

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DUYGUSAL ZEKA İLE KARAR VERME
STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Leyla ZAROĞLU

**Lefkoşa
Haziran, 2016**

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DUYGUSAL ZEKA İLE KARAR VERME
STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Leyla ZAROĞLU

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN

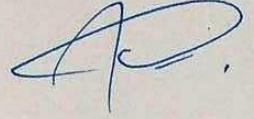
**Lefkoşa
Haziran, 2016**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

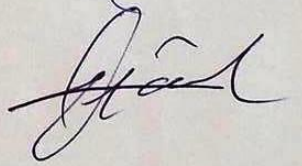
Başkan: Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Hasan Said TORTOP, Bülent Ecevit Üniversitesi



Danışman: Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN, Yakın Doğu Üniversitesi



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

28.1.06.2016



Prof. Dr. Orhan Çiftçi

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANI

Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Leyla ZAROĞLU

.... / / 2016

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, yüksek lisans çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin düzeyinin nasıl olduğunun belirlenmesi amaçlamaktadır.

Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu tartışıldıktan sonra, sırayla; amaç, önem, sınırlılıklar, tanım ve kısaltmalar sunulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde literatür taraması ve ilgili araştırmalar kısaca tanıtılmıştır. Üçüncü bölüm, araştırmanın gerçekleştirilmesinde benimsenen araştırma yöntemini içermekte olup, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler beşinci bölümde sunulmuştur. Son olarak ise çalışma kapsamında faydalanan kaynaklar verilmiştir.

Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde uygulanmakta olan günümüz eğitim sistemi, 2005 yılından itibaren yeni bir program anlayışını ortaya koymuş, çağdaş eğitim kuramları ön plana çıkmıştır.

Geleneksel öğretim metotlarının bırakılarak yerine öğrenciyi merkeze alan ve öğrenci tarafından, yaparak yaşayarak kendi bilgilerinden hareketle bilgiye ulaşan yeni bir yöntemin kabul görmesi, çağa uygun bireyler yetiştirilmesi açısından önemli bir etken olmuştur. Tüm bunlardan yola çıkarak kabul edilen ve uygulanmaya başlayan çağdaş değerlendirme formları bir eğitim ve öğretim felsefesidir. Bütün eğitimcilerin iyi anlaması, benimsemesi ve hatta eğitim alacak öğrencilerin, ailelerin dahi bu formları tanımaları gerekmektedir.

Araştırmanın tüm evrelerinde çalışmamı detaylı bir şekilde takip eden çalışmama her türlü desteği sağlayan değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN’a

Bunun yanında, araştırma süresince hep yanımda olup beni destekleyen tüm arkadaşlarıma ve araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan tüm yönetici ve öğretmenlere de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Özelikle bu günlere ulaşabilmem için maddi - manevi olarak hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan ve her zaman olduğu gibi bu çalışmanın tamamlanmasında da yanımda olan aileme sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla

Leyla ZAROĞLU

ÖZET**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DUYGUSAL ZEKÂ İLE KARAR VERME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ**

Yakın Doğu Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Leyla ZAROĞLU

Haziran, 2016 (Sayfa Numarası: 124)

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN

Bu çalışmada orta öğretim kademesindeki 9, 10, 11 sınıflara giden üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve karar verme düzeyleri arasında nasıl ve ne düzeyde bir ilişki olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler toplam 60 maddeden oluşan ‘Duygusal Zekâ Ölçeği’ ve 28 maddeden oluşan ‘Karar Verme Stratejileri Ölçeği’ ile toplanıp elde edilen veriler arasında karşılaştırmalar yapılmış ve SPSS programı ile veriler analiz edilerek üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve karar verme düzeyleri arasında nasıl ve ne düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Çalışmaya 2015-2016 öğretim yılında Türkiye’nin orta ölçekli bir ilinin A Bilim Sanat Merkezi’nin 9, 10, 11. sınıfında okuyan 14-19 yaş aralığında 141 öğrenci katılmıştır. Bunların 79’u erkek, 62’si kızdır. Araştırmada, verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzdeler, aritmetik ortalama, standart sapma, min-max değerler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Kolerasyon, Kolmogorov Smirnov testi, Mann-Whitney Testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği sonucunda aldıkları ortalama “katılıyorum” sınırları içerisinde belirlenmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre kişiler arası ilişkiler ile

evre Şartlarına uyum alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, kişisel farkındalık, stres yönetimi ve genel ruh hali alt ölçekleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkiye göre kişilerarası ilişkiler, evre Şartlarına uyum ve stres yönetimi alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmazken kişisel farkındalık ve genel ruh hali alt ölçekleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile karar verme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yüksek duygusal zekâya sahip bireylerin çevresindeki bireylerle pozitif iletiŐime geçebilen, kendilerine ve çevresindekilere saygılı, sınırlarını bilen, empatik beceriye sahip, kararlarında bağımsız, sosyal sorumluluklarının bilincinde, yaŐama umutla ve sevgiyle bakan, iyimser ve mutlu bireyler olmaları beklenir. Bu araştırma bulgusundan, geliŐtirilebilir bir zekâ türü olan duygusal zekânın düzeyini arttırabilmek doğrudan öğrencilerin karar verme düzeylerinin arttırılması yardımcı olabilir. Bu nedenle gerek anne-babaların gerekse öğretmenlerin duygusal zekâ ve duygusal zekânın geliştirilmesi konusunda bilinçlendirilmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: * st n Yetenekli  ğrenci, Duygusal Zekâ  leği, Karar Verme Stratejileri  leği.*

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND
DECISION MAKING STRATEGIES IN GIFTED CHILDREN**

Leyla Zaroğlu

Near East University
Atatürk Education Faculty
Department of Special Education

Master Thesis

June, 2016 (Page Number: 124)

Supervizor: Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN

In this study, the secondary education level in 9, 10, how between emotional intelligence and decision-making levels of gifted students in 11 classes and is intended to determine whether a relationship is at what level. relational model was used in this study. Data for the survey consisted of 60 items 'Emotional Intelligence Scale' and consisting of 28 items 'Decision Making Strategies Scale' with the data obtained were collected between analyzes were performed and analyzed the data using SPSS between emotional intelligence and decision-making levels of gifted students how and a relationship has been determined at what level.

The study in the 2015-2016 academic year Samsun Science Arts Center's school 9, 10, 11. Read the 14-19 age range in the class of 141 students she participated. These 79 males and 62 females. In the study, the analysis of the data frequency, percentage, mean, standard deviation, min-max values, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlation, Kolmogorov Smirnov test, Mann-Whitney test and Kruskal-Wallis H test was used.

Gifted students average they receive as a result of emotional intelligence scale "agree" is determined within the limits. Gifted students' emotional intelligence level, according to the class they study the level of interpersonal significant difference was found between compliance dimensions to with environmental conditions, relationships, self-awareness, there is a significant difference between the subscales of stress management and general mood. Gifted by the relationship between age and the emotional intelligence of students interpersonal relationships, a significant difference

statistically significant difference between there was no personal awareness and subscales general mood of the dimensions adapt to environmental conditions and stress management were found.

Gifted students' self-esteem in deciding the grade level they are studying, decide avoidant and when determining a significant difference between the levels of decision-making procrastination, careful decision-making, and it was determined that there was no significant difference between the levels of decision-making panic. Likewise, the students self-esteem in deciding the sex and making careful decisions when determining a meaningful relationship of the difference between the levels of decision-making procrastination, decide avoidant and it was determined that there was no significant difference between the levels of decision-making panic. Besides this, making careful decisions with the age of the students, decide avoidant and found significant differences in the level of decision-making procrastination, self-esteem and decision-making were found to be significant difference between the levels of decision-making panic.

The results between the levels of decision-making and emotional intelligence level of gifted students has been determined that there is a significant positive correlation. Can pass on positive communication with individuals around individuals with high emotional intelligence, self and his entourage respectful, know their limits, have empathic skills, independent decisions, aware of its social responsibility, living overlooking the hope and love, are expected to be optimists and happy individuals. The findings of this research, to increase the level of emotional intelligence is an improved type of intelligence can help direct students to increase the level of decision making. Therefore, both parents as well as teachers' emotional intelligence and emotional intelligence are recommended to develop their awareness.

Key Words: Gifted Students, Emotional Intelligence, Decision Strategies

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	I
BİLİMSEL ETİK RAPORU	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLolar	XII
ŞEKİLLER	XIII
KISALTMALAR	XIV

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Önem	4
1.4 Sınırlılıklar	5
1.5 Tanımlar	7

BÖLÜM II

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1.1. Zekâ ve Ölçme: Zekâ Testleri	9
2.1.1.1. Bireysel Olarak Uygulanan Zekâ Testleri	10
2.1.1.2. Grup Olarak Uygulanan Zekâ Testleri	13
2.2. Üstün Zekâ Çocukların Tanımı	14
2.3 Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri	18
2.4. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi	18
2.4.1 Dünyada Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi	22
2.4.1.1. Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada	22
2.4.1.2. Rusya	24
2.4.2. Avrupa Ülkeleri	25
2.4.2.1. Japonya	28
2.4.2.2. Avustralya	28
2.4.3. Türkiye Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi	28
2.5. Duyusal Zekâ	34
2.5.1. Duyusal Zekâ Kavramı	34
2.5.2. IQ Ve Duyusal Zekâ (EQ) Arasındaki Farklar	35
2.5.3. Duyusal Zekânın Boyutları	36

2.5.3.1. Özbilinç	36
2.5.3.2. Kendi Duygularını Yönetme	37
2.5.3.3. Kendini Motive Etmek	37
2.5.3.4. Empati	37
2.5.3.5. Sosyal Beceriler	38
2.5.4. Duygusal Zekâ Modelleri	38
2.5.4.1. John D. Mayer And Peter Salovey Modeli	39
2.5.4.2. Reuven Bar-On Modeli	42
2.5.4.3. Robert K.Cooper & Ayman Sawaf Modeli	45
2.5.4.4. Daniel Goleman Modeli	46
2.5.5. Üstün Yetenekli Çocuklarda Duygusal Zekâ	52
2.6. Karar Verme Stratejileri	53
2.6.1. Karar Verme Stratejileri İle İlgili Tanım ve Kavramlar	53
2.6.2. Karar Verme Stilleri ve Stratejileri	55
2.6.3. Karar Verme Süreci	55
2.6.4. Karar Verme Davranışını Etkileyen Faktörler	57
2.7. Konu İle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışı Yapılan Araştırmalar	58
BÖLÜM III	60
3.YÖNTEM	60
3.1. Araştırmanın Modeli	60
3.2. Çalışma Grubu	60
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.3.1. Bar On Duygusal Zekâ Yeteneği Ölçeği	61
3.3.2. Karar Stratejileri Ölçeği	62
3.4. Verilerin Analizi	64
BÖLÜM IV	65
4. BULGULAR VE YORUMLAR	65
4.1 Tanıtıcı Özelliklere Ait Bulgular	65
4.2 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Ve Karar Verme Strateji Genel Puan Ortalamaları	66
4.3 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri Puanlarının Sınıflarına Göre Karşılaştırılması	67
4.4 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması	69
4.5 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması	70
4.6 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karar Verme Strateji Puan Ortalamalarının Sınıflarına Göre Karşılaştırılması	71
4.7 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karar Verme Strateji Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	73
4.8 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karar Verme Strateji Puan Ortalamalarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması	75
4.9 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Karar Verme Stratejisi	76

Düzeyleri Arasındaki İlişki

BÖLÜM V	79
5.1. Sonuçlar	79
5.1.1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	79
5.1.2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karar Verme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	83
5.2. Öneriler	86
5.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler	86
5.2.2. Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler	87
KAYNAKÇA	88
EKLER	103
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	103
EK 2. Duygusal Zekâ Ölçeği Anket Formu	104
EK 3. Karar Verme Stratejileri Ölçeği Anket Formu	106
EK 4. Orijinallik Raporu	108

TABLOLAR

	Sayfa No
Tablo 1	Tannenbaum'un Sekiz Farklı Üstün Çocuk Tipi 17
Tablo 2	Üstün Zekâlı Çocukla, Parlak Çocuk Arasındaki Farklar 18
Tablo 3	Program Zenginleştirme Modeli Çizelgesi 21
Tablo 4	Bar-On Modelindeki Duygusal Zeka Boyutları ve Yetenekler 42
Tablo 5	Bar-On Modelinin Yeniden Gruplandırılmış Biçimi 43
Tablo 6	Üstün Yetenekli Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı 65
Tablo 7	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bulundukları Sınıfa Göre Yaş ve Cinsiyet verileri 66
Tablo 8	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka ve Karar Verme Strateji Testlerinden Aldıkları Toplam Puan Ortalamaları 67
Tablo 9	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerini Gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi 67
Tablo 10	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Bulundukları Sınıfa Göre Alt Boyutlarını Karşılaştırma Sonuçları 68
Tablo 11	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Alt Boyutlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması 69
Tablo 12	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Alt Boyutlarının Yaşlara Göre Karşılaştırılması 71
Tablo 13	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Düzeylerini Gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi 72
Tablo 14	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması 72
Tablo 15	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Düzeylerinin Karşılaştırılması 74
Tablo 16	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Düzeylerinin Karşılaştırılması 75
Tablo 17	Üstün Yetenekli Öğrencilerinin Karar Verme Stratejisi ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları 77

ŞEKİLLER

	Sayfa
	No
Şekil 1 Renzulli'nin Üçlü Halka Modeli	16
Şekil 2 Karar Verme Sürecine Klasik Yaklaşım	57

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
CAS	: Cognitive Assessment System
CFIT	: Catell Culture Fair Intelligent
EQ	: Emotional Quotient
IQ	: Intelligence Quotient
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PASS Teorisi	: Planning, Attentio, Simultaneous Successive
RSPMT	: Raven Standart Progresif Matrisler Test
TC	: Türkiye Cumhuriyeti

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, tanımlar ve kısaltmaları yer almaktadır.

1.1.Problem

Eğitim ve öğretimin gereklilik ve işlevselliğinin daha iyi anlaşıldığı günümüz çağdaş toplumlarında, toplumsal beklentilerin ve eğitim sisteminin amacına ulaşması, ancak önemli ölçüde insan kaynaklarının etkin ve verimli şekilde kullanılmasına bağlıdır. Son yıllarda toplumların değişerek gelişmesinde ve ilerlemesinde insan kaynaklarının etkili ve verimli kullanılması temel güç haline gelmiştir. Bu nedenle günümüz toplumları istekleri doğrultusunda kendi ihtiyaçlarını karşılayacak okul sistemlerini kurma ve bu sistem içinde üstün yetenekli öğrencilerine özel önem ve eğitim verme çabası içine girmişlerdir.

Üstün yetenekli öğrenciler; zihinsel, yaratıcı, sanatsal olarak ya da belirli özel akademik alanlarda yaşitlarına göre daha yüksek bir performans gösteren, liderlik kapasitesine sahip (Freeman, 2001), fiziksel, duygusal, sosyal, entelektüel veya insanlığın estetik yaşam kriterlerini artıracak potansiyele sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır (Tannenbaum, 2003).

Amerikan Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği (National Association of Gifted Children, 2006). Üstün yetenekli bireyi, bir veya daha fazla alanda üst düzeyde performans sergileyen veya bu performansı sergileme potansiyeli olan kişi olarak tanımlamaktadır. Bu alanlar; özel akademik yetenek, genel entelektüel yetenek, yaratıcılık, liderlik, görsel ve uygulamalı sanatlar olarak ifade edilmektedir.

Toplumların büyümesinde ve gelişmesinde, sanat, eğitim, bilim ve teknoloji gibi alanlarda üstün yetenekli bireylerin katkısı göz ardı edilemeyecek kadar çok bulunmaktadır (Ciğerci, 2006). Çağdaş eğitim sürecinde bir toplumun gelişmesinde geleceğin en önemli insan kaynağı olan bugünün üstün yetenekli çocuklarını keşfedip eğiterek toplumsal gelişime katkıda bulunmalarını sağlamak, çağdaş eğitim sisteminin en önemli görevlerinden birisi haline gelmiştir. Üstün yeteneklilik konusunda en çok kabul edilen Renzulli'nin (1986) yapmış olduğu tanıma göre ise;

üstün yeteneklilik, insanın üç temel özelliği arasındaki ilişkiden oluşur, bunlar “üst düzey yetenek”, “yaratıcılık” ve “motivasyon” dur. Bu tanımdan anlaşılabileceği gibi yaratıcılık üstün yetenekli olmanın en önemli bileşenlerinden birisidir. Davaslıgil (2004), üstün yetenekli çocukları; zihinsel, yaratıcı veya liderlik kapasitesiyle ilgili alanlarda veya özel akademik alanlarda yüksek düzeyde performans gösteren ve yeteneklerini geliştirebilmeleri için özel bir eğitime ihtiyacı olan bireyler olarak tanımlamaktadır.

IQ’su (genel yetenek zekâ) çok yüksek olan kişilerin yaşamlarında bazen başarılı olamadıkları gözlenmektedir. Bu durum aslında zekâ ile başarı ve yaratıcılık arasında her zaman doğru orantılı bir ilişkinin olmadığına göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu sebeple üstün yetenekli kişilerin yaşamda başarılı olamaması bilim adamlarının dikkatini çekmiş yeni araştırmalar yapılması ve zekânın bilinen geleneksel tanımının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini gündeme getirmiştir. Bunun sonucunda sosyal zekâ, çoklu zekâ ve duygusal zekâ gibi yeni zekâ kavramları ortaya çıkmıştır (Abacı, 2003; Baltaş, 2001; Göçet, 2006). Bu kavramlar yaşamın birçok alanında başarılı olmak için zeka seviyesinin yüksek olmasının yeterli olmadığını, duygularını düzenleme, empati, olumlu ruh hali, duygulardan faydalanma, sabır, gibi kişisel özellikleri içeren duygusal zekânın gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bireyin genel olarak duygularını fark etme kontrol etme becerisi olarak bilinen duygusal zekânın kişisel başarıda zekâ kadar önemli olduğunu ortaya koyan araştırmalar olmakla birlikte duygusal zekâ seviyesi yüksek olan bireylerin yetenek, beceri ve kapasitesini yaşamın birçok alanında daha başarılı kullanabildikleri gösteren araştırma bulguları da bulunmaktadır (Baltaş, 2001; Goleman, 2005; Yüksel, 2006). Bu açıdan bakıldığında kişilerarası olumlu iletişim kurma, kendini kontrol etme, empati, gibi özellikleri barındıran duygusal zekanın üstün yeteneklilik ile ilişkili olması muhtemeldir.

Duygusal zekâ, kendimizle ve başkalarıyla olan ilişkilerimize doğrudan etkileyen, ayrıca bir taraftan kendi gelişimimizi ve olgunlaşmamızı diğer taraftan da yeteneklerimiz ile diğer insanlarla aramızda olan ilişkileri tanımlar. Duygusal zekâ hayatımızın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Çünkü nereye gidersek gidelim, ne iş yaparsak yapalım duygularımızla hareket edip, duygularımızı da beraberimizde götürürüz.

Son yıllarda yapılan birçok araştırma, zekânın başarıyı %20 oranında etkilediğini, asıl duygusal zekânın iş, aile ve sosyal hayattaki başarı konusunda

belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle bu araştırmalar, çeşitli nedenlerden dolayı insanlar arası ilişkilerde kopukluklar olduğu, en zengin ülke insanların bile mutsuz olduğu, hayatta başarı için sadece IQ'nun yeterli olmadığı sonucuna varmışlardır. Duygusal ve sosyal becerileri gelişmiş insanlar diğer insanlara göre daha mutlu, üretken ve başarılı bir hayat yaşamaktadırlar. Duygularını kontrol edemeyen kişiler ise, net düşünememekte, ayrıca işlerine konsantre olabilmeye yeteneklerini engelleyen içsel bir mücadele ve huzursuzluk yaşamaktadırlar.

Duygusal zekâ düzeyi; genetik özellikler, çocukluk deneyimleri ve sonradan öğrenilenlerin bir bileşkesinden oluşmaktadır. Bunun yanı sıra duygusal yetenekler her yaşta öğrenilebilmekte ve geliştirilebilmektedir. Zekâ, kişiye özgü işler yapan ve hiyerarşik sistemde çalışanlar için önemli bir faktör olurken, duygusal zekâ ekip çalışmasını olduğu işlerde “olmazsa olmaz” bir özelliktir. Zekâ, oldukça zor değişen bir değişken olurken, duygusal zekânın tam tersine daha kolay geliştirilmesinin mümkün olduğu bilinmektedir.

İnsan beyninin nasıl çalıştığını inceleyen çalışmalar göstermiştir ki; duygusal zekâ ve becerilerin gelişimi, doğumdan başlayarak gençliğin sonuna kadar devam eden gelişim çağında daha kolay olmaktadır. Bu sebeple bu konuda okullarda verilecek duygusal eğitim önemli olmaktadır. Bu eğitim, sadece "sorunlu" olarak tanımlanan ve geride kalan çocukların eksikliklerinin azaltılması için öğretilen bir şey değil, her çocuk için mutlaka gerekli bir beceriler ve anlayışların bir bütünüdür. Burada asıl amaç, eğitmek için duyguyu kullanmak yerine, bizzat duygunun kendini eğitmektir. Duygusal zekâsı gelişmemiş çocukların birçoğu, yaşamlarının diğer evrelerinde birçok farklı sorunlar yaşayabilmektedirler. Örneğin çoğunluğu mutsuz ve öfkeli bir karaktere sahip olmaktadır. Hem kendisinin hem de başkalarının duygularını anlayarak, bunu etkili bir şekilde kullanabilmeyi öğrenen çocuklar ilerleyen yaşlarında hem ilişkilerde hem de iş yaşamlarında daha başarılı olmaktadır.

Günümüzün eğitim anlayışı, önce kazanılmış olan duygu, düşünce ve davranış alışkanlıklarının değiştirilmesi, sonra yenilerinin kazandırılması gibi kavramlar tarafından oluşturulmuştur. Özellikle bu türde zorlu bir süreç, yüksek motivasyon, zaman kullanımı, destek, yönlendirme ve gerçek bir çaba gerektirmektedir. İş performansına doğrudan etkisi nedeniyle liderlik, ekip oluşturma ve geliştirme, satış, stresle başa çıkma, hizmet gibi tüm eğitimlerde amaca ulaşmayı kolaylaştıran duygusal yetkinliklerin kazandırılması oldukça önemli olmaktadır.

Ülkemizde tüm öğrenciler okul hayatlarının belirli bir kısmında, ilgi, yetenek ve statü farkı gözetilmeksizin, ortak öğrenim yaşantılarına tabi tutulmaktadır. Bugün bütün ilköğretim okulları birinci kademesinde bazı ülkelerin birinci ve ikinci kademelerinde öğrenciler ortak öğrenim yaşantılarını paylaşırlar. Söz konusu öğrenim süresince ilgi ve yeteneklerine göre farklılaştırılmamış (zenginleştirilmemiş, bireyselleştirilmemiş) öğretim programlarını da izlerler. Bu eğitimde fırsat eşitliğini doğurmakla birlikte üstün ve özel yetenekli veya özel eğitime ihtiyaç duyan tüm bireyler için bir eşitsizliği de beraberinde getirmektedir (Davaslıgil, 2004).

Kişi, doğduğu andan itibaren ölüm zamanına kadar yaşamın her anında ve birçok alanda devamlı, birçok problem ve sorunlarla karşılaşp yüzleşmektedir (Ersever, 1996).

Karar verme yetisi, kişilerin sahip oldukları özellikleri ve sosyalleşme düzeyleri ile yakından ilişkili olmaktadır. Karar, bir hedefe veya sonuca varabilmek için sahip olunan olanaklara ve şartlara göre mümkün olan farklı eylem biçimlerinden en uyumlu ve görünür olanı tercih etmektir (Deniz, 2004; Kuzgun, 1992).

Üstün yetenekli çocukların kariyer ve meslek seçimi gibi kararlarını vericekləri dönemde duygusal zekâ ile karar verme stratejilerinin ne durumda olduğu veya hangi boyutta olduğunun belirlenmesi yapılacaktır. Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve karar verme düzeyleri arasında nasıl ve ne düzeyde bir ilişki olduğu sorusu bu araştırmanın temel problemidir. Karar verme ve duygusal zekâ daha kalıcı bir özellik olduğu için bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin duygusal zekâ ve karar verme düzeylerinin demografik veriler (yaş, cinsiyet, sınıf) bağımsız değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediğı araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâ ile karar verme düzeyleri arasında nasıl ve ne düzeyde bir ilişki olduğunun belirlenmesidir.

Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve karar verme strateji düzeyleri genel ortalama puanları nasıldır?
2. Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri;
 - 2.1.Sınıf,

- 2.2. Cinsiyet,
- 2.3. Yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3. Üstün yetenekli öğrencilerin karar verme düzeyleri;
- 3.1. Sınıf,
- 3.2. Cinsiyet,
- 3.3. Yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4. Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve karar verme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Üstün yetenekli çocuklar, erken büyüme, fiziki, toplumsal, demografik ve zihinsel nitelikler alanlarında normal zekâ ve yetenek seviyesine haiz olan aynı yaşıt diğer çocuklardan bir çok farklı özellikler sergilemektedirler. Özellikle bilişsel ve zihinsel olarak aynı yaşıt diğer çocuklardan daha iyi düzeydeki çocukların güdü, kreatif düşünme, iç denetim gibi hususlarda daha yüksek seviyede olduklarını gösteren birden fazla çalışma ve araştırma bulunmaktadır. Özellikle bu tür çocukların yaşıtlarına göre daha üstün yeteneklere sahip olmaları, diğer insanlar tarafından sorun giderme ve planlama hususlarında da daha başarılı olabilecekleri beklentisini oluşturmaktadır. Fakat Türkiye’de bunun gibi yeteneklere sahip çocukların eğitime yönelik çok az araştırma yapılmıştır. Bu nedenle üstün yetenekli çocukların ileride toplumsal hareketliliği sağlayacak önemli kişilikler haline gelmesi için erkenden fark edilmeleri ve yetenekleri doğrultusunda uygulanacak eğitim programlarına yönlendirilmeleri gerekir.

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve karar verme düzeyi adı altında yapılan çalışmaların sayısı azdır. Yapılan çalışmalarda da duygusal zekânın yetenek boyutunu incelemişlerdir Bu nedenle bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin karar verme yetileriyle eş güdümlü olarak araştırılması en önemli amaçlarımızdan olup bu konudaki eksik yönleri belirlemek açısından önem teşkil etmektedir. Çalışma kapsamında üstün yetenekli öğrencilerde karar verme ve duygusal zekâ konusunda ortaya çıkan sonuçların, bulguların konuyla ilgili mesaj ve konu ile ilgili yeni araştırma olanakları yaratacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmada elde edilen veriler kullanılan ölçek sonuçları ile sınırlıdır.

2. 2015-2016 yılında Türkiye’de eğitim-öğretim gören öğrencilerle ve orta ölçekli bir ilin A Bilim Sanat Merkezi ile benzer özellik gösterenlerle genelleme yapılabilir.

3. A Bilim Sanat Merkezi’nde 9. 10 ve 11. sınıflarında okuyan 141 öğrenci ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Zekâ: Herhangi bir durumu birbirinde bağımsız olarak düşünme veya bir düşünceyi bir amaç etrafında toplama yetisi bazı durumlara kolayca alışa bilme davranışları sergileme yetisidir (<http://www.tdk.gov.tr/>).

Duygu: Psikolojik ve biyolojik durumlar bir takım davranış eğilimi, his ve bu hisse özgü bazı düşünceler (Goleman, 2007).

Duygusal Zekâ: Sosyal zekanın ayırım yapma bireyin kendisinin ve diğerlerinin hisleri ve duygularını izleme, ve arasında bu bilgiyi düşünce eylemlerin kullanma yetisini içeren, sosyal zekanın bir alt boyutlarıdır (Salovey ve Mayer, 1990).

Karar: Hareket bekleyen bir durum karşısında verilen uygun bir tepkidir (İlmez, 2010).

Karar verme: Birçok alternatif arasından seçim yapma eylemidir (İlmez, 2010).

Üstün Zekâlı Çocuk (Gifted Child) : Renzulli'ye göre, genelde zekâ düzeyi 130'dan yüksek olan, çağdaş düşünce meydana getirerek bir sorunun çözümünde pratik zekâ kullanabilme yeteneğine sahip olan, ve yaratıcılık yönü üstün olan ve yapılması gereken işleri, en baştan son anına kadar devam ettirecek üstün motivasyonlu, , görev uygulama yeteneğine sahip üstün iş yapabilenleri de üstün olarak kabullenilip üstün görülmektedir (Davaslıgil, 2004).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın değişkenleri olan üstün zekâ, duygusal zekâ ve karar verme stratejisi kavramlarının, kuramsal çerçevede açıklanmıştır. Bu araştırmanın konusuyla ilişkili olan alan yazında burada yapılan araştırma ve çalışmalara yer almıştır.

2.1. Zekâ ve Üstün Zekâ

Zekâ kavramı, eğitim ve psikoloji alanlarında her zaman çok fazla irdelenen ve ele alınan bir konu olmuştur. Bireyin düşüncesinin oluşma biçimi, beyin tarafından oluşturulan insan davranışlarının ne gibi bir sistemle meydana getirildiği, zihin tarafından ortaya koyulan bir çok faaliyetin (hafızada tutma, sorunları giderme, öğrenme vb.) ne şekilde geliştiği gibi pek çok soru yıllar boyunca felsefecilerin ve akademisyenlerin ilgisini çekmiş ve üzerinde çalışma noktasında cezbedici bir konu olmuştur. Zekânın doğası konusu, eski Yunan döneminden günümüze kadar geçen sürede hep önemli olmuştur (Sternberg, 2005). Zekâ, eğitim ve psikoloji alanlarının çok popüler olan ve devamlı araştırılan konularından biri olmasına karşılık uzmanlar onu tam olarak ifade edebilecek net olarak açıklayan bir tanım oluşturamamışlardır (McGrew, 1991; Solso, 2001; Halonen ve Santrock, 1996).

Zekâ kavramı ile ilgili yapılan birçok açıklamalar, içinde bulundukları dönem ve kültürden etkileşim aldıkları gibi beyin ve beynin işleyişi hususundaki bilimsel gelişmelerden de etkilenmektedir. Zekâ kavramını o andaki yaşanan dönemden nasıl etkilendiğini, akademisyenlerin zekâyı nasıl açıklamaya çalıştıkları üzerine 1921 ve 1986 yıllarında yapılmış olan çalışmanın sonuçlarına bakarak fikir edinebiliriz. 1921 yılında akademisyenlerle yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, akademisyenlerin zekâyı meydana getiren temel yeteneklerin problem çözme, karar verme gibi üst düzeyde beceriler, öğrenebilme ve çevreye uyum yeteneği olduğunu düşündüklerini belirtmektedir. 1986 yılında yapılan araştırmada ise zekâyı meydana getiren yetenekler üst düzey beceriler, kültür tarafından değer verilen yetenekler ve yönetici süreçler olarak gösterilmektedir. Zekâ kavramını ifade eden tanımlar üst

düzey beceriler gibi temel bir yeteneği içerse de diğer boyutları açısından zaman içerisinde büyük farklılık ve değişiklikler gösterebilmektedir (Oğurlu, 2007).

