



**T.C.  
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**FEN LİSELERİ VE FEN-SOSYAL BİLİMLER PROJE İMAM HATİP  
LİSELERİ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE ÖZ  
KONTROLLERİNİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNİ YORDAMA  
GÜCÜNÜN BELİRLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SERAP AKTAŞ**

**DANIŞMAN  
PROF. DR. REZZAN GÜNDOĞDU**

**AKSARAY 2021**



**T.C.  
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**FEN LİSELERİ VE FEN-SOSYAL BİLİMLER PROJE İMAM HATİP  
LİSELERİ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE ÖZ  
KONTROLLERİNİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNİ YORDAMA  
GÜCÜNÜN BELİRLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SERAP AKTAŞ**

**DANIŞMAN  
PROF. DR. REZZAN GÜNDOĞDU**

**AKSARAY 2021**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Serap  
Soyadı : AKTAŞ  
Bölümü : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  
İmza :  
Teslim tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Fen Liseleri ve Fen-Sosyal Bilimler Proje İmam Hatip Liseleri Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Öz Kontrollerinin Duygusal Zeka Düzeylerini Yordama Gücünün Belirlenmesi

İngilizce Adı: Determining The Power to Predict The Emotional Intelligence Levels of Academic Success and Self-Control of Science High Schools and Science-Social Sciences Project Imam Hatip High School Students

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Serap AKTAŞ

İmza: .....

**T.C.**  
**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**JÜRİ ONAY SAYFASI**

Serap AKTAŞ tarafından hazırlanan “Fen liseleri ve fen-sosyal bilimler proje imam hatip liseleri öğrencilerinin akademik başarı ve öz kontrollerinin duygusal zekâ düzeylerini yordama gücünün belirlenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Aksaray Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Rezzan Gündoğdu

İmza

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı/ Aksaray Üniversitesi

.....

**Üye:** Prof. Dr. Yasemin Yavuzer

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı/ Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

**Üye:** Doç. Dr. Ertuğrul Uçar

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı/ Aksaray Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 01/09/2021

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun .....tarih ve ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU

İmza

## TEŞEKKÜR

Tez hazırlama sürecimde desteğini ve yardımını esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Rezzan GÜNDOĞDU hocama, yüksek lisans eğitimim boyuncaengin bilgileri ile alanımda ufkumu açmama yardımcı olan Prof. Dr. Ümit MORSÜNBÜL ve Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul UÇAR hocalarıma teşekkür ederim.

Bütün hayatım boyunca yanımda olan bana eğitim aşkını aşılayan anne ve babama, yüksek lisans eğitimim ve tez sürecimde desteğini esirgemeyen, yorgun düştüğüm anlarda beni ayağa kaldıran ve motive eden eşime teşekkür ederim.

**T.C.**

**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**FEN LİSELERİ VE FEN-SOSYAL BİLİMLER PROJE İMAM HATİP  
LİSELERİ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE ÖZ  
KONTROLLERİNİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNİ YORDAMA  
GÜCÜNÜN BELİRLENMESİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Serap AKTAŞ, Aksaray 2021**

**ÖZET**

Yapılan bu araştırmada fen liseleri ve fen-sosyal bilimler proje imam hatip liseleri öğrencilerinin akademik başarı ve öz kontrollerinin duygusal zekâ düzeylerini yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup araştırma grubunu Kırşehir ilinde bulunan Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi, Abdulkadir Özcan Fen ve Sosyal Bilimler Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Fatımatüz Zehra Fen ve Sosyal Bilimler Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde 9., 10. ve 11. sınıflarda eğitim gören 393 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve Öz-Kontrol Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki yordayıcı etkilerini belirlemek amacıyla regresyon analizi uygulanmıştır. Değişkenler arasında anlamlı fark olup olmadığının tespiti amacıyla ise uygun yerlerde t testi, ANOVA testi ve ki kare testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeni duygusal zekâ düzeyi ve öz kontrol düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı fakat cinsiyet ile akademik başarı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkeni ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı fakat sınıf düzeyi ile öz kontrol ve duygusal zekâ arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Okul türü değişkeninin ise duygusal zekâ düzeyi ve öz kontrol düzeyi ile anlamlı bir farklılık

göstermezken akademik başarı ile anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öz disiplin ve dürtüsellik alt boyutlarının duygusal zekanın anlamlı yordayıcıları olduğu araştırmanın son bulgusudur.

**Bilim Kodu:** 10906

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal Zekâ, Öz-Kontrol, Akademik Başarı

**Sayfa Adedi:** 107

**Danışman:** Prof. Dr. Rezzan GÜNDOĞDU



**T.C.**

**AKSARAY UNIVERSITY**

**SOCIAL SCIENCES INSTITUTE**

**DETERMINING THE POWER TO PREDICT THE EMOTIONAL  
INTELLIGENCE LEVELS OF ACADEMIC SUCCESS AND SELF-  
CONTROL OF SCIENCE HIGH SCHOOLS AND SCIENCE-SOCIAL  
PROJECT IMAM HATIP HIGH SCHOOL STUDENTS**

**(Master Thesis)**

**Serap AKTAŞ, Aksaray 2021**

**ABSTRACT**

This study aimed to determine the power to predict the emotional intelligence levels of academic success and self-control of science high schools and science-social sciences project imam hatip high schools. Relational scanning model was used in the study, and the research group was made by Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Science High School, Abdulkadir Özcan Project Imam Hatip High School, and Fatimatüz Zehra Project Imam Hatip High Schools consist of 393 students studying in 9th, 10th, and 11th grades. Personal Information Form, Schutte Emotional Intelligence Scale, and Self-Control Scale were used as data collection tools in the research. The data obtained as a result of the research were analyzed using the SPSS 22 package program. Pearson Product Moments Correlation Coefficient was used to test the relationship between variables in the analysis of the data. Regression analysis was applied to determine the predictive effects of independent variables on dependent variables. In order to determine whether there is a significant difference between the variables, t-test, ANOVA test, and chi-square test were used where appropriate. According to the findings obtained as a result of the research, it was seen that there was no significant difference between gender variable emotional intelligence level and self-control levels, but there was a significant difference between gender and academic achievement. It was observed that there was no significant difference between the class level variable and emotional intelligence level, but there was a significant difference between class level and self-control and emotional intelligence. On the other hand, it was found that the school type variable did not

show a significant difference with emotional intelligence level and self-control level but showed a significant difference with academic success. It is the latest finding of the research that the sub-dimensions of self-discipline and impulsivity are significant predictors of emotional intelligence.

**Science Code:** 10906

**Key Words:** Emotional Intelligence, Self-Control, Academic Success

**Page Number:** 107

**Supervisor:** Prof. Dr. Rezzan GÜNDÖĞDU



## İÇİNDEKİLER

|                                                         |     |
|---------------------------------------------------------|-----|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU .....            | i   |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....                      | ii  |
| JÜRİ ONAY SAYFASI .....                                 | iii |
| TEŞEKKÜR .....                                          | iv  |
| ÖZET .....                                              | v   |
| ABSTRACT.....                                           | vii |
| TABLolar LİSTESİ .....                                  | xi  |
| GİRİŞ .....                                             | 1   |
| 1.1. Problem Durumu .....                               | 1   |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                           | 6   |
| 1.3. Araştırmanın Problemleri .....                     | 6   |
| 1.4. Araştırmanın Önemi .....                           | 7   |
| 1.5. Sayıtlar .....                                     | 8   |
| 1.6. Sınırlılıklar .....                                | 8   |
| 1.7. Tanımlar .....                                     | 9   |
| BÖLÜM II .....                                          | 10  |
| KURAMSAL ÇERÇEVE .....                                  | 10  |
| 2.1. Duygusal Zekâ.....                                 | 10  |
| 2.1.1. Duygusal Zekâ Kavramı ve Tarihsel Gelişimi ..... | 10  |
| 2.1.2. Duygusal Zekâ Modelleri .....                    | 14  |
| 2.1.3. Duygusal Zekâ ve Eğitim .....                    | 20  |
| 2.2. Akademik Başarı .....                              | 22  |
| 2.3. Öz Kontrol.....                                    | 26  |
| İlgili Yayın ve Araştırmalar.....                       | 27  |

