

Y. DEMİRCİ

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2024

T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ADÖLESAN DÖNEMDE DUYGUSAL ZEKANIN EMPATİK
EĞİLİM VE DUYGU DÜZENLEMeye KARŞI YORDAYICI
ETKİSİ

YAĞMUR DEMİRCİ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN
2024

T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ADÖLESAN DÖNEMDE DUYGUSAL ZEKANIN EMPATİK
EĞİLİM VE DUYGU DÜZENLEMeye KARŞI YORDAYICI
ETKİSİ

YAĞMUR DEMİRCİ

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ ELİFCAN CESUR

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN
2024

ETİK BEYAN

Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; 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 çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

YAĞMUR DEMİRCİ

(İmza)

TEŞEKKÜR

Tez çalışma sürecimde, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana tüm bilgi ve deneyimlerini aktaran, desteğini hiç esirgemeyen, samimiyetini her zaman hissettiren, beni doğru yönde yönlendiren ve meslek hayatım boyunca her anlamda örnek alacağım tez danışmanım ve aynı zamanda çok kıymetli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Elifcan CESUR’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca koşulsuz sevgisini, desteğini, emeğini ve inancını her an yanımda hissettiğim iyi ki var dediğim çok değerli anneme, abime ve sevgili dostlarıma saygılar sunar, sonsuz teşekkürlerimi iletirim.

Çalışmamın uygulama sürecinde yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen okul yöneticilerine, meslektaşlarıma, çalışmama katılmaya gönüllü olan tüm çocuklara ve ailelerine teşekkür ederim.

Yağmur DEMİRCİ

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	İİ
TEŞEKKÜR	İİİ
İÇİNDEKİLER	İV
TABLolar LİSTESİ	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ	VII
SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ	VIII
ÖZET	IX
ABSTRACT	XI
1. GİRİŞ VE AMAÇ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Alt Amaçlar	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar (Sayıtlılar)	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7
2. GENEL BİLGİLER	8
2.1. Adölesan Dönem	8
2.1.1. Adölesan Dönemde Gelişim Özellikleri	8
2.1.2. Adölesan Dönemde Duygusal Gelişim	12
2.2. Duygusal Zeka	13
2.2.1. Duygu	13
2.2.2. Zeka	14
2.2.3. Duygusal Zekanın Tanımı ve Tarihsel Gelişimi	15
2.2.4. Duygusal Zekanın Gelişimi	18
2.2.5. Duygusal Zeka Modelleri	23
2.2.5.1. Yetenek Tabanlı Model	23
2.2.5.2. Karma Model	28
2.3. Empati	34
2.3.1. Empatinin Gelişimi	40

2.3.2. Empatinin Bileşenleri.....	42
2.3.3. Empatik Eğilim.....	44
2.4. Duygu Düzenleme.....	45
2.4.1. Duygu Düzenlemenin Gelişimi	48
2.4.2. Duygu Düzenleme Modelleri	52
2.4.2.1. Duygu Düzenleme Süreç Modeli.....	52
2.4.2.2. Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli (DİB Modeli)	55
2.4.2.3. Bilişsel Duygu Düzenleme Modeli.....	58
2.4.3. Duygu Düzenleme Stratejileri	59
2.5. Duygusal Zeka, Empatik Eğilim ve Duygu Düzenlemenin İlişkisi	63
3. GEREÇ VE YÖNTEM	66
4. BULGULAR	73
5. TARTIŞMA.....	87
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	100
6.1. Sonuç	100
6.2. Öneriler.....	103
KAYNAKLAR.....	105
EKLER.....	124

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Mayer ve Salovey'in Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli	27
Tablo 2.2. Goleman Karma Duygusal Zekâ Modeli Alt Boyutları	30
Tablo 2.5. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zeka Modeline Ait Dört Temel Taş.....	33
Tablo 4.1. Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Duygusal Zeka Ölçümleri	73
Tablo 4.2. Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Empatik Eğilimleri.....	74
Tablo 4.3. Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Duygu Düzenleme Düzeyleri	74
Tablo 4.4. Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Duygusal Zeka Ölçümleri	75
Tablo 4.5. Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Empatik Eğilimleri.....	76
Tablo 4.6. Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Duygu Düzenleme Düzeyleri	76
Tablo 4.7. Çocuk Sırasına Göre Duygusal Zeka Ölçümleri.....	77
Tablo 4.8. Çocuk Sırasına Göre Ergenlerin Empatik Eğilimleri.....	78
Tablo 4.9. Çocuk Sırasına Göre Ergenlerin Duygu Düzenleme Düzeyleri	78
Tablo 4.10. Ergenlerin Yaşları ile Duygusal Zekaları Arasındaki İlişki	79
Tablo 4.11. Ergenlerin Yaşları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki	80
Tablo 4.12. Ergenlerin Yaşları ile Duygu Düzenleme Düzeyleri Arasındaki İlişki ...	80
Tablo 4.13. Ergenlerin Empatik Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı İlişki	81
Tablo 4.14. Ka-Si Empatik Eğilimi Ölçeği Alt Boyutlarının Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	81
Tablo 4.15. Ergenlerin Duygu Düzenleme Düzeyleri ile Duygusal Zeka Ölçek Puanları Arasındaki Yordayıcı İlişki	83
Tablo 4.16. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarının Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Aşamalı Empati Sınıflaması'ndaki Temel Empati Basamakları	39
Şekil 2.2. Kişilik Süreçleri ve Bireysel Farklılıklar.....	54
Şekil 2.3. Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli.....	55



SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ

DSÖ : Dünya Sağlık Örgütü

TDK : Türk Dil Kurumu

WHO : World Health Organization

EQ : Duygusal Zeka

IQ : Bilişsel Zeka

EIQ : Duygusal-Sosyal Zeka

DZE : Duygusal Zeka Enstitüleri

DİB : Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli

ÖZET

Adölesan Dönemde Duygusal Zekanın Empatik Eğilim ve Duygu Düzenlemeye Karşı Yordayıcı Etkisi

Bu araştırmada 14-18 yaş ergenlerin duygusal zeka boyutlarının empatik eğilim ve duygu düzenleme becerisine karşı yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, Kırklareli'nin, Merkez ilçesine bağlı devlet liselerinin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında eğitim gören 606 ergenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak; Duygusal Zeka Ölçeği, Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu, Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde “Mann Whitney U Testi”, “Kruskal Wallis Testi”, “Spearman Korelasyon Katsayısı”, “Basit Regresyon Analizi” ve “Çoklu Regresyon Analizi” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; ergenlerin duygusal tanımlama/anlama, duygusal ve bilişsel empati, içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt ölçek puanları cinsiyetlere göre incelendiğinde puan ortalamaları kızların lehine çıkmıştır. Kardeş sayısına göre tek çocuk; çocuk sırasına göre son çocuk olan ergenlerin duygusal tanımlama/anlama alt ölçek puanları daha yüksek çıkmıştır ($p<0.05$) fakat empatik eğilim ve duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p>0.05$). Yaş değişkenine göre ergenlerin yaşı arttıkça duygusal tanımlama/anlama alt ölçek puanları artarken duygusal düzenleme alt ölçek puanları azalmakta ($p<0.05$), içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt ölçek puanları ise artmaktadır ($p<0.05$). Ancak yaş değişkeni ile empatik eğilim arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p>0.05$). Ergenlerin içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt ölçek puanları arttıkça duygusal tanımlama/anlama ve duygusal düzenleme alt ölçek puanları artmaktadır. Ancak içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt ölçek puanları arttıkça duygusal tanımlama/anlama alt ölçek puanları artarken; duygusal düzenleme alt ölçek puanları azalmaktadır. Ayrıca duygusal ve bilişsel empati puanları arttıkça duygusal tanımlama/anlama ve duygusal düzenleme alt ölçek puanları da artmaktadır ($p<0.05$). Yapılan regresyon analizleri sonucunda ergenlerin duygusal zeka boyutlarının empatik eğilimi ve duygu düzenleme becerilerini yordadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Adölesan Dönem, Duygu, Duygusal Zeka, Empatik Eğilim, Duygu Düzenleme



ABSTRACT

The Predictive Effect of Emotional Intelligence on Empathic Tendency and Emotion Regulation in Adolescence

In this study, it was aimed to examine the predictive effect of emotional intelligence dimensions on empathic tendency and emotion regulation skills of adolescents aged 14-18. Relational survey design, one of the quantitative research methods, was used in the study. The study group consists of 606 adolescents studying in the 9th, 10th, 11th and 12th grades of public high schools in the central district of Kırklareli. Emotional Intelligence Scale, Ka-Si Empathic Tendency Scale Adolescent Form, Emotion Regulation Scale for Adolescents and Personal Information Form were used as data collection tools. "Mann Whitney U Test", "Kruskal Wallis Test", "Spearman Correlation Coefficient", "Simple Regression Analysis" and "Multiple Regression Analysis" were used to analyze the data. According to the findings of the study, when adolescents' emotional identification/understanding, emotional and cognitive empathy, internal and external dysfunctional emotion regulation subscale scores were examined according to gender, the mean scores were in favor of girls. According to the number of siblings, the emotional identification/understanding subscale scores of adolescents who were the only child and the last child according to the order of children were higher ($p<0.05$), but no significant relationship was found between empathic tendency and emotion regulation skills ($p>0.05$). According to the age variable, as the age of adolescents increased, emotional identification/understanding subscale scores increased, emotional regulation subscale scores decreased ($p<0.05$), and internal and external dysfunctional emotion regulation subscale scores increased ($p<0.05$). However, no significant relationship was found between age variable and empathic tendency ($p>0.05$). As the internal and external functional emotion regulation subscale scores of adolescents increase, emotional identification/understanding and emotional regulation subscale scores increase. However, as internal and external dysfunctional emotion regulation subscale scores increased, emotional identification/understanding subscale scores increased, while emotional regulation subscale scores decreased. In addition, as emotional and cognitive empathy scores increase, emotional

identification/comprehension and emotional regulation subscale scores also increase ($p < 0.05$). As a result of regression analyses, it was seen that emotional intelligence dimensions of adolescents predicted empathic tendency and emotion regulation skills.

Key Words: Adolescence, Emotion, Emotional Intelligence, Empathic Tendency, Emotion Regulation



1. GİRİŞ VE AMAÇ

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

1.1. Problem Durumu

Adölesan dönem değişim ve gelişimin yoğun yaşandığı 10-19 yaş arasını kapsayan, kişinin yaşamındaki önemli ve kritik görülen dönemlerinden biridir (Hökelekli, 2008; Öztürk, 2004). Çocukluk dönemi ile yetişkinlik dönemi arasında köprü görevini üstlenen (Gander ve Gardiner, 2015), olgunlaşmanın temellerinin atıldığı bu dönemde; fizyolojik, psikolojik ve sosyal farklılıklar açığa çıkarken cinsel olgunlaşma da gerçekleşir (Yazgan vd., 2017). Farklı bir döneme geçiş yapan ergenin bu dönemde fikirleri değişir, kendi kararlarını alıp uygulayabilir, sosyal çevreler içine girmeyi hedefler ve kendi duygularının farkına varmaya başlar (Remzi vd., 2010; Sezgin vd., 2018).

Yaşamın her anında insan sağlıklı ilişkiler kurmak ve sürdürmek için düşünce, davranış, tepkiler ve duyguyu bir bütün olarak kullanır. Bu bütünlüğün bozulma ihtimali insanlık için tehlike arz eder. Bu sebeple özellikle duygular, sağlıklı ve pozitif ilişkiler kurabilme konusunda bütünlüğü sağlayan faktördür. Duygulardan yoksun bir şekilde yaşamı zihinde imgelemek imkansızdır. Sosyal etkileşimin merkezi olan duygu, sosyal ortamlarda iletişimi başlatmak, sürdürmek ve bitirmek için harekete geçmek ya da iletişimi gerçekleştirmek için organizmayı hazır hale getirmektir (Campos vd., 2004).

Kendini anlamak ve ifade etmek, başka insanları anlamak ve sağlıklı ilişkiler kurmak, zorluklarla başa çıkmayı başarmak duygusal ve sosyal açıdan zeki olmak demektir. Her insanda düşünmekten ve hissetmekten sorumlu iki ayrı zeka türü vardır. Bunlar birbirini etkileyen bilişsel ve duygusal zekadır. Yapılan çalışmalar entelektüel olarak en parlak olan insanların çoğunlukla en başarılı kişiler olmadığını göstermektedir. Bilişsel zekanın başarıya yaklaşık olarak %20 oranında etkisi varken duygusal zekanın etkisinin %80 civarında olduğu belirlenmiştir (Cooper ve Sawaf, 1997). Duygusal zeka, bilişsel anlamda sahip olunan yetilerin kullanılabilmesi için

hayati öneme sahiptir (Yeşilyaprak, 2001). Yüksek bilişsel zekaya sahip kişilerde zenginlik, saygınlık, ya da mutluluk kavramlarının kesinliği olmamasına rağmen, okullarda ve yaşam kültüründe akademik becerilere takılı kalıp kişinin geleceğini belirlemede önemli role sahip duygusal zeka, göz ardı edilmektedir. Hemen hemen aynı seviyede bilişsel zekâya sahip kişilerden bazılarının hayatta başarıyı yakalarken bazılarının başarıyı neden yakalayamadığını anlamak için duygusal zeka alanında kişinin düzeyini bilmek önemlidir (Goleman, 2011).

Adölesan dönemde yaşanan duygusal değişimlerin yoğunluğu, duygusal zeka becerilerinin önem kazanmasına sebep olabilmektedir (Schilling, 2009). Duygularını fark eden ve karşı tarafın duygularını anlayıp yanıt verebilen ergenlerin, hayatta başarısız olabilmek ihtimalleri oldukça zayıftır (Cooper ve Sawaf, 1997). Akranlarıyla arkadaşlık kurmak isteyen ergen; duygusal zekanın “empati, mizacını kontrol edebilme, uyum sağlayabilme, sebat, saygı, duyguları anlama ve ifade etme” gibi özelliklerini kullanabilmeyi öğrendiğinde istediği şekilde ilişkiler kurabilecektir (Sullivan, 1966; Goleman, 2014).

Duygusal zekanın alt boyutlarından olan empati pek çok olumlu sosyal davranışın temel etkenidir. Empati, bir kişinin kendisini başka birinin yerine koyarak olaylara onun tarafından bakmaya çalışması, onun düşüncelerini, davranışlarını ve duygularını doğru şekilde anlayabilmesidir (Southam Gerow, 2020; Singer 2006). Empati kurmak, hem kişinin kendini hem de diğer insanları daha anlaşılır kılar. Hissedilenleri düzenleme ve üzerinde durup düşünebilme konusunda yardımcı olur. Başkalarının duygularıyla empati kurmak, düşünmeyi de desteklemektedir. Yani kişinin ne hissettiğini sembolize etmesine yardımcı olur, duyguyu, duyu ve hareket alanından alıp zihin alanına taşır. Duyguları kelimelerle sembolize ederek farkındalık kazanmak akıl ve kalbin bir araya gelmeye başladığı yerdir. Net olmayan yeni duygular, aynı zamanda diğer insanların empatik tepkileri sayesinde büyük ölçüde onaylanmış, netlik kazanmış ve güçlenmiş olur. Bu tepkiler ergenlerin daha güçlü bir benlik oluşturabilmelerine, hissettiklerine ve kim olduklarına daha bağlı olmalarını sağlar (Greenberg, 2018). Bu nedenle, ergenlerin empati geliştirmelerine yardımcı olmak oldukça önemlidir (Southam Gerow, 2020).

Duygu düzenleme, kişilerin belirlenen amaca ulaşabilmek ve sağlıklı duygusal tepki verebilmek için öncelikle kendi duygularının farkında olma, gözlem yapma, denetleme, değerlendirme ve ihtiyaç durumunda değiştirme basamaklarını takip ettiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Nolen-Hoeksema, 2012). Farklı duyguların bir arada yoğun olarak yaşanması sebebiyle duygu düzenleme ihtiyacının arttığı adölesan dönemde (Zeman vd., 2001), ergenin yaşadığı büyük değişimler duyguları üzerinde gereken hâkimiyeti sağlamasının önüne geçmektedir. Ergen, herhangi bir durum karşısında dikkatini odaklamakta, bilişsel farklılıkları incelemekte, hissedilen duyguyu doğru seçip, duygusal tepkiyi düzenlemekte problemlerle karşılaşmaktadır. Ama duygu düzenleme becerisi kazanan ergen, duygusal ve dürtüsel tepkileri üzerinde kontrol sağlayarak duygularının önüne geçebilmektedir (Wenar ve Kerig, 2000; Gross ve Thompson, 2007). Yalnızca olumsuz duyguların değil olumlu duyguların kontrolünü de kapsayan duyguların düzenlenme sürecinde; duyguların frekansı azaltılabilir, artırılabilir ya da duygular aynı seviyede kalabilir (Ochsner ve Gross, 2005). Duygu dalgalanmaları yaşayan ergenin, arzu ettiği durumu elde edebilmesini veya istemediği durumun üstesinden gelebilmek adına duygusal anlamda ön hazırlık yapabilmesini, durumun öneminin farkına varmasını sağlayan duygu düzenleme; sağlıklı bir adölesan dönem yaşanmasında da etkili olacaktır (Steinberg ve Morris, 2001).

Kendi duygularını anlamada ve hislerini ifade etme konusunda yetersiz olmak, diğer insanların duygularını paylaşmada yaşanan eksiklik ve yetersizlik toplumda insanı şiddet eğilimine ve bir takım davranış problemlerine yöneltmektedir. Adölesan dönem, bu durumların yoğun yaşandığı bir dönemdir. Bu yüzden, okulda ve sosyal çevrede kurulan ilişkilerde ergenlerin duygusal zekaya olan ihtiyacı da artar (Konrad ve Hendl, 2001). Ergenlerin empatik eğilim düzeylerinin erken dönemde fark edilip uygun müdahaleler uygulanması normal gelişimlerini devam ettirebilmeleri için önemlidir (Hunter, 2003). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, duygu düzenleme stratejilerini kullanamayan ergenlerin saldırganlık, öfke kontrolsüzlüğü, depresyon, iletişim kuramama ve kaygı gibi duygusal sorunlarla yüksek seviyede ilişkisi olduğu görülmektedir (Aldao ve Nolen-Hoeksema, 2010; Garnefski vd., 2003; Garnefski ve Kraaij, 2006).

Özetle, gelişim dönemleri arasında özel ve kritik bir yere sahip olan adölesan dönemde, duygularını kontrol edemeyen, kimi zaman başkalarının hislerine ortak olmakta güçlük çeken ve duygularını düzenleyebilmek için de kendi duygusal dünyalarını yeterince tanımayan ergenlerin; bilişsel zekalarının dışında, okul başarısının ötesinde mevcut olan duygusal zekaları ile tanışmalarına fırsat sunmak son derece önemlidir. Çünkü bilişsel zekada bulunmayan, sosyal ve kişisel beceriler duygusal zeka alanında yer almaktadır (Cherniss, 2002). Bu bilgilerden yola çıkılarak bu araştırmada duygusal iniş çıkışların yoğun yaşandığı bu dönemde, ergenlerin geliştirilebilir olan duygusal zeka düzeylerinin, empatik eğilim ve duygu düzenleme becerileri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada adölesan dönemde duygusal zekanın, empatik eğilim ve duygu düzenleme becerileriyle ilişkisini incelemek amaçlanmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Ergenlerin cinsiyetlerine göre duygusal zeka ölçümleri, empatik eğilimleri ve duygu düzenleme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
2. Ergenlerin yaşlarına göre duygusal zeka ölçümleri, empatik eğilimleri ve duygu düzenleme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Ergenlerin kardeş sayılarına göre duygusal zeka ölçümleri, empatik eğilimleri ve duygu düzenleme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
4. Ergenlerin doğum sırasına göre duygusal zeka ölçümleri, empatik eğilimleri ve duygu düzenleme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
5. Ergenlerin empatik eğilimlerini, duygusal zeka düzeyleri yordamakta mıdır?
6. Ergenlerin duygu düzenleme becerilerini duygusal zeka düzeyleri yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Duygular olmadan yaşamı anlamlandırmak güçtür. İnsan bedeninin tüm organizması duygu, düşünce ve davranışlarla eşgüdüm halinde çalışmaktadır. Bu üç nitelik içerisinde tüm gelişim alanlarını etkileyen duygular öncelikli görülmektedir. (Southam Gerow, 2020).

Hissedilen duyguyu anlama ve tanıma becerisi duygusal zekaya aittir. Duygusal zeka; kişinin hedeflerine ulaşma, yaşamdan tatmin olma, problem çözme, sağlıklı ve bilinçli karar verme durumlarında kullanılan bir zeka boyutudur (Dökmen 2020; Ünver vd., 2006; Erdoğan, 2008). Goleman (2010) duygusal zekayı, “insanların kendine özgü duyguları anlaması, diğer insanların duygularına karşı empati kurması ve bu becerileri düzenlemesi” şeklinde tanımlayıp duygusal zeka ile empati arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmıştır (Şahin, 2008). Adölesan dönemde; duyguları ve diğer insanları anlama konusunda farkındalık gerektiren duygusal zeka düzeyine yüksek oranda sahip olmanın; başka insanların bakış açısını önemseme, fikir, ve inançları anlamak gibi empatik becerileri geliştirdiği düşünülmektedir (Davis, 1983). Duygusal zeka düzeyinde olduğu gibi empati becerisinin de geliştirilebilir olduğu göz önünde bulundurulduğunda; empati becerisinin duygusal boyutunu oluşturan kişinin günlük yaşamda empati kurma potansiyeli olarak tanımlanan empatik eğilim bu gelişimle birlikte ortaya çıkmaktadır (Deniz ve Uzun, 2019).

Duygular kimi zaman yaşama ve topluma uyum sürecini kolaylaştırırken kimi zaman da zorlaştırır (Gem, 2018). Ergenler, kendini duygusal ve sosyal yönden geliştirebilmek adına duyguları anlamalı ve istemediği duygusal durumları düzenleyebilmelidir (Denham ve Kochanoff, 2002). Adölesan dönemde, yaşanan duygusal değişimler; ergenlerin duyguyu yaşama ve denetleme süreçleri arasında dengesizlik oluşmasına ve aynı zamanda duygu düzenleme becerileri açısından da güçlükler yaşamasına neden olmaktadır (Hare vd., 2008). Bu yüzden bu dönemde ergenlerin yaşamında sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için duygularını kontrol edebilmeleri oldukça önemlidir (Machlem, 2011).

Bu araştırmada, adölesan dönemdeki ergenlerin duygusal zeka düzeyleri belirlenerek empatik eğilimleri ve duygu düzenleme becerileri değerlendirilecektir. Ergenlerin yaşamında bu üç bileşen arasında nasıl bir ilişkinin olduğu, birbirini etkileyip

etkilemediği ve etkiliyorsa ne derecede etkilediği görmek istenmektedir. Elde edilen sonuçlar; hem ergenleri daha iyi tanımaya ve ihtiyaç duydukları gelişimsel desteği daha etkin sunmaya hem de bu alanlarda yapılacak ilerideki araştırmalara yol gösterecektir. Duygusal zekanın empatik eğilim ve duygu düzenleme becerilerine karşı yordayıcı etkisini bütüncül bakış açısıyla ele alan bu çalışmanın ergenlerle çalışan meslek gruplarına ve diğer araştırmacılara önemli bilgiler kazandıracağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)

Bu araştırmada;

- Katılımcı ergenlerin ölçek maddelerini baskı hissetmeden kendi iradeleri ile okuyup anlayarak bağımsız, samimi ve objektif olarak yanıtladıkları,
- Verilerin elde edilmesi sırasında ergenlerin çevresel koşullardan etkilenmediği varsayılmaktadır.
- Veri toplama araçlarının, araştırmanın hedefine ve içeriğine uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Kırklareli ili, Merkez ilçesi,
- Liseye devam eden 14-18 yaş ergenler,
- 2023-2024 eğitim öğretim yılı,
- Kendisi ve ailesi tarafından araştırmaya katılmaya gönüllü olan çalışma grubu,
- “Kişisel Bilgi Formu”, “Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu”, “Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği” kapsamında ölçülen nitelikler ve 14-18 yaş ergenlerin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Adölesan Dönem: Çocuklukla yetişkinlik arasında kalan 10-19 yaş aralığını kapsayan dönemdir (Kulaksızoğlu, 2016).

Duygu: Kişinin içinde bulunduğu olaylar sonucunda yaşadığı his, duygu durumunu ifade eden duygulanım, memnuniyet ya da memnuniyetsizlik olarak adlandırılan kişisel bir yaşantıdır (Santrock, 2019).

Zeka: Farklı alanlara yayılım gösteren beyin gücünün hacmi, bu hacmin etkili kullanılabilmesi ve bu kullanım alanının aynı zamanda aynı sonuca ulaşmak için ortaya çıkardığı uyumlu ortak bir güçtür (Atabek, 2000).

Duygusal Zeka: Kişinin kendini harekete geçirebilme, güçlük ve olumsuzluklara rağmen hedeflerine doğru adım adım ilerleme, duygularını denetleyerek gerekirse erteleyebilme ya da düzenleyebilme, kendini diğer insanların yerine koyabilme ve geleceğe dair beklentiye girme olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2010).

Bilişsel Zeka: Kişinin öğrenme, anımsama, nedensel düşünme, sorun çözme ve öğrendiği bilgiyi kullanma yetisi olarak tanımlanmaktadır (Bar-On, 2000).

Empati: Kişinin kendisini başka bir insanın yerine koyarak başkasının kendine ait dünyasını doğru anlaması ve bunu ona hissettirmesi olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, 2000).

Empatik Eğilim: Empati kavramının duygusal alt boyutunu oluşturan ve kişinin empati kurma gücünü gösteren gizil güçtür (Dökmen, 2020).

Duygu Düzenleme: İnsanların deneyimlerini ve hissettikleri pozitif ya da negatif duyguları gerektiğinde uygun kalıplara dönüştürebilmek için duygular ve duygusal tepkiler üzerinde kontrol sahibi olmayı hedefleyen davranışsal, bilişsel ve fizyolojik becerilerin tamamı olarak tanımlanmaktadır (Gross, 2014).

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Adölesan Dönem

Birey, hayata adım attığı andan itibaren hızlı bir gelişim süreci içerisine girmektedir (Temel ve Aksoy, 2016). Bu süreç, bebeklik döneminden başlayıp yaşlılık dönemine kadar uzanan bir yaşam şeridi üzerinde pek çok farklı gelişim döneminden oluşur ve bu dönemler birbirinden bağımsız psikolojik ve biyolojik bazı nitelikleri kapsar. Bu yaşam şeridi dikkate alındığında bireyin hayatı; bebeklik, çocukluk, ergenlik/adölesan, yetişkinlik ve yaşlılık olmak üzere ana gelişim dönemlerine ayrılarak incelenir (Koç, 2002). Gelişim dönemleri arasında çocukluk ve yetişkinlikten birçok yönüyle ayrılan ve duyarlı bir geçiş dönemi olan adölesan dönem (Bahadır, 2002); erinlik (puberte) ile başlayarak yetişkinlik dönemine kadar devam eden ara dönemi kapsamaktadır. 10-19 yaş arasını kapsayan bu ara dönem insan gelişiminin eşsiz bir aşamasıdır ve ergenler hızlı fiziksel, bilişsel ve psikososyal bir gelişim yaşarlar (Yazgan vd., 2017).

2.1.1. Adölesan Dönemde Gelişim Özellikleri

Fizyolojik gelişmelerin beraberinde ruhsal değişimlerin de yaşandığı adölesan döneme geçiş sürecinde bedensel bir hareketlenme ile başlayan bazı değişimler yaşanır (Yavuz, 2013). Bedensel değişimle başlayan adölesan dönem; ergenin yetişkin boyuna ve ağırlığına erişmesini sağlar (Temel ve Aksoy, 2016). Ergenin fiziksel olarak gelişen ve değişen vücudu, el-kol koordinasyonundaki bozukluk ve hormon dengesindeki farklılıklar fiziksel gelişim alanının temelini oluşturmaktadır (Aktuğ, 2006). Bu dönemde fiziksel gelişim, yaş ve cinsiyet faktörleri açısından incelendiğinde; kızlar yaklaşık 11- 12, erkekler ise yaklaşık 13-15 yaşları arasında buluğa (ön ergenlik) ererler. Kızların erkeklere göre daha erken buluş çağına girdikleri düşünüldüğünde başlangıçta kilo ve boy olarak erkeklerden ileri gelişim gösterirler. Erkekler 15 yaş civarına geldiğinde ise fiziksel gelişimlerinde önemli artışlar olur ve kızları geçerler (Aydın, 1999).

Buluş çağına girildiğinde kızlar östrojen, erkekler ise testosteron olarak bilinen cinsiyet hormonu salgılar; testosteron erkeklerde sperm, östrojen ise kızlarda

yumurta hücrelerinin oluşmasını sağlar. Cinsiyet hormonunun, farklı hormonlarla etkileşimi sonucunda hızla gelişen metabolizmaya karşılık kas ve kemik yapısındaki büyüme de hızlanır (Aydın, 1999). Biyolojik kökenli cinsel gelişmelere ek olarak; kızlarda adet olma, genital ve koltuk altı kıllarının çıkması, göğüslerin ve kalçaların büyümeye başlaması, erkeklerde ise ses kalınlaşması, sakalların ve bıyıkların çıkmaya başlaması gibi fizyolojik kökenli cinsel gelişmeler de yaşanır (Koç, 2002).

Yaşanan değişim ve gelişmeleri kabullenip kendi cinsiyetine özgü olan davranışları yerine getirmesi beklenen ergen; bu süreçte fiziksel görüntüsüne fazla ilgi gösterir ve görüntüsüne göstermiş olduğu bu ilgi, benliğinin oluşumunda etkili olur. Yaşam boyu devam eden süreç içinde gelişen benlik (Aktuğ, 2006), başkalarıyla etkileşimden veya duygular ve düşüncelerle içsel konuşmalar sonucunda ortaya çıkar (Temel ve Aksoy, 2016). Benlik gelişiminde en önemli dönem adölesan dönemidir. Bu dönem, insan yaşamının en şiddetli ve en değişken özelliklerine sahip dönemlerinden biridir. Bu dönemdeki ergen, hızlıca büyüüp geliştiği gibi aynı zamanda kişisel, toplumsal ve evrensel olan değerleri fark edip kendisi için kimlik oluşturma gayreti içine girer (Tözün, 2010).

Kimlik oluşumu, Erikson'a göre adölesan dönemde kazanılması gereken temel özelliktir ve ancak olumlu kimlik gelişimi ile yetişkinliğe sağlıklı bir geçiş yapılmaktadır (Erden ve Akman, 2001). Kimlik gelişimini sağlıklı tamamlayan ergen, yetişkinlik döneminde uyumlu birey olmaktadır (Morsünbül ve Çok, 2013). Kendini keşfetme ve sosyal uyum aşamasını da içeren bu dönemde gençler, kendilerini anlamaya ve çevrelerine uyum sağlamaya çalışırlar. Kimlik, bu kendini keşfetme ve sosyal uyum sürecinin anahtarıdır (Schwartz, 2001). Kimlik problemini doğru yönde çözen ergenler, yüksek oranda benlik saygısı ile mutlu bir yaşam yaşayabileceklerdir. Aksi takdirde, rol konusunda karışıklıklar olacaktır. Rol karmaşasından kaynaklanan bu karışıklıklar sonraki süreçlerde de devam edecektir. Ergen için kriz durumu oluşturan sorunlar, çözümlene dek her yaşam döneminde sürecektir. Bu kadar uzun sürede kişinin bedensel, bilişsel, ahlaki ve sosyal niteliklerinin bütünleşmesiyle biçimlenen kimliğin, yaşamın sonraki dönemlerinde değiştirilmesi çok zordur (Kulaksızoğlu, 2016).

Ergenlerin gelişimsel özelliklerinin yanı sıra beyinlerindeki fizyolojik değişim, bilişsel yönden de yeni beceriler kazanmaktadır (Kennedy, 2018). 12-18 yaş arasındaki ergenler, doğumdan sonraki birkaç yıl dışında, yaşamlarındaki en yoğun beyin gelişimini bu aralıkta yaşarlar. Genç beyin kendisi için yeni ve çok önemli yollar, bağlantılar oluşturur. Ancak bilişsel fonksiyona sahip yani yargıç rolünü üstlenen prefrontal korteks yetişkinlik döneminde de gelişimini sürdürmeye devam eder (Stixrud ve Johnson, 2018). Kimlik oluşum süreciyle birlikte bilişsel gelişimin hızlanması (Derman, 2008), ergenin düşünce açısından bilişsel becerileri kazanması için oldukça önemlidir (Gander ve Gardiner, 2015). Oerter (2018) adölesan dönemdeki ana bilişsel farklılıkları diğerleriyle birlikte beyin gelişimindeki nörofizyolojik etkenlere de bağlar. Bu etkenler kişisel tecrübelerle şekillenir. Dönem içinde alternatif geliştirme, akıl yürütme ve bağlantılı bakış şekli, bilgi işlem, dikkatlilik ve hafıza gibi daha kapsamlı fazla kapasite vardır (Loose vd., 2018). Kuhn'a göre (2009) adölesan döneme ait en önemli bilişsel farklılık yürütücü işlevlerdeki (executive functioning) değişimdir. Yürütücü işlevler; akıl yürütme, karar verme, eleştirel düşünmeyi denetleme ve kendi bilişsel faaliyetlerini kontrol etme gibi üst düzey bilişsel becerilerden oluşmaktadır (Santrock, 2019). Düşünce sistemi çocukluk dönemine göre belirgin bir şekilde değişim gösterir (Çalış, 2019). Analitik düşünme becerisinin gelişimi, problem çözme becerisini de pozitif etkiler. Ergenler plan hazırlama, sistematik düşünme, hipotez üretme ve bu hipotezi kontrol etme süreçleri ile problemi çözmek için doğru yolu bulmaya başlarlar (Santrock, 2019). Ergen birey artık Piaget'in dört gelişim döneminin sonuncusu olan 'soyut işlemler dönemi'ne geçmiştir. Analitik düşünme becerisi ve muhakeme gücü gelişmiştir (Yavuzer, 2019). Bu dönem, bağdaştırıcı analiz yeteneği olan tasarlayıcı düşünce (propositional thinking) ve soyut düşünme becerilerini içerir (Temel ve Aksoy, 2016). Düşünme yetisinin en ileri seviyesi olduğunu düşünülen soyut işlemlerde, ergenler içsel yönden kendi duygu ve düşünceleri üzerinde akıl yürütmeye başlar. Ergenlerin tümü bu döneme aynı anda ve aynı düzeyde geçememekte ve hepsi başarılı olamamaktadır. Eğitim düzeyi, kültür ve aile yaşantısı bu döneme geçişte önemli görülen etkenlerdendir (Dolgin, 2014).

Adölesan dönemdeki bilişsel gelişime bağlı olarak ergen, diğer insanların ona baktığını düşünerek hareket eder (Alisinanoğlu, 2002). Kendi davranışları ve

görüntüleriyle takıntılı olacak şekilde uğraşmaları, diğer insanların da kendileri gibi düşündükleri ve onlarla ilgilendiklerine inanmaları 1970 yılında Elkind tarafından geliştirilen ‘ergen benmerkezciliği’ olarak adlandırılmıştır. Ergenler birbirleriyle karşılaştıkları anlarda gözlem yapan kişi olmaktan ziyade gözlemlenen kişi olmayı ister. Bu tutumlar doğrultusunda kendi oluşturdukları, “diğer insanlardan daha önemli oldukları” düşüncesiyle beraber kendilerini özel ve yegane hissederler.

Adölesan dönemdeki bilişsel farklılıklarla etkileşim halinde olan ahlak gelişimi ise, ergenin davranışları hakkında fikir yürütme, tutum ve davranışlarını iyi ve kötü olarak değerlendirmeyi ifade eder (Kohlberg, 1976). Yeterli ve doğru bir bilişsel gelişimle beraber ahlaki kabullerin kavranıp benimsenmesi mümkündür. Bunun sonucunda ahlaki olgunluğa eğilim gösterme, adölesan dönemle birlikte soyut düşünce gelişimine paralel olarak gelişim gösterir. Ahlaki değer yargıların doğrudan otoriter bir tutumla kabullendirilme isteği pedagojik yaklaşım açısından uygun görülmemektedir. Ergen, ahlaki kuralları cezadan korktuğu için değil uymak zorunda olduğu kurallar olarak gördüğü için kabul eder ve uygular. Oysaki ahlaki öğretim yapılırken düşüncelerdeki tutarsızlıkların ve düşünceler arası çatışmaların görülmesine olanak tanınıp değerler aktarılmalıdır (Koç, 2002). Toplumun doğru bulduğu ahlaki yargılara uygun tutum ve davranışlar göstermek ergenin en önemli sorumluluklarındandır (Geçtan, 2005).

Evrensel değerleri kabul eden, toplumsal kuralları öğrenen ve grup içi etkinliklerde karar almayı öğrenen ergen, sosyal çevreyi tanıırken ona yardımcı olan faaliyetleri tecrübe edinmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002). Adölesan döneme ait tüm gelişimsel özellikler bütünleştirildiğinde sosyal alana ait süreçler, kültür, kimlik oluşumu, benlik, ahlaki değer yargılar, aile, okul ortamı, cinsiyet rollerinin kazanılması, arkadaş ilişkileri, ailenin sosyo-ekonomik durumu, çekirdek ya da geniş aile yapısı, kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduğu, kısacası ergenin yaşamı içindeki edindiği tüm tecrübeler onun sosyal gelişimini belirleyen ve aynı zamanda etkileyen faktörlerdir (Bayraktar, 2007). Sosyalleşme olarak adlandırılan yani ergenin bir grubun parçası olması dönemin en önemli süreçlerinden biridir. Ergenler grubun içindeki kişilerin tümünden çok daha fazla güce sahip olduğunu hissedebilirler bu yüzden bir grubun parçası olarak kabul edilmek kendilerine güven verir. Akranları arasında terapötik

sosyal deneyimler yaşama fırsatları sunar. Akranlarına düşkün olan ergenler birbirlerinin fikirlerine oldukça saygı duyarlar (Loose vd., 2018).