2.1.1. Zekâ ve Ölçme: Zekâ Testleri

Zekâ testlerinin çeşitli kullanım amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar aşağıda belirtildiği gibidir:

- Yaşıtlarına göre zihinsel becerilerindeki gerilikten dolayı okulda başarısızlık gösteren çocukların saptanarak, zihinsel potansiyellerini en iyi şekilde değerlendirebilecekleri koşullardan (özel eğitim) yararlanmalarını sağlamada;
- Herhangi bir hastalıkla birlikte görülen motor geriliğin ya da zihinsel tespit edilerek, ayırıcı tanıya katkıda bulunmada;
- İlaç tedavisi, ameliyat ya da değişik müdahaleler sonucu oluşabilecek zihinsel yıkım veya gelişimin belirlenmesi için müdahale öncesinde ve sonrasında değerlendirmede;
- Bazı ilerleyen hastalıklarda hastalık sürecinde ortaya çıkabilen zihinsel ya da motor yıkımın belirlenmesinde zekâ ölçekleri kullanılmaktadır.

Zekâ kavramına kişilerin öğrenme kabiliyeti olarak bakıldığında, zekânın ölçülmesinin önemi daha da artmaktadır. Zekâyı genetik faktörlerin etki ettiğini düşünen bir öğretmen, bütün öğrencilerin öğrenmesine fayda sağlamak yerine bazı çocukların öğrenememe sebebini ifade etmekte ve analiz etmekte zekâ puanlarından yararlanacaktır. Öğretmenler, zekâyı genetik olarak çocuğa geçen bir özellik olarak değerlendirirler. Zekâyı ölçmek için kullandıkları zekâ test puanlarını eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada kullanmayı reddederler. Öğretmenlerin bu bakış açısı kimi okullarda zekâ testlerinin programlarından çıkarmalarına sebebiyet vermiştir. Dolayısıyla zekâ testleri öğrencilerin genetik özelliklerini ölçmek için kullanılan bir yöntem olarak değerlendirilmemesi gerekmektedir. Öğretmenler eğitim öğretim ile ilgili verecekleri kararlarda zekâ testlerini yegâne referans noktası olarak almamaları gerekmektedir. Öğrencilerin başarıları zekâ düzeyinin yanı sıra daha geçerli ve detaylı farklılıklara, çocukluklarındaki zihinsel gelişime uygun olan veya olmayan eğitim durumlarına, öğrenme gayreti noktasındaki motivasyonlarına bağlıdır ve bu kıstaslara göre değerlendirilmesi gerekmektedir (Ebel, 1979).

2.1.1.1. Bireysel Olarak Uygulanan Zekâ Testleri

Zeka testleri içerisinde bireysel olarak uygulanan testlerin tamamı teste tabi tutulan bireylerin profilini belirleyeceğinden testi gerçekleştirenin hem uygulama normları ve kıstasları çok iyi öğrenmesi ve teste hakim konumda olması ayrıca test neticesini değerlendirme noktasında uzmanlaşması gerekmektedir. Test bu biçimde yapıldığında doğru netice elde edilebilir (Tunalı, 2007).

Bireysel olarak gerçekleştirilen zekâ testleri uygulayan kişiye, teste alınan birey ile ilgili pek çok bilgi sağlamasına karşılık bazı hallerde de işini güçleştirebilir. Örneğin, büyük bir grubun değerlendirilmesi yapıldığında yeterli sayıda uzmanın ve imkanın bulunması hususunda sıkıntılar gerçekleşebilir. Bu noktada mühim olan testin neden uygulandığıdır. Bireysel testler çoğunlukla küçük yaş grubundakilere, okuma yazması olmayanlara, zihinsel engelli olanlara ve eğitsel ya da klinik tanıya gereksinim duyan bireylere yapılmaktadır (Tunalı, 2007). Dünyada en çok kullanılan zekâ testleri şu şekilde ifade edilebilir;

1. Stanford – Binet Zekâ Testi: Bu zekâ testi 2 – 18 yaş grubundakilerin zekâlarını ölçmekte kullanılır. Binet, öğretmenlerden topladığı bilgileri öğrencilerin zihinsel kabiliyetlerini irdelemek için kullanmış ve testler uygulamıştır. Uygulanan testlerin öğretmenlerin analizine uyan maddeleri referans olarak korelasyon yöntemleri vasıtasıyla saptamışlardır (Ülgen, 1997).

Binet zekâ için; “İyi akıl yürütme, iyi hüküm verme, kendi kendine eleştirme gücü, arzulanan bir sonuca ulaşmak için adaptasyonlar yapabilme ve belli bir noktada yoğunlaşabilme kapasitesi” şeklinde tanımlama yapmıştır. Söz konusu tanım bağlamında zekânın özellikleri şu şekilde ifade edilebilir (Ülgen, 1997).

- İdrak etmek,
- Hüküm altına almak,
- Düşünce geliştirmek,
- Düşünceye belli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek,
- Düşünceleri hedefin gerçekleşmesi doğrultusunda intibak ettirmek,
- Özeleştirme yapabilmek

Binet, bireyin başkalarına nispeten zihinsel gelişimini karşılık gelen “zekâ yaşı” kavramını ilk kez ifade eden bilim adamıdır. Binet gerçekleştirdiği araştırmalar neticesinde, zihinsel bakımdan normal çocuklardan geride olan çocuğun daha ufak yaşta olan özelliklerde olacağını tespit etmiştir.

2. Wechsler Zekâ Ölçeği (WISC- R Zekâ Testi)

Wechsler Çocuklar İçin Bireysel Zekâ Testi (Wechsler Intelligence for Children–WISC) üstün yetenekliliği belirlemede yaygın olarak kullanılan zekâ testlerinden biridir. Weschler tarafından 1949 yılında geliştirilen test 1974 yılında yeniden gözden geçirilmiş, 2003 yılında ise dördüncü revizyonu ile güncellenmiştir (Davis ve diğ., 2011). Günümüz çok boyutlu üstün yeteneklilik tanımları ile çelişse de, Savaşır ve Şahin (1998) tarafından ifade edildiği gibi, alt testlerinde değişik yetenek alanlarından örnekler bulunması, yorum ve puanlama esaslarının belirginliği, psikometrik özelliklerinin doyuruculuğu testin yaygın bir şekilde kullanımına katkı sağlamaktadır. Son döneme kadar kabul kriteri olarak sadece öğrencinin WISC-R’da elde ettiği genel zekâ bölümü katsayısı kullanılmış, tek bir kesme noktasından hareketle üstün yeteneklilik belirlemesi yapılmıştır. Uyarlanmakta olan araçlar da, WISC-R gibi bilişsel kapasitenin ölçümünü hedefleyen araçlardır. Bu araçların kullanımı ile de WISC-R’da olduğu gibi belirli bir kesme noktası üzerinde kalan öğrencilerin üstün yetenekli olarak belirlenmesi amaçlanmaktadır. Değerlendirmenin temel ilkelerinde ise öğrencilerin belirlenmesinin ancak, eğitim ihtiyaçlarına yönelik programların var olması, bireysel ihtiyaçları doğrultusunda eğitim seçeneklerinden yararlanmaları ve gelişimlerinin desteklenmesi durumunda uygun olabileceği belirtilmektedir.

Wechsler ölçeği günümüzde üç türe ayrılmaktadır (Yargıcı, 2000):

- Wechsler Okul Öncesi Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WPPSI),
- Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R),
- Wechsler Yetişkinler İçin Zekâ Ölçeği (WAIS-R).

3. Kaufmann’ın Çocuklar İçin Değerlendirme Bataryası (K- ABC):

Okul öncesi ve öğrenme güçlüğü ile muhatap olan çocukların değerlendirilebilmesi için geliştirilen bir testtir. Kaufmann’ın testin amacı, yalnızca teorik ve ampirik yapıya bağlı kalarak çocukların zihinsel özelliklerini ölçebilmektir. Bununla birlikte gerçek bilgi (başarı) ile sorun giderme kabiliyeti (bilişsel süreç) arasında ayırtırma yapabilmeyi de amaçlamaktadır (Zeidner, Matthew ve Roberts, 2004).

Bu batarya K-ABC olmak üzere üç kısımdan oluşur.

- Sıralamalı İşlemler (Sequential): El hareketleri, sayı hatırlama, kelime düzeni alt testleri;
- Eş Zamanlı İşlemler (SimultaneousProcessing): Sihirli pencere, yüz tanıma, gestalt kapanışı, üçgenler, matrix analogileri, uzamsal hafıza ve fotoğraf serileri alt testleri;
- Başarı (Achievement): İfade edici kelime dağarcığı, aritmetik, bilmeceler, okuma, şifre çözme ve okuma-anlama alt testleri.

4. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CognitiveAssessmentSystem– CAS)

Sternberg, Dennis ve Beatty tarafından geliştirilen test ergenler ile yetişkinler üzerinde tatbik edilmektedir. Geleneğe dayalı testleri, farklı kültürdeki çocuklar için sıkıcı gelmekte ve düşünce stillerine de paralellik göstermemekte olup potansiyellerini yansıtamamaktadır. Bu Testi geliştirenler de, CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi)’in kültürel olarak farklı grupların belirlenmesinde etken bir rol oynayacağını değerlendirmektedirler (Özyaprak, 2006). CAS, 5-17 yaşlarında aralığında olan çocuklar için bilişsel işlemlerini değerlendirmek maksadıyla planlanmıştır. CAS, PASS Teorisi (Planning-Planlama, Attention-Dikkat, Simultaneous-Eşzamanlı, Successive-Ardıl)’nden üretilmiştir. CAS’ı oluşturan dört ölçek, bu işlem alanlarıyla alakalıdır (Naglieri ve Das, 1997).

CAS’in Standart ve Temel Bataryasının iki farklı çeşiti bulunmaktadır. Buradaki iki formunun her biri PASS Ölçeği’nden oluşmaktadır. Bu ölçeklerde aşağıda verilmektedir (Acar, 2007).

- Bilişsel kontrolü sağlayan “Planlama” işlemleri,
- Arzu edilen amaca ulaşmak için bilişsel işlemlerin kullanımı, kendini kontrol ve karanlık gibi belli bir süre içinde odaklanmış ve seçici bilişsel aktiviteyi sağlayan “Dikkat” işlemleridir.
- Bilgiler üzerinde işlem yapmanın iki formu olan “Eş zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler”. Standart Batarya’daki bu ölçeğinde her birinin üç alt testten oluşmaktadır.

Bu Temel bataryada ise, ölçeğin her biri ikişer alt testten oluşur. Her bir alt testin ölçek puanının ortalaması 10, standart sapması ise 3’tür. PASS Ölçeği’nin

her biri; ortalaması 100 olan standart puanı ve ortalaması 15 olan standart sapmayı verir. “Standart Batarya” 12 alt testi, “Temel Batarya”da, 8 alt testi içermektedir. Her iki bataryanın da alt test ölçek puanının toplamda “Tam Ölçek Standart Puanı” bulunur (Naglieri ve Das, 1997).

2.1.1.2. Grup Olarak Uygulanan Zekâ Testleri

Zekâ testleri gruplar halinde uygulanacak şekilde geliştirilmesindeki amaç zamanı ve uygulayıcı yetersizliğini ortadan kaldırabilmektir. Bu Grup testlerinin konuları farklılıklar gösterebilmektedir. Genel olarak psikolojik özellikleri ölçmektense ziyade okulda veya işteki performanslarını ölçme ile alakalıdır. Grupça uygulanan testler özellikle bireysel test gerektiren kişileri belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Onun için maliyet ve zaman gerektiren testler yalnızca gerekli olan kişiye yapılır (Özgüven, 1994).

1. Cattell’in Kültürden Arındırılmış Zekâ Testi (CFIT):

James McKeen Cattell tarafından geliştirilen Cattell Kültürden Arındırılmış Zekâ Testi’nin (Cattell Culture Fair Intelligent Test-CFIT) Türkçe formu olan Cattell Zekâ Testi, grup olarak uygulanan ve uygulama süresi 25 dakika olan bir test çeşididir (Öner, 1997). CFIT pratik zekâyı belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir testtir. CFIT üç ölçek halinde hazırlanmış: Birinci ölçek, 4-8 yaş çocuklarına ve zihinsel olarak geri olan yetişkinlere; ikinci ölçek, 8-13 yaş çocuklarına ve zihin seviyesi orta olan yetişkinlere; üçüncü ölçek ise, onuncu veya daha yukarı sınıfa devam eden çocukların, zekâ seviyesi yüksek olan yetişkinlere uygulanmak için hazırlanmıştır. Her bir ölçeğin A ve B olmak üzere iki farklı formu bulunmaktadır. İkinci ve üçüncü ölçekte sorularda nitelik bakımından birbiriyle birebir benzerdir. Her alt test süre ve yönerge bakımından farklılık göstermektedir. Açıklamalarda sözel olarak verilir (Ağrasoy, 2003). Sıralama, sınıflandırma, matrisler ve akıcı zekânın sözel ölçümü olmayan CFIT; zekânın tanımlanmasında, sosyo ekonomik sınıfın, eğitimin ya da kültürel özelliklerin etkilerini en aza indirmek için tasarlanmıştır. CFIT’in ön yargı ve dış etmenleri ortadan kaldırdığı için suç işleme potansiyeline sahip çocuklarında

tanımlanmasında diğer testlere oranla daha sağlıklı sonuç verdiği tahmini edilmekte (Öner, 1997).

2. Raven’ın Standart Progresif Matrisler Testi (RSPMT):

Raven’ın Standart Progresif Matrisler Testi (RSPMT), analitik irdeleme, problem çözme, düzenli düşünme ve soyutlama ile zihinsel faaliyet hızını ölçmek için hazırlanmıştır. Çeşitli araştırmalar RSPMT’nin analitik zekâ için en uygun ölçme aracı olduğunu düşünülmektedir. Bu bağlamda, RSPMT’nin zekânın en iyi yordayıcıları arasında yer aldığını, Spearman’ın “g faktörünü” ölçebilen testlerden birisi olduğu kabul edilmektedir (Raven ve Summers, 1990). Deary’nin (2000), Carpenter’dan aktardığına göre de bazı araştırmalar Raven problemleri, kişilerdeki problem çözme becerilerindeki farklılıklarını belirleyebilmek için kullanılmıştır.

Standart testi beş bölüme ayrılmış ve 60 sorudan oluşmaktadır (A, B, C, D, E) ve her set 12 soru içermektedir. Birinci setteki birinci soru olabildiğince kolay olmaktadır. Ondan sonraki sorular da aşama aşama zorlaşmaktadır. Testte yapıların sıralanışda testi alan kişiye standart bir eğitim ve çalışma metodu sağlamaktadır. Testte beş set hem problem çözmeye gerekli olan düşünce yöntemini kavramak için olanak sağlamaktadır hem de bireylerin zihinsel aktivite kapasitelerini sınamak maksadıyla beş değerlendirme yapmaktadır (Kaplan, 2008).

Test kişinin uygun ortamda ve daimi bir şekilde bireysel hızda çalışma olanağı ve zaman ne ölçüde düşünebileceğine dair saptama gücüne ilişkin ölçüm yapmak için yapılmıştır. Çocukların eksiklikleri bulması bu düşüncüyü kavraması, analogiyle izah ve mukayese etmesine çalışmaktadır(Kaplan, 2008).

2.2.Üstün Zekâ Çocukların Tanımı

Zekâ ölçümleri ile ilgili testlerin uygulanmasıyla birlikte üstün zekâlı kişilerin tespit etmeye yönelik çalışmalarda başlamıştır. İlk başlarda üstün zekâlılık olarak tanımlanan kavram son zamanlarda zekâ kavramı üzerine yeni yorumların yapılması ve çoklu zekâ kuramını yaygın hale gelmesiyle yerini üstün yetenekliliğe bırakmıştır.

Terman aracılığıyla 1925 yılında bu konuyla ilgili ilk tanımlamalardan biri

yapılmıştır. Tanımlamaya göre, Terman'ın geliştirdiği Stanford-Binet ölçeğinde

- 0-70 Z.B. arasında olanlar geri zekâlı,
- 70-80 Z.B arasında olanlar tutuk zekâlı,
- 80-90 Z.B arasında olanlar limit üstü ve ya tutuk olmak,
- 90-100 Z.B arasında olanlar normal zekâlı,
- 110-120 Z.B arasındakiler üstün zekâlı,
- 120-140 Z.B arasında olanlar çok üstün zekâlı,
- 140Z.B ve yukarısında olanlar deha ve ya deha yakınında olanlar (Enç, 2005).

Fakat yüksek zekâ bölümü gibi bir tek ölçüte sınırlanmış tanımlar, zamanla yerini çoklu ölçüte dayalı tanımlara bırakmıştır. Bu tanımda ise ABD Eğitim Komisyonu'nun önerdiği tanım en büyük paya sahiptir (Davaslıgil, 1990).

“ Üstün kabiliyetlerinden dolayı, yüksek düzeyde iş yapma yeterliliği, bu alanda uzmanlaşmış kişiler tarafından belirlenmiş çocuktur. Bu çocuklar topluma ve kendilerine katkı sağlayabilmeleri için normal okul programlarının dışında farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyan çocuklardır. Bu çocuklar belirlenen alanların birinde, birden fazlasında ve ya bunların bir araya gelmesiyle oluşan bir bütünlük içinde etkili bir şekilde başarı gösterirler ve gizli güçlere sahiptirler.”

1991 yılında ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla düzenlenen 1. Özel Eğitim Konseyi'nde ABD Eğitim Komisyonu'nun tanımına benzeyen bir tanım kabul edilmiştir.

Üstün yetenekli kişileri açıklarken dikkat edilmesi gereken bir nokta kabiliyetin özel ve genel yetenek olarak gruplara ayrılmış olmasıdır. Daha önceki bölümde Renzulli üstün yeteneğin tanımını yaparken insan yapısında bulunan üç ana ögenin etkileşiminden oluştuğu üzerinde durduğunu belirtmiştik. Renzulli birinci madde olan yeteneği ikiye ayırmıştır.

a) Genel yetenek

b) Özel yetenek

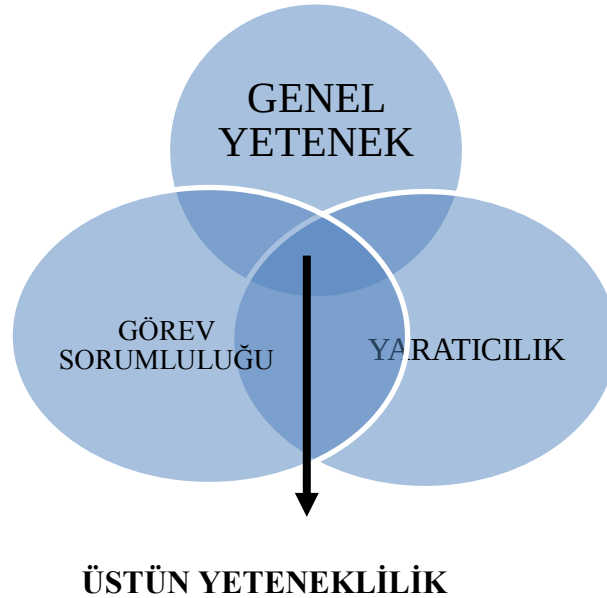
Özel yetenekler Renzulli'ye göre, birkaç genel yeteneğin birleşimlerini, özel bilgi alanlarına veya önderlik, sanat, yönetim vb. başarımlar alanlarına uygulayabilme kapasitesidir (Renzulli, 1986).

Şu anda ülkemizde üstün yeteneklilere uygun en fazla bulunan resmi eğitim

kurumu olan Bilim ve Sanat Merkezleri için öğrenci tanımlaması yapılırken özel ve genel yetenek grubundan öğrenciler birbirinden ayrı olarak değerlendirmeye alınmaktadır. Bilim ve Sanat merkezlerinde zihni performansları yüksek olanlar (IQ'leri 130 ve üstü olanlar) genel yetenek, sanat alanlarında kabiliyetli olanlar(dil sanatı, resim, müzik) ise özel yetenek grubundaki öğrencileri içermektedir.

Buraya kadar söylenmiş olan tanımları ve açıklamaları incelediğimizde iki yetenek alanının dışında başka yetenek alanlarının olduğu dikkati çeker.

- Kabiliyet ve başarı testlerinde yüksek performans gösterilen özel akademik yetenek.
- Kreatif ve üretici düşünmeye sahip olmayı tanımlayan yaratıcı ve üretici düşünme yeteneği.
- Toplumu ilgilendiren kararlarda tek başına ya da grup olarak yönlendirmeyi belirten önderlik kabiliyeti
- Alet kullanabilme kabiliyetini ve el sanatlarını da kapsayan spor dallarında kabiliyetliliği ifade eden psiko-motor yetenek.
- Kişi bu yetenek alanlarının yalnızca birinde başarılı olabileceği gibi birçok yetenek alanında da başarı gösterebilir.



Şekil 1. Renzulli'nin Üçlü Halka Modeli

Genel itibariyle üstün zekâlılarla ilgili yapılan tanımlarda hem fikir olunan nokta, üstün zekâlıların akranlarından daha ileri seviyede düşünen çocuklar olduğudur. Bu noktadan hareketle yapılacak olan benzetme: aynı yaş düzeyindeki çocuklar yürürken üstün zekâlıların maraton kadar uzun mesafeyi koşabilen atletler olduğudur. Yapılan benzetmede bahsi geçen koşuda varış noktasında ulaşmak ancak düzenli ve sistem dahilinde bir eğitim ile mümkündür.

20. yüzyılın ikinci yarısının başlarında, bilimsel araştırmacılar ve psikologlar çocuklardaki üstünlüğü zekâ ile ifade etmişlerdir. Bu fikre göre üstünlük özelliğinin örtüştüğü unsur zekâ bölümü (IQ)'dür. Sonraki zamanlarda üstünlük özelliklerine, motivasyon ve yaratıcılık da ilave edilmiştir.

Üstünlük ile ilgili çalışmalar yapan Maker (2003), üstünlüğün değerlendirilmesinin yalnızca yüksek IQ nazara alınarak yapılmasının, kavramın perspektifini daralttığını ve komplike hale getirdiğini ifade etmiştir. Bu sebepten dolayı Maker, üstünlüğü oluşturan esas unsurları, ilgi ve arzularla birlikte komplike sorunları çözme kabiliyeti olduğunu ifade etmiştir.

Üstün yetenekliler ile ilgili yapılan bir başka tanımda ise Tannebaum (2003) üstün zekâlı çocukları entelektüel, ahlaksal, estetik, sosyal veya fiziksel olarak örnek teşkil eden, eleştirel veya üreticiler şeklinde takdir edilecek uygulamacılar olmaları yüksek olan çocuklar olarak ifade etmiştir. Tannenbaum üstün zekâlı çocukları üretici ve uygulayıcı olarak iki tipe ayırmıştır. Bu tipteki çocuklar kendi aralarında ayrılarak sekiz farklı tip oluşturmaktadırlar. Tablo 1. de bahsi geçen üstün zekâlı tipleri görülmektedir.

Tablo 1. Tannenbaum'un Sekiz Farklı Üstün Çocuk Tipi

KİM ?	NE ?	NASIL ?
ÜRETEN	Düşünce	Yaratıcılıkla Çok çalışarak
	Somut şeyler	Yaratıcılıkla Çok çalışarak
UYGULAYAN	Sahne Sanatları	Yaratıcılıkla Çok çalışarak
	İnsanlık hizmeti	Yaratıcılıkla Çok çalışarak

2.3.Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar gözlemlenerek edinilen bilgiler ışığında ortaya koyulan üstün yetenekli çocukların özellikleri pek çok sosyo-demografik unsurdan etkilenmektedir (Akarsu, 2001). Söz konusu özellikler fiziksel, gelişimsel (erken-sosyal), kişilik özellikleri, zihinsel olarak ifade edilebilir.

Tablo 2. Üstün Zekâlı Çocukla, Parlak Çocuk Arasındaki Farklar

Parlak Çocuk	Üstün Zekâlı Çocuk
İlgilidir	Oldukça fazla meraklıdır
Sorulara cevap verir	Sorunun ayrıntılarını tartışır
Yanıtları bilir	Sorular sorar
Dikkatini yoğunlaştırır	Hem zihinsel hem fiziksel olarak katılır
Anlamı kavrar	Varsayımlar ortaya atar
Uyanıktır	Keskin gözlem yapar
Verilen işi tamamlar	Projeler oluşturur
İyi fikirleri vardır	Alışılmamış tuhaf fikirleri vardır
Okuldan hoşlanır	Öğrenmeden hoşlanır
Güçlü belleği vardır	İsabetli tahminlerde bulunur
Öğrenirken mutlu olur	Öğrenirken eleştireldir
Verilenleri kolaylıkla alır	Verilenleri alırken coşkulu ve gergindir
Kolaylıkla öğrenir	Verilenleri zaten bilmektedir
Belli bir sırayla öğrenmekten hoşlanır	Karmaşık ve giriftlik onu coşkulandırır
Akranlarıyla olmaktan hoşlanır	Büyük yaştakileri ve yetişkinleri seçer
Bilgiyi özümser	Bilgiyi değiştirip uygular

Kaynak: Ataman, A. (2003). Üstün Zekâlı/Üstün Yetenekli Çocuklar. *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

2.4.Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi

Üstün yeteneklilerin eğitilmesinin de en iyi neticeleri elde edebilmek amacıyla erken dönemde eğitilmesi gereklidir. Erken dönem olarak en uygun dönem okula henüz başlanılmayan dönemdir. Okul öncesi dönemde verilen

uyarıcılar, çocuğun zihinsel potansiyelinin oluşturması ve gelişmesini sağlayacak her türlü uyarıcının okul öncesi dönemde verilmesi başarıyı artırıcı bir etken olmaktadır.

Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitimi pedagojik açıdan hem zor hem de emek isteyen bir eğitimi kapsamaktadır. Özel eğitimdeki diğer alanlar gibi bu alanda oldukça zorlayan bölüm olarak görülmektedir. Bu güçlük aynı seviyede ehemmiyetin de kapsamını oluşturmaktadır. Yeteneklerin tanınması ve üstün zekânın tanınması gerçekten önemli olmaktadır. Bunun sağlanması da fakat eğitim ile olanaklıdır (Kurtkan, 1987).

Erken çocukluk döneminin bireyin hayatında hızlı gelişim ve değişimlerinin olması açısından önemli bir yeri vardır. Bu dönemde değişim ve gelişimin yönünün belirlenmesinde eğitimin rolü büyüktür. Erken çocukluk döneminde çocukların ilgi, yetenek ve becerilerinin belirlenmesi, eğitimlerine yön verir. Bu anlamda üstün yetenekli çocukların erken yıllarda belirlenmesi; ev ortamlarının düzenlenmesini, eğitim programlarının hazırlanmasını, anne babanın ve öğretmenlerin erken yıllarda bilgilendirilmesini ve bilinçlendirilmesini sağlar. Böylece özel yetenekli çocukların erken yıllarda uygun eğitimleri, yaşamının ilerleyen yıllarında beceri ve yeteneklerini daha erken geliştirmelerini ve sergileyebilmelerini sağlayacaktır.

Üstün yetenekli çocuklar, genellikle, ilk yıllarda yeterli tanılanamama, uygun olmayan sınıflara yerleş-tirilme veya uygun olmayan müfredat programlarını takip etme riski altındadırlar. Bir diğer risk faktörü de kendilerini akranlarından farklı kılan bu özelliklerinin farkında olmaları ve yaşıtlarının kendilerini kabul etmeleri için yeteneklerini saklama çabalarıdır. Bununla birlikte, üstün yetenekli çocukların eğitimleriyle ilgili eğitilmemiş veya hizmet içi eğitim almamış veya sadece testlere güvenerek üstün yetenekliliğin belirlenmesini savunan öğretmenler de, çocukların üstün yeteneğini ve çocukların başarısızlığını ve motivasyon eksikliğini fark edemeyerek veya fark ettiğı halde göz ardı ederek var olan problemin büyümesine neden olabilirler. Üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda ihtiyaçları olan uyarılar sağlanmadığı takdirde duygusal anlamda olumsuz yönde etkilendikleri görülmektedir. Bu nedenle üstün yetenekli çocukların eğitime başlamadan önce anne baba ve öğretmen eğitiminin planlanması yapılmalıdır. Öncelikli olarak anne baba ve öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin yanlış olan tutum ve bilgilerinin belirlenmesi, bu konularda anne baba ve öğretmen arasındaki işbirliğini sağlamaya yönelik uygun

iletişim becerilerinin kazandırılması da üstün yetenekli çocukların eğitiminde büyük önem taşımaktadır. Bazı ülkelerde küçük yaştaki üstün yetenekli çocuklar için geliştirilmiş programlar bulunmaktadır. Öncelikle bütün çocukların eğitim ihtiyaçları birbirinden nasıl farklılık gösterdiği unutulmamalıdır. Genellikle, üstün yetenekli çocuklar hızlı öğrendikleri, soyut ve karmaşık fikirler içeren oyunlar oynamaktan hoşlandıkları için her üstün yetenekli çocuğun belli alanlara ilişkin üstünlük potansiyeli profili kendine özgüdür.

Üstün yetenekli okul öncesi dönemdeki çocuklar için okul dışı öğrenme merkezlerinin yararlarının sunulduğu başka bir programda; fen bilimlerini farklı bir yolla öğretme, çocuklara çeşitli fırsatlar sağlayarak yaşayarak öğrenme olanağı sunma ve öğretme yaklaşımlarının değişmesi amaçlanmıştır. Okul çevrelerindeki yerel ekosistemleri tanıma ve anlamaya yönelik ağaç dikme, doğal bitki bahçeleri ve sebze bahçeleri oluşturma, kuş besleme, hava istasyonları vb. gibi çalışmalar, özellikle üstün yetenekli okul öncesi dönemdeki çocukların buluşlarını, yaratıcılıklarını kolaylıkla ortaya koyabildikleri uygulamalardır. Eğitim programları ile ilgili başka bir çalışmaya göre, üstün yetenekli çocukların liderlik özelliklerini geliştirmek ve liderlikle ilgili potansiyellerini tam olarak kullanabilmelerini sağlamak erken yaşlarda eğitimle kazandırılabilir. Bunun için bu programda yaratıcı drama, grup oyunları, ortak çalışmalar, büyük liderlerin biyografilerini okuma veya dinleme, liderlerin karakter özelliklerini tanıma ve tartışma, senaryo oluşturma, liderlik oyunları vb. etkinlikler uygulanmaktadır. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde kullanılan başlıca eğitim modelleri aşağıda sıralanmıştır. Bunlar:

Bloom'un (1956) Eğitim Amaçlı Taksonomisi: Bloom (1956)'a göre bütün öğrencilerin algı yapısının değişik olabileceğini varsayarak okullar ve toplu eğitimin verildiği yerde bu farklılığın etkilerini minimum düzeye ulaştırmak ve bunu çocuk, aileleri, toplum için yararlı olabilmek üzere çalışmalara yapmaya başlamış. Bloom'a göre, insan öğrenebilme ile ilgili zihinsel donanımlarla doğar ve limitsiz bir öğrenme kapasitesi vardır. Ancak eğitim süreçleri, bu donanımlarının ve limitlerinin ne kadarını kullanabileceğini belirler. Bu nedenle, çocuklar uygun öğrenme koşulları sağlandığında kendi öğrenme alanlarına giren hemen her şeyi öğrenebilirler. Çocuklar arasındaki farklılık daha az ya da daha çok öğrenebilmeleri ile ilgili değil, onların öğrenme stilleri, ilgileri, güdülenmeleri ve hızlarındaki

bireyselliklerden kaynaklanmaktadır (Bloom, 1979). Bu bağlamda, eğitimsel hedeflerin taksonomisi, öğretimin bir sonucu olarak öğrencilerin öğrenmeye yönelik amaçlarının ya da bizim beklentimizin ne olduğunu ifadelendiren bir sınıflamanın çerçevesidir (Krathwohl, 2002). Taksonomi, varlıkların basitten karmaşığa ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı olarak sınıflandırılmasıdır. Program geliştirmede taksonomi, istendik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmasıdır. Bu bağlamda, aralarında yatay ve dikey sıkı bir ilişki olan öğrenilmiş davranışların sınıflandırılmasında taksonomi kullanılır. Diğer bir deyişle, öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrencilerin ulaşacağı hedef\davranışların belirlenmesi ve yazılmasında taksonomi (aşamalı sınıflama)’de yararlanılır (Yüksel, 2007). Bu sebepten dolayı 3 ana değişkeni içermektedir. Bunlar öğrencilerin nitelikleri, öğretim faaliyetlerinin nitelikleri ve öğrenme ürünleridir (Bloom, 1985).