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Duygusal Zekâ ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....   | 27 |
| Akademik Başarı ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ..... | 34 |
| Öz Kontrol ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar               | 40 |
| <b>BÖLÜM 3</b> .....                                                              | 43 |
| <b>YÖNTEM</b> .....                                                               | 43 |
| 3.1 Araştırma Modeli .....                                                        | 43 |
| 3.2 Çalışma Grubu.....                                                            | 43 |
| 3.3 Veri Toplama Araçları.....                                                    | 45 |
| 3.3.1 Kişisel Bilgi Formu .....                                                   | 45 |
| 3.3.2. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği.....                                          | 45 |
| 3.3.3. Öz-Kontrol Ölçeği .....                                                    | 46 |
| 3.4. Veri Toplama Süreci .....                                                    | 47 |
| 3.5. Verilerin Analizi .....                                                      | 48 |
| <b>BÖLÜM 4</b> .....                                                              | 53 |
| <b>BULGULAR</b> .....                                                             | 53 |
| 4.4.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....                                    | 53 |
| 4.5.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                                    | 54 |
| 4.6.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                                    | 57 |
| 4.7.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                                  | 59 |
| <b>BÖLÜM 5</b> .....                                                              | 62 |
| <b>SONUÇ TARTIŞMA</b> .....                                                       | 62 |
| Öneriler; .....                                                                   | 68 |
| <b>KAYNAKÇA</b> .....                                                             | 70 |
| <b>EKLER</b> .....                                                                | 88 |
| EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....                                                   | 89 |
| EK 2: SCHUTTE DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ .....                                          | 90 |
| EK 3: ÖZ KONTROL ÖLÇEĞİ.....                                                      | 92 |
| <b>AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU</b> .....                         | 93 |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. Dört Boyutlu Duygusal Zekâ Modelinin Zekâyla ve Kişilikle Olan İlişkisi.....                     | 15 |
| Tablo 2. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli .....                                                                | 16 |
| Tablo 3. Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Boyutları ve Bunların Yapıtaşları.....                           | 19 |
| Tablo 4. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri .....                                                | 44 |
| Tablo 5. Duygusal Zekâ Ölçeği Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları .....                            | 46 |
| Tablo 6. Öz Kontrol Ölçeği Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları .....                               | 47 |
| Tablo 7. Katılımcıların Okul Türü ve Demografik özelliklerine Ait Çapraz Tablosu.....                     | 49 |
| Tablo 8. Sürekli Değerlere Ait Değerler Tablosu.....                                                      | 51 |
| Tablo 9. Tolerance ve VIF Değerleri.....                                                                  | 51 |
| Tablo 10. Duygusal Zekâ Düzeyinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları .....                                  | 53 |
| Tablo 11. Öz Kontrol ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları .....                           | 53 |
| Tablo 12. Akademik Başarının Cinsiyete göre Ki Kare Testi Sonuçları.....                                  | 54 |
| Tablo 13. Duygusal Zekâ Düzeyinin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları .....                         | 54 |
| Tablo 14. Öz Kontrol Düzeyi ile Alt Boyut Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları .....    | 55 |
| Tablo 15. Öz Kontrol Düzeyi ile Alt Boyut Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Post Hoc Testi Sonuçları ..... | 56 |
| Tablo 16. Akademik Başarılarının Sınıf Düzeyine Göre Ki Kare Testi Sonuçları.....                         | 57 |
| Tablo 17. Duygusal Zekâ Düzeyinin Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları .....                      | 57 |
| Tablo 18. Öz Kontrol Düzeyi ve Öz Kontrol Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları .....       | 58 |
| Tablo 19. Akademik Başarının Okul Türüne Göre Ki Testi Sonuçları .....                                    | 59 |
| Tablo 20. Çalışmada Yer Alan Değişkenler Arasında Korelasyonlar .....                                     | 59 |
| Tablo 21. Duygusal Zekanın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....                         | 60 |

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu kısım problem durumu, problem, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan tanımları içermektedir.

### 1.1.Problem Durumu

Geçmişten günümüze kadar insanoğlunun en merak ettiği kavramlardan biri olan “zekâ” günlük yaşamın birçok alanında karşımıza çıkmaktadır. Günlük yaşam içerisinde en çok kitaplar ve filmlerde zekâ kavramının işlendiği görülmektedir. “Küçük Adam Tate”, “Deha”, “Benim Adım Sam”, “7. Koğuştaki Mucize” filmlerinde düşük ya da yüksek zekâ seviyesine sahip kişiler ele alınmaktadır. Daniel Keyes’in kaleme aldığı “Algernon’a Çiçekler” isimli kitapta Charlie oldukça düşük bir IQ ile dünyaya gelmiştir ve bilim insanlarının bir dizi deneysel ameliyatlara zekâ seviyesinin artırılabilirliğini kanıtlayacakları kusursuz bir denektir. Joanne Greenberg’in “Sana Gül Bahçesi Vadetmedim” isimli kitabında ise on altı yaşında bir kızın zekâsı, kişiliği, aşırı duyarlılığı ile çoğunluktan farklı olmasını ve akıl hastanesine yatırılışını, tedavi süreci ile hayata uyum sağlayabilmesi ele alınmaktadır. Film ve kitaplarda sıklıkla ele alınan zekâ; bilim dünyasında pek çok araştırmaya konu olmuş, pek çok farklı tanımla yapılmıştır. Zekâ ile ilgili çalışmaların eskiye dayanmasına rağmen duygusal zekâ kavramı karşımıza daha geç çıkmaktadır. İzlediğimiz filmlerde ya da okuduğumuz kitaplarda yüksek ya da düşük IQ fark etmeksizin duygusal zekânın özellikle iletişim noktasında oldukça önemli olduğu görülmektedir. Ancak, duygusal zekanın da en az bilişsel zekâ kadar önemli olduğunu anlamak yıllar sürmüştür.

1995 yılı öncesine baktığımızda literatürde duygusal zekâ kavramı ile ilgili herhangi bir çalışma göremezken, günümüzde duygusal zekâ ile ilgili araştırmaların çoğaldığını görmekteyiz. 1990 yılında Salovey ve Mayer’in bu konu ile ilgili makalelerinin

yayımlanmasında sonra duygusal zekâ kavramı üzerinde durulmaya başlanmıştır. Özellikle Goleman'ın 1995 yılında “Duygusal Zekâ” adlı kitabı yayımlandıktan sonra duygusal zekâ dünya üzerinde popüler bir kavram haline gelmiştir.

Duygusal zekâ kavramı ortaya çıkmadan önce başarının yalnızca IQ ile elde edilebileceği görüşü hakimdi (Maboçoğlu, 2006). Gardner (1983), yapmış olduğu çalışmalarla zekanın tek bir boyutunun olamayacağını, ihmal edilen bazı yeteneklerin başarı için gerekli olduğunu ve bu ihmal edilen yeteneklerin farklı biçimlerinin zekâ kavramının içerisine girmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu görüş ile ortaya çıkarmış olduğu çoklu zekâ kuramı ile duygusal zekâ sosyal zekanın bir alt boyutu olarak ele alınmıştır (Mayer ve Salovey, 1997). Duygusal zekâ ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı arttıkça duygusal zekâ sosyal zekayı da içerisine alan daha geniş bir kavram haline gelmiş ve başarının sadece IQ ile açıklanabileceği görüşü de geçerliğini yitirmiştir. Sternberg (1997), akademik başarının yakalanmasında yüksek IQ'nun gerekli olduğunu fakat yaşamda belirlenen hedeflerin tümüne ulaşmada sadece yüksek IQ'nun yeteli olmayacağını ifade etmiştir. Yaşamın çeşitli alanlarında bilişsel zekâ özelliklerinden daha çok duygusal zekâ özellikleri ağır basmaktadır. Bireyin aile, iş, sosyal hayatında başarılı olması ve liderlik özelliklerini sergilemedeki başarısında; duygularını kontrol edebilmesi, karar verebilmesi, güçlü özelliklerinin farkında olması, kişilerle yakın bağ kurabilmesi, diğer insanların duygularını etkileyebilmesi oldukça önemli olgular olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle kişilerin hayatta başarı sağlayabilmeleri duygusal anlamda zeki olmalarına bağlıdır denebilir. Bir kişinin duygusal açıdan zeki sayılabilmesi için özel yaşam, iş ve eğitim gibi alanlarda koyduğu hedeflere ulaşabilmesinde duygularını istediği yönde kullanabilmesi gereklidir (Yeşilyaprak, 2001).