2.1.2. Adölesan Dönemde Duygusal Gelişim

Duygusal gelişim, kişilerdeki duygusal ve bilişsel ilerlemeye paralel olarak gelişim gösterir ve sosyal gelişimi de kapsayacak şekilde tüm gelişim alanları ile etkileşim içerisindedir (Berk, 2015; Aytar, 2005). Adölesan dönemde bilişsel gelişimler daha olgun duygusal anlayış sağlar (Loose vd., 2018) ve bu dönem duyguların tanınmasında ve ifade edilmesinde farklı bir çağ olarak kabul edilir. Ergen, gelişim gösteren bilişsel dünyasıyla beraber pek çok duyguyu deneyimleyerek öğrenir. Bireyselleşmenin ilk aşaması olan bu dönemde ergen, bağımsız karar verme evresini tatmaya başlamaktadır. Aldığı kararlar sonucunda kendi duygularını tanıması ve fiile geçirmesi onun için yeni bir süreçtir (Gross ve Munoz, 1995). Bu dönemde davranışlar aşırıya kaçır ve duygular alt üst olur; ağlarken aniden gülmeye başlanabilir. Bu anlık ruhsal değişimlerin en büyük etkeninin ergenin kendi bedenine ait psikolojik ve fizyolojik farklılıklar olarak düşünülmektedir (Taşçı, 2013). Ergenlerin ruh hallerinde oluşan şiddetli değişimleri, ergen psikolojisinin babası olarak bilinen Granville Stanley *Hall*, hareketlilik ve heyecana karşı kederlenme; coşku ve eğlenceye karşı kasvet; gurur ve kibire karşı hor görme ve mahcupluk; hassasiyete karşı anlayışsızlık; içtenliğe karşı, acımasızlık gibi tutarsız ifadeler olarak tanımlamıştır (Bülbül, 2014). Sosyal ortamın, rollerin ve beklentilerin değişmesi, bilişsel alanda ve hormonlarda yaşanan değişimler, uyum sağlama ve doğru duygusal tepki verme konusunda zorluk yaşayan ergen için bazı problemlere neden olmaktadır. Bu problemler, duruma göre doğru duyguyu seçme, duyguyu ayarlama, duruma dikkatini yöneltme, bilişsel farklılıkları inceleme ve tepkiyi kontrol etme süreçleri olarak sıralanabilir (Ekşi, 2021). Duygusal uyarılmalara neden olan adölesan dönem içerisinde daha önce yaşanılmayan duygular deneyimlenirken bunlarla başa çıkmak zorunda kalan ergen (Wang ve Wang, 2018), duygusal gelişim sürecinde yaşadığı farklı duyguların zamanla ayrımını yapmayı öğrenir. Böylelikle zamanla kendi duygularını daha iyi bir şekilde ifade edebilir (Waryachi, 2023).

2.2. Duygusal Zeka

Zekâ ve duygu kavramlarının birbirine zıt olduğu konusunda yaygın bir inanış olsa da duygular, 1920 yıllarının başından beri zeka literatüründe kabul görmüştür (Mayer vd., 2000a). Duygusal zekâ alanını öğrenmek için ilk önce duygu ve zekâ kavramlarını ayrı ayrı incelemek gerekmektedir (Şahin, 2008).

2.2.1. Duygu

Duygular dinlemeye değer sinyallerdir. Tehlikede olduğumuzda, sınırlarımız ihlal edildiğinde, tanıdık ve güvenilir birine karşı yakınlık hissettiğimizde ya da hissetmediğimizde duygularımız bize mesajlar gönderir (Greenberg, 2018). Duygu; Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü'nde; “Duyularla algılama, sezgi, belirli nesne, durum ve kişilerin kendine özgü dünyasında uyandırdığı intiba” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Kökü “motere” sözcüğünden gelen duygu (emotion) kavramı Latince'de “motus anima (bizi hareket ettiren ruh) olarak tanımlanmıştır (Yaylacı, 2006). Duygular irade dışı ortaya çıkan davranış meyilleridir. İnsanlık ve yaşam için büyük öneme sahip duygu kavramının birçok tanımlaması bulunmaktadır. Her ne kadar düşünceden bağımsız olsa da duygu teorisyenlerinin pek çoğu duygu kavramını, fizyolojik uyarım, dışavurumsal davranışlar ve etkili davranışlar için dürtülerle kişisel hisleri içeren uyaran değerlendirmesi olarak tanımlamaktadırlar. Spinoza (2011), duygunun beden varoluş gücünü etkileyen artış ya da azalışı temsil eden duyularla değil ruhsal olarak algılanabilen asıl gerçeklik olduğunu söyler. Tüm duyguların kaynaklarının aynı olduğunu düşünen Descartes (2015) ise hayret, sevgi, nefret, arzu, sevinç ve keder olmak üzere altı birincil duygudan bahseder ve diğer tüm duyguları ikincil olarak niteleyerek bu altı duygudan türeyip birbirini beslediğini söyler (Greenberg, 2018). Mayer ve Salovey'e göre duygu; bilişsel, fizyolojik ve güdülenmeye bağlı düzenleyici tepkilerdir (Çakar ve Arbak, 2004). Goleman ise duyguyu, sezgi ve bu sezgiye ait belirli düşünceler şeklinde tanımlayarak aşağıdaki gibi gruplandırmıştır:

- Öfke: Hiddet, paylama, içleme, gazap, sinirlenme, düşmanlık, öç alma, kin en uç noktada, patolojik nefret ve şiddet.

- Üzüntü: Acı, keder, neşesizlik, sıkıntı, melankoli umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon.
- Korku: Kaygı, endişe, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret patolojik olduğunda ise fobi ve panik
- Zevk: Mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç kapris ve en uç noktada mani.
- Sevgi: Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, sadakat, ilgi.
- Şaşkınlık: Şok, hayret, sersemleme, merak.
- İğrenme: Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, itici bulma.
- Utanç: Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile ve nedamet (Goleman, 2014).

Schachter teorisine göre duygular, fizyolojik bir uyarılma durumu ile durumdan türetilen bilişler arasındaki etkileşimin sonucudur (Erdmann ve Janke, 1978). Duygusal durumların temelinde bilişsel faaliyetlerin rol aldığını düşünen Schachter'e göre, çevreyi algılama ve anlamlandırma işleminin sonucunda, her yaşanan ruhsal duruma ait olabilecek duygulara belli adlar verilir. Bu durumda bilişsel yaşantılar doğrultusunda duygusal yaşantılar isimlendirilmiş olur. Farklı bağlamlarda benzer uyaranlara farklı tepkilerde bulunmak ve kimi zaman tartışmalara girmek her insanın duygusunu farklı yöntemlerle yönetmesinden ve farklı bilişsel yaşantılara maruz kalmasından kaynaklanmaktadır (Tuğrul, 1999).

2.2.2. Zeka

Soyut bir anlama sahip olan zeka kavramının ilk kullanımı, Aritoteles dönemine kadar uzanmaktadır. Latince kökenli olan zeka kavramı “intelligentia” kelimesinden türemiştir (Bümen, 2004). Zeka kavramını ilk kez Fransız psikolog Alferd Binet, “çevrede olan biteni algılayarak durumları doğru bir şekilde ayırt edip durumlar karşısında akıl yürütme, bir yargıya varma, düşünme ve olaylara karşı eleştirel bakabilmeyi sağlayan bir güç” şeklinde tanımlamıştır (Göçet, 2006). Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde zeka “sorgulama, nesnel gerçekleri ayırt etme, düşünme, duyguları doğru algılayabilme, problem çözme ve bedeni kontrol edebilme becerilerinin tamamı” olarak açıklanmaktadır (TDK, 2020). Kişinin doğuştan sahip olduğu, genetik faktörlerle aktarılan ve merkezi sinir sistemine ait fonksiyonları

içeren zeka; öğrenme, çevresel uyaranlar ve tecrübenin birleşimi sonucu oluşmaktadır (Adıyaman, 2010).

Günümüz araştırmalarının odağı olan insan beyninin işleyişi konusunda elde edilen yeni bilgilerin yorumlanması sonucu zeka yeniden değerlendirilmeye başlanmıştır. Hala, Harvard Üniversitesi'nde çalışmalarına devam eden Prof. Dr. Howard Earl Gardner, zeka tanımlarını yeterli bulmadığını savunarak tüm tabuları yıkmıştır. İki yarım küreden oluşan beynin gelişimiyle beraber, aralarındaki bağlantıların fonksiyonlarını yerine getirdiği ve böylelikle daha gerçekçi ve kalıcı öğrenme sağlandığını ileri sürmüştür. İnsan zekasının bilişsel zeka ölçütü olan IQ (Intelligence Quotientzeka)'dan daha fazlasıyla tanımlanması gerektiğine dikkat çekmiş ve Çoklu Zeka Kuramı (MIT- Multiple Intelligence Theory)'nı ortaya çıkarmıştır. Gardner'in kuramına göre, zeka; sözel-dilsel zeka, müziksel-ritmik zeka, kişisel-işsel zeka, bedensel-kinestetik zeka, mantıksal-matematiksel zeka, doğa-varoluşçu zeka ve kişilerarası-sosyal zeka olmak üzere sekiz türde zeka tanımlanmıştır (Maboçoğlu, 2006). Zekanın tek yönlü olamayacağını kuramıyla ortaya koyan Gardner, tanımladığı bu zeka türlerinden kişisel zeka alanının işsel (duygusal) zeka ve kişilerarası (sosyal) zeka alanına dayandığını söylemektedir (Bar-On, 2006). Hatta Mayer ve Salovey'e göre, duygusal zeka bu iki zeka alanının bir alt boyutudur (Salovey ve Mayer, 1990). O halde duygusal zeka terimi, duygu ve bilişin kesişimi ile ilgili bir şeyi ifade etmektedir (Mayer vd., 2000a).

2.2.3. Duygusal Zekanın Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

Zihinsel bir yetenek olan duygusal zeka, yalnızca duygulara sahip olmak değildir aynı zamanda duyguların anlamlarının da farkında olmaktır. Duyguyu anlamak ve tanımlamak zeka gerektirir; yaratıcı fikirlere ortam hazırlayan ve insanı bilişsel sisteme ulaştıran yine duygunun kendisidir (Epstein, 1999). Duyguların zekayı beslediği açıkça ortadadır (Mayer ve Salovey, 1997). Duygular, davranışlar ve bilişsel süreçler birleştiğinde duygusal zeka oluşur. İngilizce'de "Emotional Intelligence (EI)" ya da "Emotional Quotient (EQ)" şeklinde kullanılır ve Türkçe çevirisi "Duygusal Zeka (DZ)" şeklindedir.

Duyguları zeka ile buluşturma çabası, kişilerarası ilişkileri anlama ve yönetme becerisi olarak tanımlanan “sosyal zeka” kavramını ortaya atan Amerikalı psikolog Edward Lee "Ted" Thorndike (1920)’e kadar dayanır (Petrides vd., 2004). Thorndike, bu kavramla sosyal açıdan yetkin davranışları tanımlamaya ve değerlendirmeye odaklanmıştır. Edgar Doll ise, küçük çocuklarda sosyal açıdan zeki davranışları ölçmek için 1935 yılında tasarlanmış ilk aracı yayınlamıştır. Muhtemelen Thorndike ve Doll'dan etkilenen bilişsel zeka testlerinin babası olarak anılan David Wechsler, bilişsel zeka testine sosyal zeka alanının yönlerini de ölçebilmek için tasarlanmış olan “kavrama ve resim düzenleme” alt boyutlarını dahil etmiştir (Bar-On, 2006). İlerleyen dönemlerde Wechsler tarafından keşfedilen duygusal faktörler, 1940 yılında kendi yayımladığı “NonIntellective Factors in General Intelligence (Genel Zekada Entelektüel Olmayan Faktörler)” adlı çalışmasında bilişsel zekada olduğu gibi entelektüel olmayan (duygusal ve çaba gerektiren) becerilerin de çeşitli ölçümlere tabii tutulabileceği konusuna yer vermiştir (Freshman ve Rubino, 2002). İlk akademik kullanımı ise, Wayne Leon Payne’nin 1985 yılında Amerika’da, doktora tezinin başlığında “A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence (Duygular Üzerine Bir Çalışma: Duygusal Zekayı Geliştirmek)” duygusal zeka kavramını kullanması olarak kabul edilmektedir. Payne, çalışmasını tamamlarken duygusal zekayı geliştirmek adına kılavuz olmasını amaç edindiğini belirtmiştir (Hein, 2005).

Duygusal zeka kavramına yönelik ilk çalışmalar 1990 yılında John Mayer ve Peter Salovey’in yaptığı iki bilimsel makale ile başlamıştır. Mayer ve Salovey, duygusal zekayı “duyguları anlayıp kullanarak düşünmeye yardımcı olmak, bilişsel ve duygusal gelişimi sağlayabilmek için duyguları düzenlemeyi öğrenmek” olarak tanımlamıştır. Bu tanımla birlikte, duygular hakkında akla dayalı düşünceler açığa çıkmış yani duygu ve zeka arasında ilişki kurulmuştur (Mayer ve Salovey, 1997). 1995 yılında da Amerikalı psikolog ve danışman olan Daniel Goleman’ın “Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ (Duygusal Zeka: Neden IQ'dan Daha Önemli Olabilir?)” kitabı ile duygusal zeka konusunda büyük ilgi uyanmış ve daha geniş kitlelere ulaşılmıştır. Duygusal zekanın bilişsel zekadan daha önemli olduğu vurgulanan bu kitapta, duygusal zeka eksikliği halinde; kişinin aile yaşantısından mesleki olgunluğuna, sosyal ilişkilerinden sağlık sorunlarına kadar pek

çok alanda olumsuz sonuçlarla karşılaşabileceğinden bahsedilmektedir. Goleman'ın duygusal zeka çalışmalarından sonra psikoloji alanında ilmi ve popüler çalışmalar hız kazanmış ve duygusal zekayı temel alan profesyonel zeka, estetik zeka, ruhsal zeka, ahlaki zeka, stratejik zeka gibi farklı zeka adları ortaya çıkmıştır (Eröz, 2013). Duygusal zeka kavramının gelişmesinde önemli görülen bir diğer çalışma da Cooper ve Sawaf tarafından yazılan “Liderlikte Duygusal Zeka” adlı kitap sayılmaktadır. Bu kitapta ise duygusal zeka; duygunun gücü, anlama, insan dinamiği, sezgi ve uygulama becerisi şeklinde tanımlanmıştır (Cooper ve Sawaf, 2003). Son olarak Duygusal Zeka Enstitüleri (DZE) tarafından da duygusal zeka, “kişinin kendine özgü iç dünyasını ve çevreyi uyumlu hale getirme, kişinin evrende ait olduğu yeri yaşamsal gerçeklikle ortaya çıkarması” olarak tanımlanmaktadır (Eröz, 2013).

Duygusal zeka, bilişsel zekanın karşıtı değil aksine onun tamamlayıcısıdır. Günlük yaşamda bu iki zeka türü sürekli etkileşim halinde olup birbirini destekler. Duygusal zekanın tanımladığı beceriler öğrenilebilir düzeyde psikolojik ve sosyal becerilerden oluşmaktadır. Bu beceriler sayesinde yaşamdaki başarı ve doyumunu en üst düzeye çıkarabilen duygusal zeka, bilişsel zekanın aksine doğuştan değildir, her yaşta geliştirilebilecek değişen ve gelişen nitelikte bir zeka türüdür (Güngör, 2008). Yüksek duygusal zekaya sahip kişilerin zihinsel sıkıntı ve olumsuz duygulanımları düşük, olumlu duygulanımları ise yüksektir (Kong vd., 2012).

Yaşamın her alanında etkili olan duygusal zeka, adölesan dönemde de ergenlerin hayatının pek çok yönüne etki eder (Seven, 2019). Duygusal zeka düzeyi yüksek olan ergenler kendilerini ifade etmeyi bilen, duygularını göz ardı etmeden hareket eden, sosyal yaşantılarında strese karşı dayanıklı olan kişilerdir (Mayer vd., 2001). Genel bir kanı olarak, adölesan dönemde duygusal zekanın öğrenilme olasılığı daha fazladır ve gelişimini yaşam boyu sürdürdüğü için ergenin gelişiminde önemli bir faktör olarak görülmektedir (Yeşilyaprak, 2001). Ayrıca duygusal zekası yüksek olan ergenlerin daha mutlu oldukları belirtilmektedir (Furnham ve Petrides, 2003; Shapiro, 2017). Ergenlerle yapılan başka bir çalışmanın sonucunda, duygusal zeka ile mantıklı karar verme arasında anlamlı bir ilişki olduğu ancak bağımlı karar verme ile duygusal zeka arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (Köksal ve Gazioğlu, 2007).

2.2.4. Duygusal Zekanın Gelişimi

Duygusal zekanın gelişimi, özellikle bilişsel gelişim ve biyolojik olgunlaşma süreçleriyle etkileşim halindedir (Bacanlı, 1999). 1995 yılından itibaren duygusal zeka alanını takip ettiğini söyleyen Steve Hein görüşlerini şöyle ifade etmektedir (Hein, 2005):

“Her bebeğin duygusal duyarlılık, duygusal işleme, duygusal öğrenme yeteneği ve duygusal hafıza açısından belirli bir potansiyelle doğduğuna inanıyorum. İnsanın duygusal zekasının temelini oluşturan şeyin bu dört doğuştan bileşen olduğuna inanıyorum. Bu doğuştan gelen zeka, yaşam deneyimleriyle özellikle de çocukluk ve ergenlik döneminde ebeveynler, öğretmenler, bakıcılar ve aile tarafından öğretilen duygusal derslerle geliştirilebilir veya zarar görebilir. Bu derslerin etkisi kişinin duygusal zeka seviyesi olarak adlandırılan seviyesiyle sonuçlanır. Başka bir deyişle, duygusal zeka, kişinin doğuştan gelen duygusal zekasının sağlıklı veya sağlıklı gelişiminin göreceli bir ölçüsünü temsil eder. Duygusal zeka dediğimde bilişsel zeka gibi sayısal bir test puanından bahsetmiyorum. Bu sadece kullandığım kullanışlı bir isim. Bildiğim kadarıyla doğuştan gelen potansiyel ile daha sonraki gelişme veya hasar arasında ayrım yapan tek yazar benim. Bir çocuğun hayata yüksek düzeyde doğuştan duygusal zeka ile başlamasının, ancak daha sonra istismarcı bir evde yaşayarak sağlıklı duygusal alışkanlıklar edinmesinin mümkün olduğuna inanıyorum. Böyle bir çocuk, benim düşük duygusal zeka diye adlandırdığım şeye sahip olacak şekilde büyüyecektir. İstismar edilmiş, ihmal edilmiş ve duygusal açıdan zarar görmüş çocukların, doğumda aynı gerçek duygusal zekaya sahip olan diğer çocuklara kıyasla mevcut duygusal zeka testlerinde çok daha düşük puan alacağından şüpheleniyorum”

Hein’e göre, bir kişinin yüksek duygusal zeka ile dünyaya gelmesinin ardından erken çocukluk döneminde duygusal olarak hasar görmesi durumunda, sonraki yaşamda düşük bir duygusal zekaya neden olabilir. Öte yandan, bir çocuğun doğuştan düşük duygusal zekayla dünyaya gelmesinin ardından sağlıklı duygusal modelleme, beslenme vb. almasıyla orta derecede yüksek duygusal zeka ile sonuçlanması mümkün olabilir. Bununla birlikte, yüksek duygusal zekalı bir çocuğa zarar vermenin, düşük duygusal zekalı bir çocuğun duygusal zekasını geliştirmekten çok

daha kolaydır. Bu durum genellikle yok etmenin yaratmaktan daha kolay olduğu ilkesini takip etmiş olur (Hein, 2005).

Evrimsel sürecin çıktısı olan duygular, beyin gelişiminin çok öncesine dayanır. Goleman’a (1995) göre, bilişsel zeka beynin en son tamamlanan ve en üst tabakasını oluşturan neokorteksle ilişkili olduğu duygusal zekânın ise duygu merkezlerinin yer aldığı alt korteksle ilişkili olduğu söylenmektedir. Beynin gelişim ve değişim sürecine bakıldığında, bilişsel zekanın duygusal zekaya göre daha geçmiş dönemlerde ortaya çıktığı söylenebilir (LeDoux, 1996). Psikolojide, duyguları ölçmenin güvenilir bir yolu geliştirildiğinde ilk önemli adımın atıldığı söylenebilir. 1970’lerden günümüze kadar doğuştan var olan en az altı duygunun olduğu ve bu duygulara ilişkin mimiklerin de doğuştan geldiği belirtilmiştir. Amerika’da üniversite okuyan ikinci sınıf Japon bir öğrenci ile Borneo’daki kabilelerin birinde yaşayan kişi; kızgınlık, üzüntü, şaşkınlık, tikslenme, üzüntü, korku veya neşe gibi duyguları harekete geçiren durumlarda aynı yüz ifadesini göstermişlerdir. Bu kişiler bir duyguyu tanımlarken farklı kelimeler ya da kavramlar kullanmış ancak yüz ifadeleri aynı kalmıştır. Kuzey Amerika’da bir kampüste “tiksinme” duygusu, Borneo ormanındaki “berbat bir domuz kokusu” olarak tanımlanabilirken bu duygu iki farklı kültürdeki insanlarda da aynı mimikleri ortaya çıkarmıştır. Duyguların bu evrensel dili, insanlığı her kültürde birbirine bağlar. Duyguların doğuştan geldiği yönündeki düşüncelere ek olarak, doğuştan görme engele sahip kişilerde mimiklerin ortak olması, ifade edilen dilin benzerliği ve bu ifadelerin nörokimyasal ve elektriksel olarak birbirini etkilediklerini ortaya koymaktadır. Duyguların yüz ifadeleri gibi somut bir şeye dayandırılabilmesi duyguların ölçülebilecek olması yönünde pek çok gelişmeye yol açmıştır (Greenberg, 2018).

Hissedilen duygu yansıtılma ihtiyacı duyar. Aynı zamanda da başka bir duyguya dönüştürülüp dönüştürülmeme konusunda karar verme ihtiyacı duyar. Aklın ve kalbin böylelikle bir araya getirilmesi, insanları yalnızca aklın kullanılıyor olmasından daha bilge hale getirir (Mayer ve Salovey, 1997). İnsan; zihni, duyguları ve bedeni ile bir bütündür (Cesur ve Köksal Akyol, 2022). Spontan yaşamda, bir araya gelen akıl ve kalp sürekli bilinç öncesi ile çevredeki şeylerle ilgili sezgi yaratır ve sonucunda bilinçli anlamların oluşma sürecine fayda sağlar. Bu nedenle, sağlıklı bir şekilde hayatta kalmaya yönelik duygusal beyinden mesajlar alırız. Bilinçli ve

bilişsel olan beynin ulaşamadığı üstün bir zenginliğe sahip olan duygusal beyin, düşüncelerimiz olmasa dahi bize kılavuzluk edebilir. Fakat sorgulama yapamayan, analitik olarak düşünemeyen duygusal beyin, ansızın oluşan durumlarda dikkatsiz ve özensiz değerlendirmeler yapar. Bu nedenle kişi, öğrendiği bilgileri kullanabilmek için duygularına dikkat edip üzerinde düşünmeye ihtiyaç duymaktadır (Greenberg, 2018).

Düşünce sözcüğünden birçok yönüyle ayrılan beyin olgusu duygudur. Duygu listelerinin gelişimini devam ettiren faktör beyin gelişimidir. Beyin geliştikçe düşünen beyin duygusal beynin var olma haline benzemektedir (Greenberg, 2018; Ünal Doğan, 2020). Beyin gelişimiyle ilgili Dr. Paul D. MacLean tarafından ortaya çıkarılan “üç beyin” modeline göre gelişimi devam eden kişinin, beyin maddesine katmanlar eklenir ve eklenen yeni katmanlar bir önceki katmanın gelişen modelleridir. Birinci katman hayatta kalma, cinsel istek ve açlık-tokluk gibi içgüdüsel işlevlerinden sorumlu “sürünge (ilkel) beyin” olarak tanımlanmaktadır. İkinci katman duygulardan sorumlu “limbik (duygusal) beyin”dir. Duygusal beynin bir parçası olan hipokampus, korku ve kaygı gibi duygular hissedildiğinde önceki duygularla karşılaştırarak gerçekten korkmaya ve kaygılanmaya gerek olup olmadığı konusunda karar vermeye yardımcı olmaktadır. Ayrıca yeni araştırmalar sonucunda hipokampusun, beyin plastisitesinde ve yeni hücre oluşumunda görev alan beyin bölgesi olduğu bilinmektedir (Albayrak Sidar, 2022; Kranowitz, 2005). Duygusal beynin içinde bulunan amigdala, beynin korku başta olmak üzere duygusal kontrol ve duygusal hafıza ile ilgili bölümüdür (Albayrak Sidar, 2022). Amigdalasız bir hayat, kişisel anlamlardan yoksun kalır. Bazı sebeplerden dolayı amigdalası alınan kişilerde duygusal yoksunlukların ortaya çıktığı ve operasyon sonrası duygusal niteliklerini yitirdikleri bilinmektedir. Sözel olmayan mesajlarda duygusal içerikleri ve mimikleri anlama becerileri yok olur, bu yüzden duygusal tepkiler gösteremezler (Goleman, 1995). Duyguların işlenmesi ve davranış düzenlemede rol oynayan “singulat korteks” ve amigdala bölümleri tarafından başlatılan gözyaşı; sarılma, temas ve tesellinin iki merkezi etkilemesi sonucunda dindirilir. Eğer amigdala yoksa gözyaşı da yoktur (Goleman, 2011).

Üçüncü katman ise en geç gelişimini tamamlayan “neokorteks ya da serebrum (düşünen beyin)” olarak adlandırılmaktadır. Karar verme, mantık yürütme, hayal

kurma, plan yapma ve soyut düşünme gibi üst düzey bilişsel süreçlerin gerçekleştiği bu bölüm sol beyin ve sağ beyin olmak üzere iki hemisferden oluşur (Carter, 2009; Goldstein, 2019). Sadece anatomik olarak birbirinden farklı olmayan bu iki yarım küre; aynı zamanda farklı şekillerde fonksiyonlarını tamamlar, kendilerine ait kişilikleri ve ikisinin de kendine ait bir aklı olduğu ifade edilir (Albayrak Sıdar, 2022). Sol yarım küre düzen sever; gerçekçi, mantıksal, dilbilimsel (sözcüklerden hoşlanma) ve çizgisel (her şeyi sıralama ve düzenleme) görevleri yönetirken sağ yarım küre bütüncül ve deneyimseldir; sözel değildir, iletişim kurmayı sağlayan jestler, mimikler, göz teması, duruş pozisyonu, ses tonu gibi işaretleri yönetir. Sağ beyin, düzene ve ayrıntılara değil, yaşanan olgunun anlamına ve hissettirdiği duyguya odaklanır. Kişisel anılar, duygular ve imgeler üzerine uzmanlaşmıştır. Sağ beyinden insana doğru, içten gelen sesler ya da içgüdüsel duygular gelir. Bu yüzden bazı insanlar, sağ beynin sol beyine göre daha duygusal ve sezgisel olduğunu söyler. Gelişim açısından bakıldığında özellikle yaşamın ilk üç yılında sağ beyin sol beyine göre daha baskındır. Bu yaşlarda çocuklar henüz duygularını ifade etmek için kelimelerden ve mantıktan faydalanma konusunda yeterince ustalık gösteremezler. “Neden?” sorusunu sormaya başlayan çocuk için sol beynin devreye girdiği anlaşılır. Çünkü sol beyin neden-sonuç ilişkisi kurup sözcüklerle bu mantığı ifade etme peşindedir (Siegel ve Bryson, 2022). Dengeli, mantıklı ve yaratıcı hayatlar yaşayabilmek için beynin sağ ve sol yarım kürelerinin birlikte çalışması oldukça önemlidir. Yarım küreler arasında uyum sağlanamadığında duygusal sorunların ortaya çıkması muhtemel bir durumdur. Bu yüzden sağ beyin ve sol beyninin bağlantı kurabilmesi ve hissettiklerini anlamlandırıp sözcüklere dökmesi, limbik sistemin neokorteksle bağlantı kurup mantık ve muhakeme gücünü kullanmaya başlaması, sorunlarını sağlıklı çözmek ve sorunlarla baş edebilmek için kişisel uyumu ve çevreye karşı uyumu sağlamak için gerekli görülmektedir (Carter, 2009; Siegel ve Bryson, 2022).

Goleman, limbik sistemi duygusal, neokorteksi ise akılcı beyin olarak tanımlar. Akılcı beynin duygu sistemlerinden daha ileri düzeyde olması, beynin bu iki bölümü arasındaki etkileşimini göstermektedir. Beynin duygu olarak tanımlandığı amigdala ile düşüncenin merkezi olan neokorteks arasındaki bağlantılar; kalp, akıl, duygu, düşünce ve davranış arasındaki bağlantıları gösteren ana merkezdir. Bu yüzden

mantıklı alınan kararlarda bile duyguların etkisi mevcuttur (Goleman 1995; Dökmen 2020). Nihayetinde ister bilgece olsun ister olmasın duygular tüm insanlıkta mevcuttur. Aradaki farkı ortaya koyan şey insanların duygusal yaşantılarına yükledikleri anlamlar ve bu anlamları nasıl kullandıklarıdır. Duygunun farkında olunması ile birlikte mantık boyutunda gerçekleştirilmiş bir davranışla ilgili bilgi alabilmek için duyguyu aktif hale getirmek duygusal zeka için elzemdir (Mayer ve Salovey, 1997). Duygusal beyin öyle bir tasarlanmıştır ki, neyin ne zaman hissedileceğini az da olsa kontrol etme gücüne sahiptir. Yaşanan olay akışının farkına varıldığında kontrol edilebileceğini söyler. Duygunun ne kadar süre hissedileceğini, bu hisle neler yapılabileceğini düzenler ve ilk duygu saldırısını takip edebilir. Ayrıca duygu ve düşünce sırasının anlamlandırılmasına yardımcı olur. Var olan bu kapasiteyi kabullenmek ve geliştirmek duygusal zeka için mühim olan bir özelliktir. Duyguların önemli görülen fakat daha önce ele alınmayan diğer bir fonksiyonu da öğrenmeyi geliştirmesidir. Duygular öğrenmenin hızını ciddi anlamda artırır. Çünkü bazı şeyler zihinde “unutulmayacak” şeklinde kodlanır. Bu da tek seferde öğrenmeyi destekler. Örneğin; sıcak bir fırına dokunulduğunda bir daha asla dokunulmaması gerektiği öğrenilir. Beyin bu deneyimi yoğun duygusal tepkiler sayesinde duygusal hafızada depolar ve böylelikle öğrenmeyi gerçekleştirmiş olur (Greenberg, 2018).

Duygusal zekanın gelişiminde yaş, cinsiyet ve aile ortamı önemli faktörlerdir ve etkili olan ilk faktörün yaş olduğu bilinmektedir. Doğumla birlikte varlığı bilinen duygusal zeka, zaman içerisinde sürekli gelişim gösterir. Duygusal zekanın gelişimi için önemli görülen bir diğer faktör aile ortamıdır. Yalnızca ebeveynlerin söyledikleri değil, onların kendilerini ifade etme biçimleri model olarak çocuklara öğretilir. Etkili olan diğer faktör ise cinsiyettir; kızlar erkeklere göre duygularını gösterme ve ifade etme konusunda daha iyi düzeydedir (Ceylan, 1999; Gürsoy, 2016). Duygusal zekayı kullanabilmek için herhangi bir tehdit durumuyla karşılaşıldığında o an bedende meydana gelen adrenalin akışının farkına varmak gereklidir. Bu farkında olma sürecinde bedene dikkat edilmelidir, neler hissettiği öncelikle kişinin kendine daha sonra başkalarına tanımlanıp sembolize edilmeye başlanmalıdır. Çünkü zihin, bedende hissedilene sözcüklere dökerek sembolize etmeye ve bilinçli tüm hareketleri hızlıca etkileyen nörokimyasal aşamaları sentezlemeye ihtiyaç duyar. Özetle, yaşama

zeki olarak devam edilebilmesi için aklın ve kalbin birlikte kullanılmasını öğrenmek gerekir (Greenberg, 2018).

2.2.5. Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zeka modelleri, duyguları tanıma ve duyguları gruplama becerilerini kapsayan bir takım dizilerden meydana gelir (Yaşarsoy, 2006). Son zamanlarda duygusal zekadan, nitelik ve bilgi-işlem süreci olarak iki türde bahsedilmektedir. Bilgi-işlem süreci olarak duygusal zeka duyguları tanıma, ifade etme ve adlandırma gibi becerileri kapsarken; nitelik olarak duygusal zeka farklı bağlamlarda empati, girişkenlik, iyimserlik gibi kendini gösteren tutarlı davranışlar üzerinde durmaktadır. Nitelik olarak ise duygusal zeka, kişilik kavramı içerisinde incelenir ve bazı davranışları ölçebilen kendini değerlendirme (self-report) ölçekleriyle değerlendirilebilir. Bu yaklaşımda duygusal zekanın temel işlevleri değil, bazı kişilik değişkenleri önemli görülür (Petrides vd., 2000).

Duygusal zeka alanında pek çok model ileri sürülmüştür. Bu modeller, duygusal zekayı oluşturan temel boyutlar ve çeşitli yeteneklerden oluşmaktadır. Duygusal zeka adı altında; Mayer ve Salovey, Goleman, Bar-On, Cooper ve Sawaf tarafından dört ayrı model oluşturulmuştur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005). Literatür incelendiğinde bu modeller kendi içinde “yetenek tabanlı” ve “karma model” olmak üzere iki ana grupta açıklanmaktadır. İki modelin çıkış noktası da aynı ve ikisi de çeşitli kişilik özelliği içermektedir. Yetenek tabanlı model, duygusal zekayı açıklarken zihinsel yeteneklere odaklanır; karma model ise duygusal zekayı açıklarken zihinsel yeteneklere ek olarak kişilik özellikleri, beceriler ve yeterliliklere de odaklanır (Mayer vd., 2000a; Tufan, 2011). Bu dört modelden yalnızca Mayer ve Salovey’in modeli yetenek tabanlı model olarak adlandırılır; Goleman, Bar-On, Cooper ve Sawaf’ın modelleri ise karma model olarak adlandırılmaktadır.

2.2.5.1. Yetenek Tabanlı Model

Akılcı düşünme yeteneği olarak nitelendirilen yetenek tabanlı modeller, duygusal zekanın akademik zeka ile bağlantılı olduğunu söyler (Çakar ve Arbak, 2004; Köksal, 2007). Çoğu araştırmacıya göre yetenek olarak görülen duygusal zeka,

kristalize zeka ile ilişkiliyken kişilik özelliği ile ilişkili değildir (Mavruk Özbiçer, 2018). Duygusal zekâ, bir yetenek olarak duyguların ve zekânın karşılıklı etkileşimini gerekli görmektedir (Mayer ve Salovey, 1997). Duygusal zekânın kullanılmasında önemli bir ölçüt olan yetenek, Mayer ve Salovey'in önemli gördüğü bir kavramdır (Doğan ve Şahin, 2007).

2.2.5.1.1. Mayer ve Salovey Modeli

Mayer ve Salovey tarafından ilk kez tanımlanan duygusal zeka, “kişinin kendisine ve başkalarına ait hisleri anlama, duyguları ayırt etme, düşünme ve harekete geçmek için bu duyguları kullanabilme” olarak ifade edilmiştir. Bu model, bazı kriterleri kapsar ve bu kriterler şu şekildedir:

- Duygusal zekanın ölçümü doğru ve yanlış yanıtlarla sonuçlanmaktadır;
- Duygusal zeka, diğer bilişsel beceriler ile doğrudan etkileşim halindedir (örneğin; müziksel zeka);
- Deneyim ve yaş ile kazanılabilen duygusal zeka ayrıca geliştirilebilir (Mayer vd., 2000b).

Salovey ve Mayer (1990)'in modeline göre duygusal zeka anlayışı iki ayrı türden oluşmaktadır. Bunlardan ilki, zorunluluk hissetmeden duygusal bilgileri algılama, duygusal bilgileri cevaplama ve manipüle edilebilen deneyim alanıdır. İkincisi ise tam olarak duyguları hissedemeden ya da tam olarak tecrübe edemeden duyguları anlama ve yönetme becerisi olan strateji alanıdır (Stys ve Brown, 2004). Bu alanlar, duyguları anlama, algılama ve yönetme, düşünceyi kolaylaştırma öğelerine çatı oluşturur (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2020). Mayer ve Salovey, basit süreçlerden daha karmaşık süreçlere olacak şekilde duygusal zekayı, kişiliğin yapısında bulunan psikolojik alt sistemler ile bütünleşen bir seviye olarak dört boyutta açıklar. Her bir boyut yaşamın erken dönemlerinde gelişen yeteneklerden ileri yaşlarda gelişen yeteneklere kadar geniş bir yelpazeyi oluşturmaktadır. Duygusal zekası yüksek olan kişilerin, duygusal zekâsı daha düşük olan kişilere göre bu yetenekleri daha hızlı geliştirmesi beklenir. Birbirleri ile doğrudan ilişkili olan bu duygusal yetenekler, aynı zamanda bilişsel zeka ile de ilişkilidir. Mayer ve Salovey'in yetenek tabanlı duygusal

zekâ modelinin “Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme” boyutu ile “Duyguların Kullanımı” boyutu öznel olarak duygu sisteminin gizli bilgi işleme alanlarıdır. Diğer iki boyut ise kişilik, hedefler ve planlar ile bütünleştirilmelidir (Mayer vd., 2000a; Salovey ve Mayer, 1990; Mayer vd., 2000b). Mayer ve Salovey’in yetenek tabanlı duygusal modeline ait dört temel yetenek aşağıda açıklanmıştır:

Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme

Duyguları algılamak ve ifade etmek, duygusal zekanın en temel yapı taşıdır oluşturmaktadır (Salovey ve Grewal, 2011). Duyguların algılandığı boyut bu modelin en alt basamağıdır. Kişilerin kendisine ve başkalarına ait duyguları doğru algılama ve tanımlama olarak açıklanan bu yetenekte; kişi kendi duygularına odaklandığında, öz farkındalığı; başkalarının duygularına odaklandığında ise hassasiyeti artabilir (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2020). Duyguların ortaya çıkardığı ihtiyaçların ifade edilmesi, jest ve mimiklerdeki, nesnelerdeki, hikayelerdeki duyguları ve içeriklerini doğru algılama bu model içinde yer alır ve sonraki yetenekler için gerekli görülür (Davis, 2004; Caruso ve Salovey, 2004). Bazı kişiler, duygularını ifade ederken ve değerlendirme yaparken zorlanabilmektedir. Bu kişilere örnek olarak aleksitimi/duygu körlüğü (duygularını tanıma, ayırt etme ve ifade etme güçlüğü) hastalığına sahip olanlar gösterilebilir. Duygusal zeka ölçümlerinde aleksitimi hastalığının, negatif etki yarattığı tespit edilmiştir (Müller vd., 2004).

Duyguların Kullanımı

Bu boyut, duygu ve düşünce arasında bağlantı kurularak problem çözme, duygusal bilgiyi kontrol etme ve düşünceyi zenginleştirme konusuna yardımcı olmak için duygu kullanımının zihne olan etkisini incelemektedir. Duygular, düşünmeye öncül olabilir ya da düşünme sürecini engelleyebilir (Caruso ve Salovey, 2004; Tufan, 2011; Yan, 2008). Örneğin; ruh hali iyi olan bir kişi, herhangi bir durum karşısında daha iyimser davranabilir, ruh hali kötü olan kişi ise kötümser davranabilir (Davis, 2004). Duyguların etkin ve doğru kullanılması, karar verme sürecine yardımcı olmaktadır. Bu yeteneğin temel kullanımı, duygusal tecrübelerin yaşama uydurulmasını içermektedir (Pehlivan, 2015).