Öğrenmenin birçok tanımı mevcuttur. Ancak esas manasıyla öğrenmek; tecrübeler, eğitim – öğretim neticesinde davranışlarda oluşan kalıcı değişiklikler şeklinde ifade edilmektedir. İnsanların algı biçimleri, öğrenme yöntemi farklıdır. Kimisi okuyarak, kimisi tecrübe ederek öğrenmektedir (Bloom, 1985).

Üstün zekalılar üstüne çalışmalar yapan Bloom, üstün zekalılarla ilgili aynı zaman dahilinde zeki biri ile normal birinin öğrenme biçimlerinin farklı oluşu görüşünü savunmaktadır (Tablo 3.)

Tablo 3. Program Zenginleştirme Modeli Çizelgesi

Ağır Öğrenenler	Bütün Öğrenciler	Ortalama Üstü yetenekler	Çok Üstün Zekâlılar
Destek Grupları Ana programı Pekiştirici ve Destekleyici Materyalleri Kullanma	a. I. Temel Ana Program Temel Beceri kavram ve İçerik b. Ana Program Pekiştirici ve Destekleyici Temel Programın Ölçülmesi c. II. Temel Ana Program Ana Kavramların Bilgi ve becerilerin Gelişimi	Zenginleştirme Derinlemesine ve Materyalleri Kullanma	Daha Zor Örneklerin Geliştirilmesi

Kaynak: Bloom, B. S., ve Sosniak, L. A. (1985). *Developing talent in young people*. Ballantine Books.

Guilford'un Zihinsel Yapı Modeli: Guilford'un geliştirdiği zekânın yapısı modeli çok yönlü ve çoklu yetenek noktasında önemli bir modeldir. Faktör analizi yöntemi ile Guilford zekâda 120 faktör olduğunu tespit etmiştir. Guilford tarafından yapılan zekâ sınıflamasına literatürde “Küp Kuramı” olarak ifade edilmektedir. 1960’lı senelerde zekanın üç temel sınıflandırmasını yapan Guilford bu sınıfları, içerik, zihinsel işlemler ve ürün olarak ifade etmiştir.

Williams’ın Bilişsel –Duyuşsal Modeli: Bu modelde Williams (1974), duyuşsal öğrenmenin bilişsel öğrenmeden ayrılmayacağını belirtmiştir. Bu bağlamda Williams, duyuşsal ve bilişsel öğrenmenin denk önem düzeylerine sahip olduğu ve aralarındaki bağıntının kişiyi tamamıyla fonksiyonel birey haline getirdiğini ifade etmektedir. Benlik ise, bireyler arası ilişkilerde yetenekler, görevini neticelendirme ve riski göze alma duygusal alanının kapsamında yer almaktadır.

Williams’ın kuramında eşit önem arz eden bilişsel ve duygusal modelin pozitif benliğin gelişmesindeki önemi yüksek düzeydedir. Öğretmenler çocukları dinleyerek ve ikna etmeye çabalayarak üstün yeteneklilerin pozitif benlik gelişimine katkıda bulunabilirler (Williams, 1974).

2.4.1. Dünyada Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi

Üstün zekâlı ve yetenekliler eğitiminin tarihi dünyada binlerce yıl öncesine dayanmaktadır. Nitekim Çin’de Tang Dynasty’de, çocuk âlimler özel eğitim için saraya davet edilirlerken, Plato da üstün kız ve erkekler için özel eğitimi desteklemiştir. Rönesans boyunca da sanat, mimarlık ve edebiyat alanlarında yaratıcı yeteneğe sahip olanlar hem hükümet tarafından hem de özel teşebbüsler tarafından desteklenmiştir (Akarsu, 2001).

2.4.1.1. Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada

Özellikle 1950’li yıllarda üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitimine olan ilgi artış göstermiştir. ABD ve Kanada bu alanda farklı bir eğitim gerektiğini savunan ve bu alanla ilgili çalışmalar yapan ilk ülkelerdendir. ABD’de sıklıkla tercih edilen önlemler zenginleştirme, hızlandırma, sınıf atlatma, ders atlatma, kredilendirme,

farklı gruplar, farklılaştırma ve özel eğitim imkânları sağlamadır (Davaslıgil, 2006).

Amerika’da her eyaletin kendi eğitim bölümü üstün zekâlılara ve yeteneklilere toplum eğitiminin bir parçası olarak, zorunlu bir eğitim verilip verilmeyeceğine karar verir (http://en.wikipedia.org/wiki/Gifted_education). Çünkü ABD’de Eğitim bakanlığının oluşturduğu federal veya ulusal herhangi bir yasa yoktur (Renzulli, 2010). Eğer bu eğitim zorunlu bulunursa, eyalet kendi üstün zekâlılık tanımına karar verir ve bu çocukları tanılayarak onların eğitim almasını sağlar, öğrencilerin bu eğitimleri nasıl alacaklarına eyalet karar verebilir veya vermeyebilir. Eğer bir eyalet bu eğitimi zorunlu bulmuyorsa, bireysel bölgeler bu işe el koyabilir ve bu yüzden üstünlük tanımı eyaletten eyalete göre değişmektedir.

Özel eğitime zıt bir şekilde üstün zekâlılar eğitimi federal düzeyde düzenlenmemiştir fakat yine de ABD Eğitim Bakanlığı tarafından bu eğitim önerilmektedir. Bunun gibi, bütçelerde eyaletten eyalete tutarlılık göstermemektedir ve her ne kadar bu öğrenciler tanılansalar da, ne düzeye kadar eğitim alacakları o eyaletin veya bölgenin bütçesine göre değişkenlik göstermektedir. ABD’de tanılama dört aşamalı bir süreç olan geleneksel tanılama, Renzulli ve Reis tarafından ortaya konan yetenek havuzu ve matrix modele dayalı tanılamalarıdır (Davaslıgil, 2006).

ABD’de uygulanan programlar arasında organizasyonel ve pedagojik farklılıklar bulunmaktadır. ABD’de çok farklı kategoriler vardır. Organizasyonel kategoriler olarak, tam gün okul uygulamaları, gruplama seçenekleri, hızlandırma seçenekleri ve bireysel tercihler gibi kategoriler bulunmaktadır (Renzulli,2010). Konunun gündemin ön sıralarında yer aldığı 1970’li yıllarda nispeten kolayca, yani mevcut uygulamalarda pek fazla değişiklik gerektirmeden üstün yeteneklilerin sorunlarına getirilebilecek ilk çözüm olarak hızlandırma akla gelmiştir. Hızlandırma çocuğun kronolojik yaşını değil, akademik hazır bulunuşluk durumunu dikkate alan bir çözümdür. Hızlı gelişen, çok çabuk öğrenen yaşlıtlarının bir kaç yaş üstünde performans gösteren çocukların normal gelişim hızını izleyen akranları ile aralarını bekleyerek, gelişimlerinin önünün kapanması haksızlık olarak yorumlanmıştır (Akarsu, 2004). Hızlandırma seçenekleri, erken okula başlatma, sınıf atlatma, normal sınıflarda müfredat daraltma ve yoğunlaştırma, iki yılda üç yıllık çalışma yapma, iki

okulu aynı zamanda okuma (ilkokul-lise: lise-üniversite gibi), çevirim içi hızlandırılmış kurslar, üniversiteye erken kabul veya sınavlara girerek kredi alma olanaklarıdır (Renzulli, 2010).

Hızlandırma programları olumlu ya da olumsuz yanları ile üzerinde çok tartışılan konularda birisi olmuştur. Yapılan araştırmalardan ve okulların deneyimlerinden çıkarılan sonuç, uzman kişilerce ve dikkatlice yapıldığı, uygulamada deneme devresi konularak artı ve eksilerin iyi gizlendiği durumlarda hızlandırmanın yetenekli çocuğun lehine çalıştığı yönündedir (Akarsu, 2004). (Akarsu, 2004, Davaslıgil, 2004).

Kanada’da Peel District’te öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda becerilerini keşfetmeleri ve geliştirmeleri için farklı bölgesel programlara sahip liseler vardır. Bu bölgesel programların arasında bölgesel güçlendirme programı da vardır. Üstün olarak tanılanan öğrenciler, kendi liselerine devam etmek yerine bu okullara girmeyi seçebilir. Bu programlarda öğrenciler temel dersleri alırlar ve bu dersler öğrencileri yaratıcı olmaya yönlendiren modifiye edilmiş

2.4.1.2.Rusya

Uzaya yolladığı Sputnik ile akademik ortamın kendileri için ne kadar önemli olduğunu kanıtlayarak gösteren Sovyetler Birliği, üstün yetenekli ve zekâlılarına eğitime de önem vermiştir (Keysan, 1986). Rusya’da yaşayan ve üstün zekâlı ve yetenekli olanlarla alakalı araştırmaları Nobelli akademisyenlerin kurduğu iki tip okula kadar uzanmaktadır. Birinci tip okullar, bölgede yaşayan ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasından belirlenen, fizik, matematik, kimya, biyoloji dallarında ayrı ayrı seçilen öğrencileri kapsamaktadır. Eğitimciler Ulusal Savunma Eğitimi Hareketi, 1958’de kongreden geçmiş ve fen, matematik ve teknolojiyi güçlendirmek için bir milyar dolar harcanması kabul edilmiştir. Bundan sonra eğitimciler aniden üstün zekâlı çocukları tanılamaya ve okullarda eğitmeye başlamışlardır. Üstün programlarına seçilen öğrenciler zekâ testlerine göre ve genellikle 130 IQ puanına sahip öğrenciler arasından seçilmişlerdir (Akarsu, 2001).

2.4.2. Avrupa Ülkeleri

İngiltere'deki okulların hepsinde üstün zekâlılığın ehlileştirilmesine yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir. Bunun yanında okul dışı fırsatlar da mobilize edilerek, alt kültüre mensup öğrencilere daha fazla imtiyaz tanınmıştır. Bu durumun okullarda ve diğer kanun uygulayıcılarına daha anlaşılır bir hale gelmesi için, bu yapı bir forma oturtulmuştur. Buna göre üstün zekâlılar ve yeteneklilerin eğitimi farklı okullarda farklı ve karmaşık ihtiyaçları karşılayacak kadar esnek tasarlanmıştır. Buna göre her öğretmen üstün zekâlı bir öğrencinin de öğretmeni olmalıdır. Eğer öğretmenler çocukların bir şeyler öğrenebileceği koşulları yaratmazsa, başarıya potansiyellerini yeterince açığa çıkaramazlar. Kimin daha iyi olduğunu anlamak, onları test etmekten ve analiz etmekten geçer (Eyre, 2010).

Bu eğitime göre tanılama onlara fırsat tanınarak sağlanırken, amaç öğrencilerin kendi eğitimlerini kendilerinin şekillendirmesini sağlamaktır. Üstün zekâlılar eğitiminde ilk yapılan şey, öğrencileri araştırma gruplarına ayırmak, öğrenme ve pedagoji hakkında onlara bilgi vermek, öğrencilerin bu konuları daha ayrıntılı araştırıp veri toplayarak, oluşturdukları tasarımları ve önerdikleri değişimleri incelemektir. Bu daha çok öğrenci odaklı bir yaklaşımdır. Her sınıfta farklılaştırma yapılmaktadır. Aynı zamanda öğretim aşamalarında bir sonraki adıma geçmeden önce öğrencilerin mevcut konumları değerlendirilir. Bu durum sistem içine yerleştirilmiştir ve öğrenciler de bundan yararlanırlar (Eyre, 2010).

İleri seviye bilişsel performansın nasıl öğretileceği üzerinde durulmaktadır. Öğretme biçimleri ve öğretme içeriği önemlidir. En önemlisi de öğretim gücünün yüksek olmasıdır. Amaç otonom öğrenen bağımsız öğrenciler yaratmaktır. Sorumluluk sahibi, yaratıcı ve yenilikçi bireyler yetiştirilmelerine odaklanılmaktadır. Tüm bunlar müfredatın bir parçasıdır. İleri seviyede bilgiler sunulmaktadır. Sınıflarda tartışmaya ve fikir alışverişine önem verilir. Tartışmalar genel felsefenin önemli bir parçasıdır. Her okulun bir üstün zekâlı ve yetenekliler eğitimi politikası dökümanı bulunur. Bu dökümanda bu politikanın ne olduğu ve nasıl uygulanacağı yazar. Bu politika doğrudan milli politika rehberine bağlıdır. Buna göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle tüm derslerde ayrıştırma söz konusudur. Müfredatta ileri seviye kurs imkânı tanınır. Zenginleştirme sınıfları ve okul dışı zenginleştirme kursları

düzenlenir. Buradaki öğrencilerin ilerlemeleri izlenir ve takip edilir. Okullara haricen müfettişler gönderilir (Eyre, 2010).

İngiltere’de öğrencilerini seçerek alan ünlü ve geleneksel okullarda üstün yetenekliler için ayrıca hızlandırma ve farklılaştırma uygulamaları yapılmaktadır. Tamamen üstün yeteneklilere yönelik iki okul ile çok sayıda müzik ve güzel sanatlar programları genel eğitime paralel yürütülmektedir. Ayrıca Yehudi Menuhin Müzik Okulu, Karliyet Balo Okulu ve Koro Okulları gibi bağımsız okullarda bulunmaktadır. 1989’da velilerin önyak olması ile kurulan National Association of Gifted Children (NAGC) yaz okulları ve hafta sonu zenginleştirme programları düzenlemektedir (Akarsu, 2004).

İngiltere’de her öğrencinin üstün zekâlı olduğu yaklaşımı benimsenmekle birlikte, üstün zekâlı ve yetenekliler eğitimi sistemin içine gömülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin nitelikleri çok önemlidir. Bu amaca hizmet eden National Association for Curriculum Enrichment (Müfredat Zenginleştirme Ulusal Deneği) NACE yıllardır öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğrenme malzemelerinin hazırlanmasında etkin bir rol oynamaktadır (Akarsu, 2004). Normal eğitim sistemi içerisinde bu öğrencilerin ihtiyaçları giderilmeye çalışılır. Bu noktada farklılaştırma çok büyük önem arz etmekte, hızlandırma ve zenginleştirme kursları, İleri düşünme becerileri eğitimin başka önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Akarsu, 2001).

Almanya’da birleşme öncesinde üstün yetenekli çocuklarla ilgili ilk girişim, 1978’de bir grup veli ve psikoloğun kurduğu Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGfHK) Üstün Yetenekli Çocuklar Alman Derneğidir. Bu kuruluş da hem kamuoyunun ilgisini konuya çekmiş, hem de okul dışı zenginleştirme etkinlikleri düzenlemiştir. Çoğu bir üniversite ya da okulla işbirliği yapan Federal hükümetten ve özel vakıflardan destek alan birçok araştırma merkezi kurulmuştur. Almanya’da bünyesinde seçilmiş üstün yeteneklileri barındıran tek okul 1981’den bu yana etkinliğini sürdüren Braunschweig’tadır. Doğu ile birleşmeden sonra özel yetenekliler okullarının sayısı onbire yükselmiştir (Akarsu, 2004).

Merkezi Bonn’da bulunan ve büyük ölçüde Alman Federal Hükümeti tarafından

mali olarak desteklenen European Council for High Ability ECHA (Avrupa Üstün Yetenekliler Konseyi) kurulduğu 1987'den bu yana son derece etkili çalışmalar gerçekleştirmiştir. Konseyin düzenli olarak çıkardığı bir bilimsel dergi, bir haber bülteni ve pek çok kitap bulunmaktadır. Merkezi Portekiz'de yer alan Eurotalent ve Almanya'da kurulan ABB'de üstün yetenekliler konusunda etkinlik gösteren kuruluşlardır (Akarsu, 2004).

Almanya üstün zekâlılar ve yetenekliler eğitimi açısından şu sıralar oryantasyon aşamasında olsa da, alanla ilgili birçok çalışma yapılmaktadır. Alanla ilgili II. Dünya savaşından önce birçok araştırma yapılmış, II. Dünya savaşından sonra bu çalışmalar tamamen durmuştur. 1980'li yıllarda ise bu çalışmalar tekrar başlamıştır.

Almanya'da eğitim sistemindeki birçok üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci otonom öğrenme yöntemi ile eğitilmektedir. Buna göre öğrencilere çeşitli modüller öğretilmekte ve bu eğitim modülleri uygun bir şekilde incelenerek, düzenli talimatlarla uygulanmaktadır. Hem normal hem de özel programlarla bu eğitimler verilmektedir. Bu öğrenme modeli öğretmenler tarafından dersliklerde dolaylı olarak uygulanmaktadır. Öğrencilere ev ödevi verilerek, evdeyken de öğrencinin otonom öğrenme modeline devam etmesi sağlanmaktadır. Okullar birçok eğitim modülünü içinde barındırmakta ve her modül 36 çalışma biriminde oluşmaktadır. Örneğin bu modüller matematik alıştırmalarını, öğrenme stratejilerini veya zaman yönetimini içeren modüller olabilmektedir. Modüllerde hem içerik hem de öğrenme stratejileri veya da bu birimlerin tümünün birleşimine ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu modüller altı hafta boyunca her gün sürmekle beraber ve bu altı haftalık, her gün verilen eğitim kombinasyon halinde sunulmaktadır (Aydın,1994).

Fransa'da üstün zekâlı ve yetenekli eğitiminde değil fakat kaliteli eğitim açısından önemli gelişmeler kaydedilmektedir. Bu sebeple, Fransa'da üstün yeteneklilere daha kaliteli bir eğitim sunmak amacıyla kurulmuş birçok kurum bulunmaktadır. Üç üniversitede hali hazırda uygulanmakta olan birçok program vardır (Yamin, 2010).

Fransa’da üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilerden ayrı tutulması istenmemektedir. Tanılama için IQ setleri kullanılmakla birlikte, tüm öğrencilerin eğitime uygun programlar oluşturulmaktadır. Tanılamadaki ve gruplamadaki yaşanabilecek sıkıntıların en aza indirgenmesi amacıyla, öğretmen eğitime birincil önem verilmektedir. Bu sebeple Paris Descartes Üniversitesinde bir öğretmen eğitimi programı mevcuttur. Bunun dışında başka bir üniversite de daha Avrupa’daki öğretmenlere üstün zekâlı öğrencileri tanılama ve eğitmeye yönelik eğitim verilmektedir (Davaslıgil, 2004, Akarsu, 2001).

2.4.2.1. Japonya

Japonya’da gerçekleştirilen eğitim sistemi reformları neticesinde teoriden pratiğe geçen ülke, soru sorabilen, varsayımlar oluşturabilen ve ezbere dayalı öğrenmeden arındırılmış araştırmacı, mucit bir zihne sahip öğrencilerin yetiştirilmesini planlanmaktadır (Aydın, 1994).

2.4.2.2. Avustralya

Avustralya’da, 4 – 6 yaşlarındaki üstün zekâlı çocuklar, bir derecelendirilme yapılmaktadır. Böylelikle, bireysel yetenekleri tesbit edilen çocuklar, 2 yıl süsünce dört kişilik sınıfta eğitime tabi tutulurlar. Çocuklar 6 yaş itibariyle 3 yıl süren ikincil öğretim süreci başlamaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitimin esas alındığı bu eğitim sisteminde çocuklar, yetenekleri ve yeterliliklerine göre eğitsel ve mesleki olarak teşvik edilmektedirler (Davaslıgil, 2004).

Sınıf ortamında zenginleştirme, farklı okuldan gelen üstün öğrencilerle yapılmakta olan eşdeğer grupları oluşturmak, benzer faaliyetler okul dışında özel ilgi merkezleri, vakıf, dernekler, araştırma merkezleri gibi kuruluşlar Avustralya’ da üstün zekâlı çocuklar için yapılan ve dikkati çeken faaliyetlerden birkaçıdır (Aydın, 1994).

2.4.3. Türkiye Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi

Türkiye’de üstün ve özel yetenekli bireylerin özel eğitim gereksinimlerini tam anlamıyla karşılayacak bir nitelikli kamusal eğitim politikası üretilip, uygulamaya

konmamıştır. Ülkemizde üstün ve özel yeteneklilere devlet tarafından destek eğitimler verilmekte ancak verilen destek eğitimler yetersiz kalmaktadır. Bu destek eğitimler Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) tarafından sağlanmaktadır.

Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de üstün ve özel yetenekli bireylerin eğitimi önemle üzerinde durulması gereken bir konu olmalıdır. Üstün ve özel yetenekli çocukların eğitimi için milli bir eğitim politikası oluşturmak gerekmektedir. Üstün ve özel yetenekli bireylerin tanılama süreci ile varlığının istatistiki olarak ortaya konmasının yanında bu bireylerin eğitimi için gerekli altyapının da oluşturulması sağlanmalıdır. Türkiye üstün ve özel yetenekli çocukların eğitim politikasının oluşturulması hususunda halen istenilen seviyeye gelememiştir. Oysaki üstün ve özel yetenekli bireylerin kendi akranları ile aynı okul ve sınıflarda ve uygun bir müfredat uygulanarak eğitim görmeye ihtiyaçları vardır. Ancak bu konu ile ilgili gerekli yasal düzenlemeler yapıp hayata geçirilememiştir.

Üstün ve özel yetenekli çocuklar uygun eğitim politikalarının olmayışı sonucu bazen de doğru yönlendirilmemeleri sonucu, çoğu kez üstün yeteneklerini ortaya koyamamışlardır. Üstün yeteneklerinden insanlığın yararlanamadığı, fark edilmeyen üstün ve özel yetenekli insanların sayısı da az değildir. Üstün yetenekli çocukların eğitimi birçok ülkede son derece önemli bir konudur. Özellikle gelişmiş ülkeler üstün yetenekli çocukların eğitim politikasını devlet politikası hâline getirmiştir. Üstün nitelikli insan potansiyelinin gerektiği gibi değerlendirilmesinin, ülkenin her alanda gelişiminde katkı sağlayacağını bilincinde olan ülkeler üstün yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili her türlü desteği sağlamaktadır. Üstün yetenekli bireylerin değerlendirilmesi sorunu milli eğitimi yönetenleri ilgilendirdiği ölçüde bütün ülke vatandaşlarını da ilgilendirmektedir. Üstün yetenekli bireyler ülkede nadir yetişen kamusal değerlerdir. Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimi iki konuda verilebilir.

Cumhuriyet Öncesi Dönem: Türkiye’de üstün yetenekli kişilerin iyi değerlendirildikleri dönem de, Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki Enderun Mektepleri’ olmaktadır. Enderun Mektebi II. Murat zamanında 15. yüzyılın ortalarında kurulmuş ve işlevini Fatih Sultan Mehmet zamanında kazanmıştır. Enderun mektebine üstün yetenekli öğrenciler bir komite tarafından Türk ve

Müslüman olmayan ailelerin, 8-18 yaş aralığındaki erkek çocukları arasından öncelikle 10-14 yaş arasında olanlardan seçilirdi (Enç, 2004, Akarsu, 2001).

Selçuklu Dönemi

Selçuklular medreselerin meydana gelmesinde önemli bir konuma sahip olmuşlardır. Eğitimde yaptıkları katkı tarihsel açıdan yadsınamayacak düzeydedir. Medreseler, bilimsel olarak daha iyi noktalara gelme noktasında yaptıkları uygulamalarla devlet desteğini sürekli olarak almışlardır. Yer aldığı coğrafyanın kültürel yapısına göre, bilim adamlarının uzmanlıkları ve varlığına göre dini ilim, felsefe, tıp ve matematik gibi pozitif bilimler öğretilmektedir. Selçuklulardan sonra kurulan Anadolu Selçukluları da selefi devletin uygulamalarını devam ettirmiş hatta geliştirmiştir.

Osmanlı Dönemi

Osmanlı Devleti, kendinden evvelki devletlerin tecrübelerinden de faydalanarak gelişme ve genişlemesinde ihtiyaç duyduğu kadroları kendi gereksinimlerine uyacak biçimde eğiterek kendine has eğitim sistemi ve kurumu meydana getirmiştir. Bu kendine has eğitim kurumlarının başında Enderun Mektepleri gelmektedir. 15. yüzyılın ikinci yarısından sonra II. Murat döneminde kurulmuş ve etkinliğini Fatih öneminde kazanan Enderun Mektebi sadece bir devşirmelerin eğitim kurumu olmaktan çıkarak devletin siyasi yapısı için lüzum görülen kadroya gelebilecek farklı yeteneklere sahip bireylerin farkedilip yetiştirildiği kurum hüviyetine bürünmüştür. Bu kurumda üstün yetenekliler bir komite vasıtasıyla; uzun süren uğraşlar neticesinde elde edilen bilgi ve tecrübeler ışığında, gayri müslim ve türk olmayan ailelerin çocukları arasından öncelikle 10 -14 yaş aralığındakiler olmak üzere 8-18 yaş sklasındaki erkek çocuklarından seçilirdi. Üstün yetenekli olarak seçilen çocuklar 8 – 10 yıllık eğitimini Enderun Mektebinde almaktaydı.

Enderun Mektebinde verilen eğitiminin esas amacı, devlet kadrolarında görev yapabilecek yetenekli bireyleri tespit edip, onları bu amaç uğruna iki yönlü (teorik-uygulamalı) eğitmektir.

Enderun Mektebinin eğitim sistemindeki ana eğitim; devşirme, aileye verme,

hazırlık sarayları ve Enderun-i Hümayun olarak ifade edilen dört temel evreden meydana gelmektedir.

Devşirme evresi, Ülkedeki geçerli Devşirme Kanununa göre Osmanlı tebası ve genellikle Hristiyanların çocuklarının seçilerek kayda alınmasıdır. Bu evrede yetiştirilen çocuklara “Acemi Oğlanlar” denilmektedir.

Aileye verme evresi; devşirilenleri geçici olarak dil, adet ve gelenekler ile İslamı öğrenmesini temin etmek için Anadolu ve Rumeli’de yer alan Türk ailelere verilmesidir.

Hazırlık sarayları evresi; giderek yayılan Osmanlı’nın saraydaki ve devlet kademesindeki hizmetlerini gerçekleştirecek, güvenilir kişilikte ve nitelikli bireylerin eğitildiği evredir. Hazırlık saraylarının en önemli özelliği de gençlerin eğitimi esnasında iş ve memurluğa atılmasıdır.

Enderun-i Hümayun evresi; Hazırlık Sarayları’ndaki eğitimler esnasında fark edilerek öğrencilere teorik ve uygulamalı olarak gerçekleştirilen detaylı ve elemeli kişisel eğitimidir. Bu eğitim; sarayda gerçekleştirilecek hizmetleri bizzat gerçekleştirerek uygulama, İslami ve pozitif ilimler ile sanat eğitimi ve beden eğitimi olarak üç ana konulardan meydana gelmektedir.

Cumhuriyet Sonrası Dönem: 1909 tarihinden 1948 yılına varana dek üstün zekâlı çocukların eğitimlerine direk yapılan çalışmalarına rastlanamamaktadır. Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar olan dönemde üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen yasal düzenleme ve eğitim uygulamalarının hâlihazırda yapılan ve yapılacak çalışmalara temel oluşturabilecek nitelikte olduğu görülmektedir. 1929 yılı sonrasında “1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun”un 3’üncü maddesi gereğince, zekâ ve karakter bakımından üstün ve aranan şartları taşıyan öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığınca yarışma ile seçilerek yurt dışına gönderilmesi öngörülmüştür. Cumhuriyetin sonrası üstün zekâlı çocuklar için yapılan ilk çalışma 1948 yılındadır. 3803 sayılı Kanun ile ülke kalkınmasına köylerden başlamak, yaparak/yaşayarak öğrenmek, bilgi ve yeteneği ürüne dönüştürerek ülkenin gelişmesini sağlamak

amacıyla diğer öğrencilere göre yetenekli oldukları tespit edilen öğrencilerin yetiştirilmesi için köy enstitüleri açılmış ve 1950 yılında kapatılmıştır. 1952 yılında kurulan “Test ve Araştırma Bürosu” sadece test yapmanın yanı sıra Türkiye’deki eğitim sistemine bilimsel araştırma olgusunu kazandıran kurum olmuştur. “Test ve Araştırma Bürosu’nun yaptığı çalışmalar arasında rehberlik faaliyetlerinde ölçme araçlarının kullanımı da mevcuttur. 1956 senesinde müzik, resim ve plastik sanatlarda yetenekli öğrencilerin ülkede veya yabancı memleketlerde eğitimine imkan tanıyan yasa kabul edilmiştir.

1963-1964 yılları arasında Türkiye’nin ilk fen lisesi eğitime başlamıştır. Üstün yetenekli çocukların eğitimi için pilot proje uygulamasına başlanmıştır. Özel sınıf ve türdeş yetenek sınıfları biçiminde gerçekleştirilen bu deneme için Ankara’daki bazı okullarda yapılan taramalarla seçilen 5 kız 18 erkek olmak üzere toplam 23 öğrenci ile Mimar Kemal (Ergenekon) İlkokulunda 15 Ekim 1964 tarihinde bir özel sınıf faaliyete geçmiştir. Zenginleştirilmiş özel bir programla çalışan sınıfların devamı olarak çevre ortaokullarından birisinde de özel sınıf programının sürdürülmesi tasarlanmıştır. Ancak pilot uygulama, ortaokul düzeyinde de sürececek biçimde planlanmış olduğu hâlde, yarıda kesilmiştir. Bu sınıfın öğrencileri, o dönem öğrencilerini seçerek alan Maarif Koleji tarafından kabul edilmiştir.

Millî Eğitim Temel Kanunu’da 1973 yılında ve 1739 sayılı güzel sanatlar eğitimi açıklayan 33’üncü maddesinde “Güzel sanatlar alanlarında özel istidat ve kabiliyetleri beliren çocukları küçük yaşlardan itibaren yetiştirmek üzere ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde ayrı okullar açılabilir veya ayrı yetiştirme tedbirleri alınabilir. Özellikleri dolayısıyla bunların kuruluş, işleyiş ve yetiştirme ile ilgili esasları ayrı bir yönetmelikle düzenlenir.” İbaresinin yer almaktadır. Kanun ile özel yetenekli bireylerin özel okullarda eğitilmesine olanak sağlanmıştır.

2004 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü ve Çocuk Vakfı Üstün Yetenekliler Araştırma, Eğitim ve Uygulama Merkezi iş birliği ile İstanbul’da 23-25 Eylül tarihleri arasında I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi gerçekleştirilmiştir. Kongre, üstün yetenekli çocuklar alanındaki bilgi birikimini artırmak, ilgilileri bir araya getirerek sorunlara dikkat çekmek, üstün yeteneklilerin ülke düzeyinde belirlenip seviyelerine uygun

eğitilmeleri için gerekli bilinçlendirmeyi sağlamak amacı ile düzenlenmiştir. Kongre’de, üstün yetenekli çocukların sorunları ele alınmıştır.