Araştırmacıların ilgisini duygusal zekaya yönlendiren nedenlerden birisi olarak yüksek zekâ düzeyine sahip bir kişinin yaşamda başarı göstermesine rağmen başka bir kişinin yaşamda başarı gösterememesinin gözlemlenmesi gösterilebilir. Bu nedeni anlayabilmek için bu kişilerin duygusal zekâ yeterliklerinin de göz önünde bulundurulması gereklidir. Duygusal yetenek sahibi, başka bireylerin duygularını okuyabilen ve onlarla etkili bir şekilde mücadele edebilen, kendi duygularını tanıyan ve duygularını idare edebilen kişiler hayatın her alanında avantajlıdır (Goleman, 2007).

California Üniversitesin 'den psikolog Jack Block, ‘Benliğin Dayanıklılığı’ olarak adlandırdığı ve duygusal zekaya fazlaca benzeyen bir ölçüt kullanarak, yüksek IQ sahibi kişiler ile duygusal yetenekleri yüksek olan kişileri karşılaştırmıştır. Yapılan bu karşılaştırma

sonucunda; zihin dünyasında IQ bir uzman gibi görünse dahi kişisel dünyada yeterli olmayan bir entelektüel görünümün ortaya çıktığı anlaşılmıştır (Soykan, 2015). Duygusal zekâsı yüksek bireylerin yaptığı işlerde, duygusal zekâsı düşük bireylere kıyasla daha başarılı sonuçlar aldıkları görülmüştür (Doğan ve Demiral, 2007). Bireylerin duygusal zekâsı ne kadar yüksekse mesleklerinde daha fazla doyum aldıkları ve çalıştıkları ortamlardaki kişilerarası ilişkilerinin de yüksek olduğu bulunmuştur (Kahn, 1990). Bu çalışma bize başarının yanı sıra bireylerin mesleki doyuma ulaşmasında da duygusal zekanın önemini göstermektedir. Vallant (1977), Harvard'dan mezun olan öğrenciler ile boylamsal bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada zekâ seviyeleri ve akademik başarıları oldukça yüksek olan öğrencilerin statüleri ve işlerinden elde ettikleri verimleri arkadaşları ile karşılaştırıldığında daha başarılı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. IQ yani bilişsel zekâ belirli bir yaşa kadar alınan başarılı bir eğitim ve genetik yatkınlıkla en üst düzeye ulaşip o seviyede de herhangi bir sıkıntı olmadığı sürece sabit kalabilir. Fakat duygusal zekâ için bunu diyemeyiz. Duygusal zekâ ömür boyu geliştirilebilen ve cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, aile ve çevre gibi pek çok kişisel faktörden etkilenen bir zekâ türüdür.

Ömür boyu geliştirilebilen bir kavram olmasından kaynaklı, eğitimin her kademesinde duygusal zekâ gerekli ve önemlidir. Akademik başarının sağlanması ve korunmasında, okullarda meydana gelen pek çok problemin en aza indirilmesinde, davranış bozukluklarının azaltılmasında etkili bir kavram olarak karşımıza çıkar. Bu da bize duygusal zekânın eğitim öğretim faaliyetleri ile yakından ilişkili bir kavram olduğunu göstermektedir. Duygusal zekâ akademik başarıyı yordayan değişkenler arasında görülmektedir (Seyis, 2011). Bundan dolayı bu çalışmada değişkenlerden birisi olarak akademik başarı ele alınmıştır.

Akademik başarı, tüm insanların hayatında önemli bir yere sahiptir ve her insanın tatmak isteyeceği bir duygudur. Akademik başarı duygusunu tadan bir insan mutluluk, özgüven, huzur gibi pozitif bir ruh haline bürünürken, akademik anlamda başarısızlık yaşandığında ise üzüntü, hayal kırıklığı, motivasyon kaybı gibi olumsuz bir ruh hali kişiye eşlik edecektir. Bu bize Erikson'un psikososyal gelişim dönemi içerisinde yer alan başarıya karşı aşağılık evresini işaret etmektedir. Erikson (1968), 6-11 yaş döneminde çocuğun yaptığı iyi şeylerin fark edilmesi ve göstermiş olduğu çabanın onaylanmasının çocukta başarı duygusu oluşturacağını ve çalışma isteğinin artacağını; tersine çabalarının değersizliğine inanırsa aşağılanma duygusu hissedeceğini ve çalışmada isteksizlik oluşacağını ifade etmiştir. Öğrencinin akademik başarı ya da başarısızlığı, kendisi, ailesi ve içerisinde yaşadığı toplum bakımından önem taşımaktadır (Kavcar, 2011). Eğitim hayatında alınan başarı diğer

alanlardaki başarıyı da olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Akademik hayatta kazanılan başarı bireyin hedef belirlemede, üst eğitim kurumunu ve mesleğini belirlemede oldukça önemli bir yere sahiptir.

Öğrencinin akademik hayatta başarılı olmasında şüphesiz bilişsel gelişim çok önemlidir. Fakat bir kişinin bilişsel gelişiminin üst düzeyde olması başarı için tek başına yeterli değildir. Özellikle duygusal gelişimin akademik başarı üzerinde etkisinin olup olmadığı üzerinde durulan bir konudur. Duygusal zekanın akademik başarıya katkısının ne derece olduğunu ortaya koymak amacıyla çok sayıda araştırma yapılmaktadır (Kavcar, 2011).

Kişinin okul hayatındaki başarıyla hayat başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını inceleyen bir araştırmada yirmi yıl aralıklı olarak, öğrencilerin lise hayatlarındaki okul başarıları ile ilerleyen zamanlarda hayat başarıları incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre okul hayatındaki başarı ile hayat başarıları arasında ilişki doğru orantılı bulunmuştur. Ancak, okul başarıları yüksek olmasına rağmen hayat başarıları düşük olan ya da okul başarıları düşük olduğu halde iş, arkadaş ve aile ilişkilerinde başarılı olan kişilerinde olduğu araştırma sonuçları içerisinde yer almıştır (Kasatura, 1991).

Akademik başarıyı belirlemede ve tahmin etmede kullanılabilecek çeşitli araçlar vardır ancak bu araçların hiçbirisi tam güvenilir olmamaktadır. Geleneksel zekâ akademik başarı için iyi bir tahmin aracı olmakla birlikte yapılan bilimsel çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular; bilişsel olmayan faktörlerinde öğrenci başarıları açısından önemli bir role sahip olduğunu ifade etmektedir (Holt, 2007).

Bu araştırmada duygusal zekâ ve akademik başarı ile ilişkilendirilecek ve araştırılacak bir diğer değişkende öz kontroldür. İnsanların hem kendileri ile hem de diğer insanlarla olan ilişkilerinde oldukça önem teşkil eden öz kontrol, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol altına alması ve yönetmesi olarak tanımlanmaktadır (Nebioğlu, Konuk, Akbaba ve Eroğlu, 2012). Öz kontrol mekanizması kişilerin kendi duygu, düşünce, davranış ve dürtüleri üzerinde hakimiyetlerini sağlayabilmeleri olarak ifade edilmektedir (Baumeister, Galliot, DeWall ve Oaten, 2006). Bununla birlikte kişilerin öz kontrollerinde meydana gelen herhangi bir bozulmanın bireylerde olası dürtüsel davranışlara sebep olabileceği düşüncesi savunulmaktadır (DeWall, Baumeister, Stillman ve Gailliot, 2007; Gioncola, Godlaski ve Roth, 2012; Quinn ve Fromme, 2010). Düşük öz kontrol kişilerin kendilerine veya başka insanlara zarar verici davranışlarda bulunmasına, dürtü kontrolünün yitirilmesine ve olumlu sosyal davranış gösterme eğiliminin azalmasına neden olabilir (Twenge, Baumeister,

DeWalt, Ciarocco ve Bartels, 2007; 2001). Düşük öz kontrolün aynı zamanda dürtüsellik, hiperaktivite, bağımlılık, saldırganlık gibi olumsuz sayılabilecek psikolojik değişkenlerle ilişkili olduğu bilinmektedir (Moffitt, Arseneault, Belsky, Dickson, 2010). Öz kontrolü yüksek olan kişilerin ise akademik başarılarının (Nebioğlu vd., 2012; Tangey, Baumeister ve Boone, 2004), kendini kabul ve kendine saygı düzeylerinin yüksek (Baumeister, 2002), insan ilişkilerinin güçlü (Finkel ve Campbell, 2001) olduğu yapılan araştırmalarca belirlenmiştir. Baumeister vd. (2006) insanların sosyalleşmek, gruba dahil olmak için özellikle uyumlu ve güçlü öz kontrole sahip olmaları gerektiğini ileri sürmektedirler. Bu bilgilerden hareketle yüksek öz kontrole sahip olan bireylerin kişisel ve kişilerarası ilişkilerde başarılı olacağı; düşük öz kontrole sahip bireylerin ise bu ilişkilerde sorun yaşayacağı ve düşük öz kontrolün bir risk faktörü olduğu ifade edilebilir.