Duyguları Anlama ve Duygularla Muhakeme Etme

Duygular arası geçişleri, duygusal durumları, duyguların birbiriyle olan ilişkisini ve duygusal bilgileri anlama olarak tanımlanan bu yetenek, duyguları analiz etme becerisine sahip olacak kadar dil kullanımını ve amaçlı düşünebilme becerisini içerir. Duyguları anlama becerisine sahip olan kişiler, özellikle duygu konusunda daha zengin kelime dağarcıklarına sahiptir, farklı duygusal halleri tanımlayan terimleri ve aralarındaki ilişkileri anlayabilirler (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2020). Duygular karmaşıktır; çoğu zaman bir duygu, başka bir duygu ya da duygularla birleşir. Örneğin; sevinç duygusuna suçluluk, öfke duygusuna korku eklenebilir. Bu boyut, duygu karmaşıklığını ve etkileşim halinde olan duyguların aralarındaki farklılıkları tanımlayabilmeyi amaçlar (Mayer vd., 2000b; Doğan ve Şahin, 2007). Farklı olaylar karşısında yaşanabilecek duyguları ayırt edebilme ve anlayabilme yeteneğine sahip kişilerin duygusal zeka düzeyleri de yüksek olmaktadır. Duygusal zeka düzeyi yüksek olan kişilerin bir diğer özelliği de zıt duyguları aynı anda hissedebilir ve anlayıp kavrayabilir. Bu nedenle bu kişiler, farklı duygulara ait bileşimleri de anlama yeteneğine sahip olurlar (Mayer ve Salovey, 1997). Duyguları anlama ve muhakeme etme yeteneği, bir önceki boyuttan daha karmaşık bir yetenek olarak görülmektedir. Kişi, kendine ait duyguları tanımlayabilir ancak, duygusunun o an oluşup oluşmadığı, önceden yaşanan bir duygunun parçası olup olmadığı ya da ruh hali ile ilgili olup olmadığı yönünde fikir üretmesi oldukça zordur; bunları anlayıp tanımlayabilmek yüksek seviyede duygusal zekaya sahip kişilerin özellikleridir. Hatta, bazı durumlarda duygusal değişimlerin yaşanabileceğini bilmek de duygusal zeka düzeyi yüksek kişilerin özelliğidir (Davis, 2004).

Duyguları Düzenleme ve Yönetme

Modelin en gelişmiş duygusal yeteneği; kendine ve başkalarına ait duyguları yönetme ya da denetleme olarak tanımlanabilmektedir. Kendi duygularını yöneten kişiler; duygularını izleme, ayırt etme ve etiketleme becerilerini doğru yapmalıdır. Duygularını sağlıklı hale getirebilecekleri ya da değiştirebilecekleri yönünde kendilerine güven duymalıdır. Duygularını değiştirecek yöntemleri bulabilmeli, kullanabilmeli ve bu stratejilerin verimliliğini değerlendirebilmelidir (Mayer vd., 2000b; Grewal vd., 2006). Kişinin kendi duygularını ve başka insanların duygularını

regüle edebilmesi, olumlu duygularını sürdürüp olumsuz duygularını ise azaltmayı kontrol edebilmesi, duygularını hedeflerine ve amaçlarına ulaşacak şekilde yönetebilmesi anlamına gelmektedir. Ayrıca, çevresinde bulunan insanların duygularını regüle etmelerine yardımcı olması da bu boyutun içerisinde değerlendirilir. Örneğin: bir süre sinirli kaldıktan sonra kendini sakinleştirebilmek duygusal zekanın regülasyon boyutuna ait bir yetenektir (Bozkurt, 2023).

Tablo 2.1. Mayer ve Salovey'in Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli

BOYUT	YETENEK
Boyut 1: Duyguları Algılama, İfade Etme ve Değerlendirme	✓ Kendi duygularını anlama ve ifade etme ✓ Başkalarının duygularını anlama ve ifade etme ✓ Duyguların doğru ifadesi ve ihtiyaçların aktarımı ✓ Farklı duygusal ifadeleri ayırt etme
Boyut 2: Duyguların Kullanımı	✓ Dikkati yöneten duygular, düşünmeyi sağlar. ✓ Ruh hali algıda değişim yaratır ve farklı bakış açıları bakma öğrenilir. ✓ Duygusal durumlar, sorun çözme stratejilerine özendirir.
Boyut 3: Duyguları Anlama ve Muhakeme Etme	✓ Duyguları adlandırmak ve duygular arası ilişkiyi tanımlamak. ✓ Duyguların içeriğini anlamak. ✓ Karma duyguları yorumlamak ve farklı duyguların etkileşimini anlamak. ✓ Duygular arası geçişleri anlamak.
Boyut 4: Duyguları Yönetme ve Düzenleme	✓ Hoşa giden ve gitmeyen duygulara açık olmak. ✓ Duygusal ya da bilişsel gelişimde kullanılabilecek duyguları ayırt edip birleştirmek. ✓ Negatif duyguların etkisini azaltma ve pozitif duyguların etkisini artırma, kendine ve başkalarına ait duyguları yönetmek.

Kaynak: (Mayer ve Salovey, 1997).

Yaklaşık 12 yıllık süreç içinde Mayer ve Salovey, yalnızca duygusal zeka kavramını tanımlayıp geliştirmekle kalmamış aynı zamanda bu konuyla ilgili birçok araştırma yapmış ve ölçekler geliştirmiştir. Bu modelin yaklaşımını temel alan iki duygusal zeka ölçeği geliştirilmiştir. Duygusal zeka düzeyini belirlemek adına kişinin yeteneğini ve performansını temel alan testlerle ölçülmesinin olanaklı olduğunu söyleyen Mayer ve Salovey, “Çoğul Faktör Duygusal Zeka Ölçeği’ni (MEIS)” geliştirmişlerdir, ancak ilerleyen süreçte ölçeğin güvenilirlik değerleri düşük ve

puanlama süreçlerinde bir takım problemler olduğundan dolayı Caruso ile birlikte bu ölçeği geliştirerek “Mayer, Salovey ve Caruso Duygusal Zeka Testi’ni (MSCEIT)” hazırlamışlardır. Her iki ölçekte duygusal zekayı bilginin işlenişi ile birlikte ölçmektedir. MEIS; duygusal algı, düşüncenin duygusal olarak yaratılması, duygusal anlayış ve duygusal denetim olmak üzere dört ayrı bölümde incelenmektedir. MSCEIT de ise algı, yaratım, anlayış ve denetim olmak üzere dört bölümde incelenir ve alt puanlarla birlikte bütüncül bir duygusal zeka puanı elde edilmektedir (Mayer vd., 2000a).

2.2.5.2. Karma Model

Zihinsel yetenekler ve kişilik özelliklerini birleştiren karma duygusal zeka modelleri, yetenek tabanlı duygusal zeka modelinden oldukça farklıdır (Doğan ve Şahin, 2007). Bu modelde, duygusal zeka sadece kişisel bir yeterlilik olarak değerlendirilmenin ötesinde kişisel özellik, davranışlar, sosyal ilişki ve becerilerin de dikkate alınarak oluşturulduğu bütün bir model olarak ifade edilmiştir (Çakar ve Arbak, 2004). Karma duygusal zeka modelleri ölçme amacı ile kendini rapor etme ölçekleri oluşturulmuştur. Bu ölçeklerden en bilineni, 1997 yılında Bar-On tarafından geliştirilen “Duygusal Bölüm Envanteri (Emotional Quotient Inventory EQ-i)”dir. Karma modelleri ölçmek için hazırlanan bir diğer ölçek ise, Boyatzis ve Goleman tarafından geliştirilen “Duygusal Yeterlilik Envanteri (Emotional Competence Inventory- ECI)” dir (Doğan ve Şahin, 2007).

2.2.5.2.1 Goleman Duygusal Zeka Modeli

1995 yılında Goleman tarafından çıkarılan “Duygusal Zeka: EQ Neden IQ”dan Daha Önemlidir?” kitabı ile duygusal zeka üzerine dikkat çekilmiştir. Goleman, yazdığı “İş Başında Duygusal Zeka” ve “Sosyal Zeka” adlı kitaplarıyla da bu alanda çalışmalarını sürdürmeye devam etmiştir. Yazdığı kitaplarla duygusal zeka kavramının günlük hayattaki ve iş yaşamındaki başarıyla ilişkili olduğunu ileri süren ilk kişi olmuştur. Goleman, kişilerin duygusal ve akılcı olarak iki farklı zihne sahip olduğunu söyler. Zihinler arası orantılı bir dengenin olduğunu; hisler ağırlaştıkça duygusal zihnin ortama girdiğini ve akılcı zihnin etkisini yitirdiğini ileri sürer. Genellikle bu iki bilinç durumu birbiriyle etkileşim halinde ve uyum içinde iken

yaşamımıza devam ediyor olduğumuza inanmaktadır. Duygular, akılcı zihnin işleyişine fayda sağlarken akılcı zihin, duygusal verileri işler ve bazen bu verileri geri çevirir. Düşünen beyin, duygusal beyinden ürer; genellikle birlikte çalışır ve birbirlerinin eksik kısımlarını tamamlarlar. Goleman duygusal zekayı, “kişinin kendine özgü ve başkalarına özgü hisleri tanıma, kendini motive etme ve motivasyonunu koruyabilme, duyguları doğru yönetme becerisi, dürtülerini kontrol altında tutabilme, umut edebilme, empati kurabilme ve kendi duygularının düşüncelerini gölgelemesine izin vermeme” olarak görmektedir (Goleman, 2011).

Kişisel yeterlilik ve sosyal yeterlilik olmak üzere iki ana grupta toplanan bu model, beş alt boyuttan ve yirmi beş duygusal yeterlilikten oluşmaktadır. Goleman’a göre, “kişisel yeterlilik” bölümünde öz bilinç, düzeltme ve motivasyon yeterlilikleri mevcuttur ve bu yeterlilikler, kişinin kendini idare etme düzeyini belirlemektedir. İlişkilerle başa çıkma gücünü belirleyen duygusal yeterlilikler de “sosyal yeterlilik” bölümünde empati ve sosyal beceriler olarak ele alınır. Goleman, kişilerin bu alanların tamamında mükemmel olmadıklarını, potansiyel güçlerden ortaya çıkan bir profile sahip olduklarını söylemektedir. Olağanüstü performans ortaya koyabilmek için en az altı yeterlilikte güçlü olunması ve güçlü olunan tarafların da duygusal zekanın beş boyutuna yayılması gerektiğini ifade etmektedir (Goleman, 2005). Birinci boyut, kendini fark etmek ve kendi içsel süreçlerinin farkında olmakla ilgilidir. İkinci boyut, kişinin kendi duygularını düzenleyebilmesidir. Üçüncü boyut, kişinin hedeflerine ulaşabilmek adına duygusal kaynakları kullanması konusundaki motivasyondur. Dördüncü boyut, başkalarının hislerini anlayabilmek olarak tanımlanan empatidir. Beşinci boyut ise diğer insanlarla olan ilişkilerini kişinin kendi istediği gibi yönetebilmesini sağlayan sosyal yeteneklerdir. Sıralanan bu yeteneklerden empati ve sosyal yetenekleri, Goleman ilerleyen süreçte çalışmalarında güncelleyip “Sosyal Zeka” adı altında incelemeye başlamıştır (Cherniss, 2010; Sadri, 2012). Duygusal zeka yeterlikleri öğrenilmiş yeteneklerdir ve insanlar bu beş alandaki yetenekler açısından farklılık gösterebilirler (Goleman, 2011).

Tablo 2.2. Goleman Karma Duygusal Zekâ Modeli Alt Boyutları

BOYUTLAR	TANIMLARI
1.Boyut: Kendi Duygularını Bilme (Öz-bilinç)	Kişi, içinde olduğu ortamda kendi hislerini bilmek ve karar verme konusunda yardımcı olacak şekilde duygularını kullanmak ister. Kendine yönelik rasyonel değerlendirme yapma ve güçlü özgüven duygusuna sahip olmaktır.
2.Boyut: Duyguların Yönetimi (Öz-düzenleme/Öz-denetim)	Kişinin duygularını, idare etmesi; vicdanını kullanması ve hedeflerine ulaşabilmek için isteklerini erteleyebilmesi, duygusal sorunlara yönelik kendini denetlemesidir.
3.Boyut: Kendini Harekete Geçirme (Motivasyon)	Kişinin hedeflerine yönelmesi, öncelik kullanması ve gelişim göstermek için çaba harcaması, başarısızlık durumları karşısında direnç göstermeye yardım eden içsel kaynaktır.
4.Boyut: Diğerlerinin Duygularını Anlama (Empati)	Başka insanların hislerini fark etme, başkalarının açısından bakabilme, durumları analiz edip pozitif ilişki kurma ve uyum sağlamaktır.
5.Boyut: İlişkileri Yürütebilmek (Sosyal Beceriler)	Sosyal ilişkilerde duyguları idare etme, ilişki bağlantılarını doğru algılama; doğrudan etkileşim kurma, ikna edici olma ve çözüm sağlamaktır.

Kaynak: (Goleman, 1995).

2.2.5.2.2 Bar-On Sosyal-Duygusal Zeka Modeli

1980’li yıllarda duygusal zeka çalışmalarına başlayan Reuven Bar-On, duygusal zekayı tanımlarken “duygu katsayısı” terimini kullanan ilk kişidir (Çakar ve Arbak, 2004). Bar-On duygusal zeka ve sosyal zekayı kapsayan bir model oluşturmuştur, bu yüzden diğer modellerin aksine adı ESI (Emotional-Social Intelligence) olarak kayıtlara geçmiştir. Bar-On, modelini oluştururken diğer modellerden farklı olarak bilişsel faktörleri değil, bilişsel olmayan faktörleri ele almıştır. Bu faktörler; zekanın duygusal, sosyal, kişisel ve hayatta kalma becerilerini kapsar. Bu faktörlerin ortak noktası, kişinin günlük hayatta karşılaştığı sosyal ve duygusal sorunlarla başa çıkabilmesi için bilişsel zekadan daha etkili olmalarıdır. Kişinin karşılaştığı sorunlarla nasıl mücadele edeceğini merak etmiş ve etkileşim halinde olan duygusal ve sosyal yetenekleri ele alarak bireyin kendisini anlamasını, ifade etmesini ve diğer insanları anlayabilmesi için etkili olduğunu söylemiştir. Bar-On yaptığı çalışmalar neticesinde, kişinin kendisinin ve başkalarının farkında olmasının, kendisini ve başkalarını anlayabilmesinin, kendini ifade edebilmesinin ve başkalarıyla bağ kurabilmesinin sosyal yaşamı adına önemli olduğu sonucuna varmıştır (Bar-on vd., 2000; Cherniss, 2010; Fernandez-Berrocal ve Extremera, 2006). Bu model,

farkındalık gibi bilişsel yeteneklerle, bilişsel yeteneklerin dışında mizaç ve bağımsızlık gibi kişilik özelliklerinin birleştirilmesinden dolayı karma model olarak nitelendirilmektedir (Mayer vd., 2000a). Süreç odaklı olan bu modele göre genel zeka, IQ ile hesaplanan bilişsel zeka ve ESI ile hesaplanan duygusal zekadan oluşmaktadır. Başarılı, işlevsel ve duygusal anlamda sağlıklı bir kişi, yeterli düzeyde duygusal zekaya sahiptir. Zaman içinde gelişen duygusal zeka, terapötik işlemlerde olduğu gibi iyileştirici programlar ve eğitimler sonucu geliştirilebilir (Bar-On, 2000). Bar-On karma modelini; kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh hali olmak üzere beş boyutta ele almıştır. Bu beş ana boyut aynı zamanda kendi içinde; duygusal öz farkındalık, sosyal sorumluluk, kararlılık, öz saygı, kendini gerçekleştirme, empati, bağımsızlık, kişilerarası ilişkiler, esneklik, gerçekçilik, problem çözme, dürtü kontrolü, stres toleransı, mutluluk, optimistlik olacak şekilde toplam on beş alt boyutu içermektedir (Cherniss, 2010; Fernandez-Berrocal ve Extremera, 2006).

Bar-On' göre duygusal zeka, duygusal-sosyal zekanın bir tahminini sağlayan, duygusal ve sosyal açıdan zeki davranışların bir öz bildirim ölçüsüdür. Duygusal zeka, bir psikolojik test yayıncısı tarafından yayınlanan türünün ilk örneği olan (Bar-On, 1997), Buros Zihinsel Ölçüm Yıllığı'nda hakem değerlendirmesi yapılan ilk ölçüt ve bugüne kadar en yaygın kullanılan duygusal-sosyal zeka ölçütüdür. Bu ölçeğin psikometrik özelliklerinin ve nasıl geliştirildiğinin ayrıntılı bir açıklaması Bar-On EQ Teknik Kılavuzu'nda (Bar-On, 1997) ve Glenn Geher tarafından yazılan "Duygusal Zekanın Ölçülmesi: Ortak Zemin ve Tartışmalar" başlıklı son kitabında bulunmaktadır (Bar-On, 2006).

Tablo 2.3. Bar-On Sosyal-Duygusal Zeka Modeli Alt Boyutları

EQ'nun Boyutları ve Değerlendirdikleri Alanlar
EQ boyutları/ Her boyut tarafından değerlendirilen yetkinlikler ve beceriler
1.İşsel (Kişisel farkındalık ve kendini ifade etme): • Kendini korumak: Kendini doğru anlama algılama ve kabul etme • Duygusal öz farkındalık: Kişinin duygularını fark etmesi ve anlaması • Girişkenlik: Kendini ve duygularını etkili ve yapıcı şekilde ifade etme • Bağımsızlık: Kendine güven duyma ve başkaları ile kurulan duygusal bağdan kurtulma • Kendini gerçekleştirme: Kişisel hedeflere ulaşma ve potansiyel güç için çaba gösterme

Tablo 2.3. (Devamı) Bar-On Sosyal-Duygusal Zeka Modeli Alt Boyutları**2. Kişilerarası (Sosyal farkındalık ve kişilerarası ilişkiler):**

- **Empati:** Başkalarının hislerini fark etme ve anlama
- **Sosyal sorumluluk:** Sosyal grupla özdeşleşme ve diğer insanlarla iş birliği yapma
- **Kişilerarası ilişki:** Karşılıklı hoşnut ilişkiler kurma ve başkalarıyla iyi ilişkiler içinde olma

3. Stres yönetimi (Duygu yönetimi ve düzenlemesi):

- **Stres toleransı:** Duyguları etkili yönetme
- **Dürtü kontrolü:** Duyguları etkili denetleme

4. Uyumluluk (Değişim yönetimi):

- **Gerçeklik testi:** Duygu ve düşünceleri dışarıdan nesnel biçimde doğrulamak
- **Esneklik:** Duygu ve düşünceleri yeni durumlara ayarlayıp uyarlama
- **Problem çözme:** Sorunları etkili şekilde çözme

5. Genel ruh hali (Öz Motivasyon):

- **İyimserlik:** Pozitif olma ve hayatın iyi taraflarına bakma
- **Mutluluk:** Kendinden, başkalarından ve yaşamdan memnun olma

Kaynak: (Bar-On, 2006).

2.2.5.2.3 Cooper ve Sawaf Duygusal Zeka Modeli

Bu modele göre duygusal zeka, bilişsel zekanın düşüncelerinden değil, insan kalbinin işleyişinden ortaya çıkar. Duygusal zeka, olaylara iyi bir jest göstermekle ya da kontrol, sömürü veya manipülasyon psikolojisiyle de ilgili değildir. Eşsiz potansiyel ve amacın peşinden gitmeye motive eden ve en içteki değerleri harekete geçirerek onları düşünceden yaşantıya dönüştürür. Duygular günün her dakikasında hayati ve potansiyel anlamda kârlı bilgiler sağlar. Kalpten gelen geri dönüş; yaratıcı gücü ortaya çıkaran, kişinin kendisine karşı dürüst olmasını sağlayan, güvene dayalı ilişkileri şekillendiren, yaşam ve kariyer için içsel bir pusula sağlayan, beklenmedik olasılıklara yönlendiren şeydir. Elbette sadece duygulara sahip olup hissetmek yeterli değildir (Cooper ve Sawaf, 1997). Hissedilen duyguları aynı zamanda yönetebilmek insana özgü en büyük becerilerden biridir. Duygularını yönetemeyen bir kişi aklını da yönetemez hale gelebilir. Akıl yönetimi, tüm zeka bölümlerinin dengeli ve uyumlu çalışmasını gerektirir. Parlak zekaya sahip bir kişi duygularını yönetmeyi başaramadığı sürece kendi yaşamına uyum sağlayamaz (Atabek, 2000). Duygusal zeka, kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını kabul etmeyi ve onlara değer vermeyi öğrenmesini, duyguların bilgi ve enerjisini günlük yaşamda verimli olacak şekilde kullanarak uygun şekilde dönüt vermeyi gerektirir (Cooper ve Sawaf, 1997). Kısacası duygusal zeka, bilgi, bağlantı, insan enerjisi ve etki kaynağı olarak

duyguların gücünü ve zekasını algılama, anlama ve etkili bir şekilde kullanma yeteneği olarak tanımlanır (Cooper ve Sawaf, 2003). Cooper ve Sawaf'ın modeli kişinin kendi değerlerini ortaya koyabilme, başkalarının güçlü taraflarını değerlendirebilme, randıman artırılabilme ve farklı fikirlerden güç kazanabilme ifadelerine dayanmaktadır (Aslan, 2009).

Tablo 2.3. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zeka Modeline Ait Dört Temel Taş

İlk köşe taşı Duygusal okuryazarlık	İkinci köşe taşı Duygusal dinçlik	Üçüncü köşe taşı Duygusal derinlik	Dördüncü köşe taşı Duygusal simya
Duygusal dürüstlük	Otantik mevcudiyet	Benzersiz potansiyel ve amaç	Sezgisel akış
Duygusal enerji	Güven yarıçapı	Bağlılık, hesap verebilirlik ve vicdan	Zaman değişimini yansıtmaya
Duygusal geri bildirim	Yapıcı hoşnutsuzluk	Uygulamalı bütünlük	Geleceğin yaratılması
Pratik sezgi	Dayanıklılık ve yenilenme	Etki olmadan otorite	Fırsat algılaması

Kaynak: (Cooper ve Sawaf, 1997).

Tablo 2.2.4'e göre duygusal zekanın dört temel taşıdaki yolculuğa duygusal okuryazarlık ile başlanmaktadır. Bağlam açısından akademik okuryazarlıkta okumak, anlamsal açıdan düşünmek; yazmak, düşünceyi dil olarak görünür kılmak; konuşmak ise görüşleri başkalarına duyurmaktır. Bilgisayar okuryazarlığında, klavye başında işlev görmek, yazılım veya ağ ile düşünme etkileşimi olarak ekran dilini kullanmaktır. Duygusal okuryazarlık, yüce zekanın düşüncelerinden değil, eşsiz potansiyel ve belirlenen amaç peşinden gidebilmek için motivasyon sağlayan enerjinin geldiği insan kalbinin işleyişinden ortaya çıkar. Duygusal okuryazarlık; duygusal zekanın alfabesini, dil bilgisini ve kelime dağarcığını öğrenmeye ve duyguların içsel bilgeliğini tanımaya, saygı duymaya ve önemsemeye odaklanır (Cooper ve Sawaf, 1997). Duygusal anlamda potansiyel farkındalığı, potansiyeli değerlendirme ve bu bilgileri insan ilişkilerinde kullanabilme olarak tanımlanır (Cooper ve Sawaf, 2003). İkinci temel taş olan duygusal dinçlik, özgünlüğü, inandırıcılığı ve dayanıklılığı geliştirir, güven çemberini ve dinleme kapasitesini genişletir, çatışmayı yönetir ve yapıcı hoşnutsuzluklardan en iyi şekilde yararlanır. Üçüncü köşe taşı olan duygusal derinlikte, yaşamı potansiyelle ve amaçla uyumlu hale getirmenin ve bunu dürüstlük, bağlılık, hesap verebilirlikle desteklemenin yollarını keşfetmeyi sağlar, bu da otorite olmadan etki artırır. Buradan dördüncü köşe taşı olan duygusal simyaya geçerek yaratıcı içgüdüleri, sorunlarla ve baskılarla başa

çıkma, gelecek için rekabet etme kapasitesini genişletir, gizli çözümleri ve ortaya çıkan fırsatları daha kolay algılama, bunlara daha geniş bir yelpazede erişme becerilerini geliştirir. Duygular da bu sayede sürekli olarak içten gelen, hayatın her yönünü etkileyen ve derin boyutları harekete geçiren bir enerjiden meydana gelir. Duygusal zeka arttırıldığında, bu enerjinin biçimi değiştirilir bu da yaşam ve ilişkilerde deneyimi değiştirir (Cooper ve Sawaf, 1997). Dört temel taşın ilk üçü kişisel yeterliliği oluştururken; dördüncü boyut ise sosyal yeterliliği oluşturmaktadır (Carney, 1999).

2.3. Empati

Empati kişilere, başkasının benliğine ulaşma olanağı tanımaktadır. Empati doğuştan sahip olunan bir içgüdüdür (Waal, 2014) ve başkasının hislerini anlama yönünde atılan her yeni adımda beynin içerisinde yer alan ilişkisel devre sisteminde daha güçlü bağlantılar meydana gelmektedir (Sharma, 1992; Siegel ve Bryson, 2022). Empatinin biyolojik belirtilerine yönelik en önemli gelişmeler ayna nöronların keşfedilmesi ile başlamıştır.

1990 yılında İtalya Parma Üniversitesi'nde Leonardo Fogassi, Vittorio Gallese, Giacomo Rizzolatti ve ekibin diğer nörologları, el-ağız hareketlerinin beyinde karşılık gelen bölgenin bulunması amacıyla makak maymunlarıyla yaptıkları bir araştırmada; maymunların beyinlerindeki her bir nöronu kontrol etmek için elektrodlar bağlamışlardır. Maymunların beyinlerinin ön lobunda yer alan hareketlerin düzenlendiği premotor korteks denilen F5 bölgesinde ve inferior parietal lobül (IPL) olarak isimlendirdikleri bölgedeki sinir hücrelerinin yaydığı sinyalleri izlemek için maymunların önündeki tepsiye üzüm koymuş ve maymunların üzümü kavradıkları anda beyinlerinde oluşan elektriksel etkinlik seviyesini kaydetmişlerdir. Maymun, her üzüm yediğinde belirli bir elektrotta ateşlenme meydana gelmiştir. O sırada maymunlar sadece üzümü kavrayan başka birini izlediklerinde de kendileri üzüm kavıyormuş gibi, beynin aynı bölgelerinde benzer şekilde elektriksel etkinlik artışı meydana gelmiştir. Bu ilginç gözlemden sonra her iki durumda da tetiklenen nöronun aynı olduğu keşfedilerek bu nöronlar “ayna nöronları” olarak adlandırılmıştır (Keysers, 2011).

İnsanlarda bulunan ayna nöronlar, maymunlardaki gibi invazif yöntemlerle araştırılamayacağı için “Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme (fMRG)” ve elektrofizyolojik yöntemler “Elektroensefalografi (EEG), Transkraniyal Manyetik Stimülasyon (TMS) ve Manyetoensefalografi (MEG)” gibi non-invazif yöntemlerle araştırılmaktadır. İnsanda ayna nöron etkinliği, beden hareketlerini kontrol eden premotor kortekste ve yüz ifadelerini, duyguları değerlendirmeye yardım eden IPL’de bulunmuştur ve bu bölümler makak maymunlarındaki F5 bölümünün eş değeri sayılmaktadır (Harı vd., 2021).

Bilim insanları empati kurma durumunun köklerinin ayna nöronları adı verilen karmaşık sistemle bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır (Siegel ve Bryson, 2022). Ayna nöronların keşfedilmesi, empatinin biyolojik düzeneklerini anlama yönünde atılan büyük adımlardan biridir. Başkasını su içerken görünce su içme ihtiyacı duyma, birini eserken görünce esneme eylemi gibi verilen bu ortak yanıtları ayna nöronlar ışığında açıklamak mümkündür. Bu nöronlar sayesinde başkalarının duyguları anlaşılabilir ve aklından geçenler tahmin edilebilir (Albayrak Sidar, 2022; Siegel ve Bryson, 2022). Bazı bilim insanları, ayna nöronlarını “empati nöronları” olarak adlandırmaktadır. Güçlü empati duygusuna sahip kişilerin ayna nöronları da daha güçlüdür. Ayna nöronların bulunduğu bölgelerde beyin hasarına sahip kişilerin empati duygusu hasar görür, başkasını anlama becerileri ve bilişsel esneklikleri azalır (Coşkun, 2014).

Ayna nöronlar kültürün doğasını ve kimi ortak hareketlerin birbiriyle olan bağ gücünü görmeyi sağlar. Günlük yaşantıda dikkat, başkalarının duygularına yöneltildiğinde üst beyin aktive olur. Primitif olan alt beyin aksine, üst beyin daha evrimleşmiş olup kapsayıcı bakış açısına sahip olmamıza yardımcı olur. Düşünme, hayal etme, plan yapma, karar verme, duyguları ve bedeni kontrol etme, kendini anlama, empati kurma gibi karmaşık zihinsel işlemlerin gerçekleştiği bölümdür. Üst beyni doğru ve senkronize çalışan kişi; duygularını dengede tutmayı, davranışsal sonuçları önceden tahmin etmeyi, harekete geçmeden önce düşünmeyi ve başkalarının neler hissedeceğini bilerek empati becerisini kullanmakta daha iyidir (Siegel ve Bryson; 2022).

Kişinin zamanla ve deneme yaptıkça geliştirebileceği duygusal zeka özelliği olan empati; duygusal becerilerin en önemlilerinden biri olarak görülmektedir. Empati, başkalarına özgü duyguların farkındalığını gerektiren bir beceridir (Goleman, 2014; Greenberg, 2018). Oxford İngilizce Sözlüğü'ne göre empati, "kişinin kendi dışındaki nesnelerin veya duyguların deneyimine girme veya onları anlama gücüdür. O'Hara (1999)'ya göre başta Almanca "einführung" kelimesinin İngilizce karşılığı olarak üretilen empati sözcüğü, İngilizce'de ilk ortaya çıktığında psikoterapiyle bir bağlantısı yoktur. Bir epistemolojidir (bir bilme biçimi) ve sanatçıların ya da şairlerin öznelerine erişim sağlama sürecine katkıda bulunmaktadır. Empati kelimesi tarihte ilk kez Aristo tarafından yazılan "Rhetoric" adlı eserde kullanılmıştır. İlk tanımı ise güzel sanatlar için kullanılan estetik yaşantıyı ifade eder (Wispé, 1990). Alman estetikçiler tarafından kullanılan "einführung" terimi, 1873 tarihinde "güzel nesne içerisine kişinin yansıması" şeklinde tanımlanmıştır (Larson ve Yao, 2005).

Psikolojiye ait alanyazında ise empati kelimesi ilk kez Alman psikolog Theodor Lipps tarafından 1897 yılında kullanılmıştır. Lipps, empati sözcüğünü; "kişinin kendisini karşısında yer alan bir nesneye yansıtması, kendini nesnenin içinde hissetmesi ve böylelikle nesneyi özümseyerek anlama süreci" şeklinde tanımlamıştır. Lipps 1897 yılından sonra yaptığı tüm çalışmalarda, nesnelerin yanı sıra insan algıları esnasında da empatinin ortaya çıkma ihtimalinden söz etmiştir. Empati kelimesi ile ilgili hem teorik hem de kavramsal olarak felsefe, psikoloji ve bilişsel nörobilim gibi birçok alanda tanımlamalar yapılmıştır. Çoğu tanımda empati, kişinin kendisini karşısındakinin yerine koymak olarak açıklanmıştır (Larson ve Yao, 2005).

Psikanalitik kuramın kurucusu olan Sigmund Freud, geçmiş dönemlerde bilimsel psikoloji için taslak önerisi sunduğunda, empatinin de yer aldığı pek çok psikolojik sürecin biyolojik yansıması olduğunu söyleyerek empatiyi "başka bir zihinsel yaşama karşı herhangi bir tavır almamızı sağlayan bir mekanizma" olarak tanımlamıştır. Freud, empatinin "egoya yabancı olan başka birini anlama konusunda en önemli bölümü oluşturan süreç" olduğunu söylerken aynı zamanda empatiyi "özne ve nesne arasında kalan bazı benzer yapılardan oluşan özdeşim kurma şekli" olarak değerlendirmiştir (Freud, 1920). Psikanalitik kuramın öncülerinden olan Kohut ise kendilik (self) imgesinde kullanılan sorgulayıcı yöntemin temel ilkelerinden biri olarak kabul edilen karma psikolojik durumların algılanışına fayda

sağlayan biliş şekli olarak empatiyi “kişinin kendisini başka bir kişinin içsel yaşamı içinde düşünme ve hissetme kapasitesi” şeklinde tanımlamıştır (Kohut, 1971).

Empati kavramının en yaygın genel tanımı ise birey merkezli (client-centered) yaklaşımın kurucusu Amerikalı psikolog Carl Ransom Rogers’ın görüşüne dayanmaktadır. Rogers ilk başta empatiyi bir araç görmüştür ve empatinin, diğer tüm gerçeklikler gibi, doğru ve niceliksel olarak ölçülebilecek bir miktarda var olduğuna inanmıştır (Rogers, 1959). Carl Rogers, psikoterapide kişilik değişimi için "gerekli ve yeterli koşullardan" biri olarak adlandırdığı empati ya da empatik olma durumunun, bir başkasının içsel kaynak çerçevesini, buna ait duygusal bileşenleri ve anlamları, sanki diğer kişiymiş gibi, ancak "sanki" koşulunu asla kaybetmeden, doğrulukla algılamak olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu, bir başkasının kırılganlığını ya da hoşnutluğunu nedenleri ile birlikte onun algıladığı gibi algılamaktır. Bu durum, “sanki ben kırılmışım ya da hoşnut olmuşum” bilincini asla kaybetmemek anlamına gelir. Eğer bu "sanki" koşulu yok olursa, o zaman durum bir özdeşleşme halini alır. Rogers aynı zamanda empatinin sadece kişiyi dinlemekten ibaret olmadığını vurgulayarak bir kişinin iç dünyasına girerek o kişinin o anda yaşadığı duyguya (sevinç, korku, kızgınlık, vb.) duyarlı olup geçici olarak onu yargılamadan ve ona yaklaşarak onun hayatını yaşamak olarak ifade etmiştir (Rogers, 1975). Başkasının özel algısal dünyasına girmek, başkasının dünyasında değişen durumlara her an duyarlı olmak olarak açıklanan empati, çeşitli deneyimler ve eylemlerden oluşan karmaşık bir yapı olarak en iyi şekilde anlaşılmaktadır (Greenberg vd., 2001).

Parasingulat sulkus (PCS), ön-arka singulat korteks ve amigdala beynin empati ile ilişkili olan bölümleridir (Ersoy ve Köşger, 2016). Bazı insanların yapılarında ilişki kurma ve empatiden sorumlu nöral bağlantılar daha azdır. Duyguları ifade etme güçlüğü olduğunda ayna nöron sisteminde bir sorun olabileceği düşünülmektedir. Aleksitimik kişilerde empati ölçeği puanlarının normal kişilere göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Hatta fMRI görüntülemesinde aleksitimik kişilerin beyinlerinde empati, dürtülerin kontrol edilmesi, duyguları düzenleyen ve karar verme süreçlerinde etkili olan “sol kaudal anterior singulat korteks”te düşük aktivite ortaya çıkmış, bu durum duygunun düzenlenmesi ve yürütülmesi açısından bilişsel bozukluk olabileceğini saptamış ve kişinin kendi duygularının farkında olması

gerektiğinin öneminden bahsedilmiştir (Moriguchi vd., 2007). Prefrontal kortekste oluşabilecek doku yaralanmalarından sonra empatik algının bozulabileceği bilinmektedir. Bir başkasının duyduğu acıyı hissedememe tıpkı öğrenme güçlüğü çekmek gibi zihinsel bir problemdir. Okuma güçlüğü çeken çocuklar pratik yaparak beyinlerindeki okuma bağlantılarını geliştirebiliyorsa, başkalarıyla bağ kurmakta zorluk çeken kişilerde beyindeki ilgili bağlantıyı teşvik edip geliştirmelidir (Siegel ve Bryson; 2022).

Yaşam sürecinde beş duyu ile hissedilen şeylere bakıldığında yalnızca başkalarının davranışları değil kimi zaman duygusal halleri de taklit edildiği görülmektedir. Başka bir kişiden gelen davranışın altında nasıl bir duygunun yattığını tahmin etmek ve hissetmek kolaydır. Bu nedenle, başkasının davranışlarını, niyetlerini ve duygularını tıpkı bir sünger gibi çekmeye meyilli olan özel nöral hücrelere “sünger nöronlar” adı verilir. Karşıda ayna varmış gibi geriye yansıtmakla kalmayıp duygular karşısında esir olunur. Olumlu duygulardan olumsuz duygulara kadar başkalarının iç durumları bazı insanları doğrudan etkiler. İşte bu duruma da bilim insanları “duygu bulaşması” adını verir. Kimse tek bir beyinle iş göremez tüm zihinsel hayat içsel nöral dünyadan ve diğer insanlardan gelen dış sinyallerle oluşur. Herkes kendi kişisel benliğini başkalarının benliği ile birleştirerek “biz”i oluşturur (Siegel ve Bryson; 2022).

Dökmen’e göre (1988) kişi günlük yaşamında karşısındaki kişilerin dile getirdiği problemleri dinlerken farklı türde mesajlar verir. Bu mesajlar, empatik tepkiler olarak nitelendirilir ve etki boyutu birbirinden farklıdır. Bu yüzden etki düzeyine göre; etkisi az olandan etkisi çok olana doğru dört temel empatik tepki basamağı oluşturulmuş ve “Aşamalı Empati Sınıflaması” olarak literatüre kazandırılmıştır. Bu basamaklar: Onlar Basamağı, Ben Basamağı, Sen Basamağı ve Biz Basamağı şeklinde sıralanır. Basamaklar ayrı ayrı kendi içlerinde, “duygu” ve “düşünce” olmak üzere iki alt boyutu içermektedir (Dökmen, 1988).



Şekil 2.1. Aşamalı Empati Sınıflaması'ndaki Temel Empati Basamakları

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 21(1), 155-190.