2004-2005 yılları arasında öğrencilerin sportif faaliyetlerdeki bilgileri ve becerilerini edindirme ve arttırma amacına yönelik spor liseleri açılmıştır. 2009 senesinde de spor liseleri Anadolu lisesi statüsündeki güzel sanatlar liseleri ile birleştirilmiştir.

2009 senesinin 13-15 Şubat tarihlerinde TÜBİTAK ve Millî Eğitim Bakanlığı ortaklaşa yürüttüğü projede, Gebze Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü (TÜSSİDE) Tesisleri’nde Türkiye’de üstün yeteneklilerle ilgili olan bilim insanları, kamu görevlileri, üstün yetenekli veliler ve öğrencilerden meydana gelen ve 60 kişinin katıldığı ile Üstün Yetenekliler Eğitimi Çalıştayı (BİLSEM Modeli) tertip edilmiştir. Çalıştay’ın gayesi; Bilim sanat merkezleri dahilindeki üstün yetenekliler eğitilerinin irdelenmesi, var olan durumun tespiti, küresel ölçekteki örnekleri ile kıyaslanması ve meydana gelen öneriler paralelinde bir strateji belgesinin oluşturulmasıydı. Çalıştay’ın sonrasında “Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2009-2013”ün hazırlanmasına yönelik karar verilmiştir.

“2010 yılının haziran ayında Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci (Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi) İç Denetim Raporu yayımlanmıştır. Bu raporda durum tespiti yapıldıktan sonra, BİLSEM’lerin ve öğrencilerinin karşılaştığı sorunlar ortaya konmuş, çözüm önerileri sunulmuştur.”

“23-24 Eylül tarihlerinde Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde Türk Eğitim Vakfı ve Koç Üniversitesinin katkılarıyla 1. Uluslararası Üstün Yetenekliler Eğitimi Sempozyumu düzenlenmiştir. Sempozyumda; Üstün Yetenekli Bireylerin Tanınması ve İzlenmesi, Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitim Modelleri, İnsan Kaynakları ve Sürdürebilirlik başlıklarında sunumlar yapılmıştır. Sempozyumla ABD, İngiltere, Almanya, (Güney) Kore ve Fransa gibi gelişmiş ülkelerin üstün yetenekli eğitimi konusunda geliştirdiği sistemler, Türkiye’deki uygulamalar ve bunların sorunları irdelenmiştir. Karabük Üniversitesinde Üstün Yetenekliler Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi (KÜYEM) kurulmuştur. 20-22 Aralık tarihlerinde Millî Eğitim Bakanlığı ve TÜBİTAK iş birliğiyle çocuk, veli ve alan uzmanlarının katıldığı Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Ortak Akıl Platformu çalıştayı düzenlenmiştir. Çalıştay, Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı için ön çalışma olması amacıyla yapılmıştır. Çalıştay sonrasında yapılan toplantılarda

taslak strateji planları oluşturulmuş ancak bir ilerleme kaydedilememiştir (Sak, 2011).”

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun yükseköğretime giriş ve yerleştirme bölümünü açıklayan 45’inci maddesinde yapılan değişiklikle “g” bendine “Yükseköğretim Kurulunca belirlenecek usul ve esaslara göre, belli sanat ve spor dallarında üstün kabiliyetli olduğu tespit edilen öğrenciler ile Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumunca tespit edilen uluslararası bilimsel yarışmalarda ödül kazanan öğrenciler, ilgili dallarda eğitim yapmak kaydıyla yükseköğretim kurumlarına yerleştirilebilir.” ifadesi eklenmiştir. Böylece üstün yetenekli öğrencilere yetenekli olduğu alanlarda üniversiteye sınavsız geçiş hakkı verilmiştir. 03-05 Eylül tarihleri arasında Karabük Üniversitesi tarafından I. Üstün Yetenekliler Eğitimi Çalıştayı düzenlenmiştir (Ataman, 1998).

2.5.DUYGUSAL ZEKA

2.5.1. Duyusal Zekâ Kavramı

Duyusal zeka kavramı ilk olarak 1985 yılında Wayne Leon Payne adlı bir Amerikalı öğrencinin doktora tezinde yer almıştır. Bu aynı zamanda duygusal zekânın akademik bir terim olarak geçtiği ilk kaynaktır. Takip eden beş yılda hiçbir bilimsel makalede “duygusal zekâ” kavramına rastlamak mümkün olmamıştır (Hein, 2005).Duyusal zekâ ile ilgili pek çok farklı tanımlar ve açıklamalar yapılmaktadır. Bunlar;

Duyusal zekâ, kişinin kendi duygularını bilmesi, anlaması, yönetebilmesi ve diğerlerinin de duygularını anlayabilmesi ve onlarla etkili ilişkiler kurabilmesidir. 1980’lerin başında, İsrailli Psikolog Dr. Reuven Bar-on, duygusal zekâ kavramını geliştirmeye başlamış; ” Bir kişinin çevresel baskılarla ve isteklerle başa çıkmak için başarılı olma yetisinde; duygusal kişisel ve sosyal yeteneklerinin bir bütünüdür.” şeklinde tanımlamıştır(Mayer, 1997).

Peter Salovey ve John Mayer, 1990’da duygusal zekâyı şöyle açıklamışlardır. “Bir kişinin kendi ya da başkalarının hislerini ve duygularını yansıtabilme, onları ayırt edebilme ve kişinin düşüncesi ve eyleminde bu bilgilerin kullanılmasıdır.” (Mayer 1997).

Daniel Goleman, 1995 yılında yayınlanan “ Duyusal Zekâ” adlı kitabında “ duygusal zekâyı kişinin duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde

düzenleyebilmesi yetisi” olarak tanımlıyor(Goleman, 1996). Goleman’a göre; beynin düşünen parçası, beynin duygusal parçasından ürüyor. Beynin düşünen parçası, beynin duygusal parçaları genelde yaptığımız her şeyde birlikte çalışıyor ve gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamda başarılı ve mutlu olmak, insanların duygusal zekâ becerilerine bağlıdır (<http://www.turkforum.net>).

Goleman’ın tanımında belirtilen nitelikler aslında öğretilbilir psikolojik ve sosyal becerilerdir ve bu beceriler sayesinde bireyler zihinsel yeteneklerini en üst düzeyde kullanma şansına kavuşabilirler (Fişek,1996).

Duygusal zekâ kendinin ve başkalarının duygularını değerlendirmenin yanı sıra duyguların yönetimini de kapsar. Yani denetlenmesi, kontrolü ve gerekliyse içinde bulunduğu duygusal durumu değiştirmenin bir ürünüdür (Mayer ve Gaschke, 1998).

Duygusal zekâ zihinsel bir beceridir. Sadece duygulara sahip olmak değil, aynı zamanda onların ne anlama geldiğini anlamaktır. Duygu kavramı akıl gerektirir ancak kişiyi zihinsel sisteme ulaştıran, yaratıcı düşüncelere meydan veren yine duygulardır (Epstein, 1999).

Dr. Goleman’a göre, duygusal zekâ, doğuştan gelen bir özellik değil, insan beyninin yapısı dolayısıyla, çocuklukta alınan duygusal dersler, boyunca davranış tarzını belirliyor.

Duygusal zekâ, duyguları anlama, duyguları düşünceye yardımcı olacak şekilde üretme ve çoğaltma, duygusal bilgiyi anlama duyguları, duygusal ve zihinsel büyümeyi sağlayacak şekilde reflektif olarak düzenleyebilme yeteneğidir (Mayer ve Salovey, 1997).

Mayer ve Salovey (1997), tarafında yapılan çalışmaya göre, duygusal zekâ tanımı yaparken 4 temel yeterlilik tanımlanmıştır:

- a) İdrak etme, değerlendirme ve duyguları açıklama;
- b) duygularını kasten düşünmeye etki edecek şekilde kullanma;
- c)duyguların doğasının karmaşıklığını ve geçiciliğini anlama ve son olarak
- d)duyguları duygusal ve zihinsel gelişiminde ilerleme için kullanma(Köksal, 2003).

2.5.2. IQ Ve Duyusal Zekâ (EQ) Arasındaki Farklar

Kişilerin zekâ düzeyi ile duygusal zekâ düzeyi arasında bazı farklar bulunmaktadır. Bu farklar;

- IQ zihin odaklı sosyal ortamdan yalıtılmış bir yığın beyin odaklı işlemimizi tanımlamak için kullanılırken EQ sosyal ilişkileriniz içindeki sizi ifade etmektedir.
- IQ'ya matematik ifade ederken EQ'ya psikoloji ifade eder.
- IQ'yu bir problem karşısında alternatif çözüm yolları bulmanız olarak ifade edilirken, EQ'yu bir problem karşısında duyguyu yönetebilme, yeni uyum alternatifleri bulabilme kabiliyetiniz olarak tanımlayabiliriz.
- IQ laboratuvar ise EQ hayattır.
- IQ bizim doğuştan üst sınırı belli, beyin performansımız üzerindeki izdüşümüken; EQ o özelliklere sahip değildir. Kişinin çabası, kendi ve diğerleri üzerindeki duygu yönetme taktiklerini öğrenmesi nispetinde artırılabilen bir yetenektir.
- IQ daha çok kişinin zekâ katsayısını vermekte ve zekâ fonksiyonlarını değerlendirmektedir. EQ ise kişinin duygusal sentez, tespit ve fonksiyonlarını bize bildirmektedir.
-

2.5.3. Duyusal Zekânın Boyutları

Duyusal zekâ ile ilgili araştırma yapanların çoğu Gardner'in 1983 yılında ortaya attığı 'çoklu zekâ kuramından yararlanmışlardır. Gardner tarafından tanımlanan sekiz zekâ alanı, sadece alışlagelen sözel ve matematiksel yetileri değil, "sosyal zekâ" ve "kişiyeye dönük zekâ" alanları olmak üzere iki kişisel alanı da içermektedir. Sonraları duygusal zekâ üzerinde çalışan Goleman Gardner'in bu iki kişisel alanını da kapsayacak şekilde beş yetenek alanını içeren bir model oluşturmuşlardır. Bunlar;

2.5.3.1. Öz bilinç

Kişinin belirli bir durumda ya da olay karşısında ne hissettiğinin farkına varabilmesi, duygularını tanımasıdır. Kişinin kendini tanıması duygusal zekânın temelini oluşturur. Duygularını tanıyan kişiler ruh hallerinin farkındadırlar, kişisel karar gerektiren konularda daha sağlıklı kararlar verebilirler, daha özerk davranabilirler, kendi sınırlarından emindirler ve hayata olumlu gözle bakabilirler (Öztürk, 2006). Davranışlarının farkında olan kişiler iş hayatındaki tutumları ile

alışmalarında yüksek performans sergilerler.

2.5.3.2.Kendi Duygularını Yönetme

Bireyin duygularını, güdülerini var olan kaynaklarını yönetebilme gücüdür. Yoğun endişelerden, karamsarlıklardan, alınganlıklardan kurtulabilme ve kendini yatıştırma gibi yetenekleri kapsar. Bu yetenekleri zayıf olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha rahat toparlayabilirler (Onay, 2011). İş ortamında tatsız durumların üstesinden kolay gelirler ve beklenmedik durumların performanslarını etkilemesine izin vermezler. Bu kişiler iş yaşamında gösterdikleri performans ile önemli yere sahiptirler.

2.5.3.3.Kendini Motive Etmek

Kişinin bir istek, amaç doğrultusunda enerjisini o yönde toplayabilme ve kendini harekete geçirme gücüdür. Birey içindeki başarı güdüsünü ortaya çıkarabilir, olumlu düşünebilir inisiyatif kullanabilir ve sorumluluk alabilirse yani olumlu duygularını harekete geçirebilirse içsel motivasyonu sağlayabilecektir. Bireyin kendini motive etmesi için bir heyecana, isteğe sahip olması gerekmektedir bu da ödüllendirme ya da başarı güdüsüyle sağlanabilir (Doğan, 2007).

2.5.3.4. Empati

Başkalarının duygularını anlama, tanıma ve yorumlayabilme yeteneğidir. Duygusal zekânın önemli unsurlarından biridir. Bu yetenek kişinin sözsüz iletişim aracı olan beden dilinin iletişimdeki önemini açıkça ortaya koymaktadır. Amerika ve on sekiz ülkede yedi binden fazla kişiye uygulanan testlerde; sözsüz işaretlerden duyguları okuyabilme üstünlüğüne sahip olanların; duygusal bakımdan daha dengeli, daha popüler, daha dışa dönük ve de daha duyarlı oldukları görülmüştür, genel olarak kadınlar bu tür empati konusunda erkeklerden daha başarılıdır (Maboçoğlu, 2006). Empati sayesinde iletişim bebeklikten itibaren kullanılan bir iletişim şeklidir. Annesini ağlarken gören bir bebeğin annesinin gözyaşlarını silmesi empatik bir iletişim şeklidir.

2.5.3.5. Sosyal Beceriler

Duygusal zekânın bir diğer özelliği de diğer insanlarla olan ilişkileri yürütebilmektir. Bu beceriler liderliğin, popüler olmanın, kişiler arası etkinliğin altında yatan unsurdur (Onay, 2011). “Sosyal becerileri gelişmiş insanlar; çalışırken gösterdikleri empati sayesinde ekipleri yönetmeye yatkındırlar. Aynı şekilde insanları ikna etmede de usta olurlar. Bu öz bilinç, kendini yönetme ve empati özelliklerinin bir araya gelmesinin dışı vurumudur. İkna gücü yüksek olanlar, bu becerilerden dolayı ne zaman duygusal bir talepte bulunmak gerektiğini ve akla hitap etmenin ne zaman daha iyi sonuç vereceğini bilirler (Çay, 2009).

2.5.4. Duygusal Zekâ Modelleri

Mayer ve Salovey’in yaptığı tanımdan sonra 1990 yılların ilk yarısında duygusal zekâ kavramı akademik çevrelerde incelenmeye başlamıştır. Kavramın yaygınlaşmasını ve akademik çevrelerin dışına çıkmasını sağlayan ise Daniel Goleman’ın 1995 yılında çıkarttığı “Duygusal Zekâ, Neden IQ’dan Önemlidir?” adlı kitap olmuştur. Kitap kamuoyunun ilgisini çekmiş ve konuyla ilgili pek çok çalışma yayınlanmaya başlamıştır. Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde duygusal zekânın iki temel yaklaşımla ele alındığı görülmektedir; yetenek modeli ve karma model. Bu modeller Crobb ve Mayer tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır (Çakar, 2004);

Yetenek Modeli: Yetenek modellerini Mayer ve Salovey tanımlamışlardır. Modelde, bireyin kendi duygularını ve karşısındakilerinin duygularını doğru bir şekilde algılayarak, toplum tarafından olumsuz karşılanmayacak davranışlara çevirebilme yeteneğinden bahsedilmektedir. Yöntemde genel olarak Mayer ve Salovey’ in MSCEIT adlı duygusal zekâ ölçeğinden bahsedilmektedir (Mayer, Salovey, Caruso, 2008).

İki model arasındaki farklılıklar göze çarpmaktadır. Özellikler modelinde bireylerin kendileri ile ilgili değerlendirme yapmaları istenmektedir. Yetenek modelinde ise bireyler sorular yöneltilecek cevaplandırmaları istenmektedir ve genel bir test yapılmaktadır. Bireylerin verdiği cevap sayılarına göre zekâ dereceleri oluşturulmaktadır (Kohn, 2007).

Yetenek modeli birbirinden farklı dört başlıktan oluşmaktadır;

1.Duyguları Algılama ve İfade Etme

2. Düşüncenin Duygusal Yönden Kolaylaştırılması

3. Duyguları Analiz Edebilme

4. Duygusal ve Zihinsel Büyümeyi Sağlayabilme

İstatistiklere göre duygusal zekâya yönelik taramalarda farklı yöntemler geliştirilmektedir. Bu yöntemlerden en çok kullanılanları şu başlıklar altında toplanmaktadır.

Karma Model: Yetenek modeline göre daha popüler bir yönelimdir. Duygusal zekâ yeteneğini sosyal beceriler, özellikler ve davranışlarla harmanlayan bu modeller duygusal zekanın bizi ulaştırabileceği başarılarla ilişkin parlak vaatlerde bulunmaktadır.

Bu dört ana modelden Mayer ve Salovey Modeli, yetenek modeli kapsamında incelenirken Reuven Bar-On Modeli, Robert K.Cooper ve Ayman Sawaf Modeli ve Daniel Goleman Modeli karma model kapsamında incelenmektedir.

2.5.4.1. John D. Mayer And Peter Salovey Modeli

Mayer ve Salovey'in yaptığı tanımda duygusal zekanın faaliyet alanı duyguların sözlü ve sözsüz değerlendirilmesi ve ifadesi, kişinin kendisindeki ve diğerlerindeki duyguları düzenleyebilmesi ve duygusal içerikli problemlerin çözümünde duygulardan faydalanılmasını içerir (Çakar, 2004). "Yazarlara göre kişinin etkin bir şekilde duyguları algılaması ve ifade edebilmesi için kendi fiziksel durumlarındaki, hislerindeki ve düşüncelerindeki durumları tanıması ifade edebilmesi ve bunun yanı sıra diğer insanlardaki, sanat eserlerindeki, dildeki, vb... duyguları tanıması ve ifade edebilmesi gerekmektedir. Bu yetenek alanı duygusal açıdan bir tür hissedebilme ve tanımlayabilme becerisidir" (Çakar 2004). Kişinin duygularını düşüncelerinin içinde asimile edebilmesi için kişinin duygularını öncelikle değerlendirebilmesi ve hafızasına yardımcı olabilmek için ortaya çıkarabilmesi gerekmektedir. Kişi ancak bu şekilde düşüncelerini üretken bir şekilde harekete geçirmek için duygularını kullanabilir. Kullanılan duygular her zaman olumlu duygular olmak zorunda da değildir, kişi gerektiğinde öfke, korku, üzüntü gibi olumsuz duyguları düşüncesinin üretkenliğini arttırmak için kullanabilir (Sirem, 2009).

Mayer ve Salovey'in modeli bir yetenek modelidir; yeteneğe dayanmayan faktörler bu modelde yer alamamaktadır. Bu yaklaşım yeteneğe dayalı olmayan faktörlerin değerli önemli olduğunu kabul etmekle birlikte bunların duygusal zekâdan bağımsız olduklarını savunmaktadır (Sirem, 2009).

Mayer ve Salovey duygusal zekânın dört bölümden oluştuğunu savunmaktadır. 2001 yılında Mayer ve arkadaşları bu dört dalı şu şekilde tanımlamaktadır:

- Duyguları algılama
- Duyguları kullanma
- Duyguları anlama
- Duyguları düzenlemek ve yönetmek (Mayer ve Salovey, 1997; Aktaran: Zeidner ve başk., 2003).

Duyguları Algılama

Bu yöntemde bireylerin resimlerdeki, yüzlerdeki ve seslerdeki duyguları anlamlandırılmaktadır. Bireyin kendi duygularının bilincinde olması da bu yöntem ile değerlendirmeye alınmaktadır (Salovey, Grewal, 2005).

Duygusal zekânın en önemli boyutu kabul edilmektedir. Bu boyut, bireyin kişisel duygularını anlaması yanında çevresindeki insanların duygularını algılayabilmek için çaba sarf etmesini savunmakta ve bu konuyu işlemektedir. Kişi kendi duyguları kadar başka bireylerin yüzündeki ifadeleri, duyguları da analiz ederek ona uygun davranmaktadır. Duyguları algılama konusu, duygusal zekâyı her alanda kullanabilmek açısından kavranması gereken en esas kavram niteliği taşımaktadır (Salovey ve Grewal, 2005). Yaşantımızda karşılaştığımız farklı duyguları algılama becerisidir (Loerhr, 1999).

Duyguların Kullanma

Bu yöntemde bireylerin sorunlarını çözme aşamasında duygularına ne derece yer verdikleri incelenmektedir (Salovey, Grewal, 2005).

İkinci boyut olarak kabul edilen bu boyut, duygularımızı önemsiz görmeyerek, düşüncelerimizin duygularımız sayesinde var olduğunu, seviyeli ilişkiler kurabilmemizi yönetmenin en önemli unsuru olduğunu idrak etmemizi sağlamaktadır. Bu boyutla alakalı düşüncelerimizin duygularımızın anahtarı niteliğinde olması, Salovey ve Caruso (2004)'nın en önemli bulduğu nokta

olmaktadır. Bu şekilde değerlendirdiğimizde bir çok beceriye sahip bireyler kendi hislerinin farkında olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Demir, 2010).

Duyguları Anlama

Bu yöntemde bireylerin duygularının farkında olması, her bir duygunun nerde ve hangi sebeplerden ortaya çıktığını, olası duyguların oluşturduğu sonuçları incelemeye almaktadır (Mayer, Salovey, Caruso, 2004).

Üçüncü boyut olan duyguları anlama, duyguların bize ne anlatmaya çalıştığını kavrayabilmektir. Duyguların dilini bilmek, karmaşık durumlarla baş edilmesini kolaylaştırmaktadır. Duyguları anlamak, mutlulukla mest olma gibi birbirine çok yakın ilişkide bulunan duyguların ayrımı yapabilme yeteneğine sahip olmaktır. Yanı sıra, hislerimizin belli bir süre zarfında nasıl değişkenlik gösterdiğini tanımlayabilmektir (Salovey ve Grewal, 2005).

Duyguları Düzenlemek ve Yönetmek

Bu yöntemde bireyin kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını ne ölçüde kontrol altında tutabildikleri ölçülmektedir (Mayer, Salovey, Caruso, 2004).

Dördüncü boyut olarak ele aldığımız bu konu duyguların yönetilmesinden bahsetmekte ve bireyin kendi hislerinin yanı sıra başka kişilerin duyguları üzerinde düzenleme becerisinden bahsetmektedir. Örnek verecek olursak, duyguları yönetme konusunda başarılı bir politikacı ikna edici bir konuşma ile kendisini dinleyen kişilerin aslında olumsuz düşünceler beslediği bir konudaki öfkelerini aza indirgeyebilmekte ve hatta kendi tarafına bile çekebilmektedir (Salovey ve Grewal, 2005). Bu yeteneğin temelinde diğerleri ile iletişim kurabilme becerisi, liderlik özelliği bulunmaktadır.

Geleneksel konuları içine alan IQ ya nazaran, Salovey ve Mayer' in üzerinde durmakta olduğu bu boyut öğrenilerek geliştirilebilmektedir. Sonuç olarak duygusal IQ eğitilebilmektedir (Loehr, 1999).

Mayer ve Salovey bütün bu araştırmalar sırasında, duygusal zekanın yetenekler üzerindeki etkilerini de incelemekte ve sonucunda duygusal zeka ölçeği oluşturmaktadırlar. Bu ölçek 1997 yılında Mayer ve Salovey tarafından geliştirmekte ve 12 yetenek testi içermekte olan MEIS (The Multifactor Emotional Intelligence Scale- Çok Yönlü Duygusal Zekâ Ölçeği) ölçeğidir. Bu ölçek

günümüz koşullarında da kullanılmak adına geliştirilmekte ve MSCEIT adını almaktadır (Ortacıoğlu, 2009).

2.5.4.2. Reuven Bar-On Modeli

Bar-On' un duygusal zekâ modeli; zekânın kişisel, duygusal, sosyal ve hayatta kalma boyutları gibi bilişsel olmayan zekâ faktörlerini içermektedir. Bu faktörlerin ortak paydası; kişinin gündelik yaşamla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekâdan daha etkin olmalarıdır. Bu açıdan Bar-On'un modeli zihinsel yeteneklerle (kişinin kendisinin farkında olması gibi) zihinsel yeteneklerden ayrı olarak kabul edilen bazı özellikleri (kişisel bağımsızlık, kendine saygı ve ruh hali) birleştiren karma bir modeldir (Çakar, 2013). Bar-On'un duygusal zeka tanımı kişisel, kişiler arası, şartlara ve çevreye uyumu, stres yönetimi unsurları ve genel ruh hali olmak üzere beş ana boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4. Bar-On Modelindeki Duygusal Zekâ Boyutları ve Yetenekler

Duygusal Zeka Boyutu	Boyutu Oluşturan Yetenekler
Kişisel Boyut	Öz-saygı, duygusal farkındalık, kendini ifade edebilme, bağımsızlık, öz-gerçekleştirme
Kişiler Arası Boyut	Empati, sosyal sorumluluk, kişiler arası ilişkiler
Uyum	Özne/nesnel farkındalığı, esneklik, problem çözme
Stres Yönetimi	Strese tolerans, tepki kontrolü
Genel Ruh Hali	Mutluluk, optimizm

*Multi Health Systems Inc.2002

Bar-On, modelini 2000 yılında yeniden düzenlemiştir. Tablo 5'de görülebileceği üzere Bar-On 1997 yılında beş ayrı boyut altında ele aldığı yetenekleri duygusal ve sosyal zekânın temelini oluşturan yetenekler ile duygusal ve sosyal zekâyı harekete geçiren yetenekler olmak üzere iki ayrı grupta toplamıştır (Çakar, 2013).

Tablo 5. Bar-On Modelinin Yeniden Gruplandırılmış Biçimi

Grup	Grubu oluşturan yetenekler
Duygusal ve sosyal zekanın temel öğeleri	Özsaygı, duygusal farkındalık, kendini ifade edebilme, empati, kişiler arası ilişkiler, strese tolerans, tepki kontrolü, öznel/nesnel farkındalığı, esneklik, problem çözme.
Duygusal ve sosyal zekâyı harekete geçiren yetenekler	Optimizm, öz gerçekleştirme, mutluluk, bağımsızlık, sosyal sorumluluk

*Bar-On, 2000

Bar-On'un modelinde bulunan öznel/nesnel farkındalığı, stres yönetimi gibi unsurlar özellikleri itibarı ile duygu ve zekânın genel anlamının geçmektedir (Sirem, 2009). Bar-On'un modeli sahip olduğu yapıyla araştırmacılara alternatif bir duygusal zeka modeli sunmaktadır.

Kişisel Farklılık

Bu boyutta bireyin kendisini en iyi şekilde tanımasından, duygularını doğru bir biçimde ifade edebilmesinden, hedeflerine ulaşabilme aşamasında iyimser tavır sergilemesinden, karakter özelliklerinden ve becerilerinden bahsedilmektedir.

Kişisel farklılık; bireyin kendi dünyası ile ilişkilendirilmektedir. Bireyin, duygularını anlamlandırabilmesi, kendine saygısı, kendisini doğru şekilde ortaya koyabilmesi, bağımsız hareket edebilmesi, olumlu olumsuz yönlerini fark edebilmesi ve kendi duygularını harekete dökebilmesini kapsamaktadır (Çakar, 2002)

- Farkındalık: Duyguları hissedilmek ve hissedilen duyguların nedeninin bilincinde olmak, duygularının neticesinde bireyin sergileyeceği tavır analiz ederek çevresindeki bireyler üzerinde bırakacağı izlerin farında olmaktır.
- Dışavurum: Bireyin duygu ve düşüncelerini anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesi ve savunabilmesini ifade etmektedir.
- Bağımsızlık: Bireyin kendine yetebilmesini, kendi duygularını yönetebilmesini ifade etmektedir.
- Özsaygı: Bireyin eksik yanlarının farkında olarak kendisini bu hataları ile bir bütün görebilmesini ifade etmektedir.

- Kendini gerçekleştirme: Bireyin, kendi seviyesinin bilincinde olarak gerek sosyal hayatında gerekse kişisel olarak sahip olduğu başarılarından hoşnut kalmasını ifade etmektedir.

Kişilerarası İlişkiler

Kişilerarası ilişkiler; bireyin diğerleri ile olan tutumunu incelemektedir, bireyin sorumluluk sahibi olup olmadığı, empati yeteneğine sahipliği, sağlıklı iletişim kurup kuramadığı gibi konuları ele almaktadır. Çevreye ve değişkenlik gösteren şartlara uyumunu irdelemektedir. Bireyin gerçeği fark edebilmesi, düşüncelerinde esnek davranabilmesi ve çözüm yeteneğine sahipliğini ele almaktadır. (Çakar, 2002).

Bireyler diğer bireylerin varlığını kabullenerek ve onların duygularını da kendi duyguları kadar önemseyip anlamaktadır. Empati, sosyal sorumluluk ve kişiler arası ilişkiler bu boyutun alt başlıkları olarak kabul edilmektedir. Bu nitelikleri barındıran kişiler diğer kişilerle iyi geçinmekte ve ilişki kurmakta zorlanmamaktadır.

- Empati: Bireyin, karşısındaki kişinin yaşanan olaylar karşısında hissettiklerini anlayarak onun duygularını da göz ardı etmeden bir davranış şekli geliştirme anlamını taşımaktadır.
- Sosyal Sorumluluk: Verilen herhangi bir projede girişken olmak ve görevlerini uygun bir şekilde yerine getirmektir.
- Kişiler arası ilişkiler: Bireyin duygusal olarak ne derece sağlıklı ilişkiler kurduğunu ve bu ilişkilerin sürekliliğinden bahsetmektedir.

Stres Yönetimi

Stres yönetiminde; bireyin strese karşı toleransı, stres ile mücadelesi ve öfke kontrolü gibi yetenekleri incelenmektedir. Kısaca birey, bir olay karşısında gerildiği halde tepkisini kontrol ederek vereceği tepkiyi ertelemekte ve öfkesini kontrol ettikten sonra tepkisini vermektedir (Çakar, 2002).

Duyguların doğru bir şekilde yönetilerek kontrolde tutulması ve olası sıkıntı karşısında olumsuz düşüncelere kapılmadan sıkıntıyla baş edilebilmesini kapsamaktadır.

- Strese tolerans: İçerisinde bulunan stresli zamanlarda sakinliği koruyabilmek ve bu şekilde olayın üstesinden gelebilmektir.

- Tepki kontrolü: Kontrolsüz davranışlardan sakınmak, bir süre sonra olaylara mantık çerçevesinde tepkiler vermektir.

Şartlara ve Çevreye Uyum

Bireyin dış çevre ile duyguları arasında doğru bağlantılar kurmasını, sorunları algılayabilmesini ve çözüm odaklı olabilmesini, , realist ve girişken olmasını ifade etmektedir.

- Gerçekçilik testi: Yaşananların, olması hayal edilen şekilde değil olduğu gibi görülebilmesini nitelemektedir.
- Esneklik: Değişkenlik gösteren olaylar karşısında duruma ayak uydurabilmek anlamını taşımaktadır.
- Problem çözme: Karşılaşılabilecek herhangi olası bir sıkıntıda, sorunların tespit edilmesi ve çözüm odaklı olabilme becerisini ifade etmektedir.

Genel Ruh Hali

Çevresindeki bireyler ile barışık olup, olaylara olumlu bir yaklaşım göstererek hayatın güzel yönlerini görebilmek anlamını taşımaktadır. Genel ruh hali hayattan alınan keyfi içermektedir.

Genel ruh hali modeli; bireyin hayatından aldığı haz ile yaşam hakkındaki genel düşüncelerini kapsamaktadır. Bireyin olumlu yaklaşımı ile birlikte hayattan aldığı mutluluk modelin konusunu oluşturmaktadır (Çakar, 2002).