Bununla birlikte, lise hayatı göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin gelişimsel sorunlar yaşadığı ve bu sorunları çözmeye çalıştığı bir döneme denk gelmektedir. Lise yaşamı hem bizim ülkemizde hem de tüm dünya ülkelerinde kaygı ve strese neden olabilecek bir ortam niteliği taşımaktadır. Lise öğrencisi henüz ergenlik döneminde olduğundan ne çocuktur ne de yetişkin. Çocukluktan çıkma ve yetişkinliğe hazırlanma döneminin sıkıntılarını yaşayabilmektedir. Tüm bu bağlamda düşündüğümüzde bu dönem öğrencilerinin düşük duygusal zekâ, öz kontrol ve akademik başarıya sahip olması bu dönemi daha zorlu yaşamalarına, üstesinden gelememelerine ve daha farklı pek çok problemle karşılaşmalarına neden olacaktır. Bu nedenle duygusal zekâ, öz kontrol ve akademik başarı lise dönemi bireyleri için oldukça önem taşıyan üç kavramdır. Bu üç kavramın bu bireylerde yüksek olması halihazırda sorunları olan gençlerin bu sorunları daha rahat atlatmasını sağlayacak ve yaşantılarını kolaylaştıracaktır.

Tüm bu görüşler doğrultusunda duygusal zekâ, akademik başarı ve öz kontrol kavramları eğitim açısından iç içe geçmiş ve birbirini önemli ölçüde etkileyen kavramlar olduğu söylenebilir. Üniversiteye ve yaşama hazırlayan eğitim kademeleri olan liselerde bu üç kavramın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, nitelikli ve mutlu nesillere sahip olunması açısından son derece önem taşımaktadır. Bu nedenle ülkemizde sınavla öğrenci alan, nitelikli iki farklı lise türünde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ, akademik başarı ve öz kontrollerinin incelenmesi alana büyük ölçüde katkı sağlayabilir. Bu bağlamda Fen Liseleri ve Fen-Sosyal Bilimler Proje İmam Hatip Liseleri öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin akademik başarı ve öz kontrolü yordama gücü araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

## 1.2.Araştırmanın Amacı

Fen Liseleri ve Fen-Sosyal Bilimler Proje İmam Hatip Liseleri öğrencilerinin akademik başarı ve öz kontrollerinin duygusal zekâ düzeylerini yordama gücünün belirlenmesidir.

## 1.3.Araştırmanın Problemleri

Yapılan çalışmanın amacı fen liseleri ve fen-sosyal bilimler proje imam hatip liseleri öğrencilerinin akademik başarı ve öz kontrollerinin duygusal zekâ düzeylerini yordama gücünün belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin duygusal zekâ, akademik başarı ve öz kontrolleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
  - a. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
  - b. Öğrencilerin akademik başarıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
  - c. Öğrencilerin öz kontrol düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin duygusal zekâ, akademik başarı ve öz kontrolleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
  - a. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
  - b. Öğrencilerin akademik başarıları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
  - c. Öğrencilerin öz kontrol düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin duygusal zekâ, akademik başarı ve öz kontrolleri okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
  - a. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
  - b. Öğrencilerin akademik başarıları okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- c. Öğrencilerin öz kontrol düzeyleri okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Fen Liseleri ve Fen-Sosyal Bilimler Proje İmam Hatip Liselerinde eğitim gören öğrencilerin akademik başarıları ve öz kontrolleri öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Duygusal zekâ; eğitim öğretim başta olmak üzere kişilerarası ilişkiler ve sosyal gelişim gibi pek çok alanda oldukça önemlidir. Duygusal zekâyı kullanma becerilerini artıran bireylerin gelişimleri ve başarıları da artacaktır. Goleman (2000) yaşamdaki başarının %80'inin duygusal zekadan kaynaklandığını ifade etmiştir.

Bireyler zihinsel zekâları ile duygusal zekalarını da kullanıp, kendi kontrollerini sağlayabilirlerse hem ergenlik dönemini daha rahat atlatacak hem de hayatta daha başarılı olacaklardır. Bu da bize lise döneminde bulunan ergen bireylerin bu dönemde sadece akademik başarıları değil duygusal zekâ ve öz kontrol düzeylerinin de oldukça önem teşkil ettiğini göstermektedir. Bireyin gelişim sürecinde önemli adımlardan birisi olan ergenlik sürecinin nasıl geçirildiği çok önemlidir. Akademik anlamda başarı sağlayan ve başarı duygusunu tadan; kendisini tanıyan, sadece kendi duygularını değil başkalarının duygularını da anlayabilen; duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edip yönetebilen bir ergen içerisinde bulunduğu fırtınalı dönemi oldukça az hasarla atlatabilecektir. Bu nedenle araştırmada elde edilen bulguların lise öğretmen ve idarecilerinin ve liselerde görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin çalışmalarına etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Duygusal zekâ ve öz kontrol kavramlarından eğitim sürecinde faydalanmak öğrencilerin gelişimine ve akademik başarılarına katkı sağlayacaktır. Duygusal zekâ, akademik başarı ve öz kontrol ilişkilerinin bilinmesi ve derslerde ve rehberlik çalışmalarında duygusal zekâ ve öz kontrol düzeylerini artırabilecek etkinliklere yer verilmesi bu dönem öğrencileri için oldukça faydalı olacaktır.

Bu dönemde ergen bireylerin çevre ile sağlıklı ilişkiler kurmaları oldukça önemli olmakla birlikte içlerinde bulundukları gelişim döneminin bir özelliği olarak aileleri, arkadaşları ve diğer yetişkinlerle ilişki kurmakta güçlük yaşamakta ve sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadırlar. Duygusal zekâ, öz kontrol ve akademik başarı yüksek olan ergenler bu sosyal becerilere daha kolay sahip olabilecek ve bu dönemi başarılı bir şekilde atlatarak

hayatlarına daha sağlam adımlarla devam edebileceklerdir. Yapılan çalışma ergenlik dönemi öğrencileri için oldukça önemli olan bu üç kavram; duygusal zekâ, akademik başarı ve öz kontrolü bir araya getirmesi nedeniyle oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalarda bu üç kavram ile ilgili ayrı ayrı pek çok çalışma olduğu, ayrıca duygusal zekâ ve akademik başarı ilişkisini inceleyen araştırmaların da olduğu görülmüştür. Fakat bu üç kavramın bir arada araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle literatüre yararlı bir çalışma olabileceği düşünülmektedir.

Aynı zamanda fen lisesi öğrencileri üzerinde pek çok araştırma olmasına rağmen, henüz oldukça yeni sayılan bir okul türü olan fen ve sosyal bilimler proje imam hatip liseleri öğrencileri üzerinde yok denebilecek kadar az araştırma yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmanın fen ve sosyal bilimler proje imam hatip liseleri hakkında çalışacak diğer araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.5. Sayıtlar**

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu ve diğer ölçeklerin araştırmaya katılan tüm öğrenciler tarafından samimiyetle cevaplandırıldığı varsayılmaktadır.

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin ölçeklerde yer alan maddeleri anlayarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Araştırmada kullanılacak bir değişken olan akademik başarıyı belirlemek için öğrencilerin dönem sonu not ortalamaları alınmıştır. Bu ortalamaların akademik başarıyı doğru ölçtüğü ve objektif olduğu varsayılmaktadır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kırşehir ilinde bulunan Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi, Abdulkadir Özcan Fen ve Sosyal Bilimler Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Fatımatüz Zehra Fen ve Sosyal Bilimler Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde eğitim gören öğrencilerden alınan cevaplarla sınırlıdır.

Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Öz Kontrol Ölçeği” nin verileri ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında bu liselerde eğitim gören öğrencilerin bir önceki döneme ait dönem sonu not ortalamaları ile sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

**Duygusal Zekâ:** Bireyin kendini harekete geçirebilme, ruh halini düzenleyebilme, dürtüleri kontrol edebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, umut etme ve empati kurabilme yeteneğidir (Goleman, 2005).

**Akademik Başarı:** Öğrencilere uygulanan sınavların, ödevlerin ve testlerin sonuçlarıdır (Özdemir, 2008).

**Öz Kontrol:** Kişinin davranışlarını, arzularını ve duygularını toplumda işlev görebilmek için düzenleyebilme becerisidir (Matt, 2014).



## **BÖLÜM II**

### **KURAMSAL ÇERÇEVE**

Bu bölümde konu ile ilgili literatür çalışması yapılmış, duygusal zekâ, akademik başarı ve öz kontrol çerçevesinde temel bilgiler sunulmuştur.

#### **2.1. Duygusal Zekâ**

##### **2.1.1. Duygusal Zekâ Kavramı ve Tarihsel Gelişimi**

“Yüksek IQ’lu bir kişinin çuvallemasında ve vasat IQ’lu bir diğerrinin şaşkırtıcı derecede başarılı olmasında hangi etkenler rol oynar?” diye sorar Goleman kitabında. Bu soru bize bireylerin başarılı olmasında sadece IQ’nun ele alınmaması gerektiğini, hayatta başarı sağlanabilmesi için başka etkenlerinde önemli olduğunu göstermektedir. Bu etkenlerden birisi olan duygusal zekanın önemi oldukça geç kavranmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında duygu ve duygusal zekanın arka planda kaldığını, hatta duygu kavramına kötü bir olgu olarak bakıldığını görmekteyiz. Stoacılarla başlayıp Rönesans dönemine ve ilerleyen zamanlara baktığımızda akıl-duygu tartışmalarında duyguların denetim altına alınması gereken kötü unsurlar olduğu, aklın ise güçlüyü ve doğruyu sembolize ettiği düşüncesinin egemen olduğu söylenebilir. 20. yy. başlarına bakıldığında psikoloji alanındaki gelişmeler ile duygusal tepkiler ve davranışlar bilimsel açıdan incelenmeye başlanmış fakat yapılan bu çalışmalar duygu-akıl tartışmasında denge kurmakta başarı sağlayamamıştır. Aklın gücü sarsılmadan egemenliğine devam etmiş, duyguların gücü açığa çıkamamıştır (Freshman ve Rubino, 2002). Son dönemlerdeki bilimsel gelişmeler ise duyguların akılsal faaliyetlerden ayrı olmadığını, insan yaşamının devamı açısından oldukça önemli olduğunu göstermiştir (Damasio, 1999). Bu gelişmelerle birlikte 90’lı yılların başında duygusal zekâ hakkettiği değere ulaşmış, günümüzde ise oldukça başvurulan bir kavram halini almıştır.

Duygusal zekâ kavramının temeli 1920'lere, Thorndike'nın zekâ modelinin unsurlarından biri olan sosyal zekaya dayanmaktadır. Thorndike, sosyal zekayı diğerlerinden ayırarak, insan ilişkilerinde akıllıca hareket etme olarak tanımlamıştır (Karabulut, 2014).

Duygusal zekâ ile ilgili teorilerin gelişimini etkileyen en önemli etkenlerden biri, 1983 yılında psikolog Howard Gardner tarafından geliştirilen "Çoklu Zekâ Teorisidir". Gardner'in IQ'ya karşı bir bildiri niteliği taşıyan bu teori, zekaya ilişkin geleneksel yaklaşımların ötesinde yeni bir zekâ anlayışının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Çoklu zekâ kuramı ile, tek tip zekanın hayatta başarılı olabilmek için yeterli olmadığı, yedi temel zekâ alanının geniş bir yetenekler yelpazesinin olduğu ve bu zekâ alanlarının kullanılmasının hayat başarısında önemli yeri olduğu düşüncesi ortaya konulmuştur (Goleman, 2007).

Duygusal zekâ kavramı ise ilk olarak 1986 yılında ABD'de Wayne Leon Payne isimli bir doktora öğrencisinin "A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence Self Integration; Relating to Fear, Pain and Desire" başlıklı doktora tezinde kullanılmıştır. Bu çalışma duygusal zekâ kavramının akademik olarak ilk kullanımındır (Karabulut, 2014). Duygusal zekayı kavramsal bir biçimde kullanarak işlevsel bazda ele alan ilk çalışma ise 1990 yılında Harvard Üniversitesinde psikolog Salovey ve New Hampshire Üniversitesinden psikolog John D. Mayer'in bir akademik makalede "emotional intelligence" kavramını kullanmaları ile olmuştur (Arıcıoğlu, 2002).

1990'lı yılların başında psiko-nörofizyoloji biliminin araştırmaları sonucunda, insan davranışlarının oluşumunda düşünceler kadar duygularında aynı şekilde işlev görerek çalıştığı görülmüştür (Dicle, 2006). Duygusal zekaya nörofizyolojik açıdan bakıldığında ise insan beyninde amigdala ile ilişkilendirilmektedir. Amigdala, insanlarda limbik halkanın altında beyin sapının üzerinde olan ve birbiriyle bağlantılı badem şeklinde olan bir yapıdır. Bu yapı beynin her iki kısmında olmakla birlikte daha çok başın yan kısmında lokalize olmuştur. Amigdala olmadan devam eden bir yaşam kişisel anlamlarından soyutlanmış bir yaşamdır. (Goleman, 2000).

Gardner'in çoklu zekâ teorisinin doğması ile ve duygusal zekâ kavramının ortaya atılması ile eğitimde ve insana bakışta yeni bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Çoklu zekâ teorisi içerisinde yer alan kişisel ve sosyal zekaların ikisine birden duygusal zekâ ismi verilmiş ve duygusal zekayı; duyguları kontrol edebilme, sağlıklı ve uyumlu sosyal ilişkiler kurabilme, mutlu yaşam sürebilme için kazanılması gereken bütün yeteneklerin toplamı olarak

tanımlanmıştır (Dicle, 2006). Duygusal zekâ pek çok kuramcı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

Duygusal zekâ en basit tanımı ile başlayacak olursak duyguların akıllıca kullanılmasıdır (Weisinger, 1998).

Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekâyı “sosyal zekanın bir formu olarak bireyin kendisine ve başkalarına ait duyguları izleyebilme, bunlar arasında ayırım yapabilme ve bu süreçlerden elde ettiği bilgiyi düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneği” olarak tanımlamaktadırlar. Mayer ve Salovey’in duygusal zekâ kavramını ele aldıkları çalışmanın temel varsayımı şu şekildedir: Her bireyin duyguları algılama, anlama ve bu duyguyu kullanabilme yetenekleri birbirinden farklıdır. Ayrıca bireyin duygusal zekâ seviyesi hem entelektüel gelişimine hem de duygusal başarısına çok önemli katkı sağlar (Dağlı, 2006).

Reuven Bar-on (1997), duygusal zekâyı “çevresel taleplerle ve baskılarla başa çıkabilmeyi sağlayan bilişsel olmayan yetenek ve beceriler dizisi” olarak tanımlamıştır. Bar-on duygusal zekâ modelinde duygusal zekâyı kişisel duygusal zekâ, kişilerarası duygusal zekâ, stres yönetimi, uyum, genel ruh hali olmak üzere beş bölümde incelemektedir. Bu beş bölümde kendi içerisinde bölümlere ayrılmaktadır (Seyis, 2011).

Gardner’a göre duygusal zekâ uyum becerilerinden meydana gelmektedir. Dolayısıyla bireyin duygularının ve yetilerinin farkında olarak, bu farkındalığı hayatına yön vermede kullanması olarak tanımlamaktadır (Adıgüzel, 2011).

