psychology Science Quarterly*, 51, 388-402.
- Weisinger, H. (1998). İş yaşamında duygusal zekâ. Çeviren: Süleymangil, N. İstanbul: MNSYayıncılık.
- Wing, E. and Love, G.D. (2001). *Elective Affinities and Uninvited Agonies: Mapping Emotions With Significant Others Onto Health. Emotion, Social Relationships and Health Series in Affective Science*. Oxford University Press, New York.
- Vickers, D., Butavicius, M., Lee, M. D., & Medvedev, A. (2001). Human performance on visually presented traveling salesman problems. *Psychological Research*, 65, 34–45.
- Vickers, D., Mayo, T., Heitmann, M., Lee, M.D., & Hughes, P. (2004). Intelligence and individual differences on three types of visually presented optimisation problems. *Personality and Individual Differences*, 36, 1059-1071.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139-146.
- Yılmaz, H. ve Ergin, F. E. (2000). Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri ile 16 kişilik özelliği arasında ilişki üzerine bir araştırma. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz Karabulutlu, E, Yılmaz, S. ve Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*; 2(2):75-79

Yüksel, M. (2006). Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yüksel G. (1999) Sosyal Beceri eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi. Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi, 2(11), 37-47.



ATIF KARMAŞIKLIĞI ÖLÇEĞİ

İnsanlar ve kendimiz üzerinde epeyce düşünüyoruz. Aşağıda, bu konuda, nasıl düşündüğümüzü araştıran bir ölçek bulunmaktadır. Lütfen, size en uygun dereceyi anlatan ifadeyi yuvarlak içine alarak işaretleyiniz.

- 1- İnsanların davranışlarını incelemeye ve açıklamaya genellikle kafa yormam.
- 2- Bir kişinin davranışlarına bir tek sebep buldum mu, daha fazlasını aramam.
- 3- Genellikle, kendi düşünce tarzımı analiz eder, anlamaya çalışırım.
- 4- İnsanların davranışları üzerinde nasıl bir etkim olduğu hakkında epeyce düşünürüm.
- 5- Deneyimlerime göre, bir insanın tutumları, inançları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler genellikle, basittir ve kolayca anlaşılabilir.
- 6- Birilerinin gerçekten tuhaf ve olağandışı davrandığını görürsem, bunu onların tuhaf ve olağandışı insanlar olduklarına bağlarım ve daha fazla açıklamaya çalışmam.
- 7- Bana yakın olan insanların, niçin şöyle ya da böyle insanlar olduklarını anlamak için, aile kökenleri ve kişisel geçmişleri üzerinde çokça düşünmüşümdür.
- 8- İnsanların davranış nedenlerinin konuşulduğu tartışmalara girmekten hoşlanmam.
- 9- Deneyimlerime göre, insanların davranış nedenleri, genellikle, basit değil; karmaşıktır.
- 10- İnsanlar hakkında yargılara vardığımda veya onların davranışlarına nedenler atfettiğimde kendi düşünce tarzımın nasıl çalıştığını anlamak benim için çok ilginçtir.
- 11- İnsanların birbirleri üzerinde yarattıkları değişik etkiler hakkında pek düşünmem.
- 12- Deneyimlerime göre, bir insanın kişiliğini / davranışlarını anlamak için o kişinin tutum, inanç ve kişilik özelliklerinin nasıl bütünleştiğini bilmek önemlidir.
- 13- İnsanların davranışlarını açıklamaya çalışırken, onların özellikleri üzerinde yoğunlaşırım ve onları etkileyebilecek dış etkenleri çok fazla dikkate almam.

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

14- Bir kişinin davranışlarının esas sebebinin çok eskilerde yeraldığını sık sık görmüşümdür.

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

15- İnsanların, davranışlarını neden ve ne için yaptıklarını analiz etmek gerçekten hoşuma gider.

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

16- İnsanların davranışları ile ilgili karmaşık açıklamaların, genellikle, anlamaya yardımcı olmaktan çok kafayı karıştırdığını görüyorum.

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

17- İnsanların davranışlarını anlamaya ve açıklamaya çalışırken, kendi düşünce tarzımın nasıl işlediği üzerinde pek durmam.

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

18- Diğer insanların benim davranışım üzerindeki etkileri konusunda pek düşünmem.

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

19- Kişiliğimin bazı yönlerinin, diğerlerini (örneğin inançlarının tutumlarını veya tutumlarının kişilik özelliklerini v.b.) nasıl etkilediğini çok düşünmüşümdür.

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

20- Toplumun insanlar üzerindeki etkisi hakkında oldukça çok düşünürüm.

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

21- Bir insanın davranışlarını incelediğimde sebeplerin, geçmişe -bazen de yıllar öncesine- giden bir zincir oluşturduğunu çoğu kez görürüm.

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

22- Aslında, insan davranışlarına aman aman bir merakım yoktur.

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

23- İnsanların davranışları ile ilgili basit açıklamaları, karmaşık açıklamalara tercih ederim.

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

24- Kendi davranışlarım hakkında öne sürdüğüm nedenlerin başkalarının görüşlerinden farklı olduğu durumlar, beni, (bu açıklamaların temelindeki) düşünce tarzımı gözden geçirmeye sevkeder.

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

25- Bir kişiyi anlamak için, onun yakın ilişkide bulunduğu insanları anlamamanın gerektiğine inanıyorum.

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

26- Genellikle, insanların davranışlarını gördükleri halıyla değerlendiririm ve davranışlarının içsel nedenleri (örneğin tutumlar, inançlar v.b.) üzerinde pek durmam.

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

27- Toplumun, davranışlarım ve kişiliğim üzerindeki etkileri konusunda epeyce düşünürüm.

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

28- Neden şöyle ya da böyle olduğumu anlamak için kendi aile kökenim ve kişisel geçmişim hakkında pek düşünmemişimdir.

bana çok uygun oldukça uygun biraz uygun ne uygun ne ters biraz ters oldukça ters bana çok ters

DUYGUSAL ZEKA ÖZELLİĞİ ÖLÇEĞİ (TEIQue-SF) KISA FORM

Yönerge: Lütfen aşağıdaki her ifadeyi o ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi yansıtan rakamı daire içine alarak cevaplayınız. İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. Hızlı ilerleyiniz ve kesin cevaplar vermeye çalışınız. İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. 1- Doğru ya da yanlış cevap yoktur. 1-Hiç katılmıyorum 7-Tamamen katılıyorum arasında 7 cevap seçeneğiniz vardır. İlginiz ve zaman ayırdığınız için teşekkürler.

1 2 3 4 5 6 7
Kesinlikle Katılmıyorum **Kesinlikle katılıyorum**

1. Genel anlamda, yüksek motivasyonlu birisiyim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
3. İnsanlarla etkin bir biçimde başedebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
4. Verdiğim kararlarımı sıklıkla değiştirme eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
5. Çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem.	1	2	3	4	5	6	7
6. Birçok iyi özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7. Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
8. Diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
9. Olayların akışına göre hayatımı düzenlemek benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
10. Genelde stresle başedebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11. Yakınlarıma, duygularımı göstermekte genelde zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12. Motivasyonumu devam ettirmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
13. Genel olarak, hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7
14. Sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
15. Sıklıkla duraksar ve hissettiklerimi düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
16. Kişisel donanımlarımla, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
17. Tartışırken haklı olduğumu bilsem dahi, geri çekilmeye meyilliyim.	1	2	3	4	5	6	7
18. Genellikle, hayatımda işlerin yolunda gideceğine inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
19. Bana çok yakın olan kişilerle bile, aramda bağ oluşturmak benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7
20. Genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7