- Mutluluk: kişinin kendisi ile çevresindeki olduğu gibi hoş görerek hayattan keyif almaya çalışmasını anlatmaktadır.
- Optimizm: Sürekli olarak pozitif bir duygu içerisinde olmaktır.

2.5.4.3. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf, bireyin işinde ve yaşamında duygusal zekâsı üzerinde yoğunlaşması ve onu geliştirmeye başlaması için bir başlangıç çalışma planı önermektedir. Bu plan, duygusal zekâyı psikolojik çözümleme ve felsefe alanından çıkaran, doğrudan bilime, keşfe ve uygulamaya sokan “Dört Köşe Taşlı Model” ismini verdikleri modeldir (Sirem, 2009).

Birinci Köşe Taşı: Duyguları Öğrenmek

Duyguları öğrenmek kişinin duygusal potansiyelinin farkında olması ve bunu ilişkilerde değerlendirmesi üzerine kuruludur. Duyguların doğuştan gelen

hissiyatının farkında olmak, onlara anlam yüklemek ve değerlendirmek üzerine yoğunlaşır. Bu bağlamda duygusal bilgi edinme süreci: Duygusal zekânın alfabesini, yazılımını ve kelime bilgisini öğrenmek ve duyguların doğuştan gelen bilgeliğinin farkına varmak, ona saygı duymak ve değerlendirmek üzerine yoğunlaşma olarak ele alınıyor. Alt bileşenleri; duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geribildirim ve pratik sezgidir.

İkinci Köşe Taşı: Duygusal Zindelik

Duygusal zindelik; kalpte güven duygusunun geliştirilerek duyguları tanıma becerisini tarif eder. Kişinin bu özelliğinin pratiğe dönüştürülmüş halidir. Gayret duygusunu geliştirerek kişinin zorluklara karşı yapıcı güç oluşturmalarını sağlar. Kişi baskı ve problemlerle karşılaştığında duygusal zindelik sayesinde zihinsel uyumluluk sağlar ve daha kolay başa çıkabilir. Alt bileşenleri; duygusal zindelik, öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yinelemedir (Sirem, 2009).

Üçüncü Köşe Taşı: Duygusal Derinlik

Duygusal derinlik, kişinin temel karakter ve etkinliğini oluşturur. Kişinin potansiyelini, bütünlüğünü ve amacını geliştirir (Ersöz, 2011). Duygusal derinlik, temel karakterimizi ve etkinliğimizi oluştururken, potansiyelimizi, bütünlüğümüzü ve amacımızın gelişmesine yardımcı olan bir araç olarak ele alınmaktadır. Gerekli adımları, duygusal derinlik aracılığıyla, yaşamı belirleyen tek potansiyeli keşfederek ve bunun sorumluluğunu üstlenerek çok daha büyük bir amacı uygulamak için atılması gerektiği belirtilmektedir. Alt bileşenleri; özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak ve yetki olmadan etkidir.

Dördüncü Köşe Taşı: Duygusal Simya

Simya, değerinin az olduğu düşünülen basit bir maddeyi, daha değerli bir şey haline dönüştürme gücü olarak bilinmektedir bu bağlamda duygusal simya ise kaynağında güçlendirilmiş bir farkında olma duygusunu taşır. Alt bileşenleri; sezgisel akış, düşünsel zaman değişimi, fırsatı sezinlemek ve geleceği yaratmaktır.

2.5.4.4. Daniel Goleman Modeli

Goleman modelinde Mayer ve Salovey'in modelini temel olarak almakta ve bunu geliştirerek duygusal zekânın (Goleman, 1998), kendimize ve başkalarının

hislerini anıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisinden oluştuğunu ifade etmiştir. Beş boyutta ele alır.

İlk boyut olan duygusal farkındalık kişinin gerektiğinde gerçek hislerine ulaşmasını sağlar. Eğer bu bilgi girişi olmazsa kişi duygularını tanımlayamadığı gibi kontrol de edemez. İkinci boyut olan Öz-Duygu yönetimi kişinin öfkeden aşırı sevince kadar her türlü duygusunu yönetmesidir. Burada yönetmekten kasıt bastırmak değildir, duyguları bastırmak yalnızca onların daha güçlü bir şekilde ortaya çıkmasına yol açar. Yapılması gereken duyguları kabullenip onların bizi ittiği anlık tepkilerden uzaklaşmaya çalışmaktır. Duygusal mekanizmaların gücünden dolayı tepki anında bunu yapmak, serinkanlılıkla bunun doğru olduğunu düşünmemiz kadar kolay değildir. Üçüncü boyut olan öz güdülenme; kişiyi bütün başarısızlıklar, hayal kırıklıkları ve zorluklara rağmen yılmamasıdır. Dördüncü boyut olan empati ise kişinin kendisini diğerlerinin yerine koyup onları anlayabilmesidir. Sempatiden farklı olarak empati diğer tarafa duyulan bir sevgi değil yapılan tarafsız bir değerlendirmedir. Pek çok tehlikeli ruh hastasının (anti-sosyal kişisel bozukluğu gibi) temel özellikleri diğer insana neler hissettirdiklerini hiç düşünmemelidir. Beşinci boyut olan sosyal yetenekler kişinin diğer kişilerin duygularının farkında olmasını, diğerlerinin duygularını yönetebilmesini ve bu sayede sorunsuz olarak diğerleriyle geçinebilmesini olanak vermektedir (Çakar U. ve Arbak Y., 2004).

Özbilinç

Bireyin kendi kişiliğinin farkında olması, bir hissin oluşma anının bilincinde olması duygusal zekânın ana unsurunu oluşturmaktadır. Bireyin kendi içinde oluşan duyguların bilincinde olması anlamını taşımaktadır. Özbilinç; bireyin eksik yönlerinin farkında olması, dolayısıyla kendisinin olumlu olumsuz yanlarını objektif bir şekilde ele alması anlamını taşımaktadır. Bireyin kendi iç dünyasını en iyi şekilde analiz etme, duygularını doğru şekilde isimlendirmesidir. Birey kendi hislerini doğru şekilde isimlendirmedeği takdirde duygularının esiri olmasını sağlamaktadır. Hislerini anlamlandırmayı başarabilen bireyler, yaşantılarını daha güzel şekillendirebilmektedirler. Özbilinç sağlıklı kararlar alabilmenin en önemli anahtarı sayılmaktadır.

Özbilinç, yaşadığımız bazı olaylar karşısında, onda hissettiğimiz duyguları anlayabilmek ve bu duygulardan yola çıkarak kararımızı verebilmek; kişisel

yetilerimizle alakalı objektif davranabilmek ve özgüvene sahip olmak şeklinde açıklanmaktadır (Goleman, 2007).

Goleman özbilinci bireyin kendinin farkında olması, kendisini en iyi şekilde değerlendirmesi ve isteklerini, dürtülerini ve eksik yönlerini bilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Goleman' ın başka bir ifadesine göre iyi bir lider kişisel farkındalığını doğru karar verebilme aşamasında kullanmayı tercih eden kişilerden oluşmaktadır (Goleman, 1999).

Duygularının farkında olabilen bireyler, yaşamlarını daha sağlam adımlarla devam ettirebilmekte, hangi görevi almak istediği gibi bireysel kararlarını sonuçlandırma gibi kendisi ile ilgili konularda da düşüncelerinden emin olmaktadırlar (Goleman, 2007).

Kendine Çekidüzen Verme

Kendine çekidüzen verme, bireyin duygularını kontrol edebilmesi, kendisinin farkında olması anlamını taşımaktadır. Bu yetenekten yoksun bireyler sürekli olarak bir huzursuzlukla başa çıkmaya çalışırken, bu yeteneği gelişmiş kişiler olası bir kötü sürpriz karşısında kendilerini daha çabuk toparlamakta ve çözüm aşamasına geçebilmektedirler (Goleman, 2007).

Bireyin hislerini idare edebilmesi özbilinç ile bağlantılı bulunmaktadır. Özbilinç hislerin bilincinde olmak, özyönetim ise farkında olunan hislerin yönetimini sağlayabilmek anlamını taşımaktadır. Olumlu hislerimizin kontrolünü sağlamak kolay, olumsuz duygularımızla başa çıkmak güç bir durumdur ve bu durumdan hedefe ulaşılma hırsı gibi duygularda sorun yaratmamaktadır. Ancak, kaygılanmak, panik yapmak gibi olumsuz hisler hiçbir lider tarafından uğraşılmamaktadır. Bu nedenle, özyönetim duygusal zekâmızın hakimiyeti altında kalmamızı engellemektedir. Yani bireyin davranışlarını olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırarak kendine çekidüzen vermesi gerekmektedir. Aksi taktirde kendi duygularını yönetmeyi başaramayan bir lider personellerinin duygularını yönetmekte eksik kalacaktır. Açıkçası bu durumlar beyindeki fonksiyonel dans sayesinde olmaktadır. Başka bir ifade ile tam olarak bir fizyolojik durum olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu sinirsel dans, hislerinin kontrolünü sağlayan birey oyunu kazanmaktadır. Bu yöntem eksik olan kişiler ise kendilerini sürekli olarak bir huzursuzluk içinde bulmaktadır. Olumsuz duygularının farkında olarak kendisine çekidüzen veren bireyler ise bu yönlerini kuvvetli tutarak olumsuz olaylarla karşılaştıkları anda bile kendilerini kısa sürede

toparlayabilmektedir.

Goleman' ın görüşüne göre kendine çekidüzen verme konusunda güvenilirliğe de değinmekte ve bu terimin kişilerin doğrulukları ile bağlantılı olduğunun üstünce durmaktadır. Yanı sıra, performans konusunda sorumluluğunu daim kılmak ve değişken şartlarla mücadele konusunda başarı üzerinde duran Goleman, yeniliklere her zaman açık olmayı da kendine çekidüzen verme başlığı altında toplamaktadır (Goleman, 1999).

İç dünyasının yönetiminde başarılı olan bireyler, sıkıntı ile karşılaştıklarında veya herhangi bir gerginlik yaratılan ortamlarda duygu kontrollerini sağlayarak soğukkanlılıklarını koruyabilmektedirler. Duygularına hakim olabilen bir lider ise problemlerle karşılaşıldığında duyguları iyi bir şekilde idare ederek bahsetmesi gereken konuları açıklarken özenle seçilmiş kelimeler kullanabilmektedir. Bu karakterde bir lider ile aynı ortamda çalışan personeller ise, liderin bu olumlu davranışlarından kendilerine pay çıkarabilmektedirler. Buna benzer sıkıntılı durumlar karşısında olumlu düşüncelerden uzaklaşmadan ılımlı bir yaklaşım gösteren liderler personellerin aklında pozitif bir düşünce kalmasını sağlamaktadır. Bu durum akabinde huzurlu çalışma ortamlarının sağlanmasına ortam hazırlamaktadır.

Motivasyon

Kişiler kendilerini motive edebilme yeteneğine sahip oldukları taktirde duygularını bir hedefe ulaşabilme konusunda toparlayabilmektedirler (Goleman, 2007). Kişisel beklentilerimiz, isteklerimiz, sezgilerimizden oluşmaktadır. Farklı bir deyişle duygusal zekâ gelişimimiz için bize yardımcı olan yön gösterici levhalardan bahsedilmektedir.

Goleman için motivasyon, maddiyat ve kariyer haricindeki her hangi bir konu için çalışma isteği; hedeflere ulaşabilmek için hırslı ve enerjik olma şeklinde tanımlanabilmektedir. Yüksek başarı hedefi, olası bir aksi durum karşısında bile optimistliği kaybetmeme gibi konular bu boyut altında açıklanabilmektedir (Goleman, 1998).

Goleman bütün bunlara ilave olarak, kişileri motive eden en önemli şeyin en başarılı olma isteği ve mükemmellik çabası olduğunu savunmaktadır. Kişilerin örgüt hedefleri için çaba sarf etmeleri, önemli bir fırsatla karşılaştıklarında anında fırsatı değerlendirebilmeleri konularına da değinmekte olan Goleman, kişilerin hedeflerine

ulaşmasını sağlayan yönlerden birinin de duygular olduğunu belirtmektedir (Goleman, 1999).

Motivasyon; bireyin davranışlarını yönetebilmesi, davranışlarında kararlı olması ve kendisini canlandırması anlamı taşımaktadır. Kendini harekete geçirmek ise, hedefe ulaşabilmek adına duygularını dizginleme, yaratıcılığını kullanarak harekete geçebilmek anlamı taşımaktadır. Motivasyondan bahsedecek olursak amaçlara ulaşabilmek için bireylerin kendi iç dünyaları ve çevresel faktörlerin etkisi ile bu yolda göstermiş olduğu kararlılığı göstermektedir.. Farklı bir bakış açısına göre motivasyon, kişileri kendilerini tatmin edici bir sonuç elde edebileceği bir ortam eşliğinde harekete geçirebilmektir.

Duygular zaman zaman yükselerek ve bireyin motive olmasını sağlamaktadır. Hissedilen bu dürtü, bireye verilen görevin olumlu sonuçlanması açısından önem teşkil etmektedir. Bazı bireyler problemlere çözüm yaratabilme konusunda fazlasıyla başarılı oldukları taktirde söz konusu çözümleri uygulamaya geldiğinde çözüm bulma konusundaki kadar başarı sağlayamamaktadır. Dolayısıyla ilk etapta istenmesi gereken başarı olmalıdır. Bu yeteneği barındıran bireyler iş ortamlarında yaratıcı olmayı başarmaktadırlar. Motivasyonu tam olarak sağlanmış çalışanlar liderlerinin yollarından gitmekte ve liderleri gözlerinde ilham kaynakları olmaktadır.

Empati

Empati, karşıdaki kişinin tavrından, sesinden, mimiklerinden o andaki duygu değişimlerini algılayabilmek ve o duygu değişimlerini göz önünde bulundurarak kişi ile uyumlu iletişim kurabilmektir. Empati, duyguların kontrolünde anahtar görevi taşımaktadır. Empati, karşımızdaki bireyin duygularını anlamlandırabilmek, olaylara onun tarafından bakabilmek ve bireylerin olaylar karşısındaki tutumlarına saygı duyabilmek anlamını taşımaktadır.

İnsanların duygularını hissedebilmek, olaylara sadece kendi duygularımızı göz önünde bulundurarak değil onların duygularını da önemseyerek yaklaşabilmek, karşımızdaki kişiler ile uyum sağlayabilmektir (Goleman, 2007). Özbilinç, empatinin temelini oluşturmaktadır. Birey kendi duygularının ne kadar farkında ise karşısındaki kişinin de duygularının o kadar farkındadır. Kendi duygularını tam olarak anlamlandıramayan bireyler bir başkasının ne hissettiğini de aynı şekilde algılayamamaktadır. Aynı şekilde hisleri konusunda karmaşa yaşayan bireyler, bir başkası duygularını kedisini ile paylaştığı anda da benzer karmaşa içine düşmektedir.

Diğer kişilerin hislerini algılayamamak duygusal zekâ açısından bir noksanlık, insani bir başarısızlık olarak kabul edilmektedir.

Amerika dahil olmak üzere on sekiz ülkede yapılan araştırmalara göre, empati yeteneğine sahip bireylerin, duygularını dengeleyebildikleri, dışa dönük bir yapıya sahip oldukları, olaylar daha duyarlı yaklaştıkları görülmektedir. Bunun dışında incelemelerde bayanlar baylara nazaran daha fazla empati yeteneğine sahiptir sonucuna ulaşılmaktadır.

Empati çalışma ortamında da önem teşkil eden konuların başında gelmektedir. Lider veya yöneticilerin empati kurabilmeleri, personellerini titizlikle dinlemeleri, duygularını anlamlandırabilmeleri, kültür farkları olmasına rağmen o çalışanlar ile de sorunsuz iletişim kurabilmeleri açısından önem teşkil etmektedir. Bahsi geçen konunun ana düşüncesi diğer bireyin hislerine göre onu memnun etme çabası sayılmamaktadır. Buradaki en önemli liderlerin nokta iş ortamındaki her bireyin duygularını iyi analiz ederek onların hislerine cevap verebilecek kararlar alabilmelerini sağlamaktır. Liderlerin empati kurabilmelerinin avantajı iş ortamının huzurunu kurmalarına yardımcı olmaktır. Empati kurarken yöneticiler kendi hislerini görmezden gelmemesi gerekmektedir. Bu konunun özyönetim ile yakından bağlantısı bulunmaktadır.

Sosyal Beceriler

Kişinin sosyal yaşantısını koruyabilmesi için diğer bireylerin duygularını dikkate alması, empati yeteneğini kaybetmemesi gerekmektedir. Bu yetenekler popülerliği, kişiler arasındaki iletişimi ve liderliği etkilemektedir. Bu yeteneklere sahip bireyler ilişkilerinde sorunlarla karşılaşmamakta ve iş hayatlarında da istedikleri başarıları elde edebilmekte diğerlerine göre bir adım önde bulunmaktadırlar.

Goleman ilişki yönetiminin yöneticinin en fazla dikkat çeken ve ustalık gerektiren bir konu olduğunu savunmaktadır. Başka bir ifadeyle ilişkileri iyi yönetebilmek, diğer kişilerin duyguları ile baş edebilmek, yöneticinin bireysel duygularını algılayarak liderlik yaptığı kişilerin duygularını da empati kurarak anlamaya çalışması gerekmektedir. İlişki yönetiminin gereği diğer kişilerden görmeyi temenni ettiğin davranışların temsilcisi olmak, bu davranışın benimsenmesini sağlayabilecek özellikleri ortaya koymaktır. Bu yeteneğin yöneticinin, kişilerin ilerlemesini sağlayabilme konusundaki bilgi birikiminin yeterliliği ile doğrudan alakalı bir durum olduğu kabul edilmektedir.

2.5.5. Üstün Yetenekli Çocuklarda Duygusal Zekâ

Spearman'ın (1904) ortaya attığı genel zekâ kuramına göre; zekâ, bireyin tüm faaliyetlerini etkileyen genel bir bilişsel güç olduğu kabul edilmektedir. Ancak, özellikle 1980'ler sonrasında bu bakış açısı, bireyin farklı alanlarda yetenek düzeyinin farklılaşabileceği ve alanların birbirinden tamamen bağımsız olabileceği görüşü de tartışılmaktadır. Bu yaklaşımlardan birisi de duygusal zekâ kuramıdır.

Duygusal zekâ konusunda alan yazın oldukça geniş ve zengin olmasına rağmen, zekâ ile ilişkisinin incelendiği çalışma sayısı göreceli olarak sınırlıdır. Singh ve Sharma (2012), bir çalışmada WISC-R Hindistan versiyonunun performans alt boyutu ile Schutte tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılarak ölçülen zekâ puanlarını karşılaştırmışlardır. Her iki değişken arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($r = -.26$). Benzer sonuç, Haro ve Castejon'un (2014) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, Catell'in (1993) Genel Zekâ Testinin İspanyol versiyonundan elde edilen puanlarla Ruh Hali Özellikleri Ölçeği-24 (Trait-Mood-Scale-24) İspanyol versiyonundan elde edilen puanları karşılaştırmışlardır (Haro ve Castejon, 2014). Genel zekâ ile duygusal zekâ alt boyutları olan duygusal algı, duyguları anlama ve duygusal olarak kendini düzenleme arasında ilişki olmadığı saptanmıştır. Leana ve Köksal'ın (2007) 32'si üstün yetenekli 21'i ortalama düzey zekâyâ sahip toplam 53 ilkökul birinci sınıf öğrencisi ile sürdürdükleri bir çalışmada da öğrencelerin WISC-R sözel, performans ve toplam puanları ile Bar-On Duygusal Zekâ Testi puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Derksen, Kramer ve Katzko'nun (2002) çalışmasında ise duygusal zekâ ile genel zekâ arasında pozitif ve anlamlı küçük bir ilişki belirlenmiştir ($r = .08$). Öte yandan, Wolfradt, Felfe ve Köster (2001) sözel zeka ile öz yeterlilik, empati ve kullanım arasında anlamlı olmayan negatif ilişki, algılama ile sözel zeka arasında anlamlı negatif küçük bir ilişki saptamışlardır ($r = -.17$).

Bir başka çalışmada, bireyin çevresiyle sosyal etkileşimi üzerinde etkili olan duygusal tepkileri Dabrowski'nin aşırı uyarılmışlık alanlarına göre incelenmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin akranlarından -Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanları- devimsel, duygusal ve zihinsel alanda yüksek, duygusal ve

yaratıcılık alanında ise benzer puanlar aldıkları belirlenmiştir (Yakmacı-Güzel, 2002). Bireyin kendini algılama biçimi ve çevresi ile etkileşimi duygusal zekâ düzeyi üzerinde etkiye sahiptir (Köksal, 2007). Üstün yetenekli bireylerin, diğer bireylerle etkileşiminin yoğunluğu ve niteliği üzerinde dolaylı etkiye sahip olan bir takım kişilik özellikleri ile akranlarından farklılaşıp farklılaşmadığı bir meta-analiz çalışmada incelenmiştir. MBTI kişilik özellikleri envanterinin kullanıldığı 14 araştırma sonucu üstün yetenekli öğrencilerin akranlarına göre daha fazla dışadönük (%51.30), sezgisel (%71.60), düşünen (%53.80) ve kavrayan (%60.10) kişilik özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir (Sak, 2004).

Bir başka grup araştırmada ise duygusal zekâ kapsamında göz önünde bulundurulacak bir takım duyuşsal özellikler incelenmiştir. Söz konusu araştırmalarda üstün yetenekli bireylerin; toplumsal gelişim ve uyum yönünden akranlarından daha iyi durumda oldukları, duygusal açıdan neşeli, kontrollü ve iyimser bir ruh hali içinde oldukları ve okul disiplini, suç ve saldırgan davranışlar konularında akranlarından daha az sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Terman ve Oden, 1976). Ayrıca, duygusal yoğunluk yaşayan (Chan, 2000; Finley, 2008; VanTassel-Baska, 1998; Terman ve Oden, 1976), gelişmiş mizah ve estetik duygusuna sahip (Finley, 2008), bağımsızlığına düşkün (Durr, 1979; Endepohls-Ulpe ve Ruf, 2005; Terman ve Oden, 1976) yaşlıtlarına göre daha gelişmiş benlik kavramı olan (Durr, 1979). İçsel motiveli (Chan, 2000) bireyler oldukları da saptanmıştır. Ancak, bu grupta yer alan araştırma bulguları yorumlanırken, bu davranışların ortaya çıkma düzeyinin bireyden bireye farklılaşabileceği (Gross, 2004; Özbay ve Palancı, 2011), ve gelişimsel aşamanın herhangi bir döneminde ortaya çıkabileceği (VanTassel-Baska, 1998), göz önünde bulundurulmalıdır.

2.6.Karar Verme Stratejileri

2.6.1. Karar Verme Stratejileri İle İlgili Tanım ve Kavramlar

Karar verme zihinsel bir süreç olup insanın en önemli yaşam becerilerinden biridir. Karar verme akıl, düşünce, bilinç ve irade ile donatılmış bulunan insana özgüdür. İnsanın tüm eylem ve davranışı irade dahilinde ve irade dışında karar alma işlemidir. Fakat uygun ve doğru kararlar bireyin yaşamında olumlu değişim ve gelişmelere sebep olurken, yanlış kararlar bireyin yaşamını olumsuz

yönde etkileyebilmektedir. İnsan günlük yaşantısı içinde birçok karar verme durumunda kalmaktadır. Verilen bu kararların insan hayatı üzerindeki etkisi az olduğunda, çoğu zaman bireyler üzerinde çok iyi düşünmeden gelişigüzel karar verilebilmektedir. Ancak okul ve meslek seçimi, eş seçimi gibi insan yaşamını önemli ölçüde etkileyecek bazı kararlar ki, bunlar üzerinde detaylı bir şekilde düşünmeyi gerektirmektedir. Son yıllarda teknolojik, ekonomik ve siyasi gelişmelerle birlikte bireylerin sosyal yaşantıları daha karmaşık hale gelmekte ve bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede seçenekleri artmakta ve karmaşılaşmaktadır. Bu da insanın karar verme işlemini güçleştirmekte ve karar verirken seçenekler üzerinde daha fazla düşünmesini gerekli kılmaktadır.

Karar verme, kavram olarak incelendiğinde farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Örneğin karar verme, bir gereksinimi giderecek çeşitli nesneler olduğu ya da gereksinimi gidereceği düşünülen belli bir nesneye götürecek birden fazla yol olduğu zaman yaşanan sıkıntıyı giderici bir yöneliş olarak tanımlanmaktadır.

Ayrıca karar verme kavramı;

- a) Karar, eylemi etkileyen her türlü yargı;
- b) Karar verme insanın istediği sonuca ulaşmak için alternatifler arasından seçim yapması;
- c) Karar verme, bir sorunu çözmek için uygulanacak yaptırımı tespit etme süreci;
- d) Yapılan değerlendirmeler sonucunda hüküm verme süreci;
- e) Olay ya da sorunla ilgili bilgileri yorumlayarak ve kıyaslama yaparak bir yargıya varma süreci olarak da tanımlanmaktadır.

Bu tanımlara göre karar verme, alternatifler arasından en doğru değerlendirmeyi yaparak sonuca gitme sürecidir. Bu bağlamda, karar verme dinamik bir süreçtir ve birey bu süreçte etkin rol oynamaktadır.

Karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi için şu üç koşulun bulunması gerektiği vurgulanmaktadır:

- a) Karar verme gereksinimini ortaya çıkaran bir seçme sorununun varlığı ve bu sorunun birey tarafından hissedilmesi;

- b) Güçlüğü giderecek birden fazla seçeneğin bulunması;
 - c) Bireyin seçeneklerden birine yönelme özgürlüğüne sahip olmasıdır.
- Bu koşullar sağlandığında bireyin bir karar vermesi beklenir.

2.6.2. Karar Verme Stilleri ve Stratejileri

Bireylerin karar verme stilleri, bireysel özelliklerle yakından ilişkilidir. Nunnally'e (1978), göre karar verme stillerinin kavramsal olarak içerdiği ilk teorik açıklamalar, genel özelliklerden daha çok davranışlar üzerinde odaklanırken, bazı araştırmacılar bireylerin topladıkları bilgiler ile süreç bilgileri üzerinde odaklanmaktadır. Scott ve Bruce'e (1995), göre bireyler karar verme sürecinde bilgi toplarken, bu bilgileri özümsemek için hem kavramların hem de bilgilerin ayrıştırılması için daha önceden yerleşmiş bilişsel stillerini temel alırlar.

Karar verme sürecinde bireysel özellikler ve yükleme biçimleri, bireyin karar verme stillerini etkilemektedir. Karar verme stilini belirlemede sosyal faktörlerin etkili olabileceğini vurgulayan araştırmacılara göre (Payne, Bettman ve Johson, 1993), bireyler aile üyelerine, arkadaşlarına, yakın çevrelerine karşı kendilerini sorumlu hissetmektedir ve bu sorumluluk duygusu nasıl karar vereceklerini etkilemektedir.

Bazı karar kuramcıları, karar verme stilleri konusunda kararsızlık olgusunu ayrı bir alan olarak ele alıp incelemekte ve kararsızlığın kaçınılması gereken bir durum olduğunu belirtmektedirler. Kararsızlık stilini benimseyen bireyler de karar veren ancak verdikleri karardan hoşnut olmayan, yani kararından rahatsızlık duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Karar verme stillerine ilişkin araştırmalar dikkate alındığında etkili karar vermede en uygun stilin mantıklı karar verme stili olduğu görülmektedir (Bacanlı, 2000).

2.6.3. Karar Verme Süreci

Bireyler her gün değişik önemlerde karar verirler. Dolayısıyla karar verme, ilk bakışta oldukça karmaşık olarak görülmeyebilir. Birey bir karar verme ihtiyacı hissettiğinde karar verme süreci başlamaktadır. Daha sonra birey bir hedef veya bir amaç belirleyerek hedefine veya amacına yönelik

seçenekler hakkında bilgi toplar. Gelecekte seçeneklerin sonuçlarına erişme olasılığı ve kendi değerleri üzerinde durur. Bu değerlerin netleştirilmesi etkili kararlar için önem taşımaktadır. Bireyin birçok seçenek arasından birine yönelmesi bilişsel (cognitive) bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç, seçenekler hakkında ayrıntılı bilgi edinilmesi, edinilen bilgileri sınıflama, önem sırasına koyma, her birinin istekleri karşılama olasılığı yönünden irdelenmesi gibi işlemleri gerektirmektedir (Kökdemir, 2003).

Karar kuramıyla ilgili araştırmaları incelediğimizde, araştırmalar karar verme süreci üzerinde yoğunlaşmış ve karar verme sürecinin evreleri e ayrılmış, bu evrelerin birbirinden bağımsız evreler olduğu, her karar verme evresinin, kendi içinde bir dizi n ve son karar evresinde verilen alt kararlardan oluştuğu ortaya konmuştur (Ersever, 1996; Eldeleklioğlu; 1996; Deniz, 2002).

Bu süreçler şunlardır:

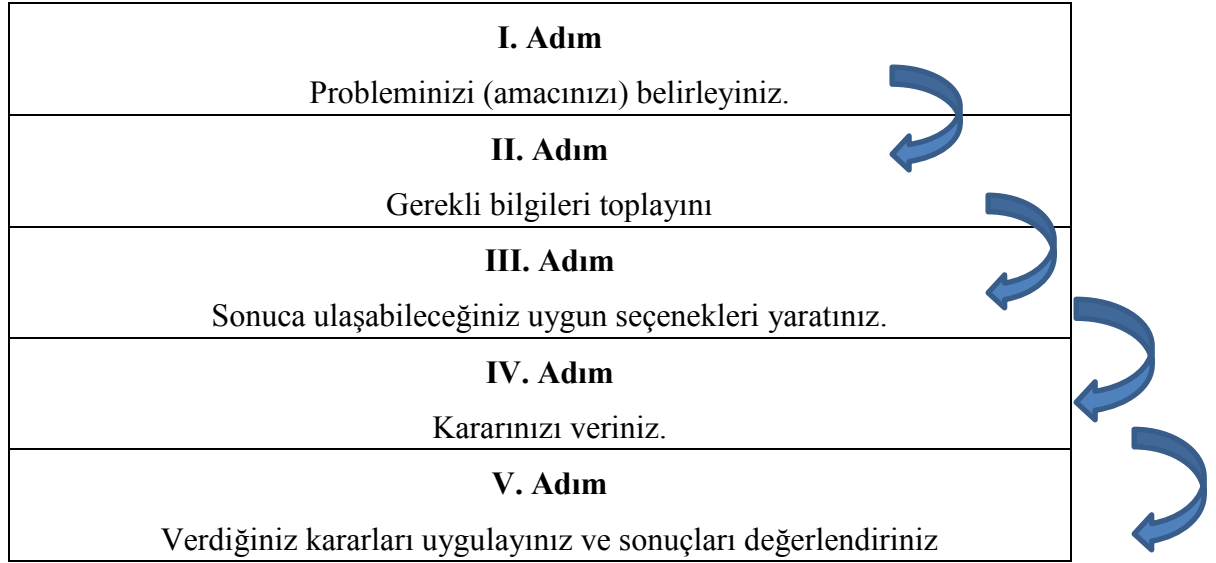
a. Karar ncesi Dönem: Öncelikle bir çatışma durumunun varlığı söz konusudur. Çatışma durumunda birey kararsızlık durumundadır. Bu atışma bireyde, karar vermesini gdlendiren bir gerginliğin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Karar verici durumundaki birey, bu çatışmayı yaşayarak, ideal olduğunu düşündüğü seçenekler aramaya başlamaktadır. Bu süreçte karar verici, seçenekleri ve ortaya çıkartacağı sonuçları kapsamlı bir şekilde değerlendirmektedir.

b. Karar Dönemi: Bu dönemde karar verici olan birey, karar durumuna uyum sağladıktan sonra, elinde bulunan tüm seçenekleri ideal olanla karşılaştırmakta ve elemeye başlamaktadır.

c. Karar Sonrası Dönem: Birey, verdiği kararın uygulaması sonucunda ortaya çıkan durumun bir değerlendirme ve yorumunu yapmaktadır. Adair'e (2000) göre, karar verme sürecinde öncelikle problemin ortaya konulması gerektiğidir. Yapılması gereken bir sonraki adım, gerekli bilgilerin toplanmasıdır. Daha sonra sonuca ulaşabilmek için uygun seçenekler oluşturulmalıdır. Bütün olasılıklar çeşitli boyutları ile düşünülmesi için olaylara geniş bir açıdan bakılmalıdır. Karar vermede öncelikli etkinlik, seçim ölçütlerinin belirlenmesidir. Eğer bir seçenek, mutlaka olmalı, ölçütünü karşılamıyorsa bu seçenek elenmelidir. Tam tersi olarak eğer bir seçim sırasında temel ölçütlere ulaşıyorsa bunlar gerekli olan çok fazla

istenenlerdir. Üçüncü ölçüt ise “olsa iyi olurdu” ölçütleridir. Karar verme sürecindeki son adım ise verilen kararların uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesidir. (Deniz, 2002).