Onlar Basamağı: Kişi kendisine anlatılan sorunu dinlerken, dinlediği sorun üzerine odaklanmaz, anlatan kişiye ait duyguları anlamak için çaba sarfetmez, ayrıca problemle ilgili kendi duygu ve düşüncelerinden de söz etmez. Dinleyen kişi, ortamda olmayan üçüncü kişilerin bakış açısını yansıtan bir geri bildirimde bulunur; yani dinleyici, dinlediği soruna yönelik toplumun görüşlerini dile getirir, başka insanların da söyleme ihtimali yüksek şeyleri söyler. Düşünce boyutunda verilen empatik bir tepki, öncelikle toplumun değer yargılarını yansıtır; bu basamakta kişi birtakım genellemeler yapar ve konuşmalarında atasözlerine yer verir. Duygu boyutunda ise dinleyici, dinlediği soruna yönelik toplumun duygusunu söyler. Henüz egosantrik olmayan empatik tepkide bulunan kişinin, kendine ait kişisel görüşü yoktur ya da başlarının görüşlerini kendi görüşlerinden daha üstün görür (Dökmen, 1988). Dinleyen kişi, kendisine anlatılan problem hakkında düşünmez; problemin sahibinin duygularını ve düşüncelerini önemsemez. Ayrıca probleme yönelik kendi duygu ve düşüncelerinin varlığından da bahsetmez (Bulut ve Düşmez, 2014).

Ben Basamağı: Egosantrik empatik tepkide bulunan kişi; sorununu anlatan kişinin duygu ve düşüncesine odaklanmak yerine, soruna yönelik kendine ait duygularını ve düşüncelerini söyler. Düşünce boyutunda empatik bir tepkide bulunan kişi, karşısındaki insana eleştiride bulunur, öğüt verir, sorununa teşhis koyar. Çözümsel açıklamalarda bulunur ya da bazen “aynı dert bende de var” şeklinde geri bildirimde bulunur. Duygu boyutunda ise, empati kuran kişi, dinlediği soruna yönelik, “ben bu duruma üzıldüm” şeklinde ifadelerle kendi duygularını dile getirir (Dökmen, 1988).

Sen Basamağı: Bu basamağın düşünce boyutunda olan kişi, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyar ve kendi düşüncelerinden ya da toplumun düşüncelerinden söz etmez, doğrudan karşısındaki kişinin duyguları ve düşünceleri üzerinde odaklanarak onun bu konudaki düşüncelerini anlamayı başarır (Dökmen; 1988; Dökmen, 2020). Duygu boyutunda ise kişi, yine kendisini karşısındaki kişinin yerine koymayı ve onun sorun karşısında hissettiği duyguları kendi içinde doğrudan hissetmeyi başarır (Dökmen, 1988).

Biz Basamağı: İlk üç basamağı başarı ile tamamlayan, özellikle Sen Basamağı'nda bir süre birbiriyle empati kurmuş olan iki kişi arasında bu basamakta da empati kurulabilir. Düşünce boyutunda olan iki kişi, var olan soruna yönelik birbirlerinin ne düşüneceğini ve nasıl bir tavırda bulunacağını önceden doğru tahmin edebilirler. Duygu boyutunda olan iki kişi ise, var olan soruna yönelik birbirlerinin ne hissedeceğini doğru tahmin edebilir ve eğer gerek duyulursa birbirlerine yardım ederler. Böyle bir durumda artık, empatinin dışında sempati söz konusu olur (Dökmen, 1988).

2.3.1. Empatinin Gelişimi

Bebeklik döneminden itibaren var olduğu bilinen empati kurabilme becerisinde (Waal, 2014); bir bebek başka bir bebeğin ağlamasına karşılık verip ağlar. Bebekler arasında oluşan bu duygusal uyum ilk empatik belirtidir ve altı aylık bebekler akranlarının sıkıntılarına tepki olarak sıkıntı tepkileri gösterir. Bu tepkiler duyguyu anlamlandırarak verdiği bir tepki değil sadece taklit içeren bir tepkidir (Eisenberg, 1988; Southam Gerow, 2020). İkinci yaştan itibaren karşısındaki kişinin hissettiği duyguyu tahmin etmeye başlayan çocuk, var olan durum karşısında kendisini

akranının yerine koyar ve böyle bir durumla kendi karşılaştıysa ne hissedeceğini düşünüp dönüt verir (Southam Gerow, 2020). Bu süreç kısmen egosantrik bir empatik çaba olarak düşünülebilir. Çünkü çocuklar, karşıdaki kişinin kendisinden farklı hissedebileceğini ve farklı adımlarla gevşeyebileceğini henüz fark edemediği için kendisini rahatlatan şeyleri karşıdaki insana aktarma çabası içerisinde. Üç yaşından itibaren rol alma oyunlarının varlığı ile çocuklar başka insanların kendilerinden farklı hissedebileceklerini fark etmeye ve daha güvenilir empati kurmaya başlar (Schaffer, 1996). Çünkü çocuklar başkalarının duygularını daha iyi tanımlayabilir, kendi duygularını başkalarının duygularından ayırabilir ve bilişsel olarak başkalarının bakış açısını alabilir. Altıncı yaşla birlikte olayları başkasının açısından görme ve doğru davranabilme dönemi başlar. Dil becerisi gelişmekte olan ve soyut düşünme düzeyi artan altı yaşındaki çocuk artık kendisini karşıdaki kişinin yerine koyabilmektedir. On yaşından itibaren ise çocuklar, tanıdıkları kişilerin dışında da empati duygusunu yaşayabilir (Shapiro, 2000).

Araştırmalar, kişilerin sahip olduğu empati becerisinin adölesan döneme kadar hızlı bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ergenler, kimi zaman aileden bağımsızlaşarak duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmayı tercih eder. Bu esnada, kendini tanıma, deneme ve değerlendirme fırsatını bulurlar. Akran gruplarına dahil olma isteği ile empatik beceriler geliştirme, kendi düşüncelerinin beraberinde çevresindeki diğer insanların bakış açılarına önem verme de bu dönemde ortaya çıkmaktadır (Goleman, 2014). Akran ilişkilerinin gelişimi ergenin sosyalleşmesine, empati becerisi geliştirmesine ve benliğini tanımlamasına fayda sağlar. Kurulan akran ilişkileri sonucunda ergenler, çevresindeki diğer kişilerle iletişim kurup onların duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışarak sorunlarına çözüm üretmeye çalışırlar. Akranlarının duygularını ve düşüncelerini anlamak isteyen ergenler, en çok empati yeteneğinden yararlanırlar. Eğer empati yeteneği zayıfsa kişi, diğer insanlarla iletişim kurma ve duygularını başkalarına aktarma konusunda güçlük çeker. Bu durumda kişi, olaylara başkalarının gözüyle bakamaz ve başkalarının problemlerini çözme konusunda da yardımcı olamazlar (Durakoğlu ve Gökçearsan, 2010). Empati yokluğunun olumsuz sonuçlara yol açtığı kadar empatinin başlangıç ve bitiş çizgilerinin belirlenememesi de yaşamı olumsuz etkilemektedir (Waytz, 2020). Empati düzeyinin kişiye göre değişiklik göstermesi, bu değişim sonrasındaki süreçler

için merak uyandırır. Adölesan dönemde olan ergenler, duygusal dalgalanmaları yeterli düzeyde kontrol edemiyorsa empatiyi tehdit edici bir güç olarak algılar ve tamamen bu durumdan kaçmaya yönelir. Bunun sonucunda empatinin uygun gelişimi için; kişisel duyguları kontrol altına alabilme becerisinin ön koşulu olduğu kabul edilir (Loose vd., 2018). Sevgi ve samimiyeti içeren arkadaşlık ilişkileri içine girme ihtiyacı duyan ergen, duygusal zekanın empati, uyum sağlama, sabır, saygı, duyguları anlama ve ifade etme gibi niteliklerini kullanabildiği takdirde istediği şekilde ilişki kurabilir (Goleman, 2014).

2.3.2. Empatinin Bileşenleri

Sosyal yaşama uyumu kolaylaştıran sosyal ve bilişsel bir yetenek olan empati; çoğu araştırmacı tarafından 1950 yıllarının sonuna kadar bilişsel bir süreç, 1960 yıllarından itibaren ise afektif (duygusal empati) olarak tanımlanmıştır. Deneyimlenen empati sürecinde bilişsel ve duyuşsal etkileşim konusunda fikir ayrılığı olsa da günümüzde empatinin, duygusal ve bilişsel boyutlarla birlikte ele alınan bir yeti olduğu kabul edilmiştir (Eisenberg, 1988; Dökmen, 2020). Kişi, empati kurabilmek için öncelikle kendi ile karşısındaki kişinin farkını anlayıp bilişsel boyutta düşünmeli, karşısındaki kişiye ait duygu durumunu bilişsel olarak ayırt edebilmeli ve olayları başkasının bakış açısından değerlendirebilmelidir. Empati becerisini inceleyen araştırmacılar, kişilerin sosyal işlevselliğinde etkili olan bilişsel boyutun yanında duygusal boyutun önemine de dikkat çekerek doğuştan çevredeki diğer kişilerin duygularının bilişsel olarak algılanıp karşılığında duygusal tepkiler verildiğini dile getirmiştir (Thompson ve Gullone, 2003; Smith, 2006).

Empatinin bileşenlerine ait beyin korelasyonlarını inceleyen araştırmacılar, empatinin hem bilişsel hem de duyuşsal bileşenleri kapsadığını söylemektedir. Empatinin bilişsel boyutu, problemleri bir durumu verimli olacak şekilde öğrenme, başkasının duygularını tanıma ve o kişinin bakış açısını kabul etme yeteneğini gerektirir. Küçük çocuklarda meraklılık şeklinde ortaya çıkar ve çocuk etkin biçimde karşısındaki kişinin problemini dinleyip anlamaya çalışır. Empatinin duygusal boyutu ise, kişinin başkasının hissettiği duygulara dönüt olarak dolaylı bir duygusal tepki vermesini gerektirir. Birbirinden bağımsız düşünelemeyecek olan bilişsel ve duygusal bileşenler, empatinin aynı karma yapısının farklı yönlerini oluşturur.

Bilişsel ve duyuşsal bileşenlere dayanan empati dolaylı bir duygusal tepki olarak tanımlanır ve başkalarına yönelik geliştirilen bilişsel algıya dayanır (Knafo vd., 2008). Empatinin bu iki bileşeni, birbirinden farklı ancak birbirine bağlı nörobiyolojik olgunluk kazanan mekanizmalara dayanır ve farklı gelişimsel, nöral ve genetik serüvenlere sahiptir. Gelişimsel bir bakış açısıyla düşünüldüğünde, yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan duygusal empati (DE), yaşamın ikinci yılına dek stabil kalır veya hafifçe artar. Yeni doğan bebeklerin dahi duygusal empati duyarlılığına sahip olduğu ileri sürülmüştür. Bu durumun karşıtı olarak, bilişsel empati (BE) yaşamın ilk yılından sonra gelişmeye başlar ve yaşam boyunca gelişim gösterir (Greenberg vd., 2001; Smith, 2006).

Bilişsel ve duygusal empati bileşenleri, beynin ilgili bölümlerinde farklı oranlarda gelişebilir, bu da bazı çocukların daha çok empatik kaygıya odaklanması ve bazı çocuklarında empatik kaygıya odaklanmaması şeklinde açıklanabilir (Greenberg, vd., 2001; Singer, 2006). Çocukların başkalarına empati göstermesi; davranışsal engelleme, pozitif duygusallık, çaba kontrolü, dikkat ve dürtü kontrolü gibi çeşitli stabilize kişilik veya mizaç özellikleriyle ilişkilendirilmiştir. Boylamsal araştırmalara dayanarak empati, çocukluktan başlayan daha geniş bir özgeci veya prososyal kişilik eğiliminin bir parçası olarak sonuçlandırılmıştır (Eisenberg ve Fabes, 1990). Başkalarının duyguları ile kendi duygularıyla arasında bağlantı kurmayı öğrenen çocuk, empatinin gelişimi ile ilişkili olarak duygularını ifade etmenin olumlu sonuçlarını fark eder (Hoffman, 2000). Aşırı duyarlı bir çocuk, çoğunlukla iç görülü, zeki, yaratıcı ve konuşkandır; başkalarının duygularının frekansını yakalayabilir. Başkaları için derin empati kurabilir ve şefkat gösterebilir. Diğer çocuklardan daha fazla empatiye, seviye ve esnekliliğe ihtiyaç duyar. Kendi patolojik fiziksel eğilimlerini aşan duyarlı çocuk, çok daha girişken, empatik ve esnek olabilir (Greenspan ve Salmon, 2020). Başkalarının acılarına ilişkin bilişsel ve duygusal empati duyma, olumsuz bir deneyimle karşılaşabilir ve diğerinin sıkıntısını hafifletmek için davranışsal gayretlere yol açabilir. Bu durumda, bir başkasının huzurunu artırmayı amaç edinen prososyal davranışlar empatinin gizil bir sonucu olarak görülebilir (Eisenberg ve Fabes, 1990).

2.3.3. Empatik Eğilim

Empati becerisine dair özellik yaklaşımında, empatinin hem bilişsel hem de duygusal bileşenlerin altında yatan ortak bir empati eğilimi olduğu öne sürülmektedir. Bilişsel ve duygusal bileşenler arasında ve yaşanan durumlar arasında genelleme yapan empati geniş bir eğilim olarak görülmektedir (Singer, 2006). Empati kavramını; empatik beceri ve empatik eğilim olarak ele almak, daha kolay tanımlanmasına yardımcı olmaktadır. Empatik beceri, başka birine ait duygunun anlaşılıp hissedildiğine yönelik karşı tarafa geri bildirimde bulunulması ve bunun hissettirilmesi olarak tanımlanırken; empatik eğilim, başka insanların yaşantısını ve duygularını anlayıp hissetme potansiyeli olarak tanımlanmaktadır (Kaya ve Siyez, 2010). Empatik bir eğilim, kişinin başkalarının beklentilerine karşı duyarlılığını artırır ve sosyal uyumu ortaya çıkarır (Greif ve Hogan, 1973). Hollin, empatik eğilimi; “kişinin kendi davranışları ile birlikte dünyayı başkasının gözünden görebilme” olarak tanımlamıştır. Empatik eğilim, empatik davranış sergileme gücü şeklinde de tanımlanabilir.

Karşısındaki ile empati kurabilen kişiler, bir kişilik özelliği olan ve herkeste bulunmayan sosyal duyarlılığa sahip oldukları için aynı zamanda empatik eğilime de sahiptirler. Herkesin sosyal duyarlılığı farklıdır bu yüzden empatik eğilimlerinin düzeyleri de farklılık gösterecektir (Kaya ve Siyez, 2010). Bazılarının yaştan bağımsız olarak, sıkıntı içindeki başka bir kişiye empatik tepki verme olasılığı diğerlerine göre daha yüksektir. Empati kapasitesi henüz ilkel olan küçük çocuklar da dahil olmak üzere, herhangi bir yaşta daha sık veya daha yoğun empatik tepkiler sergileyen çocuklar bu eğilim açısından farklılık gösterebilir (Nichols vd., 2009). Bir kişi karşısındakinin bakış açısıyla bakabilirse, onun gözüyle dünyayı görebilirse, onun duygularını hissedebilirse ve bunları karşısındakine iletebilirse empatik eğilime sahip olduğunu söylemek mümkündür. Empatinin duygusal boyutunu oluşturan empatik eğilim, kişinin empati kurma potansiyelinden bahseder. Bireyin genel duyarlılık düzeyinin bir göstergesi sayılan empatik eğilim kişinin doğuştan getirdiği özelliklerine bağlıdır ve zaman içerisinde gelişir (Jankowiak-Siuda vd., 2009). Empatik eğilimi yüksek olan kişi, karşısındaki kişiyi anlama gayreti gösterdiği için karşılıklı iletişimlerde ve etkileşimlerde daha yapıcı davranabilir. Oluşabilecek çatışma durumlarında sadece kendini değil, karşısında bulunan kişiyi de düşünerek

hareket eder. Hatta yüksek empatik eğilim düzeyine sahip olan kişilerin daha fazla yardım etme davranışı gösterdiğine dikkat çekilmektedir (Rehber ve Atıcı, 2009).

2.4. Duygu Düzenleme

Duygular, organizma için önemli sayılan içsel ya da dışsal durumlara gösterilen tepkilerin koordinasyon setleri olarak tanımlanmaktadır (Lazarus, 1993). Bu tepki setleri bilişsel, fizyolojik, davranışsal ve nöral mekanizmaları içerebilir; önemli durumlarda olası en iyi tepkiyi düzenlemeyi amaç edinir. Bir duygunun öznel deneyimi his olarak adlandırılır. Duygu; hisler ve hisslere karşı oluşan düşünceler, biyolojik ve psikolojik tutumlar ve tüm bunların sonucunda ortaya çıkan davranışları gerçekleştirme isteğidir. Duygular ve hisler, belirli bir seviyeye kadar kısa süreli deneyimlere işaret eder. Duygu durumları ise, kişiye özgü ve uzun süreli deneyimlere işaret eder (Goleman, 2005; Gross, 2014). Bebeklikten yetişkinliğe doğru uzanan yolda ifade edilen duygular, tüm coğrafi bölgelerde eş değer kabul edilerek evrensel olduğu söylenmektedir. Duyguların evrenselliği, duygunun yaşanma süreci ile ilgili iken duyguların ifade edilişleri ve duyguların içerikleri kültürlere ve cinsiyete göre değişiklik gösterebilir (Sheweder vd., 2008). Duyguların ifade edilmesi sadece kültür ve cinsiyete göre değişmez, aynı zamanda kişiliğe göre de değişiklik gösterebilir. Bazı kişiler duygularını açıkça ifade ederken bazıları bu süreçte zorlanır ve içine atma eyleminde bulunur. Bazı kişiler uyarıcı durumlarla karşılaştığında alıngan olabilirken bazıları vurdumduymaz kalabilir. Bazı kişiler duygularını çok yoğun yaşayabilir bazıları ise daha dengeli yaşayabilir. Duyguların yoğun seviyede yaşanması, duyguların işlevselliğinin kaybedildiği anlamına gelir. Örneğin korku duygusunun aşırı olması çeşitli fobilerle, anksiyete bozukluklarıyla ilişkiliyken; üzüntü duygusunun aşırı olması depresif bozukluk ile ilişkilidir. Duyguların aşırı yaşanması sorun teşkil ederken bastırılması ve yön değiştirmesi de duyguları işlevselliklerinden uzaklaştırmaktadır (Cesur Soysal ve Öncel Arı, 2022). Duygularını düzenlemek isteyen bir kişi için harekete geçtiği sırada ideal olan ya da istenilen sonuç, var olan duyguları etkili bir şekilde düzenleyebilmesidir. Karşıt bir sonuç durumunda kişi, duygusal hassasiyet ve tepki durumlarında olumsuzlukları azaltma becerisini kullanamaz yani duygu düzensizliği oluşur (Gross, 1998; Neacsiu vd., 2014).

Bir kişinin yaşadığı duygular, içinde bulunduğu durumla uyuşmadığında ya da beklenmedik bir durum gerçekleştiğinde kişiler istenmeyen duygular yaşayabilir. İstenmeyen bu duyguları düzenleyerek kişi, duygusal ve mental açıdan iyi olmayı arttırır ve yaşam doyumunu yükseltmeyi mümkün hale getirebilir (Vohs ve Baumeister, 2016; John ve Gross, 2004). Sıkıntı anında olumsuz duyguları kendi kendine düzenleme yetisi fiziksel ve bilişsel refahı artırır ve bu kapasitenin kaybı psikopatolojiye yönelik risk oluşturur (Gross, 2002; John ve Gross, 2004). Bilinçdışı süreçlerle duygular kontrol edilse de (Gyruak ve Etkin, 2014; Koole ve Rothermund, 2011) olumsuz duygular düzenlenirken duygunun ortaya çıkmasına sebep olan sorunun çözümlenebilmesi için duygunun fark edilmesi, adlandırılması ve analiz edilmesi bilinçli olarak yapılmaktadır (Mauss ve Tamir, 2014). Duygu düzenleme sürecinde sadece olumsuz duygular değil, olumlu duygular da düzenlenir (Fredrickson, 2003). Kişi, yaşamakta olduğu duyguyu bilinçli olarak fark ettiğinden dolayı yükselen limbik beyin ve beyin sapı etkinliği yavaşlar. Bu sebeple hissedilen duygu her ne kadar acı dolu olsa bile duyguların farkında olunması, hissedilen duygunun yoğunluğunu azaltmaya yetecektir (Hofmann, 2000).

Duygu düzenleme çalışmalarının temelini, savunma mekanizmalarının doğası ile ilgilenen psikanalitik kuram, stres ve stresle başa çıkma becerileri yaklaşımı, bağlanma kuramı yaklaşımı oluşturur. Kuramsal yaklaşımlardaki bu çeşitlilik, duygu düzenlemenin tanımına da yansır; Kopp (1989) duygu düzenlemeyi neşe, mutluluk, korku, kızgınlık gibi olumlu ve olumsuz duyguların yükselişi ile ilgili başa çıkma süreci olarak tanımlar (Cesur Soysal ve Öncel Arı, 2022). Duygu düzenleme ile ilgili çalışmalar, ilk olarak 1982 yılında Gaensbauer tarafından yazılan bebeklerin duygu düzenleme süreçlerinin gözlemlendiği makaleye dayanmaktadır (Gross, 2002). Duygu düzenleme üzerine son zamanlarda yapılan araştırmalar artmıştır; psikopatoloji, sosyal, psikoloji, nöropsikoloji ve kişilik psikolojisi gibi psikolojinin pek çok alanında duygu düzenleme konusuna yönelik çalışmalar yapılmaya devam etmektedir (Altan Atalay vd., 2023).

Gross ve Thompson, duygu düzenlemeye dair bilimsel çalışmanın kişilik psikolojisi ve gelişimsel psikoloji olacak şekilde iki farklı teorik yaklaşımdan oluştuğundan bahseder. Kişilik psikolojisi yaklaşımı; köklerini stres ve başa çıkma stilleri, psikolojik savunma mekanizmalarına ait psikoanalitik çalışmalar ve işlevsel duygu

kuramından alır. Gelişimsel psikoloji yaklaşımı da köklerini işlevsel teoriden alır ve duygu düzenlemenin mizaç, sosyalleşme gibi çoklu faktörler üzerinden olduğunu açıklar. Bu iki yaklaşım, duygu düzenlemenin oluşturulmasında kavram uyumsuzluğu olmaması için netlik kazandırmaya odaklanmıştır. Duygusal, davranışsal ve durumsal düzenleme olarak duyguları kapsayan ve diyalektik yapı gibi görünen duygu düzenleme; Thompson (1991) tarafından “bir kişinin amaçlarına ulaşabilmesinde içsel ve dışsal işlevleri, özellikle yoğun tepkiler ve söz konusu geçici özellikler olduğunda duygusal reaksiyonları gözlemleyip, değerlendirdikten sonra düzenleyebilmek” şeklinde tanımlanmıştır (Southam Gerow, 2020). Thompson, içsel süreçleri duygusal uyarılmanın hem sürdürülmesi ve artırılması hem de bastırılması ve azaltılması şeklinde açıklarken dışsal süreçleri bireyin duygusunu düzenlemede aracı olan çevresel faktörler şeklinde açıklar. Duygu düzenleyici olabilir ya da düzenlenmesi gereken bir hedef olabilir. Cole ve arkadaşlarına (2004) göre, aktif duygunun sonucu ortaya çıkan değişimler duygunun düzenleyiciliğini ifade eder. Kişinin kendine ait çabası ve kişiler arası etkileşim ile aktif hale gelen duygu yoğunluğunun, önemi ve sürekliliğinde ortaya çıkan değişim ise duygunun düzenlenmesidir. Duygu düzenleme kavramı, duyguların oluşum sürecinin herhangi bir basamağında kişilerin çaba göstererek ya da bilinçsizce duygularını etkileme amacı ile (olumlu-olumsuz duyguları arttırmak ya da azaltmak için) harcadıkları çabaları anlatmaktadır. Hatalı bir davranışta bulunan çocuğun bu durumdan dolayı yaşadığı üzüntü sonucunda ebeveynlerinin çocuğa vereceği cezayı azaltması halinde üzüntü duygusu düzenleyici kısım olmaktadır. Diğer taraftan arkadaşı ile tartıştığı için üzülen çocuğun üzüntüsünü azaltmak için ebeveynlerinin onu gezmeye götürmesi halinde üzüntü duygusu düzenlenen kısım olmaktadır. Çocuğun üzüntüsünü azaltmak için kendine yeni bir oyun kurması da duygunun içsel düzenlenmesidir (Cesur Soysal ve Öncel Arı, 2022).

Duygu düzenleme, kendi duygusal tepkilerini yönetme kapasitesidir. İnsanların duygusal tepkilerinin oluşumunu, süresini ve yoğunluğunu izleyen, değerlendiren ve değiştiren tüm içsel ve dışsal kontrol süreçlerini kapsamaktadır (Morawetz vd., 2017). Duygu düzenleme süreci bilişsel, davranışsal ve fizyolojik olabilecek duygusal tepkinin bir ya da birden fazla unsurunu artması, azalması ya da sürdürülmesi ile sonuçlanabilir (Gross, 1998). Duygunun bilişsel rolü ya bu duyguya

bir anlam katma ya da bu duyguyu düzenlemeye yardımcı olmaktır. Duygular sadece hissedilmemeli aynı zamanda duygulara anlamlar da verilebilmelidir. Bu durumda hissedilen duygunun farkında olup nedenlerinin tanımlanabilmesi yani duygunun bilişle sentezlenebilmesi duyguların düzenlenebilmesi için gereklidir (Greenberg, 2018).

2.4.1. Duygu Düzenlemenin Gelişimi

Duygu düzenleme, psikolojinin farklı alt dalları ve diğer disiplinler tarafından incelenen bir kavramdır ve süreç içerisinde tüm bilişsel, fizyolojik ve davranışsal değişimlerle ilişkilidir (Bridges vd., 2004). Bilişsel değişimler arasında; yönetici işlevler, dikkat yönetimi ve algılama gibi işlevler yer almaktadır (Bell ve Wolfe, 2004; Short vd., 2016). Beyin görüntüleme çalışmalarından elde edilen bilgilere göre, duygu düzenlemenin beynin prosensefalon (ön beyin) ya da prefrontal korteks ile limbik sistem arasındaki yolların işleyişi ile ilgili olduğu söylenebilir (Brett vd., 2002; Banks vd., 2007).

Duyguların izlenip değerlendirilmesi görevinden sorumlu olan üst biliş, duygu düzenleme açısından büyük önem taşımaktadır (Ünal Doğan, 2020). Çeşitli beyin görüntüleme teknikleriyle de desteklenen duygu düzenleme süreciyle yakından ilişkili olduğu düşünülen üst bilişe ait yönetici işlevlerin organı olarak bilinen prefrontal korteks, yaşamın ilk altı yılında güven ve sevgi dolu bir ortamda büyüyen bebek için gelişimini olumlu yönde sürdürür (Siegel, 2001). Duygu düzenleme, yönetici işlevleri oluşturan bilişsel kaynaklara dayanır. Bilişsel kaynaklarda ya da yönetici işlevlerin yetersiz kaldığı durumlarda duygu düzenleme süreci bozulur (Zelazo ve Cunningham, 2007; Roberts vd., 2017). Duygu düzenlemenin nörolojik temelleri ortaya çıktıkça prefrontal korteks, özellikle de orbitofrontal korteks ile duygu düzenleme arasında kavramsal ilişki varlığından söz edilebilir (Brett vd., 2002). Prefrontal korteks, limbik sistem ve amigdala arasındaki nöral bağlantıların gücünün, negatif duygulanımın azaltılmasıyla sonuçlandırılan duygu düzenleme sürecini yordadığı söylenmektedir (Banks vd., 2007).

Duygular, limbik beyinde işlenir ve bilinçli davranışlardan sorumlu olan beyin bölgelerine göre fonksiyonlarını daha bağımsız sürdürür. Bu nedenle, bilinçli bir

şekilde duyguları kontrol etmek ve düzenlemek oldukça zordur. Hangi duygunun ne zaman hissedileceğine müdahale edilemese bile yaşanması muhtemel olaylar kontrol altına alınabilir. Bir duygunun ne kadar süre hissedileceği ve bu duygu ile yapılabilecek şeyler düzenlenir (Greenberg, 2018). Amigdala duyusal, interoseptif (gizil duygu) ve anısal olarak karmaşık bilgiler içeren mevcut duygusal durumlar için prefrontal korteksi günceller. Prefrontal korteks ise sosyal, kişisel ve çevresel gereksinimler doğrultusunda amigdalanın etkinleştirilmesini düzenler. Prefrontal korteksin düzenleyici görevi, davranışsal tepkilerin engellenmesinin ya da davranışa dönüştürülmesinin ve içsel durumun düzenlenmesini içeren karmaşık bir süreçten oluşur. Duygu düzenlemede yer alan beyin yapıları, insula (kendini hissetme, duygu algılama), orbito-medial prefrontal korteksten (duygusal durumların değerliliğinin algılanması, uygun davranışsal yanıtların seçilmesi) ve anterior singulat korteksten (duygusal durumların yorumlanması, iç ve dış çevre arasındaki çatışmanın çözümü) başlayan kortiko-subkortikal yolları içerir. Dorso-lateral prefrontal korteks (yürütücü işlevler, dikkat ve çalışma belleği gibi bilişsel işleme) duygu düzenlemede dolaylı olsa da önemli bir role sahiptir. Bu yoğun ağ; beyin sapı ve hipotalamus ile doğrudan ve dolaylı bağlantı kurması sonucunda amigdalanın biyolojik tepkileri düzenlemesine fayda sağlar (Banks vd., 2007). Duygular adlandırılırken prefrontal bölge aktifleşir ancak amigdalanın etkileşimi azalır (Hariri vd., 2000; Lieberman vd., 2007). Bu nedenle yapılan çalışmaların da gösterdiği gibi, duygular adlandırıldığı zaman limbik sistem ile prefrontal korteks arasındaki iletişimin aktive olduğu ve güçlendiği ortaya çıkmıştır. Bilişsel becerilerin aktifleştirilerek hissedildiği duygu anlaşılmaya başlar, duygunun amacı keşfedilir ve bu duygu ile baş etebilmek adına yapılacaklar düşünülmeye başlanır (Berking ve Whitney, 2018). Duyguları düzenleme konusunda iyi olan kişilerde ise, amigdala ve prefrontal loblar arasındaki fonksiyonel bağlantının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Morawetz vd., 2017; Rohr vd., 2015).

Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi bebeğin doğumuyla başlar. Yaşam deneyimleriyle gelişir, daha karmaşık hale gelir ve bu gelişim yetişkinliğe kadar devam eder. Bu tanımlar duygu düzenlemenin gelişimsel sürecini yansıtmaktadır (Saarni, 1999). Rothbart, Ziaie ve O'Boyle (1992)'a göre, uyarıcılara yaklaşma ya da kaçınma, dikkati yönlendirme, fiziksel anlamda rahatlatma ve kendini uyarma

eylemleri bebekler tarafından uygulanan duygu düzenleme stratejileridir. Özellikle, baş parmağı emme hareketi, fiziksel olarak yatıştırıcı bir hareket olması sebebiyle bebeklerin duygu düzenleme stratejilerindeki ilk davranıştır. Bu tesadüfi hareketler, yaşamın ilk yıllarında bebek için olumsuz uyarılma anlarının düzenlenmesine fayda sağlar ve bebeklerin düzenleyici fonksiyonları arasındaki ilişki zamanla güçlenerek davranışların yapılması konusunda istekli hale gelirler. Duygu düzenleme süreci bebek ve bakımveren arasındaki ikili duyguların yönetilmesiyle devam eder. Bu yüzden erken dönemde kişilerarası etkileşimlerin daha sonraki süreçte duygu düzenleme becerisinin tabakasını oluşturduğuna inanılır bu da bağlanma konusu ile ilişkilendirilir (Schore, 2003). Kimi araştırmalar, bebeklik döneminde yaşanan güvensiz bağlanma stiline, yetişkinlik döneminde duygu düzenleme sorunlarına ait nörolojik temellerin yordayıcılarından biri olduğundan bahseder (Moutsiana vd., 2014). Siegel'e (2001-2012) göre bakımverenlerin kendi kişilerarası duygu düzenleme stilleri ve farkındalık düzeyleri, bebeklerin psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını nasıl gidereceklerini belirleyip bakımveren ve bebek arasındaki güvenli-güvensiz bağlanma stillerinin oluşmasına sebep olur, bu da bir ihtimal büyümekte olan bebeğin beyninin özellikle prefrontal korteksinin nasıl gelişeceğini, duygularını nasıl düzenleyeceğini ve farkındalık düzeylerinin ne olacağını belirleyebilir (Cesur Soysal ve Öncel Arı, 2022).

Duyguları düzenleyebilmek için duyguların nasıl ve ne zaman ifade edileceğini bilmek önemlidir. Bebeklik döneminden itibaren var olan duygu düzenleme, okul öncesi dönemde kritik bir gelişim süreci içine girer. Dil becerilerinin gelişmesiyle beraber çocuklar duygu, düşünce ve anlayıştan oluşan bir ağ oluşturur ve böylelikle duygu düzenleme becerileri gelişim göstermeye başlar (Thompson, 1991). Üç-altı yaşlar arasında bilişsel becerilerin gelişimiyle birlikte çocuklar, diğer insanların da duygu tepkilerini anlamaya başlar (Southam Gerow, 2020; Mills ve Mccarroll, 2011) ve duyguların karşılığı olan davranışları organize etmek için çaba göstermeye başlarlar (Parke ve Gauvain, 2009). Duyguları ifade ederken jest ve mimiklerin yanı sıra sözcükleri de kullanmayı öğrenirler. Duygularını doğru ifade etmeyi öğrenen çocuklar, kendini daha iyi hissederler, başkaları tarafından anlaşılırlar ve sorunlarını daha kolay çözerler (Southam Gerow, 2020). Sekiz-on yaşlarında ise çocuklar,

toplumsal kurallara göre mutsuzken gülümsemeyi ya da gülmeleri gerektiğinde mutluluklarını gizlemeyi öğrenmeye başlarlar (Saarni vd., 2006).

Duyguları düzenleme becerisinin gelişimi yaşam boyu devam eder ve çocuk olgunlaştıkça bu becerinin kullanımı aktifleşir. Duygu düzenleme becerileri, orta çocukluk döneminden adölesan döneme kadar artar. Duygu düzenlemede alınan kararlar; istek, duygu türü ve sosyal bağlamsal etkenlerin bir fonksiyonu olarak farklılık gösterir (Zeman ve Garber, 1996). Duygu düzenleme için önemli görülen bilişsel ve duyuşsal sistemler adölesan dönem boyunca gelişimini sürdürür (Steinberg, 2005). Adölesan dönemde beyin işlevlerinde yeni düzenlemeler yapılandırılmaktadır. Kortikal devrelerde meydana gelen bu yeniden düzenleme, ergenin bilişsel işlevlerinde ve duygulanımında değişimlere sebep olur. Galvan ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlerin yaşadığı duygusal durumlar sonucunda beyinlerinde yer alan limbik sistemle ilgili bölgelerin aktivitesinin arttığı görüntülenmiştir. Beyinde görülen bu artış, ergenlerin sağlıklı duygu düzenleme becerilerini öğrenmeleri, öğrendiklerini günlük yaşamlarında kullanmaları ve duygusal gelişim süreçlerinin aktivasyonu için yararlı olacağını göstermektedir (Ünal Doğan, 2020). Adölesan dönem, ergenin pek çok stresli duruma maruz kaldığı, hızlı bilişsel, fiziksel ve duygusal değişimlerin yaşandığı dönemdir. Soyut düşünme becerilerini kazanan ergenin duygu düzenleme becerileri de gelişir (Sarıtaş vd., 2013). Kişi, bilişsel yeteneği ve soyut düşünme yeteneğini arttırdıkça, duygu düzenleme becerileri de daha yeterli hale gelir (Garnefski vd., 2002a).

Beyinde yaşanan nörolojik olgunlaşma esnasında merkezi sinir sistemi içerisinde yer alan dopamin, verilen duygusal tepkileri kontrol etmek için yardım eder. Adölesan dönemle beraber dopamin seviyesinin azalması sonucunda ise ruh halinde bazı değişiklikler ve duygu düzenleme becerilerinde zorluklar yaşanmaktadır (Arain vd., 2013). Psikolojik olarak daha karmaşık, farklılıklara açık ve diğer dönemlere göre daha bütünleşmiş olan ergen, organize ettiği düşüncelerine ve duygularına yönelik farkındalık artışını sağlayan bilişsel gelişimle birlikte (Steinberg, 2005), duygu düzenleme stratejilerini geliştirmeyi başarabilir (Hunter vd., 2011). Bu dönemde ergenler, farklı duygularla baş etmek zorunda kalır ve birbirinden farklı yöntemler denemek ister. Duyguların yoğunlaştığı zamanlarda olumlu değerlendirme yapabilen

ve sorunlarıyla baş etmeyi öğrenen ergenler, duygularını sağlıklı bir şekilde düzenleyebilmektedir. Duygularını düzenleme konusunda başarılı olamayan ergenler ise üst seviyede duygudan kaçma eylemi sergiler ve yaşanan olayları tehdit olarak görür (Zalewski vd., 2011). Silk, Steinberg ve Morris (2003), sürekli olumsuz duyguları hisseden ergenlerin bu duyguları düzenleme konusunda zorlandıklarını ve problemli davranışlarla birlikte yüksek düzeyde depresif belirtileri gösterdiklerini saptamışlardır. Duygusal düzenlemenin zemin yapısını oluşturan bilişsel, hormonal, ve nörolojik bağlantıların, adölesan dönemde olgunlaşması duygu düzenleme becerileri için oldukça önemlidir. Bu dönemde, duygusal ve davranışsal olarak bazı problemler artabilir ancak sağlıklı gelişim gösteren duygu düzenleme becerileri, bu problemleri telore edebilmektedir (Silk vd., 2003). John ve Gross (2004), etkili biçimde duyguları düzenlemeyi sağlıklı, duyguları düzenleyememe durumunu ise sağlıklı olarak görmektedir (Duy ve Yıldız, 2014).

2.4.2. Duygu Düzenleme Modelleri

Literatür taramasında, duygu düzenlemenin yapısını, niteliklerini ve yöntemlerini açıklamak için pek çok model geliştirildiği görülmektedir. Bu bölümde, alan yazında mevcut olan modeller açıklanmıştır.