Yazdığı kitap ile duygusal zekâyı geniş bir kesime ulaştıran Goleman (2000) ise duygusal zekâyı şu şekilde tanımlar: “Kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkalarının yerine koyabilme ve umut besleme.” Goleman duygusal zekanın tanımını yaparken beş ana yetenekten bahseder:

- 1- *Öz Bilinç (Kendini Tanıma)*: Duygusal zekanın temeli olarak adlandırılabilir. Temel sayılmasının nedeni belirli bir anda ya da durumda kişinin hislerinin farkına varmasının önemidir. Duygularının farkında olan kişi daha sağlıklı kararlar verecek, sınırlarını bilecek ve yaşama daha pozitif bakabilecektir.
- 2- *Duyguları İfade Edebilmek (Öz Denetim)*: Duyguları fark ettikten sonra bunlarla nasıl başa çıkabileceğimizi bilmek oldukça önemlidir. Kendini yatıştırabilme, karamsarlık ve kaygı gibi olumsuz duygulardan uzaklaşabilmeyi ifade eder.

Duyguları ifade etmek yerine bastırmayı, yokmuş gibi hareket etmeyi tercih eden insanlar etraflarından uzak bir izlenim yaratırlar, donukturlar, sürekli duygularını bastırmayı tercih ederlerse patolojik bir hal alabilir.

- 3- *Kendini Harekete Geçirmek (Motivasyon)*: Yukarıdaki iki maddeyi başarıyla uygulayabilmek için motivasyona ihtiyaç vardır. Kendini motive edebilme yeteneğine sahip kişiler yaptıkları işlerde daha üretken ve etkili olurlar (Tuğrul, 1999).
- 4- *Başkalarının Duygularını Anlama (Empati)*: Dökmen (2006) empatiyi; bir kişinin kendisini karşıdaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlaması, hissetmesi ve tekrar iletmesi süreci olarak tanımlar. Empati iletişimin temel taşıdır. İlişkilerinde empatiyi kullanan bireyler daha sağlıklı ilişkiler kurabilecek, daha fazla doyum sağlayabileceklerdir.
- 5- *İlişkileri Yürütebilmek (Sosyal Beceri)*: Başkalarının duygularını anlama ve idare edebilme becerisi olarak tanımlanabilir. Bu becerisi gelişmiş bir kişi insanlarla sürtüşmeden etkileşim sürdürecektir ve parlak bir sosyal yaşama sahip olacaklardır (Goleman, 2000).

Shapiro (2004) EQ'nun IQ kadar önemli olduğunu, yapılan araştırmalarda duygusal zekâ becerilerine sahip çocukların daha mutlu, kendisinden daha emin ve okulda daha başarılı olduklarını aynı zamanda duygusal zekanın sorumlu, ilgili ve üretken yetişkin olmayı sağlayan temel özelliklerden olduğunu belirtmektedir.

Robbins (2001), duygusal zekâyı bir kişinin çevresinden gelen talep ve baskılarla başa çıkabilme yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan beceriler olarak tanımlar.

Epstein insanoğlunun deneyimsel-yaşantısal zekâ ve akılcı zekâ olmak üzere iki farklı beyin tarafından yönetildiğini ifade eder. Akılcı zekâ ile kastedilen duyguların ortada olmadığı, mantıksal çıkarımlarla kontrollü öğrenmeye dayalı ve IQ testleri ile ölçülebilen zekâdır. Deneyimsel-yaşantısal zekâ ile ise duygusal zekâ kastedilmektedir. Bu zekâ ile kişi öğrenmeyi deneyimleri aracılığı ile daha çok duygularını kullanarak hayata geçirir. Epstein bu iki zekâ türünün birbirini tamamlayıcı özelliklere sahip olduğunu ifade eder.

Yeşilyaprak (2001), duygusal zekâyı kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmemizin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtmak ve uygun tepkiler vermek olarak tanımlar.

Acar (2002) ise duygusal zekayı şöyle tanımlar: Bireyin yaşamında kendisine ait duyguları fark edebilmesi, duyguların uygun şekilde kontrol edilebilmesi ve hedefe ulaşılabilmesi için öz motivasyonun gerçekleştirilebilmesi ile ilişkili bireysel yetenekler ile karşıdaki kişilerin duygularını anlayabilme, kendini onların yerine koyabilme ve çevredeki kişilerle iyi ilişkiler kurabilmeyi sağlayan sosyal yetenek ve beceri kombinasyonu.

### **2.1.2. Duygusal Zekâ Modelleri**

Duygusal zekâ ile ilgili 90'lı yıllardan günümüze kadar çeşitli modellerin geliştirildiği görülmektedir. Mayer ve Salovey'in, Goleman'ın, BarOn'un, Cooper ve Sawaf'ın oluşturdukları duygusal zekâ modelleri olduğu görülmektedir. Bu duygusal zekâ modelleri; iki başlıkta ele alınmıştır. Bu modeller; yetenek ve karma modellerdir. Yetenek modeli Mayer ve Salovey'in; karma model ise Goleman, BarOn, Cooper ve Sawaf'ın olarak açıklanmıştır (Kaynak, 2013).

#### **2.1.2.1. John D. Mayer ve Peter Salovey Modeli**

Mayer ve Salovey'in (1999) modeli, kişinin duyguları tanıma ve gruplama becerisini gösteren dört hiyerarşik aşamadan oluşmaktadır. Basitten karmaşığa ilerleyen bu modelde, birinci aşamada, bireyler kendilerinin ve başkalarının duygularını algılamayı, duygularını ifade etmeyi ve duygusal ifadelerden hangisinin dürüst hangisinin aldatıcı olduğunu ifade eden birinci boyut “duyguları algılama ve tanımlama” olarak adlandırılır. İkinci aşamada bireyler, karar verme süreci içinde etkili olabilmeleri için duyguları kullanırlar (Dağlı, 2006). Bu boyut “düşünceleri duyguyla kaynaştırma” olarak geçer ve duyguların bilişsel sisteme nasıl girdiği ve düşünceye yardımcı olmak için bilişi nasıl değiştirdiği üzerinde durmaktadır. Üçüncü aşama, “duyguları anlamak” aşaması duygular yoluyla edinilmiş bilgiyi yorumlama ve kullanma becerisini tanımlamaktadır. Duygularının farkında olan, duygularını anlayabilen bir birey, insan doğasının ve kişilerarası ilişkilerin temel doğrularını anlama düzeyine sahiptir (Kaynak, 2013). Dördüncü ve son boyut olan “duyguyu yönetme” boyutunda ise kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını yönetebilmeyi ve düzenleyebilmeyi içermektedir (Kaynak, 2013).

Salovey ve Mayer deneyimle geliştirilebilen duygusal beceriler ve öğrenme üzerinde durmuşlardır. Bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlaması açısından Caruso ile duygusal becerilerin değerlendirilmesine yönelik 1998 yılında MEIS adlı bir duygusal zekâ testi ortaya koymuşlardır. 2001 yılında ise bu test geliştirilmiş ve daha güvenilir hale getirilmiştir. Daha güvenilir hale gelen bu test MSCEIT olarak adlandırılmıştır. Geliştirilen bu test duyguların anlaşılması ve yönetilmesi becerilerine ilave olarak yüz ifadelerini okuyabilme, duyguların dinamiğini anlayabilme, bireylerarası problemleri çözebilme becerilerini de içerisine almış ve bunların ölçülmesini sağlamıştır (Kavcar, 2011).

Tablo 1. Dört Boyutlu Duygusal Zekâ Modelinin Zekayla ve Kişilikle Olan İlişkisi

| BOYUTLAR                                       | BOYUTUN TANIMI                                                                                                                         | ZEKÂ VE KİŞİLİKLE İLİŞKİSİ                                                            |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.Duyguyu Algılama ve Tanımlama                | Duyguları yüzlerde, resimlerde tanıma yeteneği                                                                                         | Zekaya bilgi girdisi sağlar.                                                          |
| 2.Duyguyla, Düşüncüyü Desteklemek              | Duygusal bilgiyi kontrol edebilme ve düşüncüyü zenginleştirmek için duygusal bilgiye yön verebilme yeteneği                            | Bilişsel görevlerde duygusal bilgiden yararlanmak için düşüncüyü düzenler.            |
| 3.Duyguları Anlama ve Duygularla Muhakeme Etme | İlişkiler, bir duygudan diğerine geçişler ve duygular hakkındaki dilbilimsel bilgilere ilişkin duygusal bilgiyi değerlendirme yeteneği | Duygular ve duygusal bilgi hakkında soyut değerlendirme ve mantık yürütme merkezidir. |
| 4.Duyguları Yönetmek                           | Kişiler ve kişilerarası gelişmeyi sağlayabilmek için duyguları ve duygusal ilişkileri yönetme yeteneği                                 | Kişilik ve amaçlarla etkileşim içindedir.                                             |