Karar verme sürecinde yararlanılabilecek adımları Adair, beş kategoride toplamıştır. Bu kategoriler şekil 2’de aşağıda gösterilmiştir:



Şekil 2. Karar Verme Sürecine Klasik Yaklaşım

Kaynak: Deniz, 2002.

2.6.4. Karar Verme Davranışını Etkileyen Faktörler

Birey, doğumundan ölümüne kadar geçen süre içinde, sürekli olarak karar vermesini gerektiren problem durumlarıyla karşılaşmaktadır. Verilen kararın niteliği, bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemine ve karar verilmesi gerektiren durumun özelliklerine göre değişmektedir (Ersever, 1996). Bireysel kararlarda birey tek başına bir problemin varlığını hisseder, çözüm yolu için görünen seçenekleri dikkate alır ve bunu yaparken de kendi belleğine, bilgisine, değerlerine ve ihtiyaç hissettiğinde bazı kaynakların bilgisine başvurur. Ancak seçimini kendisi yapar. Bu tür kararlar, bireysel kararlar gibi görünse de sonuçta bireyin bağımsız kişiliğinin ürünü değildir. Toplumsal etkenler bireyin verdiği kararlarda etkili olmaktadır. Bireysel farklılıklar karar verme davranışı üzerinde etkilidir. Bireylere sunulan bilgi

seçeneklerinin boyutlarının sayısı da karar vermede önemlidir. Çok seçenekli kararlar, bireyler açısından daha fazla glk ortaya çıkarmaktadır. Dolayısı ile engellenme veya engellenme korkusu kaygıya neden olur ve bireyler karar verme sürecinde zorlanmalar yaşırlar (Atkinson ve diğ., 1999; Morgan, 2004). Deniz'e (2004) göre, kişinin sahip olduğu bireysel farklılıkların, karar verme davranışı üzerinde etkileri vardır. Çok seçenekli karar alma süreçleri, bireyler açısından daha fazla güçlük ortaya çıkarmaktadır. Bu durum bireyde stres durumlarının yaşanmasına neden olabilmektedir.

zcan'a (1999) göre, karar sürecinde birinci derecede rol oynayan etkenler duygu ve irade iken; Köse'ye (2002) göre ise, karar alma psikolojik yönden zihinsel ve iradeye dayalı bir çabayı gerektirir. Rogers'a (1951) göre, eėer bir kimse çevreden ve organizmasından gelen uyarımlara açıksa, bunları rahatça algılıyorsa, bu algılarını sistemleştiriip kavramlaştırr ve bunları belli sıfatlarla ifadelendirip benliğine mal edebilir (Eldeleklioėlu, 1996). Karar alma durumunda bireyin bu kararını belirlilik ya da belirsizlik altında alması da karara yön verir. Belirlilik ortamında karar vermede seçeneklerin hangi koşullar altında gereklešeceėi kesin olarak bilinir. Karar verme ile ilgili ortak görüş; kararların bireylerin inançlarına, isteklerine ve ihtiyaçlarına bağlı olduğudur (Develioėlu, 2006). Diėer taraftan, sosyal faktörler karar verme davranışını etkileyebilir. rnek olarak, bireyler aile üyelerine, arkadaşlarına, yakın çevrelerine karşı kendilerini sorumlu hissederler. Böylesi sorumluluk duygusu nasıl karar verileceğini etkiler. Karar verme stratejilerinin kullanımı yaşı, duruma ve olaylara bağlı olmaktadır (Can, 2009). Karar verme gerektiren problemi çevreleyen tüm koşullar, evre faktörünü oluşturmaktadır. Her bir problemin kendi çevresi bulunmaktadır (Cooper, 2000).

2.7.Konu İle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışı Yapılan Araştırmalar

Ergin (2000), çalışmış olduğu yüksek lisans tezinde niversite ğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyi ve 16 adet kişilik özelliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın rneklemine Selçuk niversitesi ğrencileri arasından küme örneklemiyle seçilmiş 221 ğrenci oluşturmıştır. Veri toplama aracı olarak ise zgven'in (1995) 16 Kişilik faktörü Envanteri ve Hall (1999) tarafından geliştiriilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Duygusal Zekâ Değerlendirme leği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Duygusal Zekâ

Değerlendirme Ölçeğinin 5 alt boyutunun 4 boyutu ile 16 Kişilik Faktörü Envanterinin ölçtüğü 16 kişilik özelliğinden 10'u arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Duygusal zekâ ile kişilik özelliklerinin cinsiyet ve bölüm değişkenine göre önemli derecede değişmediğini belirlemiş; duygusal zekâ ve kişilik özellikleri arasında %63 oranında bir benzerlik bulmuştur.

Bülbüloğlu (2001), duygusal zekânın liderlik üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışması bitiminde; araştırma yapılan işletmedeki liderlerin, duygusal zeka yetilerini meydana getiren öz bilinç, öz denetim, empati, motivasyon ve sosyal ilişkilerin bilincinde olduğu bulmuştur. Aynı durumun uygulama aşamasında ise aksadığı görülmüştür. Başka bir sonuç ise liderlerin duygularını çalışanların da hissedebileceği ölçüde onlara yansıtmaları ve paylaşımlara örnek olmaları şeklindedir.

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

Kontaş (2010)'ın, "Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri" adlı çalışmasının örneklemini, ilköğretim ikinci kademedeki 101 (50 kız, 51 erkek) üstün yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları üstün yetenekli öğrencilerin duyuşsal stratejileri sıklıkla kullandıklarını göstermiştir. Kız öğrenciler, anlamlandırma, örgütleme ve duyuşsal stratejileri erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaktadırlar. Erkek öğrenciler yineleme stratejilerini kızlara göre anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaktadırlar. Altıncı sınıf öğrencileri anlamayı izleme stratejilerini yedinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaktadırlar. Altıncı sınıf öğrencileri örgütleme stratejilerini yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaktadırlar.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden *ilişkisel tarama modeli* kullanılarak yapılmıştır. Durum tespiti için araştırmacı tarafından anket kullanılmaktadır. İlişkisel tarama modeli öncelikle var olan durumu tanımladığı için bazen betimsel araştırma içinde görülebilir (Gay ve Airasian, 2000). Korelasyon ve karşılaştırma şeklinde ikiye ayrılır. Korelasyon, iki değişken arasındaki karşılıklı ilişki miktarını gösterir. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama ise bağımlı ve bağımsız değişkenlerden oluşur ve aralarında farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 2005). Bu çalışmada üstün yetenekli çocuklarda duygusal zeka ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılında Türkiye'nin orta ölçekli bir ilinin A Bilim Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 9.,10.,11. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya 14-19 yaş aralığında 141 öğrenci katılmıştır. Bunların 79'u erkek, 62'si kızdır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için belirlenmiş amaca ulaşabilmek için gerekli olan veriler,

- Araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu,
- Kuzgun (1992), tarafından geliştirilen Karar Stratejileri Ölçeği ve Bar-On ve Parker tarafından geliştirilen ve Köksal'ın 2007 yılında Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yaptığı Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği'nden yararlanılmıştır.

3.3.1. Bar On Duygusal Zekâ Yeteneği Ölçeği

Bar-On ve Parker tarafından geliştirilen, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği - Çocuk ve Ergen Formu ölçeği 7-18 yaşları arasındaki çocuk ve gençlere uygulanabilmekte ve toplam 60 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Türkçe'ye Köksal (2007), tarafından uyarlanmıştır. Duygusal zekâyı oluşturan 5 temel ve onların altında yer alan 15 alt boyut vardır. Öğrenciler her cümleye onu en iyi tanımlayan cevabı seçip 4 olası cevap verdiler. Bunlar;

1= Kesinlikle katılmıyorum

2= Katılmıyorum

3= Kararsızım

4=Katılıyorum

5=Tamamen katılıyorum

Çalışmada kullanılan ölçeğin güvenirlik testi için her bir boyutun ve ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayılarına bakılmıştır. Bu örnekleme için hesaplanan toplam duygusal zeka değişkeninin Alpha Katsayısı 0.932 olup, kabul edilir düzeydedir. Kişiler arası yetenekler boyutunun Alpha katsayısı 0.775 olup kabul edilir düzeydedir. Uyumluluk boyutunun Alpha katsayısı 0.634 olup kabul edilebilir düzeydedir. Stresle başa çıkma boyutunun Alpha katsayısı 0.717 olup kabul edilir düzeydedir. Genel ruh durumunun Alpha katsayısı 0.708 olup kabul edilir düzeydedir. Ölçekte, 6, 15, 21, 26, 28, 35, 37, 46, 49, 53, 54 ve 58 numaralı maddeler olumsuz ifadeler oldukları için ters puanlanmaktadırlar. Öğrenciler her cümleye onu en iyi tanımlayan cevabı seçip 4 olası cevap verdiler. Bunlar;

1=Beni çok az tanımlıyor

2=Beni biraz tanımlıyor

3=Beni genellikle tanımlıyor

4=Beni çok tanımlıyor.

Ölçeğin alt boyutlarından yüksek puan alan bireylerin özellikleri kısaca şu şekilde ifade edilebilir (Köksal, 2007).

- **Bireyiçi (Intrapersonel):** Birey duygularının farkındadır, aynı zamanda kendi duygu ve ihtiyaçlarını ifade edebilme yeterliğine sahiptir. Ölçekte birey içi alt ölçeğini kapsayan 6 madde bulunmaktadır.

- **Bireylerarası (Interpersonel):** Birey, kişilerarası ilişkileri korumada başarılıdır. İyi dinleyicidir ve başkalarının duygularını anlamada ve takdir etmede iyidir. Ölçekte bireylerarası alt ölçeğini kapsayan 12 madde bulunmaktadır.

- **Uyum (Adaptability):** Birey, esnek, gerçekçi ve değişikliklerle başa çıkmada etkilidir. Gündelik yaşam problemleriyle baş etmede, olumlu yollar bulmada başarılıdır. Ölçekte uyum alt ölçeğini kapsayan 10 madde bulunmaktadır.

- **Stres Yönetimi (Stres Management):** Birey genelde sakin ve baskı altında dahi iyi çalışabilir. Nadiren dürtüsel davranır. Stresli bir duruma duygusal bir patlamayla cevap vermez. Ölçekte stres yönetimi alt ölçeğini kapsayan 12 madde bulunmaktadır.

- **Genel Ruh Hali (General Mood):** İyimserdir. Olaylara karşı olumlu bakış açıları vardır ve onlarla olmaktan mutluluk duyarlar. Ölçekte genel ruh hali alt ölçeğini kapsayan 14 madde bulunmaktadır.

- **Olumlu Etki (Positive Impression):** Bu alt teste yüksek alan bireyler gereğinden fazla olumlu izlenim bırakmak istemişlerdir. Ölçekte olumlu etki alt ölçeğini kapsayan 6 madde bulunmaktadır.

- **Toplam EQ (Total EQ):** Birey, genellikle günlük ihtiyaçlarla baş etmede etkili ve mutludur.

- **Tutarsızlık (Inconsistency Index):** Tüm alt ölçeklerden yüksek puan alınması, ölçeği uygulayan birey yönergeyi anlamamış veya dikkatsiz ve gelişigüzel işaretlemiş demektir.

3.3.2. Karar Stratejileri Ölçeği

Orijinali Mann (1989), tarafından geliştirilmiş olan Melbourne Karar Verme Stratejisi Ölçeğini, (Melbourne Decision Making Questionary) Deniz (2004), Türkçe'ye uyarlayarak geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Melbourne Karar Verme Stratejisi Ölçeği I-II (MKVÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 2002-2003 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği ve Otomotiv Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve 154 öğrenciden veri toplanmıştır (Deniz, 2004). Melbourne Karar Verme Stratejisi Ölçeği iki kısma ayrılmaktadır.

- I. **Kısım:** Karar vermede özsaygıyı (kendine güven) belirlemeyi amaçlamaktadır. Altı maddeden oluşmakta ve üç maddesi düz, üç maddesi ters yönde puanlanmaktadır. Puanlama maddelere verilen “Doğru” yanıtı 2 puan, “Bazen Doğru” yanıtı 1 puan, “Doğru Değil” yanıtı 0 puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 12’dir. Yüksek puanlar karar vermede özsaygının yüksek olduğunun göstergesidir.
- II. **Kısım:** 22 maddeden oluşmakta ve karar verme stillerini ölçmektedir. Dört alt faktörü bulunmaktadır (Deniz, 2004).
- **Dikkatli Karar Verme Stili:** Bireyin karar vermeden önce özenle gerekli bilgiyi araması ve alternatifleri dikkatlice değerlendirdikten sonra seçim yapma durumudur. Bu faktör altı madde (2, 4, 6, 8, 12, 16) ile ifade edilmiştir.
 - **Kaçıngan Karar Verme Stili:** Bireyin karar vermekten kaçınması, kararları başkalarına bırakma eğiliminde olması ve böylece sorumluluğu bir başkasına devrederek karar vermekten kurtulmaya çalışma durumudur. Bu faktör altı madde (3, 9, 11, 14, 17, 19) ile ifade edilmiştir.
 - **Ertelleyici Karar Verme Stili:** Bireyin kararı geçerli bir neden olmaksızın sürekli erteleme, geciktirme ve sürüncemede bırakma durumudur. Bu faktör, beş madde (5, 7, 10, 18, 21) ile ifade edilmiştir.
 - **Panik Karar Verme Stratejisi Stili:** Bireyin bir karar durumu ile karşı karşıya kaldığında, kendini zaman baskısı altında hissederek aceleci davranışlar sergileyip çabuk çözümlere ulaşma çabası durumudur. Bu faktör, beş madde (1, 13, 15, 20, 22) ile ifade edilmiştir.

Melbourne Karar Verme Stratejisi Ölçeğinin Güvenirliği: Melbourne Karar Verme Stratejisi Ölçeğinin (MKVÖ I-II) güvenirliliğini Deniz (2004), testin tekrarı ve iç tutarlık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplamıştır. Testin tekrarı yöntemi ile MKVÖ I-II 56 üniversite öğrencisine üç hafta ara ile iki kez uygulamış, testin tekrarı yöntemi ile alt ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları $R=0,68$ ile $r=0,87$ arasında değiştiğini hesaplamıştır.

Ölçeğin iç tutarlılık hesaplamasında Deniz (2004), madde analizi yapmış, analiz sonucunda ölçeklerde yer alan toplam 28 maddenin, 26’sının madde toplam korelasyonları 33’ün üstünde; diğer iki maddenin, madde toplam korelasyonu ise 26 ve 27 olarak bulmuştur 154 üniversite öğrencisine uygulanan MKVÖ I-II’nin iç

tutarlılık katsayıları; Karar vermede özsaygı 72, dikkatli 80, Kaçıngan 78, Erteleyici 65, Panik 71 şeklinde hesaplamıştır.

Melbourne Karar Verme Stratejisi Ölçeğinin Geçerliği: MKVÖ I-II geçerlik çalışmalarını Deniz (2004), kapsam geçerliği ve benzer ölçekler geçerliği yöntemi kullanarak gerçekleştirmiş, kapsam geçerliğinde, uzman görüşüne başvurmuştur. Benzer ölçekler geçerliğini Kuzgun (1992), tarafından geliştirilen Karar Stratejileri Ölçeği ile yapılmış, öğrencilere Melbourne Karar Verme Stratejisi Ölçeği I-II ve Karar Stratejileri Ölçeği birlikte uygulamıştır. MKVÖ I-II'nin alt ölçekleri ile KSÖ'nin alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayılarının 15 ile 71 arasında değiştiğini hesaplamıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel Bilgi Formu, bireylerin cinsiyet, yaş ve öğrenim gördükleri sınıf düzeylerini tespit etmek amacı ile kullanılmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler istatistik uzmanlarının görüşleri doğrultusunda uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca analiz edilen veriler, çizelgeler oluşturularak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Demografik bilgiler açıklanırken, frekans ve yüzdelik kullanılmıştır ve yorumlanmıştır. Üstün yeteneklilere ilişkin algılarının ve görüşlerinin alt faktörlerini açıklarken ise aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS), en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır.

Araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin demografik özellikliklerinin farklılıklarına göre duygusal zekâ ve karar verme stratejileri ölçeklerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermeleri durumunda parametrik testler olan 't-testi' ve normal dağılım göstermediği durumda non-parametrik testlerden biri olan Mann-Whitney U Testi kullanılarak analiz edilmiş tablolaştırılarak açıklanmıştır. Ayrıca bu analizlere ek olarak Kolmogorov-Smirnov ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 21.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Grupların birbirleriyle olan ilişkilerinin ya da ortalamalar arasındaki farkların anlamlılık testinde 0.05 düzeyi esas alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmada elde edilen bulgular üç başlık altında sınıflandırılarak sunulmuştur:

Birinci başlık altında, üstün yetenekli öğrencilerin tanıtıcı özelliklere ait bulgular,

İkinci başlık altında, üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri puanlarının ortalamaları ile etkileyen faktörlere ait bulgular,

Üçüncü başlık altında, üstün yetenekli öğrencilerin karar verme strateji puanlarının ortalamaları ile etkileyen faktörlere ait bulgular yer almıştır.

4.1.Tanıtıcı Özelliklere Ait Bulgular

Tablo 6. Üstün Yetenekli Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken		N	%
CİNSİYET	KADIN	62	44.0
	ERKEK	79	56.0
YAŞ	14-16	132	93.6
	17-19	9	6.4
SINIF	9	103	73.0
	10	31	22.0
	11	7	5.0

Tablo 6’da çalışma kapsamına alınan üstün yetenekli çocukların %44’ünün (n=62) kadın, %56’sının (n=79) erkek olduğu saptanmıştır.

Çalışma kapsamına alınan üstün yetenekli çocukların yaş aralıkları değerlendirildiğinde, %93,6’sının (n=132) 14-16 yaş, %6,4’ünün (n=9) 17-19 yaş aralığında olduğu saptanmıştır.

Çalışmada yer alan çocukların %73’ü (n=103), 9’uncu sınıfa devam ederken, %22’si (n=31) 10’uncu sınıfa ve %5’i de (n=7) 11’inci sınıfa devam etmektedir.

Tablo 7. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bulundukları Sınıfa Göre Yaş Ve Cinsiyet Verileri

DEĞİŞKEN		9 SINIF		10 SINIF		11 SINIF	
		N	%	N	%	N	%
CİNSİYET	KADIN	43	30.5	16	11.3	3	2.1
	ERKEK	60	42.6	15	10.6	4	2.8
YAŞ	14-16	103	73.0	27	19.1	2	1.4
	17-19	0	0.0	4	2.8	5	3.5

Çalışmada yer alan çocukların bulundukları sınıfa göre cinsiyetleri incelenmiş ve inceleme sonucunda 9. sınıfta bulunan öğrencilerin %30,5'i kadın, %42,6'sı erkek olurken, 10. sınıfta bulunan öğrencilerin %11,3'ü kadın, %10,6'sı erkek ve 11 sınıfta bulunan öğrencilerin %2,1'i kadın, %2,8'i erkek olduğu belirlendi.

Benzer şekilde çocukların bulundukları sınıf ile yaşları arasındaki ilişki incelenmiş ve inceleme 9. sınıfta bulunan öğrencilerin %73'ü 14-16 yaş aralığında bulunurken, 9. Sınıfta hiç 17-19 yaş aralığında öğrenci olmadığı tespit edildi. 10. sınıfta bulunan öğrencilerin %19,1'i 14-16 yaş aralığında bulunurken, %2,8'i 17-19 yaş aralığında olduğu saptandı. 11 sınıfta bulunan öğrencilerin %1,4'ü 14-16 yaş aralığında bulunurken, %3,5'i 17-19 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir.

4.2.Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Ve Karar Verme Strateji Genel Puan Ortalamaları

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve karar verme strateji genel puan ortalamalarını belirlemek amacıyla parametrik testlerden birisi olan 't-testi' analizi yapılmıştır. Tablo 8'de Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve karar verme strateji testlerinden aldıkları toplam puan ortalamaları ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Tablo 8. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Karar Verme Strateji Testlerinden Aldıkları Toplam Puan Ortalamaları

		SIRA ORTALAMASI		CEVAPLARIN ORTALAMASI	
BOYUTLAR	N	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
DUYGUSAL ZEKÂ	141	397.4	34.4	2.81	0.24
KARAR VERME STRATEJİSİ	141	286.9	32.3	2.03	0.22

Çalışmada yer alan toplam 141 öğrenciye ait duygusal zeka toplam puanı ortalaması ve standart sapması ($\bar{X}=397.4$, SS:34.4), verdikleri cevapların ortalaması ve standart sapması ise ($\bar{X}=2.81$, SS:0.24) olarak tespit edilirken, karar verme stratejileri testine ait toplam puan ortalaması ve standart sapması ($\bar{X}=286.9$, SS:32.3), verdikleri cevapların ortalaması ve standart sapması ise ($\bar{X}=2.03$, SS:0.22) olarak bulunmuştur.

4.3.Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri Puanlarının Sınıflarına Göre Karşılaştırılması

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ‘One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi’ analizi yapılmıştır. Tablo 9’da üstün zekâlı öğrencilerin sınıflarına göre duygusal zeka düzeyleriyle ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Tablo 9. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerini Gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi

		Kişisel Farkındalık	Kişilerarası İlişkiler	Çevre Şartlarına Uyum	Stres Yönetimi	Genel Ruh Hali
N		141	141	141	141	141
Normal Parametreler	Ortalama	2.95	2.89	2.73	2.49	2.31
	STD	0.27	0.32	0.39	0.36	0.52
En Büyük Farklılıklar	Mutlak	0.355	0.397	0.348	0.243	0.272
	Positif	0.121	0.243	0.206	0.277	0.156
	Negatif	-.348	-.195	-.270	-.220	-.170
Kolmogorov Smirnov Z		4.127	2.884	3.200	2.611	3.284
p		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Tablo 9’da görüldüğü gibi; $P < 0.05$ olduğu görülmektedir. Araştırmada Duygusal Zekâ Ölçeğinde analizler yapılmadan önce araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıkları tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi ile tespit edilmiştir. Kişisel Farkındalık alt başlığının Kolmogorov-Smirnov Testi sonucu 4.127 ($p = 0.000$), Kişilerarası İlişkiler alt başlığının 2.884 ($p = 0.000$), Çevre Şartlarına Uyum alt başlığının 3.200 ($p = 0.000$), stres yönetimi alt başlığının 2.611 ($p = 0.000$) ve genel ruh hali alt başlığının 3.284 ($p = 0.000$), olarak tespit edilmiştir. Tabloda sunulduğu üzere, dağılımların normal dağılıma uygun olmadığı saptanmış ve daha sonra Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Tablo 10. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bulundukları Sınıfa Göre Alt Boyutlarını Karşılaştırma Sonuçları

BOYUTLAR	Sınıf	N	Sıra Ortalaması		Sıra Toplamı		U	p değeri
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Kişisel Farkındalık	9	103	181.5	24.5	3.12	0.24	1.406	0.003*
	10	31	91.5	6.9	2.87	0.27		
	11	7	17.5	4.1	2.59	0.23		
Kişilerarası İlişkiler	9	103	289.4	22.3	3.26	0.31	2.696	0.547
	10	31	96.7	7.1	2.49	0.26		
	11	7	17.3	3.4	2.13	0.28		
Çevre Şartlarına Uyum	9	103	168.9	21.8	2.98	0.29	2.466	0.631
	10	31	87.5	7.4	2.64	0.22		
	11	7	17.1	3.3	2.57	0.27		
Stres Yönetimi	9	103	171.5	21.1	2.62	0.21	3.012	0.002*
	10	31	82.6	7.6	2.77	0.25		
	11	7	17.7	2.7	2.54	0.38		
Genel Ruh Hali	9	103	192.4	28.8	2.83	0.28	2.178	0.024*
	10	31	94.3	8.4	3.04	0.27		
	11	7	176	2.11	2.56	0.31		

Çalışma kapsamında yer alan üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre kişiler arası ilişkiler ile çevre şartlarına uyum alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0.05$). Buna karşın öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre kişisel farkındalık, stres yönetimi ve genel ruh hali alt ölçeklerindeki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$).

Tablo 10’da 9. Sınıfta okuyan öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinin ‘kişisel farkındalık’ alt boyutu aritmetik ortalaması 181.5 olup 10 sınıfta ($\bar{X}=91.5$) ve 11 sınıfta ($\bar{X}=17.5$) okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamasından büyüktür. Bu bulgu 9. Sınıf öğrencilerin kişisel farkındalıklarının 10 ve 11 sınıftaki öğrencilerden daha iyi ve yüksek olduğunu göstermektedir.

Duygusal zeka ölçeğinin ‘stres yönetimi’ alt ölçeği incelendiğinde; 9. Sınıfta okuyan öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinin ‘stres yönetimi’ alt boyutu aritmetik ortalaması ($\bar{X} =171.5$) olup 10 sınıfta ($\bar{X} =82.6$) ve 11 sınıfta ($\bar{X} =17.7$) okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamasından büyüktür. Bu bulgu 9. Sınıf öğrencilerin stres yönetimlerinin 10 ve 11 sınıftaki öğrencilerden daha iyi olduğunu göstermektedir.

Benzer sonuçlar Duygusal zekâ ölçeğinin ‘genel ruh hali’ alt ölçeğinde de görülmektedir. 9. Sınıfta okuyan öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinin ‘genel ruh hali’ alt boyutu aritmetik ortalaması ($\bar{X} =192.4$) olup 10 sınıfta ($\bar{X} =94.3$) ve 11 sınıfta ($\bar{X} =17.6$) okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamasından büyüktür. Bu bulgu 9. Sınıf öğrencilerin genel ruh hallerinin 10 ve 11 sınıftaki öğrencilerden daha iyi ve daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.4.Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ‘Mann-Whitney U Testi’ analizi yapılmıştır. Tablo 11’de üstün yetenekli öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygusal zeka düzeyleriyle ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Tablo 11. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması

BOYUTLAR		Sıra Ortalaması			Sıra Toplamı		U	P değeri
		N	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Kişisel Farkındalık	Kadın	62	171.2	11.8	2.76	0.19	2.140	0.521
	Erkek	79	219.3	20.7	2.77	0.26		
Kişilerarası İlişkiler	Kadın	62	177.5	13.7	2.95	0.21	1.267	0.746
	Erkek	79	225.9	16.9	3.25	0.24		
Çevre Şartlarına Uyum	Kadın	62	164.3	15.8	2.73	0.19	3.030	0.678
	Erkek	79	209.2	16.4	3.34	0.22		
Stres Yönetimi	Kadın	62	163.5	14.6	3.01	0.18	2.416	0.003*
	Erkek	79	208.2	12.5	3.22	0.26		
Genel Ruh Hali	Kadın	62	180.5	18.1	2.91	0.29	2.920	0.004*

Erkek	79	223.8	18.5	3.06	0.34
-------	----	-------	------	------	------

Tablo 11'deki değerlere göre, öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye göre kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler ve çevre şartlarına uyum alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Buna karşın öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye göre stres yönetimi ve genel ruh hali alt ölçeklerindeki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 11'de erkek öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinin 'stres yönetimi' alt boyutu aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 208.2$) olup kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 163.5$) aritmetik ortalamasından büyüktür. Bu bulgu erkek öğrencilerin stres yönetiminin kadın öğrencilerden daha iyi ve yüksek olduğunu göstermektedir.

Benzer sonuçlar Duygusal zekâ ölçeğinin 'genel ruh hali' alt ölçeğinde de görülmektedir. Çalışma kapsamında yeralan erkek öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinin 'genel ruh hali' alt boyutu aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 223.8$) olup kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 180.5$) aritmetik ortalamasından büyüktür. Bu bulgu erkek öğrencilerin genel ruh halinin kadın öğrencilerden daha iyi ve yüksek olduğunu göstermektedir.

4.5.Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri puanlarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla 'Mann-Whitney U Testi' analizi yapılmıştır. Tablo 12'de üstün yetenekli öğrencilerin yaşlarına göre duygusal zeka düzeyleriyle ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Tablo 12. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının Yaşlara Göre Karşılaştırılması

		Sıra Ortalaması		Sıra Toplamı		U	P
BOYUTLAR		N	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	değeri
Kişisel Farkındalık	14-16	132	365.5	29.38	2.74	0.22	1.979 0.002*
	17-19	9	24.9	3.64	3.19	0.40	
Kişilerarası İlişkiler	14-16	132	377.6	31.26	3.37	0.34	1.376 0.542
	17-19	9	25.8	3.24	3.01	0.32	
Çevre Şartlarına Uyum	14-16	132	349.6	32.89	3.64	0.29	1.883 0.236
	17-19	9	23.9	3.04	2.91	0.21	
Stres Yönetimi	14-16	132	347.9	31.67	2.98	0.22	2.161 0.457
	17-19	9	23.7	3.16	2.76	0.26	
Genel Ruh Hali	14-16	132	378.4	33.31	2.87	0.25	2.607 0.031*
	17-19	9	25.8	3.03	2.70	0.33	

Tablo 12'deki değerlere göre, öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkiye göre kişilerarası ilişkiler, çevre şartlarına uyum ve stres yönetimi alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkiye göre kişisel farkındalık ve genel ruh hali alt ölçeklerindeki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 12'de 14-16 yaş grubu öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinin 'Kişisel Farkındalık' alt boyutu aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =365.5) olup 17-19 yaş grubu öğrencilerinkinden ($\bar{X}$ =24.9) aritmetik ortalamasından büyüktür. Bu bulgu 14-16 yaş grubu öğrencilerin kişisel farkındalığının 17-19 yaş grubu öğrencilerinkinden daha iyi ve yüksek olduğunu göstermektedir.