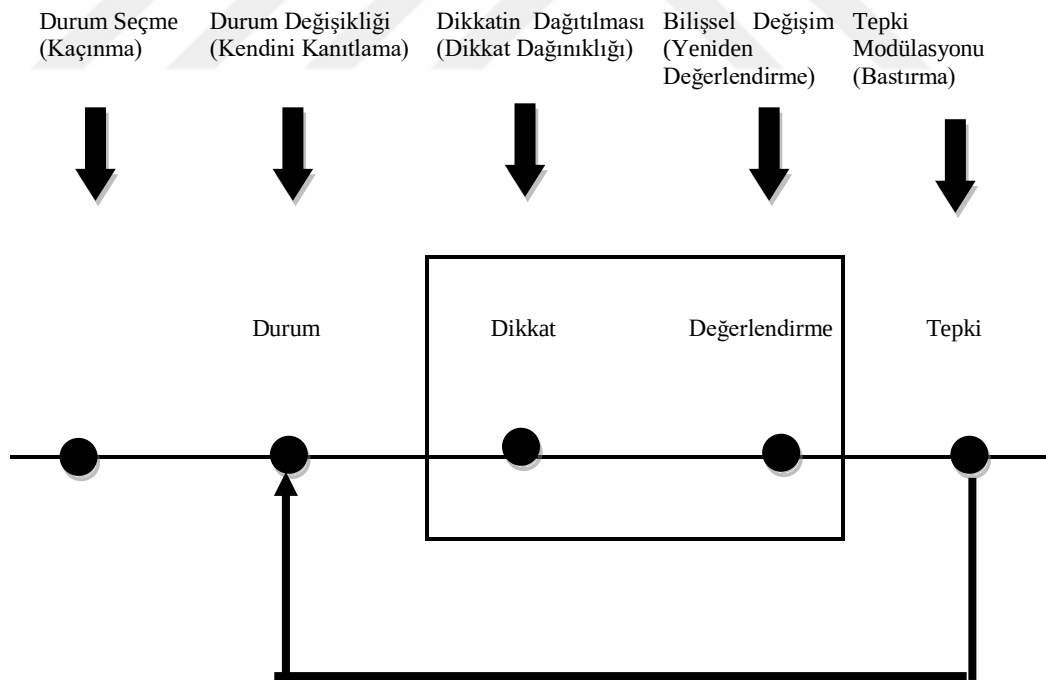
2.4.2.1. Duygu Düzenleme Süreç Modeli

Gross, duyguların beş temel noktasına odaklanarak düzenlendiğini belirterek “Duygu Düzenleme Süreç Modeli”ni geliştirmiştir (Gross, 1998; John ve Gross, 2004). Davranışsal görüş açısından incelendiğinde, bu beş temel nokta öncül odaklı ve durumsal-tepkisel odaklı süreçleri içermektedir (Southam Gerow, 2020). Bu modele göre duyguların düzenlendiği beş temel nokta; durum seçme, durum değişikliği, dikkatin dağıtılması, bilişsel değişim ve tepki modülasyonudur. Duyguların düzenlendiği bu süreçler, duygusal deneyimin herhangi bir aşamasında etkin olabilmektedir (Cesur Soysal ve Öncel Arı, 2022). Duyguların düzenlendiği beş temel noktadan ilki durum seçme, öncül odaklı bir yaklaşımdır; burada durumlar arası yapılan seçimle olumlu duyguları arttırmak ve olumsuz duyguları azaltmak vardır. Örneğin, sınava çalışmaya ara veren kişi, sınava hazırlanan arkadaşları ile görüşüp sınav konularını konuşmak yerine tek başına sinemaya gitmeye karar

verebilir. Durum seçimi stratejisinin başarılı olabilmesi için kişi durumların niteliklerinin ve kendisine iyi gelen ya da rahatsız eden tarafların varlığının farkında olmalıdır (Southam Gerow, 2020; Gross, 1998). Gross ve Thompson (2007), durum seçiminin ebeveynler tarafından çok sık kullanıldığını ve model olarak alındığını ifade eder. Ebeveynler çocuklarının büyümesi için onları sıkmayacak en iyi durumlardan birinin seçerler. Bu yüzden bu strateji, duygusal sosyalleşme için de kritik olarak görülür (Southam Gerow, 2020). İkinci temel nokta durum değişikliği, yanıt odaklı bir yaklaşımdır; farklı yeni bir durum seçmek yerine devam etmekte olan durumu değiştirmek, duyguları etkileyebilmek için çevrede değişikliğe yol açma vardır. Sınava hazırlanan kişi, tartışma anında bu durumdan kaçmak için ailesinin kensine sınav hakkında soru sormamalarını isteyerek durum değiştirme strateji kullanır. Durum olarak bahsedilen şey dışsaldır ve kişinin fiziksel çevresindeki herhangi bir unsuru değiştirme sürecidir. Üçüncü temel nokta dikkatin dağıtılması, tepki odaklı bir yaklaşımdır; sürekli duygusallıktan bahseden durumların kimi yönlerine bilinçli bir şekilde odaklanabilmeyi içerir. Kişi dikkatini durumun duygusal yönlerinden duygusal olmayan yönlerine doğru çevirebilir dikkatini tamamen farklı bir duruma yöneltebilir ya da dikkatini uzun uzun aynı duruma ve bu durumun neden olduğu duygulara verebilir. Dikkat dağıtma, dikkatin bölünmesi, odaklanamama ve ruminasyon bu kategori içerisinde yer alır. Örneğin sınava hazırlanan kişi, sınav yerine sınavdan sonra gideceği tatilin detaylarına odaklanıyorsa dikkat dağıtma, sürekli iyi yapamadığını düşünüyorsa da ruminasyon olarak gösterilebilir. (Southam Gerow, 2020; Gross, 2014). Dördüncü temel nokta bilişsel değişim, her zaman olmasa da tepki odaklı bir yaklaşımdır; bilinen durum öncesinde, sırasında ve sonrasında duygusal dönütleri düzenlemek için pek çok değerlendirme üzerinde akıl yürütür ve bulunan fikirleri kullanır (Southam Gerow, 2020). Durumları olduğundan daha olumlu yorumlamak, daha kötü durumda olan biriyle kendi karşılaştırmak, başarısızla sonuçlanan durumları ders alınacak durumlar olarak görmeye çalışmak bilişsel değişim stratejileridir (Gross, 1998). Bilişsel yeniden değerlendirme ve kabul bu kategoride yer alır. Örneğin, sınava hazırlanan kişi, sınavı kendini geliştirmek için bir adım olarak görüyorsa yeniden değerlendirme, herkes bu sınava giriyor elimden gelenin en iyisini yapacağım diyorsa kabuldür (Altan Atalay vd., 2023). Beşinci ve son temel nokta tepki modülasyonu; duygusal yanıt/tepkiyi değiştirme çabasıdır. İlerleyen aşamalarda ortaya çıkar, çünkü burada duygular

oluştuktan sonra duyguları düzenlemeye yönelik bir çaba vardır. Kişi, doğrudan deneyimsel, davranışsal ya da fizyolojik tepkilerini farklılaştırmak amacıyla duygularını değiştirmeyi çalışır. Fizyolojik tepkileri azaltmak için; gevşeme çalışmaları, egzersizler yapmak, kas gevşetici ilaç kullanmak örnek olarak verilebilir (Southam Gerow, 2020; Gross, 1998).

Özetle; duygu düzenleme konusunda pek çok çalışması olan Gross'a (1998, 1999, 2001, 2002) göre, duyguların ne şekilde ve ne zaman ortaya çıktığı önemli değildir, önemli olan duyguların nasıl düzenlendiğidir. Gross, yaptığı çalışmalar sonucunda duygu düzenleme becerilerini, kişinin karşılaştığı duygusal uyarınlara değerlendirdikten sonra bu uyarınlara verdiği tepkilerle elde ettiği deneyimlerin psikolojik ve fiziksel tepkimeler olduğunu söyler (Gross, 1998; Gross, 2001). Bu tepkimeler sonucunda oluşan duygular farklı boyutlarda düzenlenirken tepkimelerin ortaya çıkış şekli ise duygu düzenlemenin kendisi olarak görülmektedir (Gross, 2002).

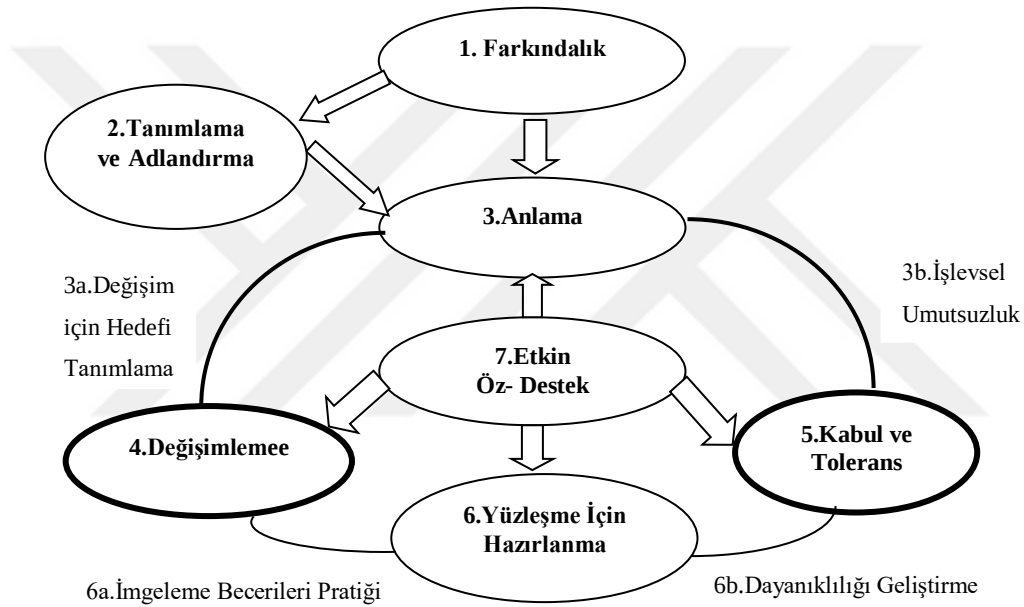


Şekil 2.2. Kişilik Süreçleri ve Bireysel Farklılıklar

John, O. P., & Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*, 351-372.

2.4.2.2. Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli (DİB Modeli)

Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli (DİB Modeli), işlevsel duygu düzenleme kavramsallaştırması için geliştirilmiş bir modeldir. Model, sağlıklı duygu düzenlemeyi açıklayıp duygu düzensizliğinin nasıl olabileceğini tanımlamaya yardımcı olmakta ve etkili duygu düzenlemeyi artıran müdahaleler için yönlendirmeler yapmaktadır. Berking ve Whitley tarafından geliştirilen DİB Modeli'nde işlevsel duygu düzenleme yedi duygu düzenleme becerisi arasındaki duruma bağlı etkileşim olarak kavramsallaştırılmaktadır (Berking ve Whitley, 2018).



Şekil 2.3. Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli

(Berking ve Whitley, 2018).

1. Duyguların bilinçli bir şekilde farkında olma becerisi (Şekil 2.3; Madde 1): Duygu düzenleme; duygulanımsal durumlar kişinin rahat olduğu sınırlar içerisinde kaldığı sürece, bilinçdışı otomatik süreçler aracılığıyla olmaktadır (Gyurak ve Etkin, 2014; Koole ve Rothermund, 2011). Bir kişi tecrübe ettiği duyguların bilinçli olarak farkında olmakta zorluklar yaşadığında duygu düzenlemenin bilinçli ve çaba gerektiren boyutları ciddi anlamda sekteye uğramaktadır. Bu durumda, bilinçli duygusal farkındalık eksikliği, etkili duygu düzenlemeyi bozabilmekte ve olumsuz duyguların devam etmesine etken olmaktadır (Berking ve Whitley, 2018).

2. Duyguları adlandırma ve doğru bir şekilde tanımlama becerisi (Şekil 2.3; Madde 2): Duygulanımsal durumları adlandırma ve tanımlama, duygusal tecrübeleri uygun anlamsal kategorilerle eşleştirmeyi ifade etmektedir (örn: deneyimlediğim bu his, öfkedir). Örneğin, bir duyguyu öfke olarak adlandırmak, yüksek olasılıkla etkili olan düzenleme stratejileri (örn: dikkat dağıtma, gevşeme, yeniden değerlendirme ve şefkat) ve büyük ihtimalle etkisi olmayan stratejiler (örn: uzun süre devam eden maruz kalma) üzerindeki bilginin yanı sıra duygunun amacı (örn: girişken/ savunan davranışı arttırmak), potansiyel riskleri (başkaları yoluyla yaptırımlara neden olabilen saldırganlığa ipucu verme) ve faydaları (onun için savaşmak zorunda olsam bile istediğimi almak) hakkında bilgi sağlayarak etkili duygu düzenlemeyi ve beraberinde iyilik halini ve ruh sağlığını geliştirmektedir (Barrett vd., 2001).

3. Bir duyguya neyin neden olduğunu ve duyguyu neyin sürdürdüğünü belirleme becerisi (Şekil 2.3; Madde 3a): Bir duygulanımsal durumu devam ettiren ve ortaya çıkaran çeşitli unsurları anlamanın birkaç önemli yararı vardır. İlk olarak, bir duyguya sebep olan şeyin ne olduğu ve o duyguyu devam ettiren şeyi belirlemek, rahatsız eden bir tecrübe içinde anlamlandırmaya yardım ederek dayanmayı kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, duygunun değiştirilebilir ya da değiştirilemez olgusunu netleştirmekte ve eğer değiştirilemezse düzenleyici bir strateji olarak duygunun kabulü için cesaretlendirilmektedir. Son olarak, duyguyu tetikleyen içsel ya da dışsal durumu değiştirmeyi, durumun değerlendirmesini değiştirmeyi ya da duruma yönelik istekleri, inançları ve amaçları gözden geçirmek adına değişiklik yapılabilecek yeni yolları göstermektedir (Roseman ve Smith, 2001).

4. İşlevsel bir şekilde duyguları aktif olarak değişimleme becerisi (Şekil 2.3; Madde 4): Bir duygunun özelliğini, yoğunluğunu ya da süresini istenilen şekilde istenmeyen sonuçları olmayan stratejilerin kullanılmasıyla değiştirilmesini içermektedir. Olumsuz sonuçları olma ihtimali yüksek işlevsiz düzenleme stratejilerinin kullanımını azaltmaktadır. Duyguları değişimleyebilme, olabilecek rahatsız edici durumlar ve duygular hakkında kaygı ve kaçınmayı azaltan duygusal öz-yeterlilik becerisini arttırmaktadır (Catanzaro ve Greenwood, 1994; Kassel vd., 2007).

5. Gerekli olduğunda olumsuz duyguları kabul ve tolere etme becerisi (Şekil 2.3; Madde 3b/5): İstenmeyen duyguların kabul ve toleransı, duygulanımsal durumların değiştirilemediği ya da değiştirildiğinde yüksek karşılığı olabilecek durumlarda ortaya çıkan önemli bir beceridir. Duygulanımsal durumları değişimlemenin zor olduğunu ya da hiçbir durumda değişimlemenin olamayacağını kabul etmek de önemlidir (Hayes vd., 1996). Duyguları sadece irade ile kontrol etmek zordur çünkü limbik sistem hedefe ilişkin amaçlarla ilgili beyin bölgelerinden bağımsızlığın büyük bir kısmını alıkoymaktadır. Bir duyguyu değişimleme zorluğu, kişinin kontrol dışı hissetmesine neden olabilir, bu da kontrolü yeniden kazanmak adına işlevsiz düzenleme stratejilerinin kullanımına sebep olabilir (Wupperman vd., 2009).

6. Olumsuz duyguları tetiklemesi olası durumlara yaklaşma ve yüzleşme becerisi (Şekil 2.3; Madde 6): Bir kişi, önem verdiği kişisel hedefleri gerçekleştirmek için olumsuz duyguları tetikleme ihtimali olan durumlara yaklaştırmaya ve yüzleşmeye olarak istekli olmalıdır (Hayes vd., 1999). Olumsuz duyguları hatırlatan durumların içine girmek, hem var olan düzenleme becerilerini geliştirir hem de yenilerini geliştirmek için fırsatlar sunmaktadır (Şekil 3; Madde 6a/6b). Bu durumda, zor durumlara yaklaşma ve onlarla yüzleşmeyi isteme, stresli zamanlarda uygulanabilecek duygu düzenleme becerilerini güçlendirmektedir (Berking ve Whitley, 2018).

7. Stres verici durumlarda etkili öz-destek sağlama becerisi (Şekil 2.3; Madde 7): Duygularını bu modeldeki becerilerle düzenlemeye çalışan kişiler, düzenleme sürecinde genellikle takılırlar. Zamanla, bu kişiler duygularını düzenlemek için bildikleri ve işlevsiz olan stratejilere geri dönerler. Bunun nedeni; bu modeldeki becerilerin her biri kısa sürede duygusal acıyı arttırma potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla, potansiyel olarak işlevsel olan düzenleme becerilerini kullanmak, kimilerinin tolere edilemez olarak hissedebileceği kısa süreli duygu durum bozulmasına yol açabilir. Bu durum kişileri istenmeyen orta ve uzun süreli sonuçlar ihtimaline karşın, anlık rahatlama içeren dürtüsel ve işlevsiz düzenleme yollarına geri dönmeye mecbur bırakabilir (Tice vd., 2001). Bu yüzden, duygu düzenleme süreci boyunca kişinin duygu halini dengede tutması gereklidir. DİB Modeli'nde bu beceri "etkin öz-destek" olarak adlandırılmaktadır; bir kişinin duygu durumunu "tolerans

penceresi" içerisinde tutmasına yardım eden bilişsel ya da davranışsal etkinlikleri içermektedir (Siegel, 2012). Bu durum, kişinin başlangıçta rahatsız edici ama uzun süreli duygusal rahatlama sağlayabilmesi adına gerekli becerileri devamlı kullanmasını gerektirmektedir (Berking ve Whitley, 2018).

2.4.2.3. Bilişsel Duygu Düzenleme Modeli

Duyguların ortaya çıkışında uzun bir süre bilişin varlığı ve etkisi tartışma konusu olmuştur. Araştırmacılar, yorumlama, anılar, seçici dikkat ve tutum gibi bilişsel kavramları incelediğinde duyguların ve bilişin birbirinden ayıramayacak olduğunu ve bir bütün olarak etkileşim halinde olduklarını belirtir (Lazarus, 1991; Parkinson, 2007; Joorman vd., 2010). Üretilen duygunun karmaşık olması duygu oluşumunun ve oluşan duygunun düzenlenmesinin başlangıç ve bitiş noktalarını bilmeyi ve bilişin ortama girdiği zamanı anlamayı epey zorlaştırır. Duygu ve biliş arasındaki otomatik süreçler; duygu oluşumu ve duygu düzenleme basamaklarının hızlı ve genellikle bilinç seviyesine erişmeden oluşmasına neden olabilir. Bu otomatik süreç, duygu düzenlemeyi oluşturan boyutlarda ayırım yapılmasını güçleştirmektedir. Bazen kişinin kendi duygu süreçlerini dahi fark etmemesi duygu düzenlemeye yönelik bilişsel ve davranışsal önlem almayı zorlaştırabilir (Mauss vd., 2007).

Duyguların bilişsel süreçlerle yönetilmesini ifade eden bilişsel duygu düzenleme süreçlerinde kişilerin farkında olarak ve çaba göstererek uyguladıkları duygu düzenleme stratejileri yer almaktadır. Bu yönüyle, savunma mekanizmaları ve örtük duygu düzenleme arasında var olan paralellik bilişsel duygu düzenlemede de vardır. Kişiler kaygılı oldukları anlarda, stres ya da tehdit edici durumlar karşısında hatta şiddetli düzeyde duyguları ile baş edemeyecek duruma geldiklerinde kontrol altına almaya ve etkilerini azaltmaya çalışırlar. Duygu düzenleme amacıyla kullanılan bilişsel süreçlerin kısmen sürekli olduğu ve kişiler arasında fazla farklılıklar gösterdiği söylenmektedir (Garnefski vd., 2001; Altan Atalay vd., 2023).

Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001), duygu düzenleme becerisinin yalnızca bilişsel yönüne odaklanarak "bilişsel duygu düzenleme" kavramını incelemişlerdir. Duygu durumunu değiştirebilen olaylarda kişinin duygusal tecrübelerini, duygusal duruma karşı önem seviyesini değiştirmek için bilinçli ya da bilinçsiz verilen bilişsel

tepkiler, bilişsel duygu düzenleme olarak tanımlanır. Çok yönlü yapıya sahip olan duygu düzenlemede sadece bilişsel boyutlardan oluşan dokuz farklı bilişsel duygu düzenleme stratejisinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu stratejiler; “başkalarını suçlama, kendini suçlama, kabul etme, olumsuz düşünme, odaklanma, plan yapma, değerlendirme, bakış açısı alma ve olumsuz yorumlama” şeklinde sıralanabilir. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri baş etme yöntemleri olarak kullanılmaktadır. “Kendini suçlama, başkalarını suçlama, olumsuz düşünme ve olumsuz yorumlama” uyumsuz (işlevsel olmayan) stratejiler olarak kabul edilirken; “odaklanma, plan yapma, değerlendirme, bakış açısı alma ve kabul etme” uyumlu (işlevsel) stratejiler olarak kabul edilmektedir (Garnefski vd., 2002b). Uygun olmayan bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin, duygusal sorunlarla bağlantılı olduğu bulunmuştur. Örneğin, felaketleştirme, kendini suçlama ve ruminasyon tüm gruplar için duygusal problemlere yol açmaktadır. Herhangi stresli bir durumla karşılaşıldığında kişi ya kendisini ya da başkalarını suçlamaktadır. Burada duygular ruminasyon süreciyle devam ettirilmekte ya da yaşanan durum kabul edilerek olumlu yönde tekrar değerlendirilmektedir. Belirli duygu düzenleme stratejileri karşılaşılan stres durumlarında kişiyi daha kırılgan yapabilmekte ve bazı psikolojik sorunları da beraberinde getirmektedir. Uygun bilişsel duygu düzenleme stratejileri yüksek seviyede Gross’un duygu düzenleme süreç modeline ait olan bilişsel değişim aşamasına denk gelmektedir. Düşünme ve duygu düzenleme becerileri evrensel olmasına rağmen, kişilerin duygularını düzenlemesi ve karşılaştıkları durumlara, tehditlere, streslere karşı yanıtlarındaki bilişsel becerilerinde büyük farklılıklar mevcuttur. Bilinçli yapılan bilişsel duygu düzenleme becerileri ve bilişsel başa çıkma becerileri birbiri ile ilişkilidir (Garnefski vd., 2001; Garnefski vd., 2002b; Garnefski ve Kraaij, 2006; Altan Atalay vd., 2023). Kişi üzerinde duygusal zorlama oluşturan bir durum sırasında ya da durum sonrasında bilişsel süreçler, duyguların düzenlenmesinde ve denetlenmesinde kişiye yardım eder. Karşılaşılan duygusal uyaranlara bilişsel boyutta dönüt verilir (Aldao vd., 2010).

2.4.3. Duygu Düzenleme Stratejileri

Duygu, çeşitli stratejilerle birlikte düzenlenmektedir. Duygu düzenleme stratejileri, duygunun oluşumunu, süresini, şiddetini ve ifade edilmesini etkileyen süreçlerdir (Gross, 2014). Bu süreçler, duyguların ifade edilmesi ve deneyimlenmesini kontrol

etme amacı ile kullanılırlar (Gross ve Thompson, 2007). Duygusal uyarandan kaçma ya da kaçınma, dikkatin başka yöne çekilmesi, yeniden değerlendirme ve var olan duygu ifadesinin bastırılması gibi içsel süreçler başlıca duygu düzenleme stratejileri olarak adlandırılmıştır (Cesur Soysal ve Öncel Arı, 2022). Duygu düzenleme stratejileri; bilişsel gelişim, fiziksel gelişim ve dil gelişimi alanlarında çocuğun öğrendiği becerileri kendi duyguları ile kontrol etme çabasıdır (Izard vd., 2011). Bu stratejiler, yaşanan bir olay sonucu hissedilen duygunun azaltılmasını, farklı bir yere odaklanabilmeyi, farklı bir duyguya geçişi ve aynı zamanda rahatlamayı sağlar (Gross ve Thompson, 2007).

Duyguları düzenlemek için kullanılan stratejiler, çaba harcayarak ve farkında olarak kullanılabildiği gibi farkında olmadan da uygulanabilir. Çaba harcayarak kullanılan strateji açık duygu düzenleme, farkında olmadan kullanılan strateji ise örtük duygu düzenleme olarak ifade edilmektedir (Gross, 1999; Gyurak vd., 2011; Berkman ve Lieberman, 2009). Açık duygu düzenleme stratejileri daha çok erken dönem de duygu düzenleme çalışmaları için kullanılmıştır fakat son on yılda yapılan bazı çalışmalara göre örtük duygu düzenleme stratejileri de öne çıkmaya başlamıştır. Farkında olmadan uygulandıkları için araştırılması zor olan örtük duygu düzenleme stratejileri beyin teknolojilerinin ilerlemesi ile beraber sinirbilim alanında yapılan çalışmalarla daha anlaşılır hale gelmiştir (Berkman ve Lieberman, 2009; Payer vd., 2012). Gyurak ve arkadaşları (2011) açık-örtük strateji arasındaki farka dikkat çeken ikili süreç modelini öne sürmüşler ve her iki sürecin de psikolojik iyi oluş için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu modele göre açık duygu düzenleme stratejileri bilinçli olarak duygu değiştirme çabalarıdır ve bireyin süreci gözlemlemesi için gerekli olan içgörü ve farkındalık becerilerinin eşlik ettiği süreçleri içerir. Bununla birlikte örtük duygu düzenleme, uyarıların tetiklemesi ile otomatik olarak gelişen, sürecin gözlemlenmediği, içgörü ve farkındalık becerilerinin olmadığı süreçlerdir. Gross (1999), duygu düzenleme süreçlerini açık ve örtük olacak şekilde gruptandırmak yerine tam farkında olma halinden tamamen otomatik olarak yapılan duygu düzenleme sürecine kadar değerlendirme yapılmasının daha anlamlı olduğundan bahseder. Örneklendirildiğinde; sınava girecek olan kişi sınavdan önceki gece, kaygısını yatıştırmak adına dikkatini farklı yönlerde çekecek etkinlikler bulabilir (farkında ve kontrollü olarak), farkında olmadan odasını toplayabilir (otomatikleşmiş

olan alışkanlık farkında olmadan dikkati farklı yöne çekerek kaygıyı azaltıyor) ya da sınavın gerçekte bilişsel yetkinlikleri ve akademik başarıyı yansıtmadığı ile ilgili konuşma gerçekleştirebilir (bilinçdışı olarak kaygı bastırma yöntemi olarak görülen rasyonelleştirme) (Altan Atalay vd., 2023).

Duygu düzenleme çalışmaları, gelişimsel psikoloji içerisinde başlamış olsa da psikanalitik kurama ait savunma mekanizmalarının duygu düzenleme alanyazında öncü olduğu bilinmektedir (Gross, 1998). Savunma mekanizmaları kişilerin tahammülü güç duygulardan kaçınmak adına ya da duygularıyla baş etmek için kullandıkları ve böylelikle olumlu öz değer hislerini korudukları bilişsel süreçleri temsil etmektedir (McWilliams, 2011). Savunma mekanizmalarının duygu düzenleme konusunda bahsedilen örtük düzenleme süreçleri ile aynı olduğu savunulmaktadır (Rice ve Hoffman, 2014).

Duygu düzenleme ölçümlerinin nasıl kodlandığına ve verilerin nasıl indirgendiğine ilişkin alınan kararlarda, duygu düzenlemenin kavramsallaştırılması üzerinde bilinçli olan veya bilinçli olmayan etkenler vardır. Duygu düzenlemenin ölçümüne ilişkin bu kararlardan bazıları şunlardır:

- (a) duygu düzenleme stratejilerinin kullanım miktarına karşı duygu düzenleme stratejilerinin çeşitlerine odaklanma,
- (b) duygusal ifade ve strateji kullanımı ölçümlerinin ayırt ediciliğini dikkate alma,
- (c) araştırmacıların strateji kullanımı ve duygunun zamansal sıralamasını incelemek için durumsallık analizlerini ne ölçüde kullandıkları,
- (d) daha bütünsel duygu ölçümlerine karşı ayrı duygu ölçümlerini kullanmanın önemini belirleme,
- (e) duygunun ne zaman düzenlendiğini belirlemek için ölçütler oluşturma (Bridges vd., 2004).

Bebeklik ve erken çocukluk dönemlerinde duygu düzenleme üzerine yapılan araştırmalarda çoğunlukla duygu düzenleme stratejileri olarak davranış sıklıklarının değerlendirildiği kodlama sistemleri kullanılmaktadır. Bu yaklaşımı benimseyen

alışmalar, bu davranışsal ölçümleri ayrı stratejiler olarak sürdürme ve stratejileri bir ya da daha fazla bileşik oluşturacak şekilde seviyelerine göre farklılık gösterir. Stratejilerin kapsamlı duygu düzenleme bileşimleri halinde birleştirilmesi, daha fazla düzenlemenin bir nevi daha iyi düzenleme olduğu duygu düzenlemenin altında yatan bir kavramsallaştırmaya işaret etmektedir. Olumsuz duyguların düzenlenmesi üzerine yapılan araştırmalarda, bu kavramsallaştırma uygulanan stratejilerden ayrı olarak, daha fazla düzenlemenin daha düşük düzeyde adlandırılan olumsuz duygularla ilişkili olacağı fikrine yol açmaktadır (Bridges vd., 2004).

Farklı duyguları birbirinden ayırmak için kabul gören bir argüman ortaya konabilir. Korku ve öfke, farklı davranış eğilimlerine sahip farklı duygulardır. Çocukların korku ve öfkeyle başa çıkmak için farklı duygu düzenleme stratejileri geliştirmeleri beklenebilir ve bu sebeple, ortaya çıkan duygu düzenleme stratejileri, çocukların bu duyguların her birini deneyimleme derecesi ve sıklığından etkilenebilir. Ancak bu ayrımın önemi henüz deneysel olarak tam olarak ortaya konmamıştır. Hem korku hem de öfkenin ayrı duygular olarak düzenlenmesini değerlendiren çalışmaların az olmasının yanı sıra, literatürdeki ikinci bir sorun da araştırmacıların eşdeğer düzeyde öfke ve korku duygularında nadiren başarılı olmalarıdır. Bu nedenle, korku ve öfkeyi ortaya çıkaran şartlar altında duygu düzenleme davranışlarında farklılıklar bulunursa, bu farklılıkların en iyi şekilde deneyimlenen duyguya mı yoksa duygusal yoğunluktaki farklılıklara mı atfedileceğine dair sorular devam etmektedir (Bridges vd., 2004).

Kavramsal açıdan bakıldığında, duygu düzenleme farklı ortamlarda farklı kişiler için aynı anlamlara gelmeyebilir (Gross, 1998). Örneğin, bir çocuk verimsiz ve etkisiz düzenleyici stratejiler kullandığı için zorlanabilir ya da fazla strateji kullanımı, bir çocuğun fazla düzenlenmiş ve engellenmiş olduğu, zor bir durumla karşılaştığında uygun bir şekilde yüzleştığı ve bunu yapmak için tüm düzenleyici becerilerini bir araya getirdiği anlamına gelebilir. Duygu düzenleme fonksiyonlarına hizmet ettiği düşünülen davranışların kavramsal olarak farklı gruplandırılması ve ayrıca farklı stratejilerin belirli ortamlarda olumsuz etkiyi azaltmada daha fazla veya daha az etkili olabileceği ihtimali vardır (Bridges ve ark., 2004). Duygu düzenlemede kullanılan stratejiler ve etkileri bireysel farklılıklar oluşturabilmektedir. Kişilerin kullanmaya karar verdiği stratejiler, stratejileri kullanma vakitleri, duyguları

düzenleme amacı ve duyguların düzenlendiği ortamın seçimi; duygu düzenleme stratejilerinin başarısını ve uyumunu etkiler. Duygu düzenleme üzerine çalışan kuramcılar, duygu düzenleme stratejisinin kullanımının ve fonksiyonunun kişinin bulunduğu ortama göre de değişebildiğini söyler (Gross ve Thompson, 2007).

2.5. Duygusal Zeka, Empatik Eğilim ve Duygu Düzenlemenin İlişkisi

Kişinin bilişsel zeka katsayısına sahip olması mutluluk ve başarıya ulaşabilmesi için yeterli değildir. Statü, kariyer ve zenginlikle sınırlı kalmayan başarı; kişinin kendini iyi hissetmesi, başkalarıyla güzel ilişkiler kurması, yaşamdan doyum sağlaması ve mutlu olmasıdır (Mayer vd., 1999; Goleman 2010). Ki bu noktada duygusal zeka kavramı ortaya çıkmaktadır (Goleman 2010). Belirli bir duygusal zeka kapasitesi ile dünyaya gelindiği ve bilişsel zekadan farklı olarak, duygusal zeka gelişiminin yaşam boyu devam ettiğine dair görüşler mevcuttur (Goleman, 1995). Duygusal zeka, insan hayatında gelişimi boyunca önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Özellikle adölesan dönemde ergenlerin yaşamına pek çok yönüyle etki eder. Ergenler, sosyal yaşama uyum sağlama ve kim olduğunu keşfetme amacıyla kendi psikolojik özelliklerini incelemeye ve değerlendirmeye başlar. Yüksek duygusal zekaya sahip olan ergenler; kendilerini doğru ifade eden, duygularını önemseyerek hareket eden, sosyal hayatlarında oluşabilecek stres karşısında daha güçlü davranabilen bireylerdir (Mayer vd., 2001; Steinberg ve Morris, 2001). Bu dönemde duyguları anlama ve başkaları ile ilgili farkındalık gerektiren süreçlerde yüksek düzeyde duygusal zekaya sahip olmak; başkalarının görüşlerini önemseme, fikir, niyet ve inançları anlamak gibi empatik eğilimleri geliştirir (Davis, 1983).

Goleman (2010), kendi duygularını anlayıp başka insanların duygularına karşı empati besleme olarak tanımladığı duygusal zeka ile empati arasında bir ilişki olduğundan bahsetmiştir. En genel tanımı ile empati “aynı duygu içinde olmak”tır. Empati, neredeyse günlük yaşamın her anında insanları yakınlaştırma ve etkili iletişim kurma niteliğine sahiptir (Uygun, 2006). Kendisi ile empati kurulduğunu farkedenden kişi; anlaşıldığını ve kendisine değer verildiğini hisseder. Empati kurma yeteneği yüksek olan kişilerin çevreleri tarafından sevilme ihtimalleri de böylelikle artar. Empati yeteneği, herkesin aynı düşüncelere sahip olmadığını, birbirinden farklı

görüşlerin olabileceği gibi duygularda da farklılıklar olabileceğini göstermektedir (Dev, 2010).

Duygusal zeka ve empati ilişkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında; duygusal zeka düzeyinin ve empati yetisinin eğitimle geliştirilebileceği; duygusal zeka gelişiminin okul öncesi eğitimi sürecinden yükseköğretim sürecine kadar her eğitim-öğretim aşamasında önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme, duygulardan bağımsız düşünülemez. Duygusal zekanın geliştirilmesi halinde, bilişsel zekanın daha verimli kullanılabilceği, öğretme-öğrenme aşamasında duygusal zeka düzeyini ve empati becerisini geliştirmek adına eğitim çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanır (Kaya vd., 2004). Duygusal zeka becerilerinin öğretilme amacı; problem çözerken kullanılan yaklaşımlar ve sosyal yaşamı iyi hale getirmek, davranışları yönlendirmek ve iletişim becerilerini arttırmaktır (Kaya vd., 2004; Dağlı, 2006). Duman (2010) yapmış olduğu çalışmada duygusal zeka düzeyi ile empati becerisi arasında pozitif bir ilişki olduğunu, bir değişken arttığında diğesinde de artış olduğunu göstermiştir. Kişinin kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkında olması, davranışlarını bu yönde harekete geçirme ihtiyacı duyması (Stein ve Book, 2003), kişilerin duygusal zeka ve empati konularında eğitim almaları gerektiğinin önemini vurgulamaktadır (Dökmen, 1988; Goleman, 2010).

Empati kurabilmek için ön koşul, kişinin kendi duygularının farkında olmasıdır (Moriguchi vd., 2007). Duygusal zeka, bilişsel zekadan farklı olarak geliştirilir ve buna paralel olarak empati becerisi de geliştirilebilir (Uygun, 2006). Empati becerisi gelişmiş kişilerin, kendilerinden memnun oldukları ve kendilerini olduğu gibi kabul ettiklerinde, ruhsal olarak kendilerini iyi hissettikleri ve başkalarına karşı daha hoşgörülü yaklaştıkları görülmektedir (Yüksel, 2004). Düşük duygusal zekaya sahip olan kişiler ise, sosyal yaşamlarında daha başarısız ve daha saldırgan davranışlar ortaya koyarak olumsuz ilişkiler geliştirmektedirler (Gürşen Otacıoğlu, 2009).

Kişilerin ruhsal olarak sağlıklı olmasına katkı sağlayan duygusal zeka, kişilerin duygularını düzenleyip yönetebilmesini ve stres veren durumlarla başa çıkabilmesini olumlu yönde etkilemektedir. Duygusal zekaya sahip olan kişiler, farklılaşan prososyal özelliklere sahiptir ve bu özellikleri güçlük yaşadıkları durumları etkin bir biçimde yönetebilmek için kullanabilirler. Kişilerin istek ve dürtülerini kontrol

edebilmesine, kendisinin veya başkalarının duygusunu anlaması, ifade etmesi ve düzenleyebilmesine duygusal zekanın katkı sağladığını söylemek mümkündür. Sonuç olarak duygusal zeka kavramı içerisinde pek çok ifade barındırmaktadır (Bar-On, 2006).

Çocuklarda ergenliğe girdikçe bebeklikte kazanılan duygu düzenleme becerilerinin uygulanması ve özerklik kazanılması ile ilgili çabalar iki katına çıkmaktadır (Dozier ve Kobak, 1992). Eisenberg ve Fabes (1990) duygusal anlamda uyarılmayı düzenleme ve duygusal uyarılma ile başa çıkmada kısmen yetenekli olan kişiler dışında, yüksek seviyelerde empatik uyarılmanın genellikle kişisel sıkıntıya yol açtığını belirtmiştir. Bu bilgilerden hareketle duygularını kontrol etmede güçlük çeken kişilerin başkasının sıkıntısından olumsuz etkilenme olasılığının daha yüksek olduğu, duygularını düzenlemede yetenekli olan kişilerin ise empatik tepki verme ihtimalinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde yer verilen başlıklar araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizidir.

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırma, büyük evren ve örneklemeler üzerinde çalışmayı olanaklı kılan ve istatistiksel yöntemleri esas alan nicel bir araştırmadır (Garip, 2023). 14-18 yaş arasındaki ergenlerin duygusal zekaları ile empatik eğilim düzeyleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği bu araştırmada; tarama (survey) modellerinden ilişkisel tarama modeli niteliğinde betimsel yöntem kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki olası ilişkileri belirlemeyi amaçlar. Bu tarama modelinde, değişkenler birlikte ele alınır ve değişip değişmediğine bakılır; bir değişim varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011). Ayrıca ilişkisel tarama ile herhangi bir durumun tespiti ya da durumların betimlenmesinin ötesinde olguların daha ayrıntılı anlaşılması sağlanır (Büyüköztürk vd., 2008).