(Mayer ve ark., 2001)

### 2.1.2.2. Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli

Bar-On'un duygusal zekâ modeli; zekanın duygusal, kişisel ve sosyal boyutları gibi bilişsel olmayan zekâ faktörlerini de içermektedir. Bu faktörlerin ortak özelliği, kişinin gündelik hayatla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekadan daha etkin olmalarıdır (Yılmaz, 2007). Bu açıdan Bar-On'un duygusal zekâ modeli zihinsel yeteneklerle zihinsel yeteneklerden ayrı olarak kabul edilen bazı özellikleri birleştiren karma bir modeldir (Yılmaz, 2007). Bar-On duygusal zekâ modelinde duygusal zekâyı; kişisel EQ, kişilerarası EQ, stres yönetimi, uyum ve genel ruh hali olmak üzere beş bölümde incelemektedir. Bu beş bölümde kendi arasında alt bölümlere ayrılmaktadır (Seyis, 2011). Bu alt bölümler tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

| BOYUTLAR                    | ALT BOYUTLAR                                                                               |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kişisel Beceriler           | Duygusal Öz Farkındalık<br>Kararlılık<br>Öz Saygı<br>Kendini Gerçekleştirme<br>Bağımsızlık |
| Kişilerarası Beceriler      | Empati<br>Kişiler Arası İlişkiler<br>Sosyal Sorumluluk                                     |
| Uyumluluk                   | Gerçeklik Değerlendirmesi<br>Problem Çözme<br>Esneklik                                     |
| Stresle Başa Çıkma Becerisi | Stres Toleransı<br>Dürtü Kontrolü                                                          |
| Genel Ruh Durumu            | Mutluluk<br>İyimserlik                                                                     |

(Stys ve Brown, 2004)

Bar-On tarafından beş ana boyut ve on beş alt boyuttan oluşan duygusal zekâ envanteri bulunmaktadır.

### 2.1.2.3. Robert K. Cooper & Ayman Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekâ modeli, duygusal zekâyı özellikle yönetim ve organizasyon bazında irdeleyerek, liderlik ve duygusal zekâ ilişkisi üzerinde durmaktadır (Yılmaz, 2007). Bu zekâ modeli “dört köşe taşı” modeli diye tanımlanmaktadır. Birinci köşe “duyguları öğrenmektir”. Duyguları öğrenmek kişinin duygusal potansiyelinin farkında

olması ve bunu ilişkilerinde değerlendirmesidir. Duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geri bildirim ve pratik sezgi öğelerini içermektedir. İkinci köşe taşı “duygusal zindelik”tir”. Güven çemberi, öz varlık, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenilenme öğelerini içermektedir. Sınırlarımızı esnetmeyi ve hata yapıldığında hem kendimizi hem başkasını daha çabuk affetmeyi mümkün kılar (Kaynak, 2013). Bu köşe taşı kalbe güç, dayanıklılık ve esneklik verir. Üçüncü köşe taşı “duygusal derinlik”tir”. Özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak, yetki olmadan etki gibi öğeleri içerir. Kişide var olan potansiyeli, bütünlüğü, amacı geliştirir. Son köşe taşı ise “duygusal simyadır”. Simya değerinin az olduğu düşünülen bir maddeyi daha değerli bir madde haline dönüştürme gücü olarak tanımlanır. Duygusal simyada bu değişimlerin işte ve hayatta mümkün olabildiğine vurgu yapar. Sezgisel akış, düşünsel zaman değişimi, fırsatı sezinleme, geleceği yaratma öğelerini içermektedir.

#### **2.1.2.4. Daniel Goleman’ın Duygusal Zekâ Modeli**

Goleman’a göre başarılı bir yaşam geleneksel zekâdan çok duygusal zekâyâ bağlı olduğu yönündedir (Kavcar, 2011). Goleman’ın duygusal zekâ modeli beş ana başlıktan oluşur. Bu beş ana başlık; öz bilinç, başkalarının duygularını anlayabilmek, kendini harekete geçirmek, duyguları idare edebilmek ve ilişkileri yürütebilmek şeklindedir.

*1.Özbilinç:* Kişinin kendi duygularının farkında olmasıdır. Kişinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, yani kendisini gerçekçi olarak tanımlaması anlamına gelir (Yılmaz, 2007). Kişinin kendine ait duygularını tanıması; başarıya olan inancının, hedeflerinin, elindeki kaynakların, enerjisinin farkına vararak sağlıklı tercihler yapabilmesini sağlar. Duygusal zekanın en önemli niteliği bireyin kendisiyle ilgili farkındalığının yüksek olmasıdır.

*2.Duyguları İdare Etme:* Duygularını yönetemeyen bireyler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, duygularını yönetebilen bireyler ise olumsuzluklarla karşılaştıklarında kendilerini toparlamakta zorluk yaşamazlar (Goleman, 2005). Duygularını kontrol edebilen bireyler olumsuz duygulara engel olabilirler, hatta onları faydalı hale getirirler. Duygularını yönetebilen bireyler esnek, uyumlu, iyimser, kendilerini motive edebilen ve karar verme yeteneğine sahip kişilerdir (Adıgüzel, 2011).

*3.Empati:* Başkalarının duygularını anlayabilmek, insanların konu hakkındaki düşüncelerine saygı gösterebilmek ve olaylara diğer insanların bakış açısından bakabilmek anlamına

gelmektedir (Goleman, 2005). Empatinin kökeninde öz bilinç vardır, kişi kendi duygularına ne kadar açıksa başkalarının hislerini anlamakta da o kadar başarılı olur. Empati satıcı ve yöneticilikten, ebeveynliğe, gönül işlerinden siyasal etkinliğe kadar pek çok farklı alanda kişinin karşısına çıkmaktadır (Goleman, 2005).

*4.Kendini Harekete Geçirmek (Motivasyon):* Motivasyon, canlanma, davranışlarda kararlılık ve davranışların yönetilmesi olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2007). Duyguları verimli bir şekilde sonuca götürebilmek, temel bir beceridir. Dürtü kontrolü, zevki ertelemek, ruh halimizi düşünmeye engel değil yardımcı olacak şekilde düzenlemek, sebat etmek, çaba göstermek, aksilik çıkınca yeniden denemek duygunun etkili çabaları yönlendirme gücüne işaret etmektedir (Goleman, 2005).

*5.Sosyal Beceriler (İlişkileri Yürütebilmek):* Sosyal beceriler; diğerinin duygularını anlayabilme ve bu duyguları yönlendirmek amacıyla harekete geçebilmeyi içerir (Yılmaz, 2007). Bir başkasının duygularını idare edebilmek gibi ince bir ilişki sanatı, özdenetim ve empati becerilerinin olgunlaşmasını gerektirir (Goleman, 2005). İnsanları amaçları doğrultusunda etkilemeye dönük iletişim becerileri, çatışma durumunda uzlaşmacı ve çözüm üretici davranışlar gösterme, bulunduğu grup içerisinde gerektiğinde liderlik yapabilme, değişme ve gelişmeye açık olma, sosyal yaşamda güçlü bağlar kurarak iş birliği yapma gibi değerleri içermektedir (Titrek, 2007).

Kişiler bu beş alandaki yetenekleri açısından şüphesiz farklılık göstermektedirler. Duygusal becerilerde bulunan noksanlıklar telafi edilebilirdir. Bu alanların her biri; alışkanlıklar ve tepkiler bütünüdür. Doğru yönde çaba harcanarak iyileştirilebilirler (Goleman, 2005).