Çalışmamızda duygusal zekâ ölçeğinin 'genel ruh hali' alt ölçeğinde de benzer sonuçlar görülmektedir. Çalışma kapsamında yeralan 14-16 yaş grubu öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinin 'genel ruh hali' alt boyutu aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =378.4) olup 17-19 yaş grubu öğrencilerinin ($\bar{X}$ =25.8) aritmetik ortalamasından büyüktür. Bu bulgu 14-16 yaş grubu öğrencilerin genel ruh halinin 17-19 yaş grubu öğrencilerden daha iyi ve yüksek olduğunu göstermektedir.

4.6. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karar Verme Strateji Puan Ortalamalarının Sınıflarına Göre Karşılaştırılması

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla One-Sample

Kolmogorov-Smirnov Testi analizi yapılmıştır. Tablo 13’de üstün yetenekli öğrencilerin sınıflarına göre duygusal zekâ düzeyleriyle ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Tablo 13. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Düzeylerini Gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi

		Karar Vermede Öz Saygı	Dikkatli Karar Verme	Kaçınan Karar Verme	Erteleyici Karar Verme	Panik Karar Verme
N		141	141	141	141	141
Normal Parametreler	Ortalama	2.35	2.07	1.86	2.17	1.95
	STD	0.58	0.79	0.65	0.73	0.69
En Büyük Farklılıklar	Mutlak	0.397	0.296	0.315	0.264	0.305
	Positif	0.242	0.219	0.273	0.230	0.212
	Negatif	-0.179	-0.215	-0.255	-0.224	-0.203
Kolmogorov-Smirnov Z testi		3.517	3.742	2.732	3.617	3.463
p		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Tablo 13’de görüldüğü gibi; $P < 0.05$ olduğu görülmektedir. Araştırmada Karar verme strateji ölçeğinde analizler yapılmadan önce araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıkları tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi ile tespit edilmiştir. Karar vermede öz saygı alt başlığının Kolmogorov-Smirnov Testi sonucu 3.517 ($p = 0.000$), dikkatli karar verme alt başlığının 3.742 ($p = 0.000$), kaçınan karar verme alt başlığının 2.732 ($p = 0.000$), erteleyici karar verme alt başlığının 3.617 ($p = 0.000$) ve panik karar verme alt başlığının 3.463 ($p = 0.000$), olarak tespit edilmiştir. Tabloda sunulduğu üzere, dağılımların normal dağılıma uygun olmadığı saptanmış ve daha sonra Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Tablo 14. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

BOYUTLAR	Sınıf	N	Sıra Ortalaması		Sıra Toplamı		U	p Değeri
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Karar Vermede Öz Saygı	9	103	216.5	34.7	2.10	0.33	1.921	0.003*
	10	31	67.3	12.4	2.11	0.35		
	11	7	16.1	1.4	2.12	0.47		
Dikkatli Karar Verme	9	103	218.2	35.7	2.39	0.34	2.398	0.247
	10	31	66.3	13.4	2.42	0.37		
	11	7	15.7	2.1	2.21	0.33		
Kaçıngan Karar Verme	9	103	226.2	32.9	2.55	0.45	1.134	0.002*
	10	31	68.2	11.6	2.46	0.41		
	11	7	15.5	2.6	2.71	0.47		
Erteleyici Karar Verme	9	103	193.2	26.7	2.15	0.33	2.670	0.032*
	10	31	58.3	10.2	2.36	0.38		
	11	7	13.2	1.9	2.25	0.42		
Panik Karar Verme	9	103	199.8	28.3	2.06	0.28	2.553	0.674
	10	31	60.2	12.5	2.04	0.26		
	11	7	13.7	1.9	2.19	0.31		

Tablo 14’de görüldüğü gibi; Sınıf değişkeni ile karar vermede öz saygı düzeyleri arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$). Ortalama değerlere baktığımızda 9 sınıfta bulunan öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X} = 216.5$) iken 10 sınıfta bulunan öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X} = 67.3$) ve 11 sınıfta bulunan öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X} = 16.1$) dir.

Sınıf değişkeni ile dikkatli karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p < 0.05$).

Sınıf değişkeni ile kaçınan karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$). Ortalama değerlere baktığımızda 9 sınıfta bulunan öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X} = 226.2$) iken 10 sınıfta bulunan öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X} = 68.2$) ve 11 sınıfta bulunan öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X} = 15.5$) dir. Bu bulgu 9. Sınıf öğrencilerin kaçınan karar verme düzeylerinin 10 ve 11 sınıftaki öğrencilerden daha iyi olduğunu göstermektedir.

Sınıf değişkeni ile erteleyici karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$). Ortalama değerlere baktığımızda 9 sınıfta bulunan öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X} = 193.2$) iken 10 sınıfta bulunan öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X} = 58.3$) ve 11 sınıfta bulunan öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X} = 13.2$)

dır. Bu sonuçlar 9. Sınıf öğrencilerin erteleyici karar verme düzeylerinin 10 ve 11 sınıftaki öğrencilerden daha iyi olduğunu göstermektedir

Sınıf değişkeni ile panik karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

4.7. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karar Verme Strateji Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ‘Mann-Whitney U Testi’ analizi yapılmıştır. Tablo 15’de üstün yetenekli öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygusal zekâ düzeyleriyle ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Tablo 15. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Boyutlar		N	Sıra Ortalaması		Sıra Toplamı		U	P değeri
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Karar Vermede Öz Saygı	Kadın	62	126.1	23.5	2.04	0.38	1.912	0.002*
	Erkek	79	173.9	25.3	2.12	0.34		
Dikkatli Karar Verme	Kadın	62	136.3	25.9	2.23	0.16	1.398	0.357
	Erkek	79	176.5	26.4	2.30	0.24		
Kaçınan Karar Verme	Kadın	62	117.3	18.4	1.89	0.27	1.134	0.263
	Erkek	79	147.4	21.6	2.01	0.28		
Erteleyici Karar Verme	Kadın	62	116.7	15.6	2.04	0.49	1.670	0.004*
	Erkek	79	148.5	19.6	1.97	0.38		
Panik Karar Verme	Kadın	62	121.3	16.8	1.79	0.29	1.553	0.574
	Erkek	79	152.4	17.3	1.98	0.31		

Tablo 15’de görüldüğü gibi; cinsiyet değişkeni ile karar vermede öz saygı düzeyleri arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Ortalama değerlere baktığımızda kadın öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X}=126.1$) iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X}=173.9$) dur. Bu bulgu erkeklerin kadınlardan dahi iyi ve daha yüksek düzeyde karar vermede öz saygıya sahip olduklarını ifade etmektedir.

Cinsiyet değişkeni ile dikkatli karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Cinsiyet değişkeni ile kaçınan karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Cinsiyet değişkeni ile erteleyici karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Ortalama değerlere baktığımızda kadın öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X}=121.3$) iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X}=152.4$) dür. Bu bulgu erkeklerin kadınlardan dahi iyi ve daha yüksek düzeyde erteleyici karar verme düzeyine sahip olduklarını ifade etmektedir.

Cinsiyet değişkeni ile panik karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

4.8. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karar Verme Strateji Puan Ortalamalarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri puanlarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ‘Mann-Whitney U Testi’ analizi yapılmıştır. Tablo 16’da üstün yetenekli öğrencilerin yaşlarına göre duygusal zekâ düzeyleriyle ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Tablo 16. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Düzeylerinin Karşılaştırılması

			Sıra Ortalaması		Sıra Toplamı		U	p değeri
Boyutlar		N	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Karar	14-16	132	274.2	46.7	1.84	0.41	1.414	0.278
Vermede Öz Saygı	17-19	9	25.8	1.83	2.09	0.44		
Dikkatli	14-16	132	253.4	45.9	1.93	0.36	2.257	0.049*
Karar Verme	17-19	9	56.4	2.41	2.11	0.42		
Kaçınan	14-16	132	241.9	38.4	1.80	0.32	1.744	0.027*
Karar Verme	17-19	9	22.8	1.64	2.18	0.47		
Erteleyici	14-16	132	251,2	35,6	1,95	0,33	1,718	0,002*
Karar Verme	17-19	9	14,2	1,96	2,36	0,39		
Panik Karar	14-16	132	244,8	36,8	1,99	0,36	2,130	0,445
Verme	17-19	9	28,9	2,01	2,41	0,38		

Tablo 16’da görüldüğü gibi; yaş değişkeni ile karar vermede öz saygı düzeyleri arasında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Yaş değişkeni ile dikkatli karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Ortalama değerlere baktığımızda 14-16 yaş aralığındaki öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X} = 253.4$) iken 17-19 yaş aralığındaki öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X} = 56.4$) dür. Bu bulgu 14-16 yaş aralığındaki öğrencilerin dikkatli karar verme düzeylerinin 17-19 yaşındaki öğrencilerden daha iyi ve daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Yaş değişkeni ile kaçınan karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Ortalama değerlere baktığımızda 14-16 yaş aralığındaki öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X} = 241.9$) iken 17-19 yaş aralığındaki öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X} = 30.6$) dir.

Yaş değişkeni ile erteleyici karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Ortalama değerlere baktığımızda 14-16 yaş aralığındaki öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X} = 267.2$) iken 17-19 yaş aralığındaki öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{X} = 27.3$) dür. Bu bulgu 14-16 yaş aralığındaki öğrencilerin erteleyici karar verme düzeylerinin 17-19 yaşındaki öğrencilerden daha iyi ve daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Yaş değişkeni ile panik karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

4.9.Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Ve Karar Verme Stratejisi Düzeyleri Arasındaki İlişki

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve karar verme strateji düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Tablo 17’de üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve karar verme düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Tablo 17. Üstün Yetenekli Öğrencilerinin Karar Verme Stratejisi ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Kişisel Farkındalık	Kişilerarası İlişkiler	Çevre Şartlarına Uyum	Stres Yönetimi	Genel Ruh Hali
Karar Vermede Öz Saygı	Kolerasyon değeri	0.321	0.015	0.035	0.052	0.067
	p değeri	0.002	0.014	0.138	0.624	0.025
	Toplam	141	141	141	141	141
Dikkatli Karar Verme	Kolerasyon değeri	-0.287	0.354	0.497	0.228	-0.193
	p değeri	0.001	0.032	0.024	0.124	0.003
	Toplam	141	141	141	141	141
Kaçınan Karar Verme	Kolerasyon değeri	0.287	0.041	0.263	-0.147	0.541
	p değeri	0.001	0.432	0.004	0.062	0.000
	Toplam	141	141	141	141	141
Erteleyici Karar Verme	Kolerasyon değeri	0.345	0.279	-0.173	0.304	0.212
	p değeri	0.013	0.325	0.006	0.012	0.000
	Toplam	141	141	141	141	141
Panik Karar Verme	Kolerasyon değeri	0.751	0.042	0.316	-0.177	0.362
	p değeri	0.005	0.031	0.000	0.027	0.038
	Toplam	141	141	141	141	141

Tablo 17’de üstün yetenekli öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacı ile yapılan Pearson korelasyon sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre ; ‘Karar Vermede Özsaygı’ alt ölçeğinin ‘Kişisel Farkındalık’ ($p=0.002<0.05$) ‘Kişilerarası İlişkiler’($p= 0.014<0.05$) ve ‘Genel Ruh Hali’ ($p= 0.025<0.05$) alt ölçekleri arasında pozitif kolerasyon ve anlamlı bir ilişki tespit edildi. Bu bulgu üstün yetenekli öğrencilerinin karar vermede öz saygı düzeyleri arttıkça kendilerinin kişisel farkındalık, kişisel arası ilişkiler ve genel ruh hali olumlu yönde artmaktadır.

Tablo 17’de üstün yetenekli öğrencilerin sahip olduğu ‘Dikkatli Karar Verme’ alt ölçeğinin ‘Çevre Şartlarına Uyum’($p= 0.001<0.05$), ‘Kişilerarası İlişkiler’($p= 0.032<0.05$) ve ‘Genel Ruh Hali’($p= 0.003<0.05$) alt ölçekleri arasında pozitif kolerasyon bulunurken, ‘Kişisel Farkındalık’ alt ölçeği ile negatif kolerasyon tespit edildi. Bu bulgu üstün yetenekli öğrencilerinin dikkatli karar verme düzeyleri arttıkça kendilerinin, kişisel arası ilişkiler, çevre şartlarına uyum ve genel ruh hali olumlu

yönde artmaktadır. Fakat üstün yetenekli öğrencilerinin dikkatli karar verme düzeyleri arttıkça kişisel farkındalık düzeyleri azalmaktadır.

Çalışmamızda üstün yetenekli öğrencilerin sahip olduğu ‘Kaçıngan Karar Verme’ alt ölçeğinin ‘Kişisel Farkındalık’(p= 0.001<0.05), ‘Çevre Şartlarına Uyum’(p= 0.004<0.05) ve ‘Genel Ruh Hali’(p= 0.000<0.05) alt ölçekleri arasında pozitif kolerasyon tespit edildi. Bu bulgu üstün yetenekli öğrencilerinin kaçıngan karar verme düzeyleri arttıkça kendilerinin kişisel farkındalık, çevre şartlarına uyum ve genel ruh hali olumlu yönde artmaktadır.

Tablo 17’de görüldüğü üzere üstün yetenekli öğrencilerin sahip olduğu ‘Erteleyici Karar Verme’ alt ölçeğinin ‘Kişisel Farkındalık’ (p= 0.013<0.05), ‘Stres Yönetimi’(p= 0.012<0.05) ve ‘Genel Ruh Hali’(p=0.000<0.05) alt ölçekleri arasında pozitif kolerasyon bulunurken, ‘Çevre Şartlarına Uyum’(p=0.006<0.05) alt ölçeği ile negatif kolerasyon tespit edildi. Bu bulgu üstün yetenekli öğrencilerinin erteleyici karar verme düzeyleri arttıkça kendilerinin, kişisel farkındalık, stres düzeyleri ve genel ruh hali olumlu yönde artmaktadır. Fakat üstün yetenekli öğrencilerinin dikkatli karar verme düzeyleri arttıkça çevre şartlarına uyum düzeyleri azalmaktadır.

Çalışmamızda üstün yetenekli öğrencilerin sahip olduğu ‘Panik Karar Verme’ alt ölçeğinin ‘Kişisel Farkındalık’(p= 0.005<0.05), ‘Kişilerarası İlişkiler’(p=0,031<0.05), ‘Çevre Şartlarına Uyum’ (p=0.000<0.05) ve ‘Genel Ruh Hali’(p= 0.038<0.05) alt ölçekleri arasında pozitif kolerasyon bulunurken, ‘Stres Yönetimi’(p=0.027<0.05) alt ölçeği ile negatif kolerasyon tespit edildi. Bu bulgu üstün yetenekli öğrencilerinin panik karar verme düzeyleri arttıkça kendilerinin, kişisel farkındalık, kişiler arası ilişkiler, çevre şartlarına uyum ve genel ruh hali olumlu yönde artmaktadır. Fakat üstün yetenekli öğrencilerinin panik karar verme düzeyleri arttıkça stres yönetim düzeyleri azalmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve karar verme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları ve elde edilen sonuçlara bağlı olarak geliştirilen tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar alt amaç ve bulgularla tutarlı olacak şekilde sırasıyla açıklanmıştır.

5.1.1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Çalışmada yer alan toplam 141 öğrenciye ait duygusal zeka toplam puanı ortalaması ve standart sapması ($\bar{X} = 397.4$, $SS:34.4$), verdikleri cevapların ortalaması ve standart sapması ise ($\bar{X} = 2.81$, $SS:0.24$) olarak tespit edilmiştir. Araştırmada Duygusal Zekâ Ölçeğinde analizler yapılmadan önce araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıkları tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi ile tespit edilmiştir. Analiz sonucunda, dağılımların normal dağılıma uygun olmadığı saptanmış ve daha sonra Mann-Whitney U Testi ile analizler yapılmıştır. Üstün zekâlı öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği sonucunda aldıkları ortalama “katılıyorum” sınırları içerisinde belirlenmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre kişiler arası ilişkiler ile çevre şartlarına uyum alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna karşın öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre kişisel farkındalık, stres yönetimi ve genel ruh hali alt ölçekleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre 9. Sınıf öğrencilerin kişisel farkındalıklarının, stres yönetimlerinin ve genel ruh hallerinin 10 ve 11 sınıftaki öğrencilerden daha iyi ve yüksek olduğunu göstermektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye göre kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler ve çevre şartlarına uyum alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Buna karşın öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye göre stres yönetimi ve genel ruh hali alt

ölçeklerindeki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p<0.05$). Bu sonuçlara göre erkek öğrencilerin stres yönetiminin ve genel ruh halinin kadın öğrencilerden daha iyi ve yüksek olduğunu göstermektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkiye göre kişilerarası ilişkiler, çevre şartlarına uyum ve stres yönetimi alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna karşın öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkiye göre kişisel farkındalık ve genel ruh hali alt ölçekleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre 14-16 yaş grubu öğrencilerin kişisel farkındalığının ve genel ruh halinin 17-19 yaş grubu öğrencilerinkinden daha iyi ve yüksek olduğunu göstermektedir.

Bizim çalışmamızdaki sonuçlarla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Çoban (2006) 344 lise son sınıf öğrencileri inceledikleri çalışmada öğrencilerin % 48.6 genel lisede ve % 51.5 Anadolu Lisesinde okumaktadır. Bacanlı (2013) çalışmasında öğrencilerden 508'i (% 28.9) 9. sınıfta, 426'sı (% 24.2) 10. Sınıfta, 349'u (% 19.8) 11. Sınıfta ve 477'si (% 27.1) 12.sınıfta öğrenim gördüğünü saptamışlardır. Üzel (2011) çalışmalarında 6. sınıfta okuyan öğrenci sayısı 44 (% 35.2), 7. sınıfta okuyan öğrenci sayısı 39 (% 31.2) iken 8. sınıfta okuyan öğrenci sayısı 42 (% 33.6)'dır. Bunlardan Köksal'a (2007) göre 8. Sınıf öğrencilerinin Bireyiçi zekâ alt ölçeği puanlarının 7.sınıf öğrencilerinden yüksek oluşu, yaşla paralel olarak sosyal ve duygusal yaşantı zenginliğinin artması dolayısıyla bireyin kendi ve çevresindeki bireylerin duygularının daha çok farkına varıp, bunları uygun bir şekilde ifade etme yetisinin artmasıyla açıklanabilir. Yapılan benzer araştırmalarda öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinde sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Kavşut, 2009; Köksal, 2003). Farklı yaş grubuyla yapılan benzer bir araştırmada da duygusal zekâ ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (Bender, 2006). Bu sonuçlar çalışmamızın bulgularıyla paralellik göstermemektedir.

Ciğerci (2006) yaptığı araştırmasında da üstün yetenekli öğrencilerin normal öğrencilere oranla depresyon, somatizasyon, obsesif-kompulsif bozukluk, paranoya ve psikotizm taşıma olasılığının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Üstün yetenekli çocukların duyarlı ve hassas olmaları nedeniyle psikolojik belirti taşıma risklerinin daha fazla olabileceğini ifade etmiştir

Steven ve Book (2003), Duygusal zekaları yüksek olan çocuk ve ergenlerin, diğerlerine oranla daha mutlu oldukları saptanmıştır.

Williford (2000), akademik başarı ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 500 ilköğretim 11.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada ölçek olarak Bar-On duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarı ile duygusal zeka arasında pozitif yönde önemli bir ilişki bulunmuştur. Hoe ve Jung (1999), 3-6 yaş arası çocukların duygusal zekası düzeylerini anne baba mesleği, yaşları, cinsiyetleri, sosyo-ekonomik durumları gibi değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada okul öncesi çocuğu duygusal zekâ testi üç-altı yaş arası 503 çocuğa uygulamıştır. Araştırma sonucunda, ana-baba mesleği ve sosyo-ekonomik düzey ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı ilişki olmadığı, duygusal zekâ düzeyinin yaşla arttığı, kızların duygusal zekâ düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Mayer, Perkins, Caruso ve Salovey (2001), yaptıkları araştırmada duygusal zekâ ile üstün yeteneklilik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmışlardır. Genel zekâyı ölçmek için de Peabody Resim Kelime Ölçeğini kullanılmışlardır. Araştırmada örneklem ergenlik çağındaki 11 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonucunda duygusal zekâ düzeyi yüksek olan ergenlerin kendilerini daha iyi ifade eden, duygularını yönlendirici olarak görebilen, sosyal yaşamlarında strese daha dayanıklı bireyler olduğu gözlenmiştir. Harrod ve Scheer (2005), gençlerin duygusal zekâ düzeylerini demografik özellikler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 16-19 yaş arası 200 genç oluşturmuştur. Gençlerin 91'i bayan, 109'u erkektir. Araştırmada Bar-On Duygusal Zekâ Çocuk ve Ergen Formu kullanılmıştır. Duygusal zekâ düzeyi gençlerin demografik özellikleri, yaş, cinsiyet, ailelerin eğitim ve gelir düzeyleri ve yaşanılan yer açısından incelenmiştir. Sonuç olarak duygusal zekânın, kızlarda erkeklerden daha yüksek olduğu, duygusal zekânın ailenin eğitim düzeyi ve gelir düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Literatürde öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelenen çalışmalar bulunmaktadır. Bizim çalışmamızla uyumlu olan Kayserili'nin (2009), 80 öğretmen ve 90 öğrenci ile duygusal zekâ düzeylerinin ölçtüğü çalışmasında %88,8'inin kadın ve %11,2'sinin erkek olduğu tespit etmiştir. Erginsoy (2002), üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile kişilerarası ilişkiler tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, değişkenler olarak cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve anabilim dalı kavramlarının konuya etkisi ele almış ve

alışman rneklemi 246 sı kız ve 186 sı erkek olmak üzere toplam 432 kişilik bir örneklem grubu meydana getirmiştir. Deniz (2006), duygusal zekâ ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, çalışmanın rneklemi Selçuk niversitesinin değişik bölümlerinde öğrenim gören 198'i kız ve 230'u erkek olan 428 ğrenci oluşturmuştur.

Erkek ğrencilerin Stres Yönetimi duygusal zekâ düzeylerinin yüksek çıkması, erkeklerin stres karşısında duygularını uygun bir şekilde yönetebildiği, tepkilerini uygun şekilde kontrol edebildiği anlamına gelir (Bar-On, 1997). Bu durumda kültürün etkisinin ön planda olduğu düşünülmektedir. Stresli bir durum karşısında kız çocuğunun ağlaması normal karşılanırken, erkek çocuğunun ağlaması ayıplanmakta ve erkek çocuğundan tepkisel davranmak yerine, çözüm üretici olması beklenmektedir. Bu beklentilerin erkek çocuklar üzerinde, fevri davranma konusunda frenleyici bir etkisi olduğu düşünülebilir.

Özel (2011), 125 ğrencinin duygusal zekâ düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin %60'ı kız ve %40'ını erkekler oluşturmuştur. Aynı çalışmada kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin erkek öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerine göre daha yüksek olmasına rağmen sınıf düzeyinde öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar; Köksal(2003) ve Göçet (2006)'in "Kız ğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri erkek öğrencilerin duygusal düzeylerine oranla daha yüksektir." ifadesini destekler nitelikteyken; elik ve Deniz (2008)'in "kız öğrencilerle erkek öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır." sonucundan ayrılmaktadır. Goleman'da (1998), kadınlarda duygusal zekânın başkalarının duygularını anlama ve iletişim becerilerinde, erkeklerinde duygularını yönetme ve kendini motive etme becerilerinde daha iyi olduğunu vurgulamıştır.

Bizim çalışmamızdan farklı olarak kız öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu savunan çalışmalarda bulunmaktadır (Köksal, 2003; Bender, 2006; Köse, 2009; Kırtıl, 2009, etin, 2008).

Bunun yanında farklı gruplarda yapılan çalışmalarda, cinsiyete göre fark olmadığına dair araştırma sonuçları da mevcuttur (Akın, 2004; Karayılmaz, 2008; Cingisiz ve Murat, 2010).

5.1.2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karar Verme Düzeylerine İlişkin

Sonuçlar

Çalışmamızda karar verme stratejileri testine ait toplam puan ortalaması ve standart sapması ($\bar{X}$ =286.9, SS:32.3), verdikleri cevapların ortalaması ve standart sapması ise ($\bar{X}$ =2.03, S=0.22) olarak bulunmuştur. Ayrıca çalışmamızda Karar verme strateji ölçeğinde analizler yapılmadan öncesinde araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıkları tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi ile tespit edilmiştir. Sonuçta dağılımların normal dağılıma uygun olmadığı saptanmış ve daha sonra Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile karar vermede öz saygı, kaçınan karar verme ve erteleyici karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna karşılık öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile dikkatli karar verme ve panik karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu 9. Sınıf öğrencilerin kaçınan karar verme düzeylerinin ve erteleyici karar verme düzeylerinin 10 ve 11 sınıftaki öğrencilerden daha iyi olduğunu göstermektedir

Üstün yetenekli öğrencilerin cinsiyetleri ile karar vermede öz saygı ve erteleyici karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra üstün yetenekli öğrencilerin cinsiyetleri ile dikkatli karar verme, kaçınan karar verme ve panik karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu erkeklerin kadınlardan dahi iyi ve daha yüksek düzeyde karar vermede öz saygıya ve erteleyici karar verme düzeyine sahip olduklarını ifade etmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşları ile dikkatli karar verme, kaçınan karar verme ve erteleyici karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna karşılık öğrencilerin yaşları ile karar vermede öz saygı ve panik karar verme düzeyleri arasında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu 14-16 yaş aralığındaki öğrencilerin dikkatli karar verme, kaçınan karar verme düzeylerinin ve erteleyici karar verme 17-19 yaşındaki öğrencilerden daha iyi ve daha yüksek olduğunu göstermektedir

Literatürde, Şeyhun (2000), karar verme stratejisi eğitim programının ilköğretim son sınıf öğrencilerinin karar verme stratejisine etkisini araştırmıştır. Deney grupları dokuz oturumluk karar verme stratejisi eğitim programına

katılmışlardır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun Karar Stratejileri Ölçeği, İçtepesel Karar Stratejisi alt ölçeğinden elde ettikleri son test puan ortalamasının, ön test puan ortalamasından düşük olduğu bulunmuştur.

Deniz (2002), baskın ben (ego) durumu, cinsiyet, sınıf ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ile karar stratejileri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, kararsızlık ve içtepesel karar verme stratejisi baskın ego durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Köse (2006), psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü 1.sınıf öğrencilerinin karar verme stratejileri ve psikolojik ihtiyaçlarını sosyoekonomik düzey ve cinsiyet değişkenleri açısından incelediği araştırmasında veri toplama aracı olarak “Karar Stratejileri Ölçeği” ile psikolojik ihtiyaçları ölçmek için “Edwards Kişisel Tercih Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre karar stratejileri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulguları psikolojik ihtiyaçların karar verme stratejilerini etkilediğini göstermektedir.

Tiryaki (1997), üniversite öğrencilerinin karar verme davranışları ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Hacettepe Üniversitesi’nin değişik fakültelerinde okuyan 604 öğrenciye ulaşmış ve araştırmasında, “Kendine Saygı Ölçeği” ve “Karar Stratejileri Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, 1.sınıf öğrencilerinin kararsızlık stratejisi puan ortalamasının, 4.sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu; buna karşın iç tepisel ve mantıklı stratejilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Cinsiyete göre kızların, içtepesel strateji puan ortalamasının erkeklerden yüksek, fakat kararsızlık ve mantıklı stratejilerin puan ortalamalarının anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır. Kendine saygı düzeyi düşük olan öğrencilerin iç tepisel ve kararsızlık stratejileri puan ortalamalarının kendine saygısı yüksek olan öğrencilere göre yüksek olduğu, öte yandan, kendine saygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, kendine saygı düzeyi düşük olan öğrencilere göre, mantıklı strateji puan ortalamasının yüksek olduğu elde edilmiştir.

Literatürde, Singh ve Sharma (2012) bir çalışmada WISC-R Hindistan versiyonunun performans alt boyutu ile Schutte tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılarak ölçülen zeka puanlarını karşılaştırmışlardır. Her iki değişken arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Benzer sonuç, Haro ve Castejon’un

(2014) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Genel zeka ile duygusal zeka alt boyutları olan duygusal algı, duyguları anlama ve duygusal olarak kendini düzenleme arasında ilişki olmadığı saptanmıştır. Leana ve Köksal'ın (2007) 32'si üstün yetenekli 21'i ortalama düzey zekaya sahip toplam 53 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ile sürdürdükleri bir çalışmada da öğrencelerin WISC-R sözel, performans ve toplam puanları ile Bar-On Duygusal Zekâ Testi puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Derksen, Kramer ve Katzko'nun (2002), çalışmasında ise duygusal zekâ ile genel zekâ arasında pozitif ve anlamlı küçük bir ilişki belirlenmiştir. Diğer yandan, Wolfradt, Felfe ve Köster (2001), sözel zeka ile öz yeterlilik, empati ve kullanım arasında anlamlı olmayan negatif ilişki, algılama ile sözel zekâ arasında anlamlı negatif küçük bir ilişki saptamışlardır.

Bizim çalışmamızla benzer olarak, Çoban (2006), 344 lise son sınıf öğrencisinin karar verme stratejilerinin inceledikleri çalışmada öğrencilerin yaş dağılımları 15 ile 20 yaş arasında değişmektedir. Bacanlı (2013) 1760 lise öğrencisinin kariyerlerindeki karar verme stratejilerini inceledikleri çalışmada öğrencilerin yaşları 15-20 arasında değişmekteydi. Alver'in (2004) yılında 17-21 yaş aralığındaki 171 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin karar verme stratejilerini çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Candangil ve Ceyhan (2006), yapmış olduğu “Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Karar Vermede Öz-Saygı ve Stres Düzeyleri” adlı çalışmasında bulmuş oldukları sonuç, çalışmamızla paralellik göstermektedir

Eldeleklioğlu (1999), karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaşları 19 – 25 arasında değişen toplam 500 kişinin katıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak “Karar Stratejileri Ölçeği” ve “Ana-Baba Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; demokratik ana-baba tutumuyla, mantıklı ve bağımsız karar stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Koruyucu - istekçi ana-baba tutumuyla, kararsız ve içtepi sel karar stratejileri arasında anlamlı doğrusal ilişkiler saptanmıştır. Otoriter ana-baba tutumuyla mantıklı karar stratejisi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; kararsız ve içtepi sel karar stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı fakat çok güçlü olmayan ilişkiler bulunmuştur.

Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile karar verme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit

edilmiştir. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerinin karar vermede öz saygı düzeyleri arttıkça kendilerinin kişisel farkındalık, kişisel arası ilişkiler ve genel ruh hali olumlu yönde arttığı saptanmıştır. Diğer bir tespit ise üstün yetenekli öğrencilerinin dikkatli karar verme düzeyleri arttıkça kendilerinin, kişisel arası ilişkiler, çevre şartlarına uyum ve genel ruh hali olumlu yönde artmaktadır. Fakat üstün yetenekli öğrencilerinin dikkatli karar verme düzeyleri arttıkça kişisel farkındalık düzeyleri azaldığı saptanmıştır. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerinin kaçınan karar verme düzeyleri arttıkça kendilerinin kişisel farkındalık, çevre şartlarına uyum ve genel ruh hali olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra üstün yetenekli öğrencilerinin erteleyici karar verme düzeyleri arttıkça kendilerinin, kişisel farkındalık, stres düzeyleri ve genel ruh hali olumlu yönde ilişki belirlenmiştir. Fakat üstün yetenekli öğrencilerinin dikkatli karar verme düzeyleri arttıkça çevre şartlarına uyum düzeyleri olumsuz yönde ilişki belirlenmiştir. Çalışmamızda benzer bir sonuç üstün zekâlı öğrencilerinin panik karar verme düzeyleri arttıkça kendilerinin, kişisel farkındalık, kişiler arası ilişkiler, çevre şartlarına uyum ve genel ruh hali olumlu yönde ilişki tespit edilmiş ama üstün yetenekli öğrencilerinin panik karar verme düzeyleri arttıkça stres yönetim düzeyleri azaldığı da saptanmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

1. Üstün yetenekli öğrencilerde duygusal zekâ ile yaşa göre farkındalık ile ilgili rehberlik çalışmaları yapılabilir.
2. Kız öğrenciler için stres yönetimi ile ilgili rehberlik hizmetleri arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Kız çocukların stresle baş etme konusun da kendilerini geliştirmeleri ve stresle başa çıkma için uygun durumlar yaratılarak onları cesaretlendirme sağlanmalıdır.
4. İlköğretim öğrencilerine yönelik duygusal zekâ ölçekleri belirli aralıklarla (okul psikolojik danışman) uygulanarak, sonuçlara göre, rehberlik programı, okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin çalışmaları (öğrenci, veli, öğretmene yönelik) ihtiyaca göre yeniden düzenlenebilir.
5. Üstün yetenekli çocuklarla karar verme ve strateji oyunları oynatılabilir.
6. Bu araştırma Samsun Bilim Sanat Merkeziyle sınırlıdır. Daha sonraki çalışmalarda Türkiye genelinde veya üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim veren başka kurumlarda tekrarlanabilir.

5.2.2. Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Okullarda öğrencilerin duygusal zekâ ve karar stratejilerini geliştirmeye yönelik çalışma yapıp yapılmadığına yapılıyorsa bunların ne kadar yapıldığına dair çalışmalar yapılabilir.

2. Üstün yetenekli çocukların karar verme stratejilerini etkileyen alt faktörlere yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

3.Üstün yetenekli çocuklarda karar verme stratejilerini geliştiren faaliyetlerin karar vermeye etkisini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (2003). *Yaşamın Kalitelendirilmesi*. 6. Basım. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Adderholdt, M., ve Goldberg J. (1999). *Perfectionism: What Is Bad About Being Too Good?*, Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar, Aileleri ve Sorunları*, Ankara: Eduser Yayınları.
- Akın M. (2004). *İşletmelerde duygusal zekânın üst kademe yöneticileri ile astları arasındaki çatışmalar üzerindeki etkileri (Kayseri'deki büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Alver B. (2004) Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Empatik Beceri Ve Karar Verme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10.
- Anderson, V. (2001). Assessing Executive Functions in Children: Biological, Psychological, and Developmental Considerations. *Pediatric Rehabilitation*, 4 (3), 119 – 136.
- Anderson, V., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R. ve Catroppa, C. (2001). Development of Executive Functions Through Late Childhood and Adolescence in an Australian Sample, *Developmental Neuropsychology*, 20, (1), 385 – 406.
- Assuline, S. G. (2003). *Psychological and Educational Assessment of Gifted Children*, In N. Colangelo, G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 124 - 145). Boston: Allyn and Bacon.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. ve Hilgrad, E. R. (1995). *Psikolojiye Giriş II*. (Çev. K. Atakay, M. Atakay ve A. Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Atkinson L. Rita, R., Atkinson, Richard C., Smith, Edward, E. ve Hoeksama, Susan, N. (2002). *Psikolojiye Giriş*. (2.Baskı). İstanbul: Arkadaş Yayınları.
- Ataman, A. (1998). Üstün Zekâlı Çocuklara Ana-Babaları ve Öğretmenleri Nasıl Yardımcı Olabilir? *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).

- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar verme ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, S. (1994). *Eğitime Farklı Bir Bakış*. İzmir: TÖV Yayınları.
- Bacanlı, Feride (2000). Kararsızlık Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 14.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M., (2005). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Karar verme Stilleri Ve Sınav kaygıları Arasındaki İlişki*. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi Özet Kitabı. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Baltaş, A. (2001). *Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması ve Liderlik*. 2.baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bar-On R. (1997). *Development of the Bar-On EQ-i: A measure of emotional and social intelligence*. Paper Presented at the 105 Annual Convention of the American Psychological Association Chicago.
- Bender M. T. (2006). *Resim iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bloom, B.(1985). *Developing Talent In Young People*. New York: Ballantine Books.
- Brody, L. E. ve Mills, C. J. (1997). *Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of The Issues*, Journal of Learning Disabilities, 30(3), 282 – 286.
- Bülbüloğlu, A. (2001). *Duygusal Zekânın Liderlik Üzerine Etkileri ve Bir Saha Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Chan, D. W. (2000): *Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: Parent ratings and students self-reports in Hong Kong*. High Ability Studies, 11(1), 69-82.

- Ciğerci, C. Z. (2006). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler: Fen lisesi ve düz lise karşılaştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Cingisiz, N., Murat, M. (2010). Evlenmek İçin Birbirlerini Tercih Eden Çiftlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 9-14.
- Colangelo, N. (2003). *Counseling Gifted Students*, In N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 373 - 387). Boston: Allyn and Bacon.
- Cooper, D. Joseph (2000). *Etkili Karar Verme Sanatı*. (Çeviren: Alp E. Arslan). İstanbul: Emre Yayınları.
- Creed, P. A. ve Patton, W. (2003). *Predicting two components of career maturity inschool based adolescents*. *Journal of Career Development*, 29 (4), 277-290.
- Cutts, N. E., ve Moseley, N. (2001). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi: Ulusun En Büyük Kaynaklarından Birinin Harcanması Nasıl Önlenir?* (Çev. İ. Ersevrim) İstanbul: Özgür Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2001).
- Çakar U. ve Arbak Y, (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,6(3),www.sbe.deu.edu.tr/dergi/ARSIV_6_3.htm, 03.02.16.
- Çay, Y. T. (2009). *Liderlik ve Duygusal Zekâ*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, (s.67).
- Çelik, B. S., Deniz, M. E.(2008). *A Comparison of Scouts' Emotional Intelligence Levels With Regards To Age and Gender Variables: A Cross-Cultural Study*, *Elementary Education Online*, 7(2), 376-383.
- Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana-baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çoban A.E. Hamamcı Z. (2006). Kontrol Odakları Farklı Ergenlerin Karar Stratejileri Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,14(2).
- Davaslıgil, U. (August 5, 1999). “*Enhancement of Creativity – An Important Problem in Turkish Education: A Comparative Study*”, A Challenge for the New Millennium: 13th World Congress of World Council for Gifted and Talented Children. Istanbul, Ceylan Hotel.
- Davaslıgil, U. (2004a). *Üstün Çocuklar*, M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve E. Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*,(211- 218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.
- Davaslıgil, U. (2004b). *Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi*, M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (233 – 241). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1. 87.
- Davaslıgil, U., Aslan, E. ve Beşkardeş, Ü. (2000). *Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklara İlişkin Alt Komisyonu*, S. Usta, M. R. Şirin (Hazırlayanlar), I. İstanbul Çocuk Kurultayı Projeler Kitabı (291 – 304). İstanbul: İstanbul Çocukları Vakfı YayınlarıNo.1.
- Davaslıgil, U., Metin, U., Çeki, E., Köse, M. A., Çapkan, N. ve Şirin, M.R. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 67, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:5.
- Davaslıgil, U. ve Leana, M. Z. (2004). “*Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi*”, Yer aldığı eser A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı (85 – 100). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 64, I Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 2.
- Deary, I. J. (2000). *Looking Down on Human Intelligence: From Psychometrics to the Brain*. New York: Oxford University Press.
- Deary, I. J. ve Smith, P. (2004). “*Intelligence Research and Assessment in the United Kingdom*”, In Robert J. Sternberg (Ed.), *International Handbook of Intelligence*,(1 – 48). Cambridge: Cambridge University Press.

- Demirbaş, H. (1992). Suçlu ve Suçlu Olmayan Ergenlerin Karar verme Davranışlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, M. Engin (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri Ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Ta-Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deniz M E., (2004). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı, Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4.(25-35).
- Deniz, E. Yılmaz, E. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25(17), 2-9.
- Derksen, J., Kramer, I. ve Katzko, M. (2002). *Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence?* Personality and Individual Differences, 32, 37-48.
- Dicle, A. N. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Bazı Kişisel Özelliklerine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Doğan S. Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi, *C. B. Ü.,Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(1), 216.
- Durr, W. K. (1979). *Characteristics of gifted children: Ten years of research*. Gowan, J. C. ve Torrance, E. P. (Ed.), Educating the ablest: A book of readings on the education of gifted children içinde (pp-23-32), Illinois: Peacock Publisher.
- Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar Stratejileri İle Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Endepohls-Ulpe, M. ve Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228.

Enç, M.(1973).*Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Epstein, R., “ *The Key To Our Emotions*”, Psychology Today, Vol. 32. Issue 4, 1999.

Ergin E. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zekâ Düzeyi ile 16 Kişilik Özelliği Arasındaki ilişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Erginsoy, D. (2002). *Duygusal Zekâ ve Kişiler Arası ilişkilerle Tarzları Arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Ersever, Ö. Hakan (1996). *Karar Verme Becerileri Kazandırma Programının Ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Finley, L. T. (2008). *Implementing a differentiated model of gifted education: Perspectives of elementary principals and teachers*. Yayınlanmamış doktora tezi, Archadia University.

Fişek, G.O.,(1996). IX Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar . Psikolojik Danışmanlıkta Yeni Ufuklara Bir Örnek: Duygusal Zekâ, *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, İstanbul.

Freeman, J. (2001). *Gifted Children Grown Up*. London: The Cromwell Press. Gagné, F. (2003). “Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory”, In N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 60 - 74). Boston: Allyn and Bacon.

Gati, I., ve Saka, N. (2001a). *High school students' career related decision-making difficulties*. Journal of Counseling and Development. 79, 331-340.

Godefroy, Olivier (2003). “*Frontal Syndrome and Disorders of Executive Functions*”, Journal of Neurology, 250, 1-6.

Goleman, D. (1998). *Duygusal Zekâ*, (Çev: Banu Seçkin Yücel), İstanbul:Varlık Yayınları.

- Goleman, D. (2005). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (B.S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gross, M. U. M. (2004). *Gifted and talented education professional development package for teachers: Module-1*. The University of South Walles,
- Gowan, J. C. and Demos, G. D. (1964). *The Education and Guidance Of the Ablest*. Spring-field: Charles C. Thomas.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Görünmez, M. (2006). *Bağlanma Stilleri ve Duygusal Zekâ Yetenekleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Guilford, J.P. (1972). Executive Functions and a Model of Behavior, *Journal of General Psychology*, 86, 279 – 287.
- Gunzelmann, G. ve Anderson, J. R. (2003). *Problem Solving: Increased Planning with Practice*, Cognitive Systems Research 4, 57 – 76.
- Güçray, S. S. (1998). Bazı Değişkenler, Algılanan Sosyal Destek ve Atılmalılığın Karar Verme Sitilleri İle İlişkisi, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.2(9),7-17.
- Halonen, J. S. ve Santrock, J. W. (1996). *Psychology: Contexts of Behavior*. USA: McGraw Hill.
- Haro, J. M. ve Castejon, J. L. (2014). *Perceived emotional intelligence, general intelligence and early professional success: Predictive and incremental validity*. *Anales de Psicología*, (30)2, 490-498.
- Harrod, N. R. ve Scheer, S.D. (2005). *An explanati on of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics*. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Hein, S. (2007). *Steve's Short Definition of Emotional Intelligence: Academic Definition and History of the Term "Emotional Intelligence"*, <http://eqi.org/history.htm> #Here is my definition of emotional intelligence: [Online] Erişim adresi: 05.04.2016.

- Hijazi, Y., Tatar, M., ve Gati, I. (2004). *Career decisionmaking difficulties among Israeli and Palestinian Arab high-school seniors*. Professional School Counseling, 8, 64-72.
- Hoe, K.ve Jung, H. (1999). A study of preschool children's emotional intelligence in relation to socio-demographic variables. *Journal of Early Childhood Education*., 19(2), 41-156.
- İlmez, M., (2010) *Bir Kamu Kurumundaki Görevli Yöneticilerin Ve Çalışanların Liderlik Stilleri İle Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*, Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez
- Karayılmaz, D. (2008). *Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavşut, F. (2009). *Ergenlerde Akran Zorbalığı Ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kayserili T.(2009). *Okul Öncesi Öğretmenleri Ve Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları İle Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Erzurum.
- Kerr, A. ve Zelazo, P. D. (2004). Development of “Hot” Executive Function: The Children's Gambling Task, *Brain and Cognition*, 55, 148 – 157.
- Kerr, A. ve Nicpon, M.F. (2003). Gender and Giftedness, In N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education*, (pp. 493 - 505). Boston: Allyn and Bacon.
- Kesıcı, Ş. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerinin Psikolojik İhtiyaç Örüntüleri ve Özlük Niteliklerine göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Konya.

- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zekâ ve karar verme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Köse, E. (2006). *Liseli ergenlerde kişilik ve sosyal desteğin yalnızlığa olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Kuzgun Y. (1983). *Psikolojik Danışma ve Psikoloji Teorileri*. Yayınlanmamış Ders Notları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara. (s.75).
- Kuzgun, Y. (1992). *Karar Stratejileri Ölçeği; Geliştirilmesi Ve Standardizasyonu*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Leana, M. Z. ve Köksal, A. (2007). *Üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin IQ ve EQ'ları arasındaki ilişki*. International Symposium Emotional Intellgence and Communication VI, 1, 140-151.
- Kökdemir, Doğan (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köse, N. (2009). *7-13 Yaş çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kurt, Ü. (2003). *Karar Verme Sürecinde Yöneticilerin Kişilik Yapılarının Etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kurtkan, B. A. (1987). *Eğitim Sosyolojisi*, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Lenaghan, J. A., Buda, R. and Eisner, A. B. (2007). *An Examination of the Role of Emotional Intelligence in Work and Family Conflict*. Journal of Managerial Issues, 19 (1), 76-94.
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekânın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara. (s.72).
- Maker, J. (2003). New Directions in Enrichment and Acceleration, In N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education*, (pp. 163 - 173). Boston: Allyn and Bacon.
- Mann, L.; Harmani, R. , Ve Pover (1989). Adolescent Decision-Making: The Development of Competence. *Journal Of Adolescence*, 12, 265-278.
- Mayer, J.D., ve Gaschke, Y.N. (1998). The Experience and Metaexperience of Mood , *Journal of Personality and Social Psychology*, 55.
- Mayer, J., ve Salovey, P., (1997). *What is emotionel intelligence?* P. Salovey ve Sluyter(eds.) Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators, Basic Boks, New York.
- Mayer, J. D., Perkins, D., Caruso, D.ve Sal ovey, P. (2001). *Emotional intelligence and giftedness*. RoeperReview, 23(3), 131-138.
- Mills, C. J. (2003). *Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students*. Gifted Child Quarterly, 47 (4).
- Mohzan Mohd, M. A., Hassan, N. and Halil, N. A. (2013). *The Influence of Emotional Intelligence on Academic Achievement*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 90, 303-312.
- Morgan, T. Clifford. (2004). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. (Çev: Hüsni Arıcı Ve Diğerleri). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak (Psikolojiye Giriş)*. Ed. Ayvaşık ve Sayıl. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- McGrew, K. S., Werder, J. K. ve Woodcock, R. W. (1991). *WJ-R Technical Manual*. Allen, TX: DLM Teaching Resources.
- Naglieri, J. ve Das, J. P. (1997). *Cognitive Assessment System Administration and Scoring Manual*. Itasca, Illinois: Riverside Publishing.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. ve Hansenne, M. (2009). *Increasing Emotional Intelligence: (How) is it Possible?. Personality and Individual Differences*, 47 (1), 36-41.
- Onay M. ve Uğur B. (2011). Sağlıktaki Memnuniyetin Sessiz Sihri Duygusal Zekâ. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 25.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler: Bir Başvuru Kaynağı* (3.basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 89-108.
- Özdemir, M. ve Dilekmen, M. (2014). *Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yıldız Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Sosyal Bilimler Konferansında sunulan bildiri, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, A. (2006). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya. (s.27).
- Payne, W.J., Bettman, R.J. ve Johnson, J. E. (1993). *The adaptive decision maker*. Cambridge University Pres: Cambridge.
- Petrides, K. V., Furnham, A. and Martin, G. N. (2004). *Estimates of Emotional and Psychometric Intelligence: Evidence for Gender-Based Stereotypes*. *Journal of Social Psychology*, 144, 149-162.

- Petrides, K. V., Pita, R. ve Kokkinaki, F. (2007). The Location of Trait Emotional Intelligence in Personality Factor Space. *British Journal of Psychology*, 98 (2), 273-289.
- Potter, G. R. (2005). *The Impact of an Emotional Intelligence Intervention Program on Freshmen at A South Texas Higher Education Institution*. Doctoral dissertation. The College of Graduate Studies Texas AveM University.
- Ramazan, O. (1997). *WJ-R Görsel Eşleme, Çizip Çıkarma, Görsel Tamamlama ve Resim Tanıma Testlerinin Güvenirlik, Geçerlilik ve Ön Norm Çalışması*, Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Rash, P. K. ve Miller, A. D. (2000). *A Survey of Practices of Teachers of the Gifted*, Roeper Review, 22, 192-194.
- Raven, J. ve Summers, B. (1990). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales: Research Supplement*, No 3 (2. Ed). Oxford: Oxford Psychological Press.
- Renzulli, J.S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Sak, U. (2004). A Synthesis of research on psychological types of gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 15(2), 70–79.
- Sak, U. (2011). *Üstün Yetenekliler Eğitim Programları*. Ankara: Maya Yayınları.
- Scott, S.G. ve Bruce, R.A. (1995). Decision making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 818-831.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyo – duygusal sorunlar (Social – emotional problems observed in gifted children). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163.
- Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (1986). How Gifted Students Learn: Implications from Recent Research, *Roeper Review*, 6, 183 – 185.
- Shapiro, L. E. (2002). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek* (Çev. Ü. Kartal). İstanbul: Varlık.

- Silverman, L. K. (1993a). A Developmental Model for Counseling the Gifted, In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented*, (pp. 51 – 78) Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L. K. (1993b). Social Development, Leadership, and Gender Issues, In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented*, (pp. 291 – 327) Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L. K. (2003). Gifted Children with Learning Disabilities, In N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education*, (pp. 533 - 543). Boston: Allyn and Bacon.
- Sinangil, H.K. (1993). *Yönetici Adaylarında Karar Verme ile Kaygı İlişkileri*. VII. Ulusal Psikoloji Bilimsel Çalışmaları, Ankara: Türk Psikologlar Derneği, 171-177.
- Singh, Y. ve Sharma, R. (2012). *Relationship between general intelligence, emotional intelligence, stress levels and stress reactivity*. Ann Neurosci, 19(3), 107-111. doi:10.5214/ans.0972.7531.190304.
- Sirem S. (2009). *Duygusal Zekâ Düzeyi ve İş Tatmini İlişkisinin Analizi: Afyonkarahisar İli Kamu Sağlık Çalışanlarına Yönelik Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Spearman, C. (1904). General intelligence. Objectively determined and measured. The *American Journal of Psychology*, 15, 201-292.
- Solso, R. L. (2001). *Cognitive psychology(6th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2004). *North American Approaches to Intelligence* In R. J. Sternberg (Ed.), *International Handbook of Intelligence*,(411 – 444). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005, March 16). *Dr. Jekyll meets Mr. Hyde: Two Faces of Research on Intelligence and Cognition*, Intelligence ve Cognition Chapter 6 Retrieved March 16, 2005 from <http://teachpsych.lemoyne.edu/teachpsych/faces/text/Ch06.htm>.

- Steven, J.S. ve Book, E. (2003). *EQ Duygusal Zekâ Ve Bal Arısının Sırrı*. İstanbul: Özgür yayınları.
- Şahin, F. ve Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-23.
- Şanlı, N. (1987).*Çekirdek Ailede Karar Verme Sürecine Eşlerin Katılımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şeyhun, H. (2000). *Karar Verme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and Nurture of Giftedness, In N. Colangelo, G. Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education*, (pp. 45 - 59). Boston: Allyn and Bacon.
- Terman, L. M. ve Oden, M. H. (1976). *Genetic studies of genius: Volume IV, the gifted child grows up twenty-five years' follow-up of a superior group*. Stanford: Stanford University Press.
- Tien, H. S. (2001). Career decision-making difficulties perceived by college students in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 33, 87-98.
- Tien, H. L. S. (2005). The validation of the career decision making difficulties scale in a Chinese culture. *Journal of Career Assessment*, 13, 114-127.
- Tiryaki M. G. (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Üzel D. Hangül T.(2011). Duygusal Zekâ Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü.

- Vantassel-Baska, J. (1998). *Characteristics and needs of talented learners*. J. Vantassel-Baska (Ed). Excellence in educating gifted and talented learner içinde (s. 173-191), Colorado: Love Publishing.
- Weisinger, H. (1998). *İş Yaşamında Duygusal Zekâ*. İstanbul: MNS.
- Williford, H. (2000). Emotional intelligence and academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences* Volume 2(2), 1154-1157.
- Wing, C. F., Schutte, S. N. and Byrne, B. (2006). The Effect of Positive Writing on Emotional Intelligence and Life Satisfaction, *University of New England Journal of Clinical Psychology*, 62 (10), 1291–1302.
- Wolfradt, U., Felfe, J. ve Köster, T. (2002). Self-perceived emotional intelligence and creative personality, *Imagination, Cognition and Personality*, 21(4), 293-309.
- Yakmacı-Güzel, B. (2002). *Üstün Yeteneklilerin Belirlenmesinde Yardımcı Yeni Bir Yaklaşım: Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık Alanları* Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7 (25), 139-146.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Zeidner, M. Matthews, G. ve Roberts, R. D. (2004). “*The Israeli Intelligence Experience*”, In R. J. Sternberg (Ed.), *International handbook of intelligence*, (212 – 248). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

5. EKLER

5.1.KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli katılımcı;

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı’nın yüksek lisans tez aşamasında bulunan öğrencisiyim.

Sizlerden istediğim, tezimle ilgili çalışmaya esas olmak üzere aşağıda verilen “Kişisel Bilgi Formu” , “Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Karar Stratejileri Ölçeği”ni durumunuzu yansıtacak şekilde doldurmanızdır. Yanıtlarınızı içtenlikle ve eksiksiz olarak vermeniz, araştırma objektifliği açısından son derece önemlidir. Yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN

Leyla ZAROĞLU

1. Cinsiyetiniz?

() Kız

() Erkek

2. Yaşınız?

()

3. Sınıfınız?

()

5.2.DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

YÖNERGE: Her cümleyi okuyun ve sizi en iyi tanımlayan cevabı seçin.4 olası cevap vardır.1=Beni çok az tanımlıyor; 2=Beni biraz tanımlıyor; 3=Beni genellikle tanımlıyor; 4=Beni çok tanımlıyor. ÇOĞU YERDE ÇOĞU ZAMAN nasıl hissettiğinizi, düşündüğünüzü veya nasıl davrandığınızı belirtin. Her cümle için sadece ve sadece bir tane cevap seçin ve sizin cevabınıza uyan numarayı daire içine alın. Örnek olarak; eğer cevabınız "Beni biraz tanımlıyor" ise o cümle ile aynı kutucukta olan 2 numarayı daire içine alın Bu bir test değildir. "İyi" ve "Kötü" cevaplar yoktur. Lütfen her cümle için cevabı daire içine alın.

Cinsiyet: E K Sınıf: _____ Tarih: __/__/____

	Beni çok az tanımlıyor	Beni biraz tanımlıyor	Beni genellikle tanımlıyor	Beni çok tanımlıyor
1. Eğlenmekten hoşlanırım.				
2. Diğer insanların nasıl hissettiklerini anlamada başarılıyım.				
3. Üzüntülü olduğumda soğukkanlılığımı koruyabilirim.				
4. Mutluyum.				
5. Diğer insanların başına gelenleri önemserim.				
6. Öfkemi kontrol etmek benim için zordur.				
7. İnsanlara nasıl hissettiğimi söylemek kolaydır.				
8. Tanıştığım herkesten hoşlanırım.				
9. Kendimden emin olduğumu hissederim.				
10. Genellikle diğer insanların ne hissettiğini anlarım.				
11. Soğukkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.				
12. Zor soruları cevaplarken farklı yollar kullanmayı denerim.				
13. Yaptığım birçok şeyin iyi sonuçlanacağını düşünürüm.				
14. Başkalarına saygı gösterebilirim.				
15. Her şeye gereğinden çok üzülürüm.				
16.Benim için yeni şeyleri anlamak kolaydır.				
17. Duygularımı rahatlıkla ifade edebilirim.				
18. Herkes hakkında iyi düşünürüm.				
19. En iyisini umut ederim.				
20. Arkadaş sahibi olmak önemlidir.				
21. İnsanlarla kavga ederim.				
22. Zor soruları anlayabilirim.				
23. Gülümsemekten hoşlanırım.				
24. Başka insanların duygularını incitmemeye çalışırım				
25. Bir problemi çözene kadar uğraşırım.				
26. Sinirli bir yapıya sahibim.				

27. Hiçbir şey canımı sıkmaz.				
28. Benim için duygularım hakkında konuşmak zordur.				
29. Her şeyin iyi olacağını bilirim.				
30. Zor sorulara iyi cevaplar bulabilirim.				
31. Duygularımı kolaylıkla tanımlayabilirim.				
32. Nasıl iyi zaman geçireceğimi bilirim.				
33. Gerçeği söylemeliyim.				
34. İstedimde zor bir soruyu birçok şekilde cevaplayabilirim.				
35. Kolaylıkla kızarım.				
36. Başkaları için bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.				
37. Çok mutlu değilim				
38. Problemleri çözerken farklı yolları kolaylıkla kullanabilirim.				
39. Kolay kolay üzülmem.				
40. Kendimle barışığım.				
41. Kolay arkadaş edinirim.				
42. Yaptığım her şeyde en iyi olduğumu düşünüyorum.				
43. İnsanlara ne hissettiğimi söylemek benim için kolaydır.				
44. Zor bir soruyu cevaplarken birçok çözüm üretmeye çalışırım.				
45. Başkalarının duyguları incindiğinde kendimi kötü hissederim.				
46. Birisine sinirlendiğim zaman, kızgınlığım uzun süre devam eder				
47. Kişiliğimden memnunum.				
48. Problem çözmede iyiyimdir.				
49. Sıramı beklemek benim için zordur.				
50. Yaptığım şeylerden zevk alırım.				
51. Arkadaşlarımı severim				
52. Kötü günlerim olmaz.				
53. Başkalarına duygularımı anlatmakta zorluk çekerim.				
54. Kolaylıkla üzülürüm.				
55. En yakın arkadaşlarımdan biri üzgün olduğunda anlayabilirim.				
56. Vücudumu beğenirim.				
57. Bazı şeyler zorlaşsa bile vazgeçmem.				
58. Öfkeli olduğimde düşünmeden hareket ederim.				
59. İnsanlar bir şey söylemeseler bile üzgün olduklarını anlarım.				
60. Görünüşümü beğenirim.				

5.3.KARAR VERME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

KISIM I				
		DOĞRU	BAZEN DOĞRU	DOĞRU DEĞİL
1	Karar verme yeteneğime güvenirim.	()	()	()
2	Karar verirken kendimi birçok kişiden aşağı görürüm	()	()	()
3	Kendimi karar vermede başarılı biri olarak düşünürüm.	()	()	()
4	Kendimi o kadar cesaretsiz hissederim ki, karar verme uğraşından vazgeçerim.	()	()	()
5	Verdiğim kararlar iyi sonuçlanır	()	()	()
6	Diğer insanların, benim kararımdan ziyade, kendi kararlarının doğru olduğu konusunda beni ikna etmeleri kolaydır.	()	()	()
KISIM II				
1	Karar verirken kendimi, sanki büyük bir zaman baskısı altındaymışım gibi hissederim.	()	()	()
2	Bütün alternatifleri göz önünde tutmayı severim.	()	()	()
3	Kararları diğer kişilere bırakmayı tercih ederim.	()	()	()
4	Bütün alternatiflerin dezavantajlarını ortaya çıkarmaya çalışırım.	()	()	()
5	Son kararı vermeden önce, önemsiz konular üzerinde çok zaman harcarım.	()	()	()
6	Kararı en iyi şekilde nasıl uygulayabileceğimi enine boyuna düşünürüm.	()	()	()
7	Bir kararı verdikten sonra bile kararı uygulamayı geciktiririm.	()	()	()
8	Karar verirken, karar hakkında pek çok bilgi toplamaktan hoşlanırım.	()	()	()
9	Karar vermekten kaçınırım.	()	()	()
10	Karar vermek zorunda olduğum zaman, karar üzerinde düşünmeye başlamadan önce uzun süre beklerim	()	()	()
11	Karar verme konusunda sorumluluk üstlenmeyi sevmem	()	()	()
12	Karar vermeden önce amaçlarımı netleştirmeye çalışırım.	()	()	()
13	Önemsiz, küçük olayların yolunda gitmeyebileceği olasılığı, benim aniden tercihlerimden dönüş yapmama neden olur.	()	()	()
14	Bir karar benim tarafımdan veya başka biri tarafından verilecekse, ben karar vermeyi diğer kişiye bırakırım	()	()	()
15	Ne zaman zor bir kararla karşı karşıya gelsem, iyi bir çözüm yolu bulma konusunda kendimi kötümser hissederim.	()	()	()
16	Seçim yapmadan önce çok fazla dikkatli davranırım.	()	()	()
17	Zorunda kalmadıkça karar vermem.	()	()	()
18	Son ana kadar karar vermeyi geciktiririm.	()	()	()
19	Çok daha bilgili kişilerin benim yerime karar vermelerini tercih ederim.	()	()	()
20	Karar verdikten sonra, kararın doğru olduğuna kendimi inandırmak için çok zaman harcarım	()	()	()
21	Karar vermeyi ertelerim.	()	()	()
22	Acilen karar vermem gereken bir durumda doğru düşünemem.	()	()	()

ÖZ GEÇMİŞ

EĞİTİM:

Yüksek Lisans	:Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı (2016)
Lisans	:Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği (2010-2014)
Lise	:Sekine Evran Kız Meslek Lisesi/ Çocuk Gelişimi Bölümü (2004-2007)

KİŞİSEL BİLGİLER:

Doğum Yeri ve Yılı :	Manisa, 01.02.1990
Cinsiyet :	Bayan
Yabancı Dil :	İngilizce
Mail :	leyla_zaraoglu@hotmail.com

Ek.4 Orijinallik Raporu

Turnitin Orijinallik Raporu

thesis (LZ) Leyla Zaroglu tarafından



L. Thesis (tez) den

- 18-Tem-2016 10:21 EEST' de işleme konu
- NUMARA: 690260608
- Kelime Sayısı: 23459

Benzerlik Endeksi

%16

Kaynağa göre Benzerlik

Internet Sources:

%16

Yayınlar:

%0

Öğrenci Ödevleri:

%6

kaynaklar:

1

6% match (05-Haz-2016 tarihli internet)

<http://www.uycap.com/dunyada-ustun-zekali-ve-yetenekli-bireylerin-egitimi/>

2

5% match (28-May-2014 tarihli internet)

<http://www.saglikcalisanisagligi.org/tezler/saglik.pdf>