Araştırmanın bağımlı değişkenlerini Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu ve Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puanlar oluşturmaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini; Duygusal Zeka Ölçeği'nden elde edilen sonuçlar, çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı ve doğum sırası oluşturmaktadır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. 20 Mart 2023 tarihinde Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı'ndan araştırmanın uygulanabilmesi için etik kurul kararı ve daha sonra 26.05.2023 tarihinde Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu'ndan araştırma uygulama izni alınmıştır. Bu doğrultuda Kırklareli il merkezinde bulunan liselerde eğitim gören, çalışmaya gönüllü katılım sağlamayı

kabul eden ergenlere ulaşmak amacıyla lise müdürleri ve rehber öğretmenleri ile görüşülerek ve ailelere araştırma hakkında bilgiler verilerek gönüllü onam formları dağıtılmıştır.

Cohen ve Swerlik (2018)'a göre ölçekteki her madde başına en az 5 en fazla 10 kişiden veri toplanması gerekmektedir. Bu kapsamda kullanılacak olan Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu'nda 17, Duygusal Zeka Ölçeği'nde 20, Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nde 18 madde olmak üzere toplamda 55 maddelik üç ayrı form için 600 çocuğa ulaşmak gerekmektedir. Kayıp veri olabileceği göz önüne alınarak toplamda 650 ergenden veri toplanmıştır. Eksik ya da yanlış doldurulan maddeleri olan ölçek ve formlar değerlendirmeye alınmamış, böylece araştırma 606 ergenle tamamlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgiler tablolar halinde sunulmuştur. Tabloda 3.1'de çocuklara ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır. Tabloya göre toplam çocuk sayısının %56,8'ini kız, %43,2'sini erkek olduğu; %31,8'nin 14 yaşında olduğu, %22,4'ünün 15 yaşında olduğu, %23,9'unun 16 yaşında olduğu, %19,6'sının 17 yaşında olduğu ve %2,1'inin 18 yaşında olduğu; %17,8'nin kardeşinin olmadığı, %61,7'sinin iki kardeş olduğu ve %20,5'inin üç ve üzeri kardeşe sahip olduğu; %55,4'ünün ilk çocuk olduğu, %8,6'sının ortanca çocuk olduğu ve %36,0'ın son çocuk olduğu saptanmıştır.

Tablo 3.1. Çocuklara ilişkin demografik bilgiler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	344	56,8%
	Erkek	262	43,2%
Yaş	14	193	31,8%
	15	136	22,4%
	16	145	23,9%
	17	119	19,6%
	18	13	2,1%
Kardeş sayısı	Tek	108	17,8%
	İki kardeş	374	61,7%
	3 ve üzeri	124	20,5%
Kaçıncı çocuk	İlk	336	55,4%
	Ortanca	52	8,6%
	Son	218	36,0%

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada ergenler ve aileleri hakkında demografik bilgi edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Nicel verileri toplamak amacı ile ergenlerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek için Duygusal Zeka Ölçeği, ergenlerin empatik eğilim düzeylerini belirlemek için Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu ve ergenlerin duygu düzenleme becerilerini belirlemek için Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, kullanılan Duygusal Zeka Ölçeği’nin, Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu’nun ve Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği’nin güvenirliliğine iç tutarlılık yöntemlerinden Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu’nda ergenlerin yaşı, cinsiyeti, kardeş sayıları ve kaçınıcı çocuk olduklarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.3.2 Duygusal Zeka Ölçeği

Şehri Nur Kayıhan ve Serhat Arslan tarafından 2016 yılında, ergenlerin duygusal zekalarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek 20 maddeden oluşan 3 boyutlu model doğrulayıcı faktör analizinde uyumlu bulunmuştur. Ortaya çıkan bu üç boyut F1: Duygusal tanımlama/anlama (1-2-3-4-5-6), F2: Duygusal kolaylaştırma (7-8-9-10-11-12) F3: Duygusal düzenleme (13-14-15-16-17-18-19-20) boyutudur. Yanıtlama biçimi “(1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen katılıyorum” şeklinde beş dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Duygusal zeka puanının yüksek olması katılımcıların düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemek amacıyla iç tutarlılık, madde ve faktör analiz çalışmaları yürütülmüştür. Güvenilirlik analizleri sonucunda ise ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analiz sonuçları ölçeğin 3 boyutlu modelinin Türk örneklemeine uygun olduğu bulunmuştur ($\chi^2=399.55$, $df=167$, $RMSEA=.075$, $NNFI=.90$, $CFI=.91$, $IFI=.91$, $SRMR=.080$, $GFI=.86$). Çalışma sonucunda, ölçek Türkiye’deki öğrencilerin eğitim süreçlerindeki duygusal zeka derecelerini ölçmede

kullanılan bir araç olarak güvenilir ve geçerli bulunmuştur (Kayıhan ve Arslan, 2016). Bu araştırma kapsamında Cronbach Alfa katsayıları ölçeğin toplam puanı için 0.805, duygusal tanımlama/anlama alt boyutu için 0.707, duygusal düzenleme alt boyutu için 0.787 ve duygusal kolaylaştırma alt boyutu için 0.540 bulunmuştur. Uzunsakal ve Yıldız (2018)'e göre Cronbach alfa katsayıları $0.40 < R^2 < 0.60$ değerlerinde düşük güvenilirlikte olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle bu araştırmada duygusal kolaylaştırma alt boyutu düşük güvenilirlikte kabul edildiğinden analizlere dahil edilmemiştir.

3.3.3 Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu

Alim Kaya ve Diğdem Müge Siyez tarafından 2010 yılında, çocuk ve ergenlerin empatik eğilimlerini ölçmek için geliştirilen bu ölçek, Duygusal Empati (10 madde) ve Bilişsel Empati (7 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Yanıtlama biçimi “(1) Bana hiç uygun değil, (2) Bana biraz uygun, (3) Bana oldukça uygun ve (4) Bana tamamen uygun” şeklinde dört dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Ölçekte olumsuz madde olmadığı için katılımcı yanıtlarının puan değerleri yanıtlama biçimine paralel olarak toplanmaktadır. Ölçekten duygusal empatiyi ölçen 10 maddeye verilen yanıtların puanlarının toplanmasıyla elde edilen duygusal empati alt boyutu puanı, bilişsel empatiyi ölçen 7 maddeye verilen yanıtların puanlarının toplamı ile elde edilen bilişsel empati alt boyutu puanı ve bu ikisinin toplamı ile elde edilen toplam empatik eğilim puanı olmak üzere üç ayrı puan elde edilmektedir. Duygusal empati alt boyutundan elde edilecek minimum puan $10 \times 1 = 10$, maksimum puan $10 \times 4 = 40$, bilişsel empati alt boyutundan elde edilecek minimum puan $7 \times 1 = 7$, maksimum puan $7 \times 4 = 28$, minimum toplam empatik eğilim puanı $17 \times 1 = 17$, maksimum toplam empatik eğilim puanı ise $17 \times 4 = 68$ ' dir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça empatik eğilim artmakta, düştükçe empatik eğilim azalmaktadır (Kaya ve Siyez, 2010). Bu araştırma kapsamında Cronbach Alfa katsayıları ölçeğin toplam puanı için 0.862, duygusal empati alt boyutu için 0.806 ve bilişsel empati alt boyutu için 0.688 bulunmuştur.

3.3.4 Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği

Baki Duy ve Mehmet Ali Yıldız tarafından 2014 yılında, ergenlerin duygu düzenleme yöntemlerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek, ergenlerin duygu düzenlemelerini içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme şeklinde sınıflayarak değerlendiren bir kendini değerlendirme aracıdır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, faktör yükü .57 ile .83 arasında değişen 19 maddeden oluşan, toplam varyansın yaklaşık % 56'sını açıklayan dört boyutlu bir yapının (içsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ve dışsal işlevsel duygu düzenleme) ortaya çıktığı bulunmuştur. Analizlere göre, 1.-2. ve 3. faktöre beşer maddenin dağıldığı, 3 maddenin ise 4. faktöre dağıldığı görülmüştür. Ölçek, “Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğu zaman (4) ve Her zaman (5)” şeklinde likert tipi beşli derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin her bir alt boyutunda yer alan maddelere verilen yanıtların toplanmasıyla dört ayrı puan elde edilmektedir. Buna göre en yüksek puan elde edilen alt boyut, ergenin en sık başvurduğu duygu düzenleme yöntemi olmaktadır (Duy ve Yıldız, 2014). Bu araştırma kapsamında Cronbach Alfa katsayısı toplam puan için 0.644, içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için 0.781, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için 0.782, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için 0.684 ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için 0.600 bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aşaması için gerekli olan “Duygusal Zeka Ölçeği”ni, Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu’nu ve Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği’ni geliştiren uzmanlardan e-posta aracılığıyla uygulama yapabilmek için gerekli izinler alınmış ve ölçeklere ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin toplanma aşamasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Duygusal Zeka Ölçeği”, “Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu” ve “Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği” uygulamaları için MEB Kırklareli İl Müdürlüğü’nden alınan izin yazısı ile Kırklareli Atatürk Anadolu Lisesi, Kırklareli Fen Lisesi ve Kırklareli Anadolu Lisesi araştırmacı tarafından

ziyaret edilmiştir. Okulların idari personelleri, rehber öğretmenleri ve belirlenen sınıfların öğretmenleri ile görüşülerek ailelere “Veli Onam Formu” gönderilmiştir ve gönüllü olan ailelerin çocuklarına kendilerinin doldurması için “Çocuk Onam Formu” dağıtılmıştır. Veri toplama süreci 18.09.2023 tarihinde başlayıp 09.10.2023 tarihine kadar devam etmiştir. Dört hafta süren veri toplama sürecinde araştırmacı liseleri ziyaret etmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacı gönüllük ve gizlilik esasını dikkate almıştır. Araştırmada çocukların her birine ölçekler, araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Her çocuk için yaklaşık 15-20 dakikada ölçek maddelerini doldurma süreci tamamlanmıştır. Araştırmaya katılım sağlamak istemeyen ergenler araştırmaya dahil edilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş ve ölçek alt boyutları puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olmadığı (Büyüköztürk, 2015), verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Veriler SPSS 22 paket programında anlamlılık düzeyi 0,05 olarak ele alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygusal zeka ölçümleri, empatik eğilimleri ve duygu düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile; öğrencilerin kardeş sayılarına ve çocuk sırasına göre duygusal zeka ölçümleri, empatik eğilimleri ve duygu düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile test edilmiştir. Ergenlerin yaşları ile duygusal zeka düzeyleri, empatik eğilimleri ve duygu düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman Korelasyon Katsayısı ile çözümlenmiştir. İlaveten, demografik değişkenlere ilişkin yüzde frekans istatistikleri, ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ergenlerin empatik eğilimlerinin yordayıcısının duygusal zekâları olup olmadığı Basit Regresyon Analizi ile çözümlenmiştir. Ergenlerin empatik eğilimlerinin yordayıcısının duygusal tanımlama/anlama ve duygusal düzenleme değişkenleri olup olmadığı, duygu düzenleme düzeylerinin yordayıcısının duygusal zekâ ölçek puanları olup olmadığı, duygu düzenleme düzeylerinin yordayıcısının duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme alt ölçek puanları olup olmadığı, duygusal empati eğilimlerinin yordayıcısının duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme alt ölçek puanları olup olmadığı, bilişsel empati

eğilimlerinin yordayıcısının duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme alt ölçek puanları olup olmadığı, içsel işlevsel duygu düzenleme düzeylerinin yordayıcısının duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme alt ölçek puanları olup olmadığı, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme düzeylerinin yordayıcısının duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme alt ölçek puanları olup olmadığı, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme düzeylerinin yordayıcısının duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme alt ölçek puanları olup olmadığı, dışsal işlevsel duygu düzenleme düzeylerinin yordayıcısının duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme alt ölçek puanları olup olmadığı ise Çoklu Regresyon Analizi ile çözümlenmiştir.



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan Duygusal Zeka Ölçeği'ne, Ka-Si Empatik Eğilimi Ergen Formu'na ve Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'ne ilişkin elde edilen nicel bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Ergenlerin cinsiyetlerine göre duygusal zeka ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Duygusal Zeka Ölçümleri

		N	Ortalama	Ortanca	S. Sapma	U	P
Duygusal tanımlama /anlama	Kız	344	3,87	4,00	,65	33811,000	,000*
	Erkek	262	3,56	3,50	,73		
Duygusal Düzenleme	Kız	344	3,24	3,38	,78	41841,000	,131
	Erkek	262	3,33	3,38	,81		
Toplam Duygusal Zekâ	Kız	344	3,49	3,50	,52	44251,500	,703
	Erkek	262	3,45	3,50	,59		

* $p<0.05$

Ergenlerin cinsiyetlerine göre duygusal tanımlama /anlama alt ölçek puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu fark, kızların lehinedir. Ancak kız ve erkek ergenlerin ölçülen duygusal düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygusal zekâ ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin cinsiyetlerine göre empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Empatik Eğilimleri

		N	Ortalama	Ortanca	S. Sapma	U	P
Duygusal Empati	Kız	344	3,22	3,30	,44	25931,000	,000*
	Erkek	262	2,84	2,80	,53		
Bilişsel Empati	Kız	344	2,96	3,00	,51	23074,000	,000*
	Erkek	262	2,48	2,43	,53		
Toplam Empatik Eğilim	Kız	344	3,11	3,18	,43	23289,500	,000*
	Erkek	262	2,69	2,65	,49		

* $p<0.05$

Ergenlerin cinsiyetlerine göre duygusal ve bilişsel empati alt ölçek puanları ve toplam empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu farklar, kızların lehinedir.

Ergenlerin cinsiyetlerine göre duygu düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Duygu Düzenleme Düzeyleri

		n	Ortalama	Ortanca	S. Sapma	U	P
İçsel işlevsel duygu düzenleme	Kız	344	3,84	4,00	,72	44873,000	,928
	Erkek	262	3,81	4,00	,78		
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	Kız	344	2,06	1,80	,85	40425,000	,029*
	Erkek	262	2,19	2,10	,87		
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	Kız	344	3,06	3,00	,83	40867,500	,049*
	Erkek	262	2,92	2,90	,84		
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	Kız	344	3,13	3,25	,84	40176,000	,022*
	Erkek	262	2,98	3,00	,89		
Toplam duygu düzenleme	Kız	344	2,97	2,94	,41	42557,000	,240
	Erkek	262	2,93	2,94	,49		

* $p<0.05$

Ergenlerin cinsiyetlerine göre içsel, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt ölçek puanları ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt ölçek puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu farklar, kızların lehinedir. Ancak kız ve

erkek ergenlerin ölçülen içsel işlevsel duygu düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygu düzenleme ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin kardeş sayılarına göre duygusal zeka ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Duygusal Zeka Ölçümleri

		n	Ortalama	Ortanca	S. Sapma	χ^2	P
Duygusal tanımlama /anlama	Tek	108	3,78	4,00	,73	6,669	,036*
	İki kardeş	374	3,77	3,83	,65		
	3 ve üzeri	124	3,58	3,50	,78		
Duygusal Düzenleme	Tek	108	3,31	3,38	,91	1,748	,417
	İki kardeş	374	3,29	3,38	,77		
	3 ve üzeri	124	3,20	3,25	,75		
Toplam Duygusal Zekâ	Tek	108	3,51	3,50	,64	3,325	,190
	İki kardeş	374	3,50	3,50	,52		
	3 ve üzeri	124	3,39	3,45	,56		

* $p<0.05$

Tek çocuk olan ergenlerin duygusal tanımlama/anlama düzeylerinin ortalaması daha yüksek bulunmuş olup ergenlerin kardeş sayılarına göre duygusal tanımlama /anlama alt ölçek puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu fark kardeş sayısı iki olan ergenler ile üç ve daha fazla kardeşe sahip ergenlerin duygusal tanımlama/anlama düzeyleri arasındadır. Analiz sonucunda, kardeş sayısı iki olan ergenlerin duygusal tanımlama/anlama alt boyutundan aldıkları ortalama puanların kardeş sayısı üç ve daha fazla kardeşe sahip ergenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani kardeş sayısı arttıkça duygusal zekanın duygusal tanımlama/anlama alt boyutundan alınan puanlarda azalma meydana gelmiştir.

Ancak ergenlerin kardeş sayılarına göre ölçülen duygusal düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygusal zeka ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin kardeş sayılarına göre empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Empatik Eğilimleri

		n	Ortalama	Ortanca	S. Sapma	χ^2	P
Duygusal Empati	Tek	108	3,05	3,05	,49	3,894	,143
	İki kardeş	374	3,09	3,10	,49		
	3 ve üzeri	124	2,97	3,00	,58		
Bilişsel Empati	Tek	108	2,72	2,71	,52	2,736	,255
	İki kardeş	374	2,78	2,86	,57		
	3 ve üzeri	124	2,71	2,71	,59		
Toplam Empatik Eğilim	Tek	108	2,91	2,94	,47	3,567	,168
	İki kardeş	374	2,96	3,00	,49		
	3 ve üzeri	124	2,86	2,82	,55		

Ergenlerin kardeş sayılarına göre duygusal ve bilişsel empati alt ölçek puanları ve toplam empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin kardeş sayılarına göre duygu düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Duygu Düzenleme Düzeyleri

		n	Ortalama	Ortanca	S. Sapma	χ^2	P
İçsel işlevsel duygu düzenleme	Tek	108	3,87	4,00	,82	1,541	,463
	İki kardeş	374	3,85	4,00	,69		
	3 ve üzeri	124	3,73	3,88	,83		
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	Tek	108	2,02	1,80	,93	3,850	,146
	İki kardeş	374	2,13	2,00	,85		
	3 ve üzeri	124	2,16	2,00	,82		
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	Tek	108	2,94	3,00	,87	1,302	,522
	İki kardeş	374	3,00	3,00	,85		
	3 ve üzeri	124	3,05	3,10	,73		
Dışsal işlevsel Duygu düzenleme	Tek	108	3,06	3,00	,82	3,867	,145
	İki kardeş	374	3,10	3,00	,88		
	3 ve üzeri	124	2,94	3,00	,87		

Tablo 4.6. (Devamı) Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Duygu Düzenleme Düzeyleri

Toplam duygu düzenleme	Tek	108	2,92	2,89	,44	1,407	,495
	İki kardeş	374	2,97	2,94	,45		
	3 ve üzeri	124	2,93	2,94	,44		

Ergenlerin kardeş sayılarına göre içsel, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt ölçek puanları; içsel, dışsal işlevsel duygu düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygu düzenleme düzeyleri arasındaki farklar anlamlı bulunamamıştır ($p>0.05$).

Çocuk sırasına göre duygusal zeka ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Çocuk Sırasına Göre Duygusal Zeka Ölçümleri

		n	Ortalama	Ortanca	S. Sapma	χ^2	P
Duygusal tanımlama /anlama	İlk	336	3,75	3,83	,71	7,197	,027*
	Ortanca	52	3,48	3,50	,72		
	Son	218	3,76	3,83	,67		
Duygusal Düzenleme	İlk	336	3,32	3,38	,82	1,915	,384
	Ortanca	52	3,19	3,13	,73		
	Son	218	3,24	3,38	,76		
Toplam Duygusal Zekâ	İlk	336	3,50	3,50	,58	3,744	,154
	Ortanca	52	3,35	3,38	,54		
	Son	218	3,48	3,50	,51		

* $p<0.05$

Son çocuk olan ergenlerin duygusal tanımla düzeylerinin ortalaması daha yüksek bulunmuş olup çocuk sırasına göre ergenlerin duygusal tanımlama /anlama alt ölçek puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu fark ortanca olan ergenler ile ilk ve son çocuk olan ergenlerin duygusal tanımlama/anlama düzeyleri arasındadır. Analiz sonucunda; ilk ve son çocuk olan ergenlerin duygusal tanımlama/anlama alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının ortanca çocuk olan ergenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ancak çocuk sırasına göre ergenlerin ölçülen duygusal düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygusal zekâ ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Çocuk sırasına göre ergenlerin empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Çocuk Sırasına Göre Ergenlerin Empatik Eğilimleri

		N	Ortalama	Ortanca	S. Sapma	χ^2	P
Duygusal Empati	İlk	336	3,04	3,10	,52	3,858	,145
	Ortanca	52	2,96	3,00	,56		
	Son	218	3,11	3,10	,50		
Bilişsel Empati	İlk	336	2,73	2,71	,56	4,103	,129
	Ortanca	52	2,67	2,71	,58		
	Son	218	2,81	2,86	,58		
Toplam Empatik Eğilim	İlk	336	2,91	2,94	,50	4,539	,103
	Ortanca	52	2,84	2,82	,52		
	Son	218	2,98	3,06	,49		

Çocuk sırasına göre duygusal ve bilişsel empati alt ölçek puanları ve toplam empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Çocuk sırasına göre ergenlerin duygu düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Çocuk Sırasına Göre Ergenlerin Duygu Düzenleme Düzeyleri

		N	Ortalama	Ortanca	S. Sapma	χ^2	P
İçsel işlevsel duygu düzenleme	İlk	336	3,84	4,00	,75	1,992	,369
	Ortanca	52	3,66	3,75	,81		
	Son	218	3,85	4,00	,72		
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	İlk	336	2,13	2,00	,92	,271	,873
	Ortanca	52	2,09	1,90	,77		
	Son	218	2,11	2,00	,79		

Tablo 4.9. (Devamı) Çocuk Sırasına Göre Ergenlerin Duygu Düzenleme Düzeyleri

İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	İlk	336	2,97	3,00	,83	1,103	,576
	Ortanca	52	3,05	3,10	,81		
	Son	218	3,03	3,00	,83		
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	İlk	336	3,08	3,25	,85	1,706	,426
	Ortanca	52	2,95	2,88	,85		
	Son	218	3,06	3,00	,90		
Toplam duygu düzenleme	İlk	336	2,95	2,94	,45	,405	,817
	Ortanca	52	2,90	2,94	,36		
	Son	218	2,96	2,94	,45		

Çocuk sırasına göre ergenlerin içsel, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt ölçek puanları; içsel, dışsal işlevsel duygu düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygu düzenleme düzeyleri arasındaki farklar anlamlı bulunamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin yaşları ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman korelasyon katsayısı ile çözümlenmiş ve Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Ergenlerin Yaşları ile Duygusal Zekaları Arasındaki İlişki

		Duygusal tanımlama /anlama	Duygusal Düzenleme	Toplam Duygusal Zekâ
Yaş	R	,108	-,106	-,035
	P	,008*	,009*	,396

* $p<0.05$

Ergenlerin yaşları ile duygusal tanımlama/anlama alt ölçek puanları arasında 0,108 olan pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Bir başka deyişle, ergenlerin yaşları arttıkça duygusal anlama düzeyleri de artmaktadır.

Ergenlerin yaşları ile duygusal düzenleme alt ölçek puanları arasında -0,106 olan negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Bir başka

deyişle, ergenlerin yaşları artıkça duygusal düzenleme düzeyleri azalmaktadır veya ergenlerin yaşları azaldıkça duygusal düzenleme düzeyleri artmaktadır.

Ergenlerin yaşları ile toplam duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin yaşları ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman korelasyon katsayısı ile çözümlenmiş ve Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Ergenlerin Yaşları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki

		Duygusal Empati	Bilişsel Empati	Toplam Empatik Eğilim
Yaş	R	-,033	,010	-,015
	P	,412	,802	,714

Ergenlerin yaşları ile duygusal, bilişsel alt ölçek puanları ile toplam empatik eğilimleri arasında anlamlı birer ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin yaşları ile duygu düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman korelasyon katsayısı ile çözümlenmiş ve Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Ergenlerin Yaşları ile Duygu Düzenleme Düzeyleri Arasındaki İlişki

		İçsel işlevsel duygu düzenleme	Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	Dışsal işlevsel duygu düzenleme	Toplam duygu düzenleme
Yaş	R	,003	,185	,101	-,033	,124
	P	,934	,000*	,012*	,416	,002*

* $p<0.05$

Ergenlerin yaşları ile içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygu düzenleme düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeylerde anlamlı birer ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Bir başka deyişle, ergenlerin yaşları artıkça içsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme

düzeyleri de artmaktadır. Ancak ergenlerin yaşları ile içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt ölçek puanları arasında anlamlı birer ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin empatik eğilimlerinin yordayıcısının duygusal zekâları olup olmadığı basit regresyon analizi ile çözümlenmiş ve sonuçları Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Ergenlerin Empatik Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı İlişki

Bağımlı değişken: Toplam Empatik Eğilim	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış	T	p
	B	Std. hata	Beta		
Sabit	1,704	,120		14,180	,000*
Toplam Duygusal Zekâ	,353	,034	,388	10,351	,000*
F=107,140 p=0,000					
* $p<0.05$					

Ergenlerin empatik eğilimlerini, duygusal zekaları yordamaktadır ($p<0.05$). Bir başka deyişle empatik eğilim değişkenini, duygusal zekâ değişkeni pozitif yönlü olarak etkilemektedir. F ve p değeri kurulan regresyon modelinin geçerli olduğunu göstermektedir. Beta katsayısına göre empatik eğilimler ile duygusal zekâ ölçek puanları arasında 0,388 olan pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki söz konusudur.

Ergenlerin duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati eğilimlerinin yordayıcısının duygusal tanımlama/anlama ve duygu düzenleme alt ölçek puanları olup olmadığı çoklu regresyon analizi ile çözümlenmiş ve sonuçları Tablo 4.14'de gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Ka-Si Empatik Eğilimi Ölçeği Alt Boyutlarının Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış	t	p
Değişkenler	B	Std. hata	Beta		
<i>Duygusal Empati</i>					
Sabit	1,598	,115	-	13,902	,000*

Tablo 4.14. (Devamı) Ka-Si Empatik Eğilimi Ölçeği Alt Boyutlarının Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Duygusal tanımlama/anlama	,323	,027	,437	11,936	,000*
Duygu düzenleme	,078	,024	,120	3,264	,001*
F=89,138 p=0,000					
Bilişsel Empati					
Sabit	1,480	,133	-	11,107	,000*
Duygusal tanımlama/anlama	,290	,031	,357	9,261	,000*
Duygu düzenleme	,057	,028	,080	2,067	,039*
F=51,556 p=0,000					
Toplam empatik eğilim	1,550	,113	-	13,725	,000*
Sabit	,309	,027	,430	11,650	,000*
Duygusal tanımlama/anlama	,069	,023	,109	2,960	,003*
Duygu düzenleme	1,598	,115	-	13,902	,000*
F=83,592 p=0,000					

*p<0.05

Ergenlerin empatik eğilimlerini, duygusal tanımlama/anlama ve duygu düzenleme düzeyleri yordamaktadır ($p<0.05$). Bir başka deyişle empatik eğilim değişkenini, duygusal tanımlama ve duygusal düzenleme değişkenleri pozitif yönlü olarak etkilemektedir. F ve p değeri kurulan regresyon modelinin geçerli olduğunu göstermektedir. Beta katsayısına göre empatik eğilimler ile duygusal tanımlama alt ölçek puanları arasında 0,430 olan pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Aynı zamanda empatik eğilimler ile duygusal düzenleme alt ölçek puanları arasında 0,109 olan pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki gözlenmiştir.

Ergenlerin duygusal empati eğilimlerini, duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme alt puanları yordamaktadır ($p<0.05$). Bir başka deyişle duygusal empati değişkenini, duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme değişkenleri etkilemektedir. F ve p değeri kurulan regresyon modelinin geçerli olduğunu göstermektedir. Beta katsayısına göre duygusal empati ile duygusal tanımlama/anlama alt ölçek puanları arasında 0,437

olan pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Aynı zamanda duygusal empati ile duygusal düzenleme alt ölçek puanları arasında 0,120 olan pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Ergenlerin bilişsel empati eğilimlerini, duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme alt puanları yordamaktadır ($p<0.05$). Bir başka deyişle bilişsel empati değişkenini, duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme değişkenleri etkilemektedir. F ve p değeri kurulan regresyon modelinin geçerli olduğunu göstermektedir. Beta katsayısına göre bilişsel empati ile duygusal tanımlama/anlama alt ölçek puanları arasında 0,357 olan pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Aynı zamanda bilişsel empati ile duygusal düzenleme alt ölçek puanları arasında 0,080 olan pozitif yönlü çok düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

O halde Tablo 4.14 incelendiğinde ergenlerin empatik eğilimlerinin duygusal zekalarını yordadığı görülmektedir.

Ergenlerin duygu düzenleme düzeylerinin yordayıcısının duygusal zeka ölçek puanları olup olmadığı basit regresyon analizi ile çözümlenmiş ve sonuçları Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Ergenlerin Duygu Düzenleme Düzeyleri ile Duygusal Zeka Ölçek Puanları Arasındaki Yordayıcı İlişki

Bağımlı Toplam düzenleme	değişken: duygu	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış	T	P
		B	Std. hata	Beta		
Sabit		2,699	,115	,090	23,494	,000*
Toplam Duygusal Zekâ		,073	,033	,090	2,231	,026*

F=4,976 p=0,026

* $p<0.05$

Ergenlerin duygu düzenleme düzeylerini, toplam duygusal zeka puanları yordamaktadır ($p<0.05$). Bir başka deyişle duygu düzenleme değişkenini, duygusal zeka değişkeni pozitif yönlü olarak etkilemektedir. F ve p değeri kurulan regresyon modelinin geçerli olduğunu göstermektedir. Beta katsayısına göre toplam duygu

düzenleme ile duygusal zekâ ölçek puanları arasında 0,090 olan pozitif yönlü çok düşük düzeyde bir ilişki söz konusudur.

Ergenlerin içsel işlevsel, dışsal işlevsel, içsel işlevsel olmayan, dışsal işlevsel olmayan ve toplam duygu düzenleme düzeylerinin yordayıcısının duygusal tanımlama/anlama ve duygu düzenleme alt ölçek puanları olup olmadığı çoklu regresyon analizi ile çözümlenmiş ve sonuçları Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarının Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış	t	p
Değişkenler	B	Std. hata	Beta		
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme					
Sabit	1,788	,168	-	10,611	,000*
Duygusal tanımlama/anlama	,296	,040	,277	7,461	,000*
Duygu düzenleme	,286	,035	,304	8,189	,000*
F=78,204 p=0,000					
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme					
Sabit	1,705	,213	-	8,023	,000*
Duygusal tanımlama/anlama	,180	,050	,145	3,607	,000*
Duygu düzenleme	,209	,044	,191	4,740	,000*
F=22,479 p=0,000					
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme					
Sabit	3,160	,189	-	16,723	,000*
Duygusal tanımlama/anlama	,338	,044	,283	7,600	,000*
Duygu düzenleme	-,434	,039	-,413	-11,079	,000*
F=75,589 p=0,000					

Tablo 4.16. (Devamı) Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarının Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Dışsal</i> <i>Olmayan</i> <i>Düzenleme</i>	<i>İşlevsel</i> <i>Duygu</i>				
Sabit	2,539	,212	-	11,969	,000*
Duygusal tanımlama/anlama	,126	,050	,102	2,533	,012*
Duygu düzenleme	-,273	,044	-,251	-6,215	,000*
F=20,055 p=0,000					
<i>Toplam</i> <i>Düzenleme</i>	<i>Duygu</i>				
Sabit	2,359	,105	-	22,464	,000*
Duygusal tanımlama/anlama	,235	,025	,369	9,501	,000*
Duygu düzenleme	-,086	,022	-,154	-3,973	,000*
F=47,073 p=0,000					
*p<0.05					

Ergenlerin duygu düzenleme düzeylerini, duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme alt puanları yordamaktadır ($p<0.05$). Bir başka deyişle duygu düzenleme değişkenini, duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme değişkenleri etkilemektedir. F ve p değeri kurulan regresyon modelinin geçerli olduğunu göstermektedir. Beta katsayısına göre toplam duygu düzenleme ile duygusal tanımlama/anlama alt ölçek puanları arasında 0,369 olan pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Aynı zamanda toplam duygu düzenleme ile duygusal düzenleme alt ölçek puanları arasında -0,154 olan negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

İçsel işlevsel duygu düzenleme düzeylerini, duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme alt puanları yordamaktadır ($p<0.05$). F ve p değeri kurulan regresyon modelinin geçerli olduğunu göstermektedir. Beta katsayısına göre içsel işlevsel duygu düzenleme ile duygusal tanımlama/anlama alt ölçek puanları arasında 0,277 olan pozitif yönlü düşük düzeyde; içsel işlevsel duygu düzenleme ile duygusal düzenleme alt ölçek puanları arasında 0,304 olan pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme düzeylerini, duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme alt puanları yordamaktadır ($p<0.05$). F ve p değeri kurulan regresyon modelinin geçerli olduğunu göstermektedir. Beta katsayısına göre dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile duygusal tanımlama/anlama alt ölçek puanları arasında 0,102 olan pozitif yönlü düşük düzeyde; dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile duygusal düzenleme alt ölçek puanları arasında -0,251 olan negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme düzeylerini, duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme alt puanları yordamaktadır ($p<0.05$). F ve p değeri kurulan regresyon modelinin geçerli olduğunu göstermektedir. Beta katsayısına göre içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ile duygusal tanımlama/anlama alt ölçek puanları arasında 0,283 olan pozitif yönlü düşük düzeyde; içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ile duygusal düzenleme alt ölçek puanları arasında -0,413 olan negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Dışsal işlevsel duygu düzenleme düzeylerini, duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme alt puanları yordamaktadır ($p<0.05$). F ve p değeri kurulan regresyon modelinin geçerli olduğunu göstermektedir. Beta katsayısına göre dışsal işlevsel duygu düzenleme ile duygusal tanımlama/anlama alt ölçek puanları arasında 0,145 olan pozitif yönlü düşük düzeyde; dışsal işlevsel duygu düzenleme ile duygusal düzenleme alt ölçek puanları arasında 0,191 olan pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

O halde Tablo 4.16 incelendiğinde ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin duygusal zekalarını yordadığı söylenebilir.

5. TARTIŞMA

Adölesan dönemde duygusal zekanın, empatik eğilim ve duygu düzenleme becerileriyle ilişkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada aynı zamanda ergenlerin cinsiyet, yaş, çocuk sırası ve kardeş sayısına göre duygusal zeka ölçümleri, empatik eğilimleri ve duygu düzenleme becerilerine de bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ergenlerin cinsiyetlerine göre Duygusal Zeka Ölçeği'nin duygusal tanımlama/anlama alt boyutuna ait ölçek puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bulunan bu fark, kızların lehinedir. Ancak kız ve erkek ergenlerin ölçülen duygusal düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygusal zeka ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu araştırmanın bulgularına paralel şekilde Goleman (2003), kitabında duygusal zeka düzeyinin cinsiyet faktörüne göre değişiklik gösterdiğini dile getirmiştir. Bircan (2004) tarafından liselerin son sınıflarında okuyan ergenlerle yapılan bir araştırmada, ergenlerin duygusal zekalarının çatışma eğilimleri ve suç davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ergenlerin Duygusal Zeka Ölçeği'nin tamamından ve alt ölçeklerinden aldığı puanların cinsiyete göre kızların lehine farklılaştığı görülmüştür. Harrod ve Scheer (2005) tarafından yapılan bir çalışma sonucunda kadınların erkeklerden daha yüksek duygusal zeka puanına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından tıp fakültesi birinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmaya göre kadınların duygusal zeka puanlarının erkeklerin duygusal zeka puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Kadınların duygusal zekalarının erkeklerden daha yüksek olmasının altında cinsiyete özgü farklar ve yetiştirilme tarzları yatıyor olabilir. Kadınlar, erkeklerden daha sosyal oldukları ve hislerini daha iyi ifade ettikleri için duygularını anlama ve anlatma konusunda erkeklerden daha başarılıdır (Köksal ve Gazioğlu, 2007). Sert ve güçlü bir görünüme sahip olmak için erkekler; duygusal görünmemeye çalışır ve duygularını gizleme ihtiyacı hissedebilirler. Sonuç olarak, duygusal zeka seviyesi düşük erkekler duygularını bastırmayı alışkanlık haline getirmişlerdir (Smieja-Necka vd., 2011). Ancak literatürde bu bulguların aksini gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Charkhat Gorgich, Barfroshan, Ghoreishi, Balouchi, Nastizaie ve Azizollah (2016) tarafından tıp öğrencileri ile yapılan araştırmada duygusal zeka puanı

erkeklerde kadınlara oranla daha yüksek sonuçlanmıştır. Başka bir araştırma sonucunda ise; Sundararajan ve Gopichandran (2018) tarafından tıp öğrencileri ile yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninin duygusal zeka puanına anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ergenlerin cinsiyetlerine göre Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği'nin duygusal ve bilişsel empati alt boyutlarına ait ölçek puanları ve toplam empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu farklar, kızların lehinedir. Araştırmanın bulgularına paralel bir şekilde, Yılmaz ve Akyel (2008) tarafından beden eğitimi öğretmeni adaylarının empatik eğilimlerinin incelendiği çalışmada cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuş ve kadınların empatik eğilimlerinin erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Güngör ve Esentürk, (2020) yaptıkları çalışmanın sonucunda kadınların empatik eğiliminin erkeklerin empatik eğiliminden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Kıran Akça (2022) tarafından ilkokul ve ortaokula giden çocuklarla yapılan çalışmada ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından alınan puanların cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna göre kızların empatik eğilimi erkeklerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Kızların lehine olan bu durum; toplumsal cinsiyet rolleri ve toplumsal değerler, ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri ve çevresel etkileşimler etkileyici rol oynamış olabilir (Hoffman ve Levine, 1976). Bazı araştırmalar; kadınların kendi hislerini kontrol ettiklerini, empati kurduklarını ve sosyal ilişkilerde daha başarılı olduklarını, erkeklerin ise daha net, optimist ve stresle baş etme durumunda kadınlara göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Sartorius, 1999). Dökmen (2020), kadınların empati yetisinin, erkeklerin empatik yetisinden daha yüksek olma durumunu, "kadın duyarlılığı" sözcüğüyle açıklamaktadır. Kadınlar, erkeklere göre herhangi bir durum karşısında daha fazla duygusal tepki gösterir. Duygusal tepkiler empatinin bileşkelerinden biridir (Hoffman ve Levine, 1976). Bu durum, kadınların erkeklere göre daha duygusal ve daha hassas bir yapıya sahip olacak şekilde yetiştirildiklerinden (Ekinci ve Aybek, 2010) ve kadınların biyolojik, psikolojik ve sosyal yönden farklı olmaları, kişilerarası ilişkilerde daha çok paylaşımcı ve duygusal olmalarından kaynaklanıyor olabilir (Işık Keleş, 2023).

Ergenlerin cinsiyetlerine göre Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyut ölçek puanları ve dışsal işlevsel

duygu düzenleme alt boyut ölçek puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bulunan bu farklar, kızların lehinedir. Kısmetoğlu (2019) tarafından ergenlerle yapılan araştırmada da benzer şekilde kızların içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme puanlarının erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Fidan (2023) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada, sadece içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Aynı şekilde Çolak (2020), lise öğrencileri ile yaptığı araştırmada içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutunda kızların erkeklere göre anlamlı şekilde daha yüksek puanlar aldığını bulmuştur. Bu durum kızların olumsuz düşüncelere daha fazla kapılma eğiliminde olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca adölesan dönemde kızların daha içe kapanık olma ve duygularını içine atma durumlarının varlığı da bu durumu desteklemektedir (Hampel ve Petermann, 2006). Bar-On (2005), kadınların erkeklere göre duygularını anlama konusunda daha başarılı, erkeklerin ise kadınlara göre duygularını kontrol etme konusunda daha başarılı olduğunu ileri sürmüştür. Toplumsal cinsiyet rolleri düşünüldüğünde kaygı ve içe atma duyguları kadınlarda erkeklere oranla daha fazla ön plandadır ve bu durum içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin daha fazla kullanıldığını açıklar niteliktedir (Fidan, 2023). Araştırmalar, kızların üzüntü duygusunu, erkeklerin ise kızgınlık duygusunu daha çok hissettiğini dolayısı ile kızların ve erkeklerin bu iki duyguyu yansıma eğilimlerinin farklı olabileceğini göstermektedir. Bu durum, uzun dönemde kızların içselleştirme, erkeklerin ise dışsallaştırma sorunlarına daha yakın olmalarına yol açar (Çorapçı, 2012). Duygu düzenleme ve yönetme, toplumun cinsiyet algısından etkilenebilir (Atalay ve Özyürek 2021). Kızların duygularını daha yoğun yaşamaları ve bunu ifade etmeleri kültürel olarak normal görülürken erkeklerin duygularını yaşamaları ve ifade etmeleri kısıtlanmaktadır. Çocukluk dönemi itibari ile empoze edilen “Erkekler ağlamaz” ifadesi bu durumu özetlemektedir (Apaydın Demirci, Arslan ve Temel, 2020; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Dolayısıyla duygu düzenleme becerilerindeki anlamlı farklılığın toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ergenlerin kardeş sayılarına göre duygusal zeka puanları incelendiğinde, tek çocuk olan ergenlerin kardeşi olan ergenlere göre duygusal tanımlama/anlama alt boyutunda daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca iki kardeşe sahip

olan ergenlerin duygusal tanımlama/anlama alt boyutu puanları üç ve daha fazla kardeşe sahip ergenlerin puanlarından daha yüksektir. Ancak ergenlerin kardeş sayılarına göre ölçülen duygusal düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygusal zekâ ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmanın bulgularına paralel bir şekilde, Somoğlu ve Zengin (2023) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada en az bir kardeşe sahip olan bireylerin duygusal zeka düzeyinde fazla sayıda kardeşe sahip olanlardan daha yüksek anlamlı ilişki saptanmıştır. Kardeş sayısı arttıkça maddi açıdan zorluk yaşanması, yaşam koşullarında değişim oluşması gibi sebeplerden dolayı ailelerin çocuklarına yeterli anlayış ve eşit düzeyde sevgi, saygı, ilgi gösterememesi kardeşler arası kıskançlığa ve rekabete neden olabileceği için duyguların anlamlandırılması ve hissedilmesi zayıflayabilir ve bu durumda tek çocuk olanlar bu yönde şanslı olabilir (Somoğlu ve Zengin, 2023). Ayrıca literatürde bu bulguların aksini gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Bayrak, Çelik, Sevinç ve Alev (2023) tarafından üniversite öğrencileri yapılan bir çalışmada beş ve üzeri kardeşe sahip olanların duygusal zeka düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşan ve Özyer (2003) tarafından lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada kardeş sahibi olan öğrencilerin olmayanlara göre duygusal zekaları daha yüksek bulunmuştur. Bu durumda kardeş sahibi olan kişilerin kardeşi olmayan kişilere göre özellikle çocukluk döneminde paylaşmayı öğrenmeleri, dışadönük ve sosyal olmaları duygusal zekalarına katkı sağlayacaktır. Uğurlular (2019), tarafından yapılan çalışmada ise lise öğrencilerinin duygusal zeka toplam puan ve alt boyutları ortalamalarının kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mencik (2017) tarafından lise öğrencileri ile yapılan benzer bir çalışmada da duygusal zeka ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanlarının kardeş sayısına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürdeki bu çelişkili sonuçlar evdeki kişi sayısının ötesinde aile tutumu, uyumlu davranış niteliği ve aile bireyleri arasındaki etkileşim sonucu, duygusal gelişimde önemli ölçüde belirgin bir değişim olduğunu düşündürmektedir (Akaydın ve Akduman, 2019).

Bu çalışmada ergenlerin kardeş sayılarına göre empatik eğilimleri arasında; duygusal ve bilişsel empati alt ölçek puanları ve toplam empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde, Aka (2019) tarafından ilköğretim 4. sınıfa giden

çocuklarla gerçekleştirilen araştırmada; empatik eğilimin duyuşsal empati ve bilişsel empati alt boyutlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kardeş sahibi olmanın empatiye ve sosyo-duygusal gelişime olumlu yönde katkı sağlayacağı belirtilmesine (Maximiano-Barreto vd., 2020) rağmen ergenlerin bu dönemde, psikolojik ve duygusal açıdan kardeşten ya da aile üyelerinden daha çok arkadaş çevrelerinden destek almaları, arkadaşlarının duygularını ve düşüncelerini daha fazla önemsiyor olmaları, model olarak arkadaşlarını seçmeleri adölesan dönemindeki duygusal gelişimde kardeş sayısının etkili olmamasının nedeni olabilir. Literatürde bu bulguların aksini gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Kıran Akça (2022) tarafından ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada, ergenlerin bilişsel empati alt boyutuna göre; iki kardeşe sahip olan ergenlerin bilişsel empati düzeyi dört kardeşe sahip olan ergenlerden daha yüksektir. Ergenlerin duygusal empati alt boyutundan ve ölçeğin toplam empatik eğilim puanlarından ise kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır.

Ergenlerin kardeş sayılarına göre içsel, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt ölçek puanları; içsel, dışsal işlevsel duygu düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygu düzenleme düzeyleri arasındaki farklar anlamlı bulunamamıştır. Benzer şekilde, Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) ve Çolak (2020) tarafından yapılan araştırmalarda duygu düzenleme ve kardeş sayısı arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Duygu düzenleme becerileri üzerinde kardeş değişkeninde bir farklılığın oluşmaması, duygu düzenleme becerisini kardeş varlığından ya da sayısından ziyade eğer varsa kardeşi ile arasındaki etkileşiminin içeriği ve niteliğinin etkileyebilecek olmasıdır (Demiral Tetik, 2022). Kramer (2014), kardeş etkileşimi yoluyla duygusal anlayış ve duyguları düzenlemeyi öğrenme konusunda yaptığı araştırmada; kardeşler arası ilişkilerin, duygusal anlayış ve düzenlemeyi aktif hale getirmek için kullanılabilir olduğundan bahsetmiştir. Ancak bu araştırmaların sonuçlarından farklı bulgulara erişen çalışmalar olduğu da görülmektedir. Örneğin Fidan (2023), tarafından ortaokula giden çocuklarla yapılan araştırmada kardeş sayısı değişkenine göre; sadece içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Ertürk Kara ve Gönen (2015), İlgar ve Akbaba (2017) tarafından yapılan araştırmalarda kardeş sayısı azaldıkça duygu düzenleme

becerisinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Atalay ve Özyürek (2021), tarafından yapılan araştırmada ise iki kardeş olan ergenlere göre tek çocuk olan ergenlerin, dışsal işlevsel duygu düzenleme becerisinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda kardeşler arasında yaşanan tartışmalar, demokratik tutuma sahip olmayan ebeveynler, ebeveynin çocuğuna ayırdığı zamanın kısıtlı olması ve bu kısıtlı zamanda çocuğun da duygu ve düşüncelerini daha az ifade edebilmesi gibi pek çok faktörün duygu düzenleme becerisini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Ergenlerin çocuk sırasına göre duygusal zeka puanları incelendiğinde; son çocuk olan ergenlerin duygusal tanımlama/anlama alt boyutunda daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca ilk ve son çocuk olan ergenlerin duygusal tanımlama/anlama alt boyut puanları ortanca olan ergenlerin puanlarından daha yüksektir. Ancak çocuk sırası ile ölçülen duygusal düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygusal zeka ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmanın bulgularına paralel bir şekilde Tunç (2020) tarafından 11. ve 12. sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmada en büyük ve en küçük çocukların, ortanca çocuklara göre daha fazla duygusal zekaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Doğum sırası, kardeşler arasındaki duyguların belirlenmesinde etkilidir. Çocuğun kişiliği, zekası ve büyümesi doğum sırası ile önemli ölçüde ilişkilidir. Ailelerinde ilk doğan çocuklar kardeşleri ile ilgilenir, destekleyici, işbirlikçi ve sorumluluk sahibi olurlar. Ortanca doğan çocuklar farklı kompleksler ve aşağılık duyguları içinde olumsuz ruh haline bürünürler ve ilk doğan kardeşleri ile rekabet hissederler (Vasavi vd., 2017). Genel olarak, ebeveynler çocuklarına doğum sıralarına göre farklı davranırlar. Bu da çocuğun kişilik özelliklerinde ve sosyal hayatını nasıl yaşadığında farklılıklara yol açar. İlk doğan çocuklar sorumluluk sahibi, entelektüel olarak sağlam ve en az duygusal özelliklere sahipken, daha sonra doğan çocuklar gösterişçi, daha rasyonel, mağdur ve konuşkan özelliklere sahiptir. Son çocuklara ebeveynleri ve kardeşleri tarafından her zaman daha fazla ilgi gösterilir. İşlerini yapmak için her zaman yardım alırlar. Bu nedenle, son çocuklar kendilerini daha iyi ifade edebilirler, yeteneklerini yük olmadan iyi bir şekilde optimize edebilirler, böylece ilk çocuklara kıyasla daha başarılı ve üstün olabilirler (Vasavi vd., 2017; Fitniwilis vd., 2022). Ayrıca literatürde bu bulguların aksini gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Bender (2006) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada,

öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyleri ile ailelerinde kaçınıcı çocuk oldukları yönünde anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Çocuk sırasına göre ergenlerin empatik eğilimleri arasında; duygusal ve bilişsel empati alt ölçek puanları ve toplam empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde Köse (2019)'nin 10-12 yaş çocuklarla yaptığı araştırmada, Kıran Akça (2023)'nin ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmada ve Aka (2019)'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin empatik eğilimlerinin doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu durum son yıllarda ailelerin; eğitim seviyesinin artması, aile içi fikir alış-verişlerinin varlığı, ailedeki tüm bireylerin birbirine karşı empatik davranması, çevresel faktörler ve bakış açılarının değişip gelişmesi ile birlikte ilk çocuğa yüklenen fazla sorumluluk durumundan, “artık sen abla/abi oldun” etiketlemesinden uzaklaşılması ve ortanca/son çocukların daha küçük görülerek duygularını ya da düşüncelerini hafife alma, önemsememe durumlarının dışına çıkılması ile beraber doğum sırasının önemi kalmamış olabilir (Aysu vd., 2021).

Çocuk sırasına göre ergenlerin duygu düzenleme düzeyleri arasında; içsel, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt ölçek puanları; içsel, dışsal işlevsel duygu düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygu düzenleme düzeyleri arasındaki farklar anlamlı bulunamamıştır. Duygu düzenleme becerileri üzerinde; çocuk sırasından daha çok psikolojik doğum sırası yani çocuğun aile içindeki konumu, aile üyelerinin iletişimi, kardeşler ve anne-baba arasındaki ilişkilerin etkili olduğu düşünülmektedir (Ünal Doğan, 2020). Çolak (2020), tarafından lise öğrencileri yapılan bir araştırmada ise tek çocuk olan lise öğrencilerinin, çok çocuklu ailede ilk çocuk ve çok çocuklu ailede ortanca çocuk olanlardan, dışsal işlevsel duygu düzenleme becerilerinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çok çocuklu ailede ilk çocukların içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisinin çok çocuklu ailede son çocuk olanlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ergenlerin yaşları ile duygusal zeka düzeyleri arasında; yaş ile duygusal tanımlama/anlama alt ölçek puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir başka deyişle, ergenlerin yaşları artıkça duygusal

tanımlama/anlama düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca araştırmada ergenlerin yaşları ile duygusal düzenleme alt ölçek puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir başka deyişle, iki değişken arasında ters orantı mevcuttur; ergenlerin yaşları artıkça duygusal düzenleme düzeyleri azalmaktadır ya da ergenlerin yaşları azaldıkça duygusal düzenleme düzeyleri artmaktadır. Ergenlerin yaşları ile toplam duygusal zeka düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Benzer şekilde, Mayer, Perkins, Caruso ve Salovey (2001), yaptıkları bir araştırmada 18-21 yaş aralığında olanların duygusal zeka düzeyinin, 13-16 yaş aralığında olanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlar ve genç yetişkinliğin ilk yıllarına kadar yaş faktörü ile beraber arttığını söylemişlerdir. Sevindik, Uncu ve Dağ (2012), tarafından lisans eğitimi gören öğrencilerle yapılan bir araştırmada da, 23 yaş ve üzeri öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri, 20 yaş ve altındaki öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Geliştirilebilir olan duygusal zeka boyutunun büyüdükçe yaşla birlikte edinilen tecrübeler sonucunda arttığı düşünülmektedir. Thomsen (2002) ise, yaşla beraber duygusal zekanın artması durumunun olgunluk olduğunu dile getirmiştir. Araştırma bulgularının aksine, İşmen (2001), lisans ve yüksek lisans öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada; 19 yaş ve altı – 26 yaş ve üstü yaş grubunun duygusal zeka düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ergenlerin yaşları ile empatik eğilimleri arasında; duygusal ve bilişsel alt ölçek puanları ile toplam empatik eğilimleri arasında anlamlı birer ilişki bulunamamıştır. Benzer şekilde Özkan (2023), tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka ve empatik eğilim düzeylerinin incelendiği araştırmada yaş değişkeni açısından bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelemesinde farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Kıran Akça (2022), tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada empatik eğilim ölçeğinin genel ve tüm alt boyutlarından alınan puanlar ile yaş değişkeni arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin yaşı arttıkça empatik eğilimleri, duygusal ve bilişsel empati düzeyleri düşmektedir. Bu ilişki, empatinin zamanla arttığını ve geliştirebilir olduğunu gösterir. Büyüdükçe yaşam deneyimleri ile birlikte arkadaşlık ilişkileri de artar; bu durum empati düzeyini etkiler. Empati henüz ortaya çıkmadan kişi bunu bastırılabilir (Waal, 2014). Dolayısıyla yaş arttıkça kişinin bilişsel

gelişimine paralel olarak empati gelişiminde artış beklense dahi ergen benmerkezciliğinin ön planda olduğu adölesan dönemle beraber empatik eğilim arka planda kalmış olabilir.

Ergenlerin yaşları ile duygu düzenleme düzeyleri arasında; içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygu düzenleme düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeylerde anlamlı birer ilişki bulunmuştur. Bir başka deyişle, ergenlerin yaşları arttıkça içsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme düzeyleri de artmaktadır. Ancak ergenlerin yaşları ile içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt ölçek puanları arasında anlamlı birer ilişki bulunamamıştır. Duyguların en yoğun yaşandığı, duyguların alt-üst olduğu adölesan dönemde; hormonal değişimlerin artması ve beyin gelişiminde görülen farklılıklarla birlikte amigdala aktif çalışırken prefrontal korteksin hala gelişmekte olduğu ergenin daha çok amigdala ile karar verdiğinin göstergesidir (Taşçı, 2013; Stixrud ve Johnson, 2018; Ekşi, 2021). Ayrıca ergen benmerkezciliğinin olduğu ve dürtüsellüğün arttığı bu dönemin özelliklerine göre tüm bunlar ergenlerin işlevsel olmayan stratejileri neden daha fazla kullandığını açıklar niteliktedir. Yaşla birlikte bu stratejilerin artmasının sebebi olarak çalışma grubunun yaş aralığının ön ergenlikten-son ergenliğe geçiş aşamasında olması ve yaş arttıkça ergenlik süreçlerini daha yoğun yaşamaları verilebilir. Çünkü ön ergenlik sırasında sadece fiziksel değişiklikler yaşayan ergen, ilerleyen yaşlarında duygusal açıdan yaşadığı değişimler sonucunda (Beckert, 2005) daha huysuz, inatçı ve hassas birine dönüşebilir. Bu durumda aileden-çevreden gelen baskılar ve olumsuz etkileşimler karşısında olumsuz stratejiler kullanmayı tercih ederler (Atalay ve Özyürek, 2021). Ayrıca literatürde bu bulguların aksini gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Eren (2022), tarafından ergenlerle yapılan araştırmada yaşa göre duygu düzenleme ölçeği alt boyutları puanının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Adölesan dönemde duygusal zekanın empatik eğilim ve duygu düzenlemeye karşı yordayıcı etkisinin incelendiği bu çalışmada ergenlerin empatik eğilimlerini, duygusal zekalarının yordadığı bulunmuştur. Bir başka deyişle empatik eğilim değişkenini, duygusal zeka değişkeni pozitif yönlü olarak etkilemektedir. Empatik eğilimler ile duygusal zeka ölçek puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Benzer şekilde Yeniçeri, Yıldız, Seydaoğulları, Güleç, Çetin ve

Baldemir (2015), tarafından lisans öğrencileri ile yapılan bir araştırmada duygusal zeka ölçeği alt boyutları ile empatik eğilim düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Duygusal zeka düzeyi arttıkça empatik eğilimin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Uyanık Balat, Çelebi, Yılmaz ve Gümüştekin (2014), tarafından okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada; duygusal zeka düzeyleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekaları ile empatik eğilimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile duygusal zeka düzeyi yüksek olan bir kişinin empatik eğilimi de yüksek olur. Empatinin duygusal zekanın beş bileşeninden biri olması birbiri ile arasındaki ilişkiyi açıklar niteliktedir. Empati kurabilmek ve duyguları dikkate alarak kendini tanıyabilmek duygusal zeka düzeyinin geliştirilmiş olmasına bağlıdır (Akerjordet ve Severinsson 2007; Ioannidou ve Konstantikaki 2008). Duygusal zeka düzeyi gelişmiş olan bir kişi, karşısındaki insanın duygu durumunu önemser ve onu anlamak için çaba gösterir. Bu durum aynı zamanda kişilerin empatik eğilimlerinin de artmasına neden olur. Duygusal zekasını etkili kullanamayan bir kişi, etkili iletişim becerisine sahip olamaz; çatışma, kriz ve stres gibi olumsuz durumlar sırasında duygularına ve düşüncelerine hakim olamaz; olaylar karşısında tek taraflı yaklaşım göstererek empati ve sağlıklı ilişkiler kuramaz. Duygusal zeka empatik eğilim için temel oluşturabilecek niteliktedir; empatik eğilim, duygusal zekanın daha etkin ve verimli olmasını sağlayabilir (Maboçoğlu, 2006; Özkan, 2023). Duygusal zekaya sahip kişiler aileleri ve arkadaşları ile güvenli, işlevsel, rahatlatıcı, empatiye dayalı ilişkiler kurar. Herhangi bir ilişki onlar için 'bağ' değil bir bağlantı niteliğindedir. Ayrıca başkalarının duygularını tanırlar, ifade etmelerine izin verirler, danışırlar ve kendilerini olumsuz ifadelerden koruyabilirler (Ioannidou ve Konstantikaki, 2008).

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre ergenlerin duygu düzenleme düzeylerini, toplam duygusal zeka puanları yordamaktadır. Bir başka deyişle duygu düzenleme değişkenini, duygusal zeka değişkeni pozitif yönlü olarak etkilemektedir. Ergenlerin duygu düzenleme düzeylerini; duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları olan duygusal tanımlama/anlama ve duygusal düzenleme alt puanları da yordamaktadır. Bir başka deyişle duygu düzenleme değişkenini, duygusal tanımlama/anlama ve duygusal düzenleme değişkenleri etkilemektedir. Araştırmanın bulgularına paralel bir şekilde,

Zysberg ve Raz (2019) tarafından lisans öğrencileri ile yapılan araştırmada; duygusal zekanın kalp atış hızı farklılıkları yoluyla duygu düzenleme becerilerini temsil eden gizli değişkenle pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek duygusal zekaya sahip öğrenciler, kalp atış hızında daha büyük farklılıklar göstermiştir, bu da daha etkili duygusal uyarılmayı ve duyguların daha etkili modülasyonunu (uyarılma sonrası rahatlamayı) temsil eder. Ayrıca, yüksek duygusal zekaya sahip kişiler, duyguları (aralarında stresin de bulunduğu) sadece istendiğinde değil, sürekli olarak daha etkili bir şekilde düzenlemektedir (Krueger vd., 2009; Yu, Funk, Hu ve Feijs, 2017). Smieja-Nęcka, Mrozowicz-Wronska ve Kobylinska (2011) tarafından yapılan bir başka araştırma bulgularının sonuçlarına göre; duygusal yetenekler ile tercih edilen duygu düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak, yüksek duygusal zeka, yeniden değerlendirmenin daha sık kullanılması ve bastırmanın daha az kullanılması ile ilişkilidir. Bu sonuç, yüksek düzeyde duygusal yeteneğe sahip kişilerin daha etkili duygu düzenleme stratejileri seçtiğini gösteren teorik varsayımları desteklemektedir. Yüksek duygusal zekaya sahip kişiler duygularıyla başa çıkmada etkili olurlar.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise ergenlerin duygusal empati eğilimlerinin, duygusal tanımlama/anlama ve duygusal düzenleme düzeylerini yordadığı yönündedir. Bir başka deyişle duygusal empati değişkenini, duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme değişkenleri etkilemektedir. Duygusal empati ile duygusal tanımlama/anlama alt ölçek puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Aynı zamanda duygusal empati ile duygusal düzenleme alt ölçek puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel empati eğilimleri de, duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme alt puanları yordamaktadır. Bir başka deyişle bilişsel empati değişkenini, duygusal tanımlama/anlama ve düzenleme değişkenleri etkilemektedir bu da kurulan regresyon modelinin geçerli olduğunu göstermektedir. Bilişsel empati ile duygusal tanımlama/anlama alt ölçek puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Aynı zamanda bilişsel empati ile duygusal düzenleme alt ölçek puanları arasında pozitif yönlü çok düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel empati boyutu, başka insanların duygularını anlayabilmek ile ilişkilidir yani duygusal zekanın duygusal tanımlama/anlama alt boyutu ile benzer özellikler taşır. Duygusal

empati boyutu ise başka insanların duygularını hissetmek ve bu duruma yönelik uygun tepki vermek ile ilişkilidir yani duygusal zekanın duygusal düzenleme alt boyutu ile benzer özellikler taşır (Gross vd., 2006; Kıran Akça, 2022). Panfile ve Laible (2012) yaptıkları çalışmada duygu düzenleme ve empatinin pozitif ilişkili olduğunu; empati becerisi yüksek çocukların daha olumlu sosyal davranışlar sergilediğini ve aynı zamanda duygu düzenlemenin empatiyi, empatinin de gözlenebilen sosyal davranışı öngördüğü sonucuna ulaşmışlardır. Tunçel (2019) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada; duygularını tanımakta ve ifade etmekte güçlük çeken kişilerin empatik eğilimlerinin düşük olduğu ve duygusal ifadeden yoksun olan kişilerin duygularını düzenleme becerilerinde daha fazla zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Empati düzeyi düşük olan kişilerin kendi duygularını tanıma, karşısındaki kişinin duygusunu anlama/tanımlama ve ifade etme becerileri olumsuz etkilenmektedir. Empati eksikliği sonucunda kişi yalnızca kendi duygularını tanımlama konusunda değil, başkalarının duygularını anlama/tanımlama konusunda da zorluk yaşamaktadır (Grynberg, vd., 2010; Venta vd., 2013).

Bu araştırmanın bulgularından hareketle; duygusal zeka, empatik eğilim ve duygu düzenleme becerileri birbirini yordamaktadır denilebilir. Duygusal iniş çıkışların yaşandığı adölesan dönemde ergenin kendisinin ve başkalarının duygularını fark etmesi, hissetmesi, ifade etmesi ve tüm bunları karşı tarafa aktarması oldukça önemli becerilerdir. Çünkü ergen bu dönemde; yüksek duygusal zekaya, empatik eğilime ve duygu düzenleme becerilerine sahip olduğunda günlük hayatında, sosyal ilişkilerinde ve iletişim becerilerinde duygusal açıdan sağlıklı ve hayata karşı pozitif olur (Steinberg ve Morris, 2001; Campos vd., 2004). Düşünmekten sorumlu olan bilişsel zeka ve hissetmekten sorumlu olan duygusal zeka birbirini etkileyen iki ayrı zeka türüdür ve bilişsel yönden en parlak olan kişi, hayatta daima başarılı değildir. Bu yüzden akademik becerileri merkeze koyup takılı kalmak yerine kişinin geleceğini belirlemek adına duygusal zeka düzeyini bilip hareket etmek önemlidir (Goleman, 2011). Duygusal zeka, duyguları anlama/tanımlama ve kontrol etme, duyguları düzenleme, empatik olma, sosyal açıdan yetkin olma gibi nitelikleri içerir ve bu nitelikler de genel iletişim becerilerini geliştirir (Faye vd., 2011). Duygusal zeka, insanlarda duyguların ve hislerin rolüyle ilgilidir ve duygusal zekanın geliştirilmesi, duyguların büyümesinde ve empatik ilişkilerin kurulmasında etkin bir boyuttur.

Yüksek empatik eğilim ve yüksek duygusal zekaya sahip olmak insanların kendi duygularını ve başkalarının duygularını daha iyi anlamasını sağlayan bir dizi beceridir (Hajibabae vd., 2018). Duygusal zekaya sahip olan kişiler dünyayı sadece kendi bakış açıları ile görmek yerine daha duyarlıdır. Bu yüzden duygusal alışveriş konusunda isteklidirler. Genellikle olumlu duygulara sahip olan bu kişiler, olumsuz duygularla karşılaştıklarında da duygularını düzenlemeyi bilirler. Kişinin kendine ait ve başkalarına ait zihinsel/duygusal durumları anlama kapasitesi, duygu düzenlemenin eğilimsel ölçümleriyle olumlu yönde ilişkilidir (Contardi vd., 2016; Okun vd., 2000). Kişinin kendi duygularını düzenleme yeteneği ile birlikte başkalarının duygularını da uygun olacak şekilde düzenleme yeteneğini içeren duygusal zeka düzeyi arttıkça duygusal tepki verebilme fonksiyonu da daha sağlıklı şekilde tamamlanır (İşmen, 2004).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

14-18 yaş aralığında olan adölesan dönemdeki ergenlerin duygusal zeka boyutunun empatik eğilimleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın sonuçları bu başlık altında sunulmuştur.

Duygusal Zeka Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları incelendiğinde Duygusal Kolaylaştırma alt ölçeğinin güvenirliği düşük bulunmuştur. Dolayısıyla bu alt ölçek analizlere dahil edilmemiştir.

Ergenlerin duygusal zeka ölçümlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; duygusal tanımlama/anlama alt boyutuna göre sonuç kızların lehine çıkmıştır ($p<0.05$) fakat duygusal düzenleme alt boyutu puanları ile toplam duygusal zeka puanları arasında kız ve erkek ergenler için anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin empatik eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; duygusal empati ve bilişsel empati alt boyutlarına göre sonuç kızların lehine çıkmıştır ($p<0.05$).

Ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; içsel, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt ölçek puanları ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt ölçek puanlarına göre sonuç kızların lehine çıkmıştır ($p<0.05$) fakat içsel işlevsel duygu düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygu düzenleme ölçek puanları arasında kız ve erkek ergenler için anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin duygusal zeka ölçümlerinin kardeş sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; tek çocuk olan ergenlerin duygusal tanımlama/anlama düzeylerinin ortalamasının daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu fark kardeş sayısı; iki ile üç ve daha fazla kardeşe sahip ergenlerin duygusal tanımlama/anlama düzeyleri arasındadır. Ancak ergenlerin

kardeş sayılarına göre ölçülen duygusal düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygusal zeka ölçek puanları arasında anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin empatik eğilimlerinin kardeş sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; duygusal empati ve bilişsel empati alt ölçek puanları ve toplam empatik eğilimleri arasında anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin kardeş sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt ölçek puanları; içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygu düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin duygusal zeka ölçümlerinin çocuk sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; ergenlerin duygusal tanımlama/anlama alt ölçek puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuş olup ($p<0.05$) son çocuk olan ergenlerin duygusal tanımla düzeylerinin ortalaması daha yüksek bulunmuştur. Bulunan bu fark ortanca çocuk olan ergenler ile ilk ve son çocuk olan ergenlerin duygusal tanımlama/anlama düzeyleri arasındadır. Ancak ölçülen duygusal düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygusal zeka ölçek puanları arasında anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin empatik eğilimlerinin çocuk sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; duygusal empati ve bilişsel empati alt ölçek puanları ve toplam empatik eğilimleri arasında anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin çocuk sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; içsel, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt ölçek puanları, içsel, dışsal işlevsel duygu düzenleme alt ölçek puanları ve toplam duygu düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin duygusal zeka ölçümlerinin yaşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; yaş ile duygusal tanımlama/anlama alt boyut arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır ($p<0.05$). Bir başka deyişle, ergenlerin yaşları arttıkça duygusal anlama düzeyleri de artmaktadır. Ergenlerin yaşları ile duygusal düzenleme alt boyut arasında ise negatif yönlü düşük düzeyde

anlamli bir iliřki ortaya çıkmıřtır ($p<0.05$). Bir bařka deyiřle, iki deęiřken arasında ters orantı mevcuttur; ergenlerin yařları artıkça duygusal dűzenleme dűzeyleri azalmaktadır ya da ergenlerin yařları azaldıkça duygusal dűzenleme dűzeyleri artmaktadır. Ergenlerin yařları ile toplam duygusal zeka boyutları arasında ise anlamli bir sonuca ulařılamamıřtır ($p>0.05$).

Ergenlerin empatik eğilimlerinin yaşlara gűre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; duygusal empati ve bilişsel empati alt boyutları ile toplam empatik eğilimleri arasında anlamli bir sonuca ulaşılamamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin duygu dűzenleme becerilerinin yařlara gűre farklılařıp farklılařmadıęı incelendięinde; iřsel ve dıřsal iřlevsel olmayan duygu dűzenleme alt boyutlar ve toplam duygu dűzenleme dűzeyleri arasında anlamli birer iliřki bulunmuřtur ($p<0.05$). Bir bařka deyiřle, ergenlerin yařları artıkça iřsel iřlevsel olmayan ve dıřsal iřlevsel olmayan duygu dűzenleme dűzeyleri de artmaktadır. Ancak ergenlerin yařları ile iřsel ve dıřsal iřlevsel duygu dűzenleme alt boyutları arasında anlamli bir sonuca ulařılamamıřtır ($p>0.05$).

Ergenlerin empatik eğilim değişkenini, duygusal zeka değişkeni etkilemektedir. Empatik eğilim ile duygusal zeka ۆlćek puanları arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$).

Arařtırmanın oklu doęrusal regresyon analiz sonuçları incelendięinde ise; ergenlerin iřsel iřlevsel ve dıřsal iřlevsel duygu dűzenleme becerileri arttıkça duygusal tanımlama/anlama ve duygusal dűzenleme becerilerinin de arttıkça iřsel iřlevsel olmayan ve dıřsal iřlevsel olmayan duygu dűzenleme becerileri arttıkça duygusal tanımlama/anlama becerilerinin arttıkça ancak duygusal dűzenleme becerilerinin azaldıkça belirlenmiřtir. Ayrıca duygusal ve biliřsel empati arttıkça duygusal tanımlama/anlama ve duygusal dűzenleme becerilerinin de arttıkça belirlenmiřtir ($p<0.05$). ۆzetle arařtırma bulguları, adۆlesan dűnemde ergenlerin duygusal zeka dűzeylerinin empatik eęilim ve duygu dűzenleme becerileri ۆzerinde ۆnemli bir etkiye sahip olduęunu gűstermektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve alanda çalışan uzmanlara řu ۆnerilerde bulunulabilir:

6.2. Öneriler

- Bu araştırma 14-18 yaş arası ergenlerle yürütülmüştür. Araştırma ergenliğin ön ergenlikten geç ergenliğe kadarki tüm dönemlerini de kapsayacak şekilde genişletilebilir.
- Bu araştırmada ergenlerin duygusal zeka, duygusal düzenleme ve empatik eğilimleri ve duygusal düzenleme becerileri üzerinde yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve çocuk sırası değişkenlerinin etkisi incelenmiştir. Bir başka araştırmada anne-baba eğitim düzeyi, aile tipi ya da sosyo-ekonomik durum gibi farklı değişkenlerin etkisi incelenebilir.
- Bir başka araştırmada anne-babaların duygusal zekaları, empatik eğilimleri ve duygu düzenleme becerileri ile çocuklarının duygusal zekaları, empatik eğilimleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenebilir.
- Adölesan dönemde, ergen gerçekte kim olduğunu, sosyal yaşama nasıl uyum sağladığını keşfetme isteğiyle psikolojik özelliklerini araştırmak ve değerlendirmek ister. Bu dönemde duyguları anlama ve başkaları ile ilgili farkındalık gerektiren diğerlerinin bakış açısını dikkate alma, düşünce, inanç ve niyetleri anlamak gibi empatik eğilimleri geliştirebilmek adına duygusal zeka boyutunu ve empatik eğilimi artırıcı eğitim programları oluşturulabilir.
- Duygusal zeka alanında okulun etkisi oldukça önemlidir. Ergenin, kendine olan güveni, ailesine olan aidiyet duygusu ve çevreye olan etkileşimi, önemli ölçüde okula bağlıdır. Okul başarısı akademik zekaya bağlı olduğu kadar duygusal zekaya da bağlıdır. Duygusal zeka, akademik başarı açısından düşünüldüğünde; akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği görülür. Bu yüzden duygusal zeka boyutunu geliştirmek için okul öncesi eğitim döneminden başlanmak üzere tüm eğitim-öğretim dönemlerinin içerisine açık ya da örtük müfredatla ilgili eğitim çalışmalarına yer verilebilir.
- Ergenlerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını fark etmesi, adlandırması, ifade etmesi ve düzenleyebilmesi için okullarda akran destekli çalışmalara yer verilebilir.
- Yüksek düzeyde otoriter, ihmalkar, mükemmelliyetçi ve tutarsız ebeveyn stillerine sahip aile ortamında yetişen ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü

yaşayacağı, olumsuz duygularla baş etmeye çalışacağı ve duygularını kontrol edemeyeceği düşünüldüğünde; demokratik ve ilgili ebeveyn stillerinin olduğu aile ortamları oluşturulmalıdır.

- Ebeveynlere çocuklarının duygusal gelişimlerini desteklemede yol göstermek adına ebeveyn eğitim programları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.



KAYNAKLAR

- Adıyaman, B. (2010). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin duygusal zeka yeterliliklerini kullanma düzeyi ve çocukluk çağı depresyonu: İstanbul Avrupa Yakası örneği. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 273134).
- Aka, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin özgüveni ve empatik eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 600670).
- Akaydın, D., & Akduman, G. G. (2019). 6 yaş grubu çocukların duygusal zekalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science*, 22(22), 368-384.
- Akerjordet, K., & Severinsson, E. (2007). Emotional intelligence: A review of the literature with specific focus on empirical and epistemological perspectives *Journal of Clinical Nursing*, 16(8): 1405– 1416.
- Aktuğ, T. (2006). Ergenlerde akran baskısı ve benlik saygısının incelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin Üniversitesi.
- Akyel, B., Kayış, H., & Yüncü, Z. (2018). Ergenlikte beyin gelişimi, risk alma ve bağımlılığa yatkınlık. *Türkiye Klinikleri*, 134-139.
- Albayrak Sıdar, E. (2022). *Duyu'lmak istiyorum*. İstanbul: Sola Unitas.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.
- Alisinanoğlu, F. (2002). Gençlik dönemi özellikleri ve genç anne-baba iletişimi. *Eğitim ve bilim*, 27(123).
- Altan Atalay, A., Kaya Kızılöz, B., & Sarıtış Atalar, D. (2023). *Kuramdan Pratiğe Duygu Düzenleme*. İstanbul:Koç Üniversitesi Yayınları.
- Apaydın Demirci, Z., Arslan, E. & Temel, M. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 910-925. <https://doi.org/10.37217/tebd.714803>
- Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A., & Sharma, S. (2013). Maturation of the adolescent brain. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 449-461.
- Aşan, Ö., & Özyer, K. (2003). Duygusal zekaya etki eden demografik faktörlerin saptanmasına yönelik ampirik bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21(1), 151-167.
- Aslan, Ş. (2009). *Duygusal Zekâ ve Dönüşümcü, Etkileşimci Liderlik* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Atabek, E. (2000). *Bizim duygusal zekamız* (2. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
- Atalay, D. & Özyürek, A. (2021). Ergenlerde duygu düzenleme stratejileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (230), 815-834. doi: 10.37669/milliegitim.707741

- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and individual differences*, 36(3), 555-562.
- Aydın, Ayhan. (1999). "Gelişim ve öğrenme psikolojisi" Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aysu, B., Öz, S., Gürsoy, F., & Aral, N. World Children Conference-1.
- Aytar, A. G. (2005). Toplumsal ve duygusal gelişim. Gelişim ve öğrenme içinde, 93-126.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyusal davranış eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Bahadır, A. (2002). Ergenlik dönemi kişilik gelişiminde temel kavramlar. Selçuk Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8), 57-65.
- Banks, S. J., Eddy, K. T., Angstadt, M., Nathan, P. J., & Phan, K. L. (2007). Amygdala-frontal connectivity during emotion regulation. *Social cognitive and affective neuroscience*, 2(4), 303-312.
- Bar-On, R. (1997). BarOn emotional quotient inventory (Vol. 40). *Multi-health systems*.
- BarOn, R. (2000). BarOn Emotional Quotient Inventory. Youth Version Technical Manual. Toronto; North Tonawanda, NY: *Multi-Health Systems Inc.*
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in education*, 23(1), 41-62.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)* 1. *Psicothema*, 13-25.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D. & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and individual differences*, 28(6), 1107-1118.
- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15(6), 713-724.
- Bayrak, B., Çelik, A., Sevinç, M., & Alev, B. (2023). Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zeka ile kişisel ve sosyal sorumlulukları arasındaki ilişki.
- Bayraktar, M., M. (2007). Gençlik döneminde görülen bazı psikolojik belirtiler ve din eğitimi ilişkisi obsesif kompulsif belirti örneği. Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 207471).
- Beckert, T. E. (2005). Fostering autonomy in adolescents: A model of cognitive autonomy and self-evaluation. *American Association of Behavioral and Social Sciences*, 3-15.
- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. *Child development*, 75(2), 366-370.
- Bender, M., T., (2006). Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. 187178
- Berk, L. (2015). *Child development*. Pearson Higher Education AU.
- Berking, M. & Whitley, B. (2018). *Duygulanım Düzenleme Eğitimi: Uygulamacı El Kitabı*. Ankara: Nobel Akademik.

- Berkman, E. T., & Lieberman, M. D. (2009). Using neuroscience to broaden emotion regulation: theoretical and methodological considerations. *Social and personality psychology compass*, 3(4), 475-493.
- Bircan, S. (2004). Ergenlerin duygusal zekalarının çatışma eğilimlerine ve suç davranışlarına etkisi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 145139).
- Bozkurt Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (44).
- Bozkurt, S. S. (2023). Narsisizm, duygusal zeka ve manipülatif iletişim tarzının somatizasyon üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 824191).
- Brett, M., Johnsrude, I. S., & Owen, A. M. (2002). The problem of functional localization in the human brain. *Nature reviews neuroscience*, 3(3), 243-249.
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child development*, 75(2), 340-345.
- Bülbül, A. (2014). Ergenlerin algılanan anne baba tutumları ile yakın ilişkilerindeki psikolojik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 358813).
- Bulut, H., & Düşmez, İ. (2014). Öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin demografik ve mesleki değişkenler bakımından karşılaştırılması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 105-115.
- Bümen, N.T., (2004), *Okulda çoklu zekâ kuramı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Pegem Yayınları.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child development*, 75(2), 377-394.
- Carney M.P. (1999) The human side of organizational change: evolution, adaptation and emotional intelligence, a formula for success. Unpublished Doctoral Dissertation, Widener University.
- Carter, R. (2009). *Beyin kitabı* (Çev. G. Kayacı Sevinç). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership. John Wiley & Sons.
- Catanzaro, S. J., & Greenwood, G. (1994). Expectancies for negative mood regulation, coping, and dysphoria among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 41(1), 34.
- Cesur Soysal, G. & Öncel Arı, E. (2022). *Duygu düzenleme*. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cesur, E., & Köksal Akyol, A. (2022). An investigation of the effect of individualized development support programs applied to children with adhd on the symptoms of disorder, perception skills,

- and family functionality. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(2), 1073-1103.
- Ceylan, T. (1999). Duygusal Zekâ. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 1, 12-20.
- Charkhat Gorgich, EA., Barfroshan, S., Ghoreishi, G., Balouchi, A., Nastizaie, N., & Azizollah, A. (2016). The association of self-assessed emotional intelligence with academic achievement and general health among students of medical sciences. *Global Journal of Health Science*.
- Cherniss, C. (2002). 2001 Division 27 Presidential Address: Emotional intelligence and the good community. *American Journal of community psychology*, 30, 1-11.
- Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: New insights and further clarifications. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 183-191.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2018). Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement (9th ed.). McGraw Hill.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
- Contardi, A., Imperatori, C., Penzo, I., Del Gatto, C., & Farina, B. (2016). The association among difficulties in emotion regulation, hostility, and empathy in a sample of young Italian adults. *Frontiers in psychology*, 7, 197442.
- Cooper, K.R., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York, A Perigee Book.
- Cooper, R. & Sawaf, K. (2003). *Liderlikte duygusal zeka*, çev. Zelal Bedriye AymanBanu Sancar, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*, Nobel Yayınevi, 1. Baskı, Ankara.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çalış, N. (2019). Ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin aile ilişkilerinin okul yaşamına yansımaları ve okul sosyal hizmeti. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 535052).
- Çolak, Ç. H. (2020). Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve duygu düzenleme becerilerinin kişilik özelliklerine ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 640950).
- Çorapçı, F (2012). Ailede duygu sosyalleştirme süreci ve çocuğun sosyoduygusal gelişimi. M. Sayıl ve B. Yağmurlu (Der.), *Ana Babalık; Kuram ve Araştırma* (ss. 271-294). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Coşkun, A. (2014). Ayna nöronlar. *Bilim ve Teknik*, 557, 62-65.
- Dağlı, M. E. (2006). Ergenlikte zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Davis, M. (2004), *Duygusal zekânızı ölçün*, (Çev. Solina Silahlı), Alfa Yayınları, 1.Basım, İstanbul.

- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113.
- Demiral Tetik, Z., E. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 759604).
- Denham, S., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 311-343.
- Deniz, M. E., & Uzun, A. E. (2019). Ergenlerde empatik eğilimin yordayıcıları olarak yalnızlık ve duygusal özerklik. *Ilkogretim Online*, 18(3).
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63(1), 19-21.
- Dev, N. (2010). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması (Kartal örneği). Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 262403).
- Doğan, D. S., & Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 21(1), 155-190.
- Dökmen, Ü. (2020). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dolgin, K.G. (2014). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Dozier, M., & Kobak, R. R. (1992). Psychophysiology in attachment interviews: Converging evidence for deactivating strategies. *Child development*, 63(6), 1473-1480.
- Duman, K. D. (2010). Hemşirelik yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile empati becerileri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 302671).
- Durakoğlu, A., & Gökçearslan, Ş. (2010). Lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeyinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Education Sciences*, 5(3), 354-364.
- Duy, B., & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 23-35.
- Eisenberg, N. (1988). Empathy and sympathy: A brief review of the concepts and empirical literature. *Anthrozoös*, 2(1), 15-17.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and Sympathy. In M. Lewis ve J.M. HavilandJones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 677-691). New York: The Guilford Press. Enç, M. (1980). *Ruh Bilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and emotion*, 14(2), 131-149.

- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 3-14.
- Ekşi, H. (2021). Lise öğrencilerinde ebeveyn ilişkileri, duygu düzenleme güçlüğü, psikolojik kontrol ve saldırganlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 665529).
- Elkind, D. (1970) Children And Adolescents. Newyork: Oxford University Press.
- Epstein, R. (1999). The key to our emotions. *Psychology Today*, Vol, 32. Issue 4.
- Erden, M., & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. (9.Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdmann, G., & Janke, W. (1978). Interaction between physiological and cognitive determinants of emotions: Experimental studies on Schachter's theory of emotions. *Biological Psychology*, 6(1), 61-74.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Eren, C. (2022). Ergenlerde duygusal zeka, ebeveynlere bağlanma ve bazı bireysel faktörlerin duygu düzenleme becerileri üzerindeki yordayıcı rolü. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 732515).
- Eröz, S. S. (2013). Örgütlerde duygusal zekâ. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 213-242.
- Ersoy, E., & Köşger, F. (2016). Empati: tanımı ve önemi/empathy: definition and its importance. *Osmangazi tıp dergisi*, 38(2), 9-17.
- Ertürk Kara, H. G. & Gönen, M. (2015). Examination of children's self regulation skill in terms of different variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (4), 1224-1239. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5467/74230>
- Faye, A., Kalra, G., Swamy, R., Shukla, A., Subramanyam, A., & Kamath, R. (2011). Study of emotional intelligence and empathy in medical postgraduates. *Indian journal of psychiatry*, 53(2), 140-144.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fidan, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinde sosyal beceri, duygu düzenleme ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 822189).
- Fitniwilis, F., Nofriza, F., & Nurulita, E. (2022). Emotional intelligence of students based on birth order. *Jurnal Neo Konseling*, 4(1), 20-25.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American scientist*, 91(4), 330-335.
- Freshman, B., & Rubino, L. Emotional intelligence: a core competency for health care administrators. *Health Care Manag (Frederick)*. 2002 Jun;20(4):1-9.

- Freud, S. (1920). *Group psychology and the analysis of the ego*. London: Hogart Press.
- Furnham, A., & Petrides, K. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31(8), 815-824
- Galvan, A., Hare, T.A., Parra, C.E., Penn, J., Voss, H., Glover, G., & Casey, B.J. (2006). Earlier development of the accumbens relative to orbitofrontal cortex might underlie risk-taking behavior in adolescents. *J Neurosci*.
- Gander, H. W. & Gardiner, M. J. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Çev. A. Dönmez ve N. Çelen). Ankara: İmge Kitapevi.
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 1-19.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire—development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and individual differences*, 41(6), 1045-1053.
- Garnefski, N., Boon, S., & Kraaij, V. (2003). Relationships between cognitive strategies of adolescents and depressive symptomatology across different types of life event. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 401-408.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*, 30(8), 1311-1327.
- Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., Kommer, T., & Teerds, J. A. N. (2002a). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. *Journal of adolescence*, 25(6), 603- 611.
- Garnefski, N., Van Den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., & Onstein, E. (2002b). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and 81 emotional problems: comparison between a clinical and a non-clinical sample. *European Journal of Personality*, 16(5), 403-420.
- Geçtan, E. (2005). *Psikanaliz ve sonrası* (11.baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gem, Z. (2018). Duygu farkındalığı ve duygu mitlerine yönelik ölçüm araçlarının ve duygu düzenlemeye yönelik bütünsel bir müdahale programının geliştirilmesi: bir ön değerlendirme. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 519247).
- Göçet, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 186622).
- Goldstein, E.B. (2019). *Duyum ve algı* (Çev Ed. G. Malkoç, F. Girgin Kardeş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev.Yüksel, S, B.). New York: Bantam Dell. (1996:İstanbul Varlık Yayınları).
- Goleman, D. (2005). *İş başında Duygusal Zeka* (H. Balkara, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal zeka neden IQ' dan daha önemlidir?* (Çeviren: Banu Seçkin Yüksel), 33. Baskı, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2011). *The brain and emotional intelligence: New insights* (Vol. 94). Northampton, MA: More than sound.

- Goleman, D. (Ed.). (2003). Healing emotions: Conversations with the Dalai Lama on mindfulness, emotions, and health. *Shambhala publications*.
- Goleman, D.P., (2014), *Duygusal zekâ neden IQ' dan daha önemlidir?*, B. Seçkin Yüksel (Çev), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Greenberg, L. S., Elliott, R., Watson, J. C., & Bohart, A. C. (2001). Empathy. *psychotherapy: Theory, research, practice, training*, 38(4), 380.
- Greenberg, S.L. (2018). *Duygu odaklı terapi*. (Çev Ed. S.Balcı Çelik). Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Greenspan, S.İ, Salmon, J. (2020). *Meydan okuyan çocuk* (Çev. İ. Ersevimi). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Greif, E. B., & Hogan, R. (1973). The theory and measurement of empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 20(3), 280.
- Grewal, D., Brackett, M., & Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and the self-regulation of affect.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J. (2014). *Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations*. Handbook of emotion regulation, 2, 3-20.
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*, 2(2), 151-164.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (ss. 3-24) New York, NY, US: Guilford
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11468-001>
- Grynberg, D., Luminet, O., Corneille, O., Grèzes, J. & Berthoz, S. (2010). Alexithymia in the interpersonal domain: A general deficit of empathy?. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 845-850.
- Güngör, N. B., & Esentürk, O. K. (2020). The effect of sports high school students' empathic tendency level on cognitive flexibility: a structural equality model. *International Journal Of Education Technology & Scientific Researches*, 5(11).
- Güngör, S. (2008). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekanın psikolojik sıkıntı belirtileri üzerindeki etkisi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 226409).

- Gürşen Otacıoğlu, S. (2009). Duygusal zeka (ei) üzerine farklı eleştiri ve değerlendirmeler. Erciyes Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(26), 333-345.
- Gürsoy, E. (2016). Duygusal zeka eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka, empatik beceri ve davranış problemleri üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 456619).
- Gyurak, A., & Etkin, A. (2014). A neurobiological model of implicit and explicit emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*, 2, 76-90.
- Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. *Cognition and emotion*, 25(3), 400-412.
- Hajibabae, F., Farahani, M. A., Ameri, Z., Salehi, T., & Hosseini, F. (2018). The relationship between empathy and emotional intelligence among Iranian nursing students. *International journal of medical education*, 9, 239.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38(4), 409-415. doi: 10.1016/j.jadohealth.2005.02.014
- Hare, T. A., Tottenham, N., Galvan, A., Voss, H. U., Glover, G. H. & Casey, B. J. (2008). Biological Substrates of Emotional Reactivity and Regulation in Adolescence During an Emotional Go-NoGo Task, *Biological Psychiatry*, 63:927-934.
- Harı, E., Cengiz, C., & Kılıç, F. (2021). Ayna nöron sistemi ve fonksiyonlarına klinik yaklaşım.
- Hariri, A.R., Bookheimer, S.Y., & Mazziotta, J.C. (2000). Modulating emotional responses: Effects of a neocortical network on the limbic system. *Neuroreport*, 11(1): 43-48.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159).
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). Acceptance and commitment therapy (Vol. 6). New York: Guilford press.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of consulting and clinical psychology*, 64(6), 1152.
- Hein, S. (2005, January). Introduction to emotional intelligence. Retrieved from <http://eqi.org/history.htm> Leadership theories. (n.d.). Retrieved from <http://www.leadership-central.com/leadership-theories.html>
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development, New York, Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L., & Levine, L. E. (1976). Early sex differences in empathy. *Developmental Psychology*, 12(6), 557.
- Hökelekli, H. (2008). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Düşünce Kitabevi.
- Hunter, E. C., Katz, L. F., Shortt, J. W., Davis, B., Leve, C., Allen, N. B., & Sheeber, L. B. (2011). How do I feel about feelings? Emotion socialization in families of depressed and healthy adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 40, 428-441.
- Hunter, H.R. (2003). Affective empathy in children, measurement and correlation. Unpublished PhD. Dissertation, Griffith University

- İlgar, L., & Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 491-520.
- Ioannidou, F., & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences*, 1(3): 118–123.
- Işık Keleş, H. (2023). Aile hekimliği uzmanlık öğrencilerinde empati düzeyi ve empati düzeyine etki eden faktörler. Tıpta uzmanlık tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Uluslararası Tıp Fakültesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 779290).
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zeka ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(13), 111-124.
- İşmen, A. E. (2004). Duygusal zeka ve aile işlevleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(11), 55-75.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44– 52.
- Jankowiak-Siuda, K., Siemieniuk K., & Grabowska, A. (2009). Neurobiological basis of empathy, Neuro- psychiatr. *Neuropsychology*, 4(2), 51-58.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6), 1301-1334.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*, 351-372.
- Joormann, J., Yoon, K. L., & Siemer, M. (2010). Cognition and emotion regulation.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kassel, J. D., Bornovalova, M., & Mehta, N. (2007). Generalized expectancies for negative mood regulation predict change in anxiety and depression among college students. *Behaviour research and therapy*, 45(5), 939-950.
- Kaya, A. & Siyez, D. M. (2010). “KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması”, *Eğitim ve Bilim*, cilt 35, sayı 156, ss.110-125.
- Kaya, M., Güneş, G., Kaya, B., & Pehlivan, E. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinde boyun eğici davranışlar ve şiddetle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5(1), 5-10.
- Kayihan, Ş. N., & Arslan, S. (2016). Duygusal zekâ ölçeği: bir ölçek uyarlama çalışması. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (7), 137-145.
- Kennedy, C. M. (2018). Computational modelling of metacognition in emotion regulation, in 8th Workshop on Emotion and Computing at the German Conference on AI (KI-2018)
- Keyzers, C. (2011). Empatik beyin. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kıran Akça, B. (2022). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 784489).

- Kısmetoğlu, G. (2019). 15-18 yaş arası ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 588663).
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737.
- Koç, M. (2002). Gelişim psikolojisi açısından yaşlılık döneminde ruhsal gelişim. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 287- 304.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues*, (ss. 31-53). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohut, H. (1971). The analysis of the self: a systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders, New York, *International Universities Press*.
- Köksal, A. (2007). Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 219470).
- Köksal, A., & Gazioğlu, A. İ. (2007). Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. *HAYEF Journal of Education*, 4(1), 133-146.
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and individual differences*, 53(8), 1039-1043.
- Konrad, S. & Hendl, C. (2001). *Duygularla güçlenmek*. (Çev. Taştan, M.) İstanbul: Hayat Yayınları.
- Koole, S. L., & Rothermund, K. (2011). "I feel better but I don't know why": The psychology of implicit emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 25(3), 389-399.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental psychology*, 25(3), 343.
- Köse, D. (2019). Anne baba tutumlarının, çocukta benlik saygısı ve empati gelişimi ile ilişkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 601440).
- Kramer, L. (2014). Learning emotional understanding and emotion regulation through sibling interaction. *Early Education and Development*, 25(2), 160–184. doi:10.1080/10409289.2014.838824
- Kranowitz, C.S. (2005). *Senkronize olamayan çocuk*, (Çev. E. Şeker Baggio). İstanbul: Pepino Yayınları.
- Krueger, F., Barbey, A. K., McCabe, K., Strenziok, M., Zamboni, G., Solomon, J., & Grafman, J. (2009). The neural bases of key competencies of emotional intelligence. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(52), 22486-22491.
- Kuhn, D. (2009). Adolescent thinking. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (3rd ed., pp. 152–186). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001007>
- Kulaksızoğlu, A. (2016). *Ergenlik psikolojisi* (18. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Larson, E. B., & Yao, X. (2005). Clinical empathy as emotional labor in the patient-physician relationship. *Jama*, 293(9), 1100-1106.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: *Oxford University Press*
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual review of psychology*, 44(1), 1-22.
- LeDoux, J. (1996). Emotional networks and motor control: a fearful view. *Progress in brain research*, 107, 437-446.
- Lieberman, M.D., Eisenberger, N.I., Crockett, M.J., Tom, S.M., Pfeifer, J.H., & Way, B.M. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. *Psychological Science*, 18(5): 421-428.
- Loose, C., Graaf, P. & Zarbock, G. (2018). Çocuk ve ergenler için şema terapi. (Çev. Ed. N. Azizlerli, Y. Yürüker, İ.G Şan, Ö. Koç ve Z. Karabuda). İstanbul: *Psikonet Yayınları*.
- Maboçoğlu, F. (2006). Duygusal zeka ve duygusal zekanın gelişimine katkıda bulunan etkenler. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 186900).
- Macklem, D. L. (2011). *Evidence-Based School Mental Health Services, Affect Education, Emotion Regulation Training, and Cognitive Behavioral Therapy*. Springer.
- Mauss, I. B., & Tamir, M. (2014). Emotion goals: How their content, structure, and operation shape emotion regulation.
- Mauss, I. B., Bunge, S. A. & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 146-147.
- Mavruk Özbiçer, S. (2018). Duygusal zeka geliştirme programı'nın ergenlerin duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeylerine etkisi: Deneysel bir çalışma. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 525127).
- Maximiano-Barreto, M. A. (2020). Relação entre empatia, atitude implícita e sobrecarga em cuidadores de idosos formais e informais.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: *Basic Books*.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., P. Salovey & D. Caruso (2000a), "Models of emotional intelligence", In R. J. Sternberg (Ed) *Handbook Of Intelligence*. (pp. 396-420). New York, NY, US: *Cambridge University Press*
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23, 131-137.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000b). *Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability*. R. Bar-On & J. D. A. Parker (Ed.) *Handbook of Emotional Intelligence*, California: Jossey-Bass.

- McWilliams, N. (2011). *Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process*. Guilford Press.
- Mencik, Y. (2017). Lise öğrencilerinin duygusal zeka ile akademik başarılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 480664).
- Mills, H., & Mccarroll, E. (2011). *Emotion regulation in early childhood*. Texas Child Care Quarterly, 36:5-8.
- Morawetz, C., Bode, S., Derntl, B., & Heekeren, H. R. (2017). The effect of strategies, goals and stimulus material on the neural mechanisms of emotion regulation: A meta-analysis of fMRI studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 72, 111-128.
- Moriguchi, Y., Decety, J., Ohnishi, T., Maeda, M., Mori, T., Nemoto, K., Matsuda, H., & Komaki, G. (2007). Empathy and judging others pain: an fMRI study of alexithymia. *Cerebral Cortex*, 17, 2223-2234.
- Morsünbül, Ü. & Çok, F. (2013). Kimlik gelişiminde yeni bir boyut: Seçeneklerin saplantılı araştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 232-244
- Moutsiana, C., Fearon, P., Murray, L., Cooper, P., Goodyer, I., Johnstone, T., & Halligan, S. (2014). Making an effort to feel positive: insecure attachment in infancy predicts the neural underpinnings of emotion regulation in adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(9), 999-1008.
- Müller, J., Bühner, M., & Ellgring, H. (2004). The assessment of alexithymia: psychometric properties and validity of the Bermond-Vorst alexithymia questionnaire. *Personality and individual differences*, 37(2), 373-391.
- Neacsiu, A. D., Bohus, M., & Linehan, M. M. (2014). *Dialectical behavior therapy: An intervention for emotion dysregulation*. Handbook of emotion regulation, 2, 491-507.
- Nichols, S. R., Svetlova, M., & Brownell, C. A. (2009). The role of social understanding and empathic disposition in young children's responsiveness to distress in parents and peers. *Cognition, brain, behavior: an interdisciplinary journal*, 13(4), 449.
- Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion Regulation and Psychopathology: The Role of Gender. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8: 161-187.
- O'Hara, M. (1999). Relational empathy: Beyond modernist egocentrism to postmodern holistic contextualism. *Empathy: Reconsidered; New directions in Psychotherapy*, 2nd edition. Bohart, A.C., Greenberg, L.S. (ed.). Washington, D.C.: *American Psychiatric Press*.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in cognitive sciences*, 9(5), 242-249.
- Oerter, S. (2018). Expression von Natrium/Glukose-Cotransportern im menschlichen Gehirn bei Todesfällen durch Schädel-Hirn-Trauma und Todesfällen durch Ersticken (Doctoral dissertation, Universität Würzburg).
- Okun, M. A., Shepard, S. A., & Eisenberg, N. (2000). The relations of emotionality and regulation to dispositional empathy-related responding among volunteers-in-training. *Personality and Individual Differences*, 28(2), 367-382.
- Özkan, P. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka ve empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

- Öztürk, M. O. (2004). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Tıp Kitapevi.
- Panfile, T. M., & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 1-21.
- Parke, R.D., & Gauvain, M. (2009). *Child psychology a contemporary viewpoint*. Newyork: McGrawHill.
- Parkinson, B. (2007). Getting from situations to emotions: Appraisal and other routes.
- Payer, D. E., Baicy, K., Lieberman, M. D., & London, E. D. (2012). Overlapping neural substrates between intentional and incidental down-regulation of negative emotions. *Emotion*, 12(2), 229.
- Pehlivan, Ş. (2015). Duygusal zekanın satış elemanlarının (EI) algıladıkları satış performansına etkisi (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Petrides, K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004) The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293
- Petrides, K.V., Furnham, & Adrian. (2000). "On the dimensional structure of emotional intelligence" *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320
- Rehber, E., ve Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323-342.
- Remzi, C. A. N., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Rice, T. R., & Hoffman, L. (2014). Defense mechanisms and implicit emotion regulation: a comparison of a psychodynamic construct with one from contemporary neuroscience. *Journal of The American Psychoanalytic Association*, 62(4), 693-708.
- Roberts, M. E., Clarkson, J. J., Cummings, E. L., & Ragsdale, C. M. (2017). Facilitating emotional regulation: The interactive effect of resource availability and reward processing. *Journal of Experimental Social Psychology*, 69, 65-70.
- Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework*. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (pp. 184-256). New York: McGraw Hill.
- Rogers, R. W. (1975). A protection motivation theory of fear appeals and attitude change1. *The journal of psychology*, 91(1), 93-114.
- Rohr, C. S., Dreyer, F. R., Aderka, I. M., Margulies, D. S., Frisch, S., Villringer, A., & Okon-Singer, H. (2015). Individual differences in common factors of emotional traits and executive functions predict functional connectivity of the amygdala. *Neuroimage*, 120, 154-163.
- Roseman, I. J., & Smith, C. A. (2001). Appraisal theory. Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research, 3-19.
- Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O'Boyle, C. G. (1992). Self? regulation and emotion in infancy. *New directions for child and adolescent development*, 1992(55), 7-23.
- Saarni, C. (1999) *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press, New York.

- Saarni, C., Campos, JJ., & Camras, L. (2006). *Emotional development*. In *Hand-book of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development*. Series Eds: W. Damon, R.M. Lerner, Vol Ed.: N. Eisenberg. New York: Wiley.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2005). *Örgütsel psikoloji*. İstanbul: Alfa Aktüel Basım.
- Sadri, G. (2012). Emotional intelligence and leadership development. *Public Personnel Management*, 41(3), 535-548.
- Şahin, A. (2008). Ergenlerde dindarlık ve empati. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 149-166.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2011). "The science of emotional intelligence the science of emotional intelligence", *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990), "Emotional intelligence", imagination, cognition and personality, 9: 185-211
- Santrock, J. W. (2019). *Yaşam boyu gelişim - gelişim psikolojisi*, Çev. Ed. G. Yüksel, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarıtaş, D., Grusec, J. E., & Gençöz, T. (2013). Warm and harsh parenting as mediators of the relation between maternal and adolescent emotion regulation. *Journal of adolescence*, 36(6), 1093-1101.
- Sartorius, N. (1999). The use of public health approaches in mental health programmes. *International clinical psychopharmacology*, 14, S1-S5.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.
- Schiling, D. (2009). *Duygusal zeka becerileri eğitimi uygulamaya yönelik pratik bir model ve 50 aktivite*. İstanbul: Maya Akademi.
- Schore, A. N. (2003). Affect dysregulation and disorders of the self (*Norton Series on Interpersonal Neurobiology*). WW Norton & Company.
- Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and, neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: an international journal of theory and research*, 1(1), 7-58.
- Seven, E. (2019). Duygusal zeka ve duygusal zekanın tüketicilerin hedonik satın alma davranışına etkisi. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 587232).
- Sevindik, F., Uncu, F., & Dağ, D. G. (2012). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 26(1), 21-26.
- Sezgin, E. Y., Leyla, U. L. U. S., & Aksoy, A. B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuma yazmayla ilgili inançlarının incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 495-515.
- Shapiro, L. E. (2017). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek* (Ü. Kartal Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Shapiro, L.E. (2000). *Anne ve Babalar İçin Duygusal Zeka Rehberi* (Ü.Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Sharma, R.M. (1992). Empathy: A retrospective on its development in psychotherapy. *Austr NZJ Psychiatry* 1992; 26:377-390.

- Short, M. M., Mazmanian, D., Oinonen, K., & Mushquash, C. J. (2016). Executive function and self-regulation mediate dispositional mindfulness and well-being. *Personality and Individual Differences*, 93, 97-103.
- Shweder, R. A., Haidt, J., Horton, R., & Joseph, C. (2008). The cultural psychology of the emotions: Ancient and renewed.
- Sibel, S. Ü. (2013). Örgütlerde duygusal zekâ. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 213-242.
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight," and neural integration. *Infant Mental Health Journal: official publication of the world association for infant mental health*, 22(1-2), 67-94.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Siegel, D.J., & Bryson, T.P. (2022). *Bütün beyinli çocuk* (Çev. H.Ünlü Haktanır). İstanbul: Diyojen Yayıncılık.
- Silk, J.S., Steinberg, L., & Morris, A.S. Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child development*. 2003;74(6):1869-80.
- Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neurosci. Biobehav. Rev.*, 30, 855–863.
- Śmieja-Nęcka, M., Mrozowicz-Wrońska, M., & Kobylńska, D. (2011). Emotional intelligence and emotion regulation strategies. *Studia Psychologica*, 49(5).
- Smith A. (2006). Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution." *Psychological Record*.
- Somoğlu, M. B., & Zengin, S. (2023). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 817-834.
- Southam Gerow, M.A. (2020). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme: Uygulayıcının rehberi* (Çev Ed. M. Şahin). Ankara: Nobel.
- Stein, J.S. & Book H. E., (2003). *EQ Duygusal Zeka ve Başarının Sim.* (Çev: M. Isik). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 9(2), 69-74.
- Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*. 52, 83-110.
- Stixrud, W., & Johnson, N. (2018). When a college student comes home to stay. *The New York Times*.
- Stys, Y., & Brown, S. L. (2004). A review of the emotional intelligence literature and implications for corrections. Research Branch, Correctional Service of Canada. Retrieved from <https://www.csc-scc.gc.ca/research/r150-eng.shtml>
- Sullivan, D. F. (1966). Conceptual problems in developing an index of health (No. 17). *US Department of Health, Education, and Welfare, Public Health Service*.
- Sundararajan, S., & Gopichandran, V. (2018). Emotional intelligence among medical students: a mixed methods study from Chennai, India. *BMC Medical Education*.

- Taşçı, Y. (2013). Ergenlik döneminde bulunan (12–15 yaş) öğrencilerin akademik başarılarında okulun rolü. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 419200).
- Temel, F. & Aksoy, B.A. (2016). *Ergen ve gelişimi yetişkinliğe ilk adım*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Thompson, K.L. & Gullone, E. (2003). Promotion of empathy and prosocial behaviour in children through humane education. *Australian Psychologist*, 38, 175- 182
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational psychology review*, 3, 269-307.
- Thomsen, K. (2002). Building resilient students: Integrating resiliency into what you already know and do.. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence examinations for college entrance. *The Journal of Educational Research*, 1(5), 329-337.
- Tice, D. M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 53–67.
- Tözün, M. (2010). Benlik saygısı. *Actual Medicine*, 18(7), 52-57.
- Tufan, Ş. (2011). Geliştirilen duygusal zeka eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerine etkisi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Tunç, A. (2020). Ergenlik döneminde duygusal zeka özelliklerinin ve benlik saygısının internet bağımlılığı ile ilişkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 652786).
- Tunçel, E. (2019). Erken dönem uyumsuz şema alanları ve aleksitimi ilişkisinde prefrontal işlevlerin, empatinin ve duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolü (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2020). Türk dil kurumu sözlüğü. Ankara: TDK. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Uğurlular, Ş. (2019) Lise öğrencilerinin yaşadıkları aile sorunlarının duygusal zeka ve mizah tarzına etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 615350).
- Ulutaş, İ., & Ömeroğlu, E. (2020). *Erken Çocukluk Döneminde Duygusal Zeka Kuramdan Uygulama ve Değerlendirmeye*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal Doğan, S. (2020). Ergenlerde duygu farkındalığı ve duygu düzenleme: Duygu farkındalığının yordayıcı rolünün ve Ters-Yüz filmi temelli psikoeğitim programının etkililiğinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 635945).
- Ünver, T., Gedik, S., Keskin, N., & Yalçın, H. (2006). Hemşirelerde başkalarının duygularını anlamaya yönelik duygusal zeka. 5. Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi, Kongre Kitabı, Sözel Sunum 42, Şanlıurfa.

- Uyanık Balat, G., Çelebi, G., Yılmaz, H., & Gümüştekin, T. (2014). Duygusal zekâ ve empatik eğilim: okul öncesi öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 9(8).
- Uygun, E. (2006). Psikiyatri servisinde çalışan hemşirelerin empati beceri düzeylerinin belirlenmesi. Unpublished master's thesis, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Uzunsakal, E., & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Vasavi, B., Katayani, J., & Sudhir, B. (2017). A Study on Emotional Intelligence In Relation To Academic Efficiency, Gender and Birth Order among Technical Graduates: In Indian Context.
- Venta, A., Hart, J. & Sharp, C. (2013). The relation between experiential avoidance, alexithymia and emotion regulation in inpatient adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 18(3), 398-410.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.). (2016). Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications. Guilford Publications.
- Waal, F. D. (2014). *Empati çağı - daha anlayışlı bir toplum için doğadan dersler*, Çev. K. Yılmaz, Ankara, Akılçelen Kitaplar.
- Wang, M., & Wang, J. (2018). Negative parental attribution and emotional dysregulation in Chinese early adolescents: Harsh fathering and harsh mothering as potential mediators. *Child Abuse & Neglect*, 81, 12-20.
- Waryachi, A. (2023). Anne-baba tutumlarının ergenlerin psikolojik sağlık gelişimi ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 806753).
- Waytz, A. (2020). *Empatinin sınırı, duygusal zekâ – empati*, Çev. L. Göktem, İstanbul, Optimist Yayın Grubu.
- Wenar, C., & Kerig, P. (2000). Developmental psychopathology: From infancy through adolescence. McGraw-Hill.
- Wispe, L. (1990). History of the Concept of Empathy. Empathy and Its Development. N. Einsberg and J. Stayer (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wupperman, P., Neumann, C. S., Whitman, J. B., & Axelrod, S. R. (2009). The role of mindfulness in borderline personality disorder features. *The Journal of nervous and mental disease*, 197(10), 766-771.
- Yan, İ. (2008). Duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zekanın yöneticiler üzerindeki etkilerine yönelik bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 220075).
- Yavuz, K. (2013). *Günümüzde İncanın Psikolojisi*. Ankara: Boğaziçi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2019). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yaylacı, G., (2006), *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*, Hayat Yayınları, İstanbul.
- Yazgan, İ. B., Bilgin, M. & Kılıç, A. M. (2017). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 12. Baskı

- Yeniçeri, E. N., Yıldız, E., Seydaoğulları, A., Güleç, S., Çetin, E. S., & Baldemir, E. (2015). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinde duygusal zeka ve empati ilişkisi. *Türk Aile Hekimliği Dergisi*, 19(2), 99-107.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yılmaz, İ., & Akyel, Y. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.
- Yu, B., Funk, M., Hu, J., & Feijs, L. (2017, June). StressTree: A metaphorical visualization for biofeedback-assisted stress management. In *Proceedings of the 2017 conference on designing interactive systems* (pp. 333-337).
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.
- Zalewski, M., Lengua, L. J., Wilson, A. C., Trancik, A. & Bazinet, A. (2011). Associations of coping and appraisal styles with emotion regulation during preadolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 141– 158.
- Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation.
- Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child development*, 67(3), 957-973.
- Zeman, J., Shipman, K. & Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of the Children's Sadness Management Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25(3), 187-205.
- Zysberg, L., & Raz, S. (2019). Emotional intelligence and emotion regulation in self-induced emotional states: Physiological evidence. *Personality and individual differences*, 139, 202-207.

EKLER

Ek.1 Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Tarih:

Değerli Katılımcı,

Araştırmanın hiçbir kısmında kişisel bilgiler yayımlanmayacak ya da açıklanmayacaktır. Araştırma ile ilgili her türlü sorunuz araştırmacı tarafından yanıtlanacaktır.

Katılımınız bizim için çok değerlidir. Teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
2. Yaşınız:
3. Siz dahil kaç kardeşsiniz? () Tek () 2 () 3 () 4 ve üstü
4. Kaçınıcı çocuksunuz? () İlk () Ortanca () Son

Ek.2 Duygusal Zeka Ölçeği

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız.						
1	Başkalarını çok iyi tanımasam bile onların duygularını ve ruh hallerini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2		1	2	3	4	5
3		1	2	3	4	5
4	Resimlerde ve müzikle ifade edilen duyguları ve hisleri anlayabilirim.	1	2	3	4	5
5		1	2	3	4	5
6		1	2	3	4	5
7	Eğer sevmediğim bir şeyi yapmak zorunda kalırsam, fikrimi değiştirmeye çalışır ve bir sonraki olay için hazır olurum.	1	2	3	4	5
8		1	2	3	4	5
9		1	2	3	4	5
10		1	2	3	4	5
11	Kötü şeyleri çabuk unutmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
12		1	2	3	4	5
13	Duygularımı iyi bir şekilde kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
14		1	2	3	4	5
15		1	2	3	4	5
16	Öfkeyi nasıl sakinleştireceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
17	Duygularımı duruma göre değiştirebilirim.	1	2	3	4	5
18		1	2	3	4	5
19	Bir şeyleri sırasıyla yapmak için duygularımı düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
20		1	2	3	4	5

Ek.3 KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu

AÇIKLAMA: Sevgili öğrenciler aşağıda bazı durumlara ilişkin düşünceler ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı koyarak düşüncenizi belirtin. Cevaplarınızın kimseyle paylaşılmayacağından emin olun. Bu anketin sizin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın.		Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1	Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim.	1	2	3	4
2		1	2	3	4
3		1	2	3	4
4		1	2	3	4
5	Karşımdaki kişiyi uzun süre dikkatle dinleyebilirim.	1	2	3	4
6		1	2	3	4
7		1	2	3	4
8		1	2	3	4
9	Karşımda ağlayan birini gördüğümde benim de gözlerim dolar.	1	2	3	4
10		1	2	3	4
11		1	2	3	4
12		1	2	3	4
13	Bir arkadaşım haksızlığa uğradığında üzülürüm.	1	2	3	4
14		1	2	3	4
15		1	2	3	4
16	Televizyon ya da sinemada üzücü şeyler seyrettiğimde ben de üzülürüm.	1	2	3	4
17	Canı yanmış bir hayvan gördüğümde üzülürüm.	1	2	3	4

Ek.4 Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ)

Yaşamda zaman zaman insanların başlarına olumsuz, hoş olmayan olaylar gelir ve bu olaylara bazı tepkiler verilir. Bu tepkilerin bazıları düşüncelerle ilgili iken bazıları ise davranışlarla ilgilidir. Lütfen aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak, sıkıntı verici, olumsuz bir olay yaşadığınızda cümlede verilen durum veya davranışı ne sıklıkla yaptığınızı size en uygun olan seçeneğe çarpı işareti (X) koyunuz. Lütfen her ifade için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
“Başıma olumsuz bir olay geldiğinde;						
1	Duruma ilişkin düşüncelerimi yeniden gözden geçiririm.	()	()	()	()	()
2		()	()	()	()	()
3	Durum üzerinde düşünüp anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
4	Bir dahaki sefere neyi daha iyi yapabileceğimi düşünürüm.	()	()	()	()	()
5		()	()	()	()	()
6		()	()	()	()	()
7		()	()	()	()	()
8	Başkalarına zorbalık yaparım (örn. alay etmek, itmek, dedi kodu yapmak gibi).	()	()	()	()	()
9	Öfkemi/üzüntümü etrafımdaki eşyalardan çıkarırım.	()	()	()	()	()
10		()	()	()	()	()
11		()	()	()	()	()
12	Başkalarının benden iyi durumda olduğunu düşünerek kendimi daha kötü hissederim.	()	()	()	()	()
13		()	()	()	()	()
14	Sanki ben ben değilmişim gibi gelir (ör., kendimi bir tuhaf hissederim, etrafımdaki şeyler tuhaf gelir).	()	()	()	()	()
15		()	()	()	()	()
16		()	()	()	()	()
17	Hareketli bir şeyler yaparım.	()	()	()	()	()
18		()	()	()	()	()