Tablo 3. Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Boyutları ve Bunların Yapıtaşları

| BOYUTLAR                                     | BOYUTUN TANIMI                                                                                                                                                                                                                                                                     | BOYUTUN YAPITAŞLARI                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.Kişinin kendi duygularının farkında olması | *Kişinin herhangi bir duygu hissettiğinde onu tanıyabilme, izleyebilme ve bu bilgiyi kararlarını verirken kullanabilme yeteneği                                                                                                                                                    | *Kişinin özgüven duyabilmesi<br>* Kişinin gerçekçi bir şekilde kendini değerlendirebilmesi<br>* Kişinin kendiyle alay edebilmesi                              |
| 2.Kişinin kendi duygularını yönetmesi        | *Kişinin duygularını ve tepkilerini uygun bir şekilde yönetebilme, kendini sakinleştirebilme ve olumsuz duygular kontrolden çıkmadan önce onlarla başa çıkabilme yeteneği<br>*kişinin olumlu sonuçlar elde edebilmek için kısa vadede zevklerinin tatminini erteleyebilme yeteneği | * Kişinin güvenilir ve dürüst olabilmesi<br>* Kişinin belirsizliğe rağmen rahat olabilmesi<br>*Kişinin değişikliğe açık olabilmesi                            |
| 3.Kişinin kendini motive etmesi              | *Kişinin bir amaç doğrultusunda duygularını yönlendirebilme, karşılaştığı sorunlar ve engeller karşısında yılmama yeteneği<br>*Kişinin “akış” durumuna geçebilme yeteneği                                                                                                          | * Kişinin başarıya yönelik güçlü bir istek duyabilmesi<br>* Kişinin başarısızlığın karşısında bile iyimser olabilmesi<br>*Kişinin kendini örgüte adayabilmesi |
| 4.Empati                                     | *Kişinin diğer kişilerin duygu ve düşüncelerinin tarafsız bir şekilde farkında olabilme yeteneği<br>*Kişinin kendisini başkalarının yerine koyabilme yeteneği                                                                                                                      | * Kişinin yetenek geliştirme ve korumaya yönelik uzmanlık geliştirebilmesi<br>* Kişinin kültürlerarası hassaslık duyabilmesi                                  |
| 5.Sosyal Beceriler                           | *Kişinin sosyal durum ve ilişki ağlarını iyi kavrayabilme, diğer kişilerin duygularını yönetebilme ve diğer kişilerle sorunsuz geçinebilme yeteneği                                                                                                                                | * Kişinin liderliği yönetmekte etkinlik gösterebilmesi<br>* Kişinin ikna edici olabilmesi. Kişinin takımları oluşturabilmesi ve onlara liderlik edebilmesi.   |

(Çakar ve Arbak, 2004)

### 2.1.3. Duygusal Zekâ ve Eğitim

Geçmiş dönemlerde zeki olarak tanımlanan kişilerin bilişsel zekâsı yüksek olan kişiler olduğu ve bu kişilerin hayatta başarı sağladığı düşünülmekteydi. Fakat duygusal zekâ gelişimini gösteren EQ zekâ testi yüksek olan kişilerin IQ'su düşük olsa bile hayatta daha başarılı olabilecekleri saptanmıştır ve bu doğrultuda olan çalışma sayısı oldukça fazladır (Kızıllı, 2012). Akademik ve zihinsel performansı yönünden yüksek başarı sağlayan bazı kişilerin, duygusal zekâ becerilerinin zayıflığı nedeniyle iş hayatlarından dışlandıkları gözlenmiştir (Akgün, 2008). Bu nedenle duygusal zekâ kavramı henüz yeni bir kavram olmasına rağmen eğitim öğretim başta olmak üzere pek çok alanda oldukça önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Duygusal zekanın geliştirilebilir bir kavram olması aileye ve okula önemli sorumluluklar yüklemektedir. Ebeveynler çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını önemsemeli ve karşılık vermeli, çocuklarının duygularını anlamalı ve anladığını ifade etmelidirler. Çocukları ile kaliteli vakit geçiren, onları sevdiklerini ve önemsediklerini belirten, diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olan anne babalar çocuklarının duygusal zekalarının gelişimine katkı sağlamış olacaktır. Bu durumların tam tersi durumlarda ise ebeveynler çocuklarının duygusal zekalarının gelişimini olumsuz etkileyeceklerdir. Bu da beraberinde pek çok olumsuz sonuç doğuracak, çocuğun tüm yaşamını negatif yönde etkileyecektir.

Okul çağına gelen her çocuk zamanının çoğunu okulda geçirmeye başlar ve okulda pek çok kişi ile iletişim halindedir. Öğretmenleri, okul çalışanları ve arkadaşları ile kurduğu iletişim, öğretmenlerinin tutumları çocuğun duygusal zekasının gelişiminde oldukça önemlidir. Eğitimcilerin okul ortamında çocukların kendisinin ve başkalarının duygularını anlayıp yönetebilmesi, çevresindeki kişilerle sağlıklı ve uyumlu ilişkiler kurabilmesi, başarı için gerekli olan kişisel, duygusal ve toplumsal yetkinlikleri kazanıp hayata geçirebilir düzeye gelmesi için gerekli olan emeği sarf etmesi gerekmektedir (Yeşilyaprak, 2001).

Duygusal zekanın geliştirilebilir olması okullarda müfredat programlarına duygusal zekanın geliştirilmesine yönelik kazanımların eklenmesini zorunlu kılmaktadır. Eğer okullarda öğrencilerin sadece ders notlarına ve bilişsel zekalarına bakılarak başarıları hakkında karara varılırsa; problem çözme becerilerine, karar verme yeteneklerine, diğer kişilerle kurdukları ilişkiye, empati düzeylerine bakılmazsa pek çok problem beraberinde gelecektir. Bu problemlerin başını da başarılı fakat mutsuz, başarılı fakat yalnız, başarılı fakat duygusal ve sosyal yönden zayıf çocuklar çekecektir. Bu çocuklar yetişkin olduklarında ise bu

mutlulukları, yalnızlıkları, zayıflıkları topluma olumsuz yansıyacaktır. Okullarda duygusal zekaya önem vermemek aynı zamanda disiplin problemlerinin artmasına, sigara ve uyuşturucuya eğilimin artmasına, intiharlara, şiddet eğilimlerine, sağlıksız arkadaşlık ilişkilerine neden olacaktır. Nitekim düşük duygusal zekaya sahip olan bireylerin yaşadıkları duygusal stresle mücadele yolu olarak kötü ve düzensiz beslenmeye, sigara içme alışkanlığı gibi olumsuz alışkanlıklara yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır (Aranda, Extremera ve Galan, 2014; Shabani, Hassan, Ahmad ve Baba, 2010). Ayrıca duygusal zekâsı yüksek olan kişilerin psikolojik uyumunun ve özgüveninin yüksekken, duygusal zekâsı düşük olan kişilerin rahatsız edici ve zarar verici davranışlarının fazla ve depresyon riskinin yüksek olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Mayer, Salovey, Carusa ve Sitarenios, 2003; Mehmood ve Gulzaar, 2014). Tüm bu nedenlerden dolayı okullarda eğitim programlarına duygusal zekâ olabildiğince çok eklenmelidir. Bu konuda başta okullardaki rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanlarına olmak üzere tüm öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu noktada öncelikle okullarda bulunan öğretmen ve tüm personelin hem birbirlerine hem de öğrencilerinin duygularına önem vermesi, anlaması, bu duyguları ifade etmesi noktasında destek olması gerekmektedir. Duygularını fark edemeyen, anlamlandıramayan, ifade edemeyen öğrencinin akademik başarı ve hayat başarısını yakalayabilmesi ve sürdürebilmesi oldukça güçtür. Bu nedenle okullarda duygular ve duygusal zekaya önem verme bir politika haline gelmeli; öğrencilere kurduğumuz ilişkilerle rol model olurken onlara duygularını anlama ve ifade edebilme noktasında destek olunmalıdır. Sadece psikolojik danışmaların yapacakları rehberlik etkinlikleri gündelik hayata aktarma noktasında yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle duygusal zekâyı geliştirici etkinlikler ve çalışmalar tüm branşlarla birlikte disiplinler arası şekilde ele alınmalı, ders içi ve ders dışında farkındalığın oluşturulması sağlanmalıdır. Burada amaç duygusal zekâ ile ilgili yeni bir müfredat oluşturmak değil, halihazırda var olan konularla duyguları harmanlamak olmalıdır. Duygu eğitimi ve bununla birlikte duygusal zekâ çalışmaları, Türkçe, matematik, fen, müzik gibi derslerle kaynaştırılmalıdır. Duygusal zekâ ile ilgili geliştirilecek okul politikalarına anne-babalar da dahil edilmeli, onların da aile içerisinde duygusal okuryazarlıklarının geliştirilmesi sağlanmalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin davranış bozukluğu yaşayan öğrencilere yaklaşımı, ilk yaklaşım oldukça önemlidir. Bu noktada öğretmenler de duygusal zekâ ile bağlantılı olan çatışma çözme, iletişim becerileri, şiddeti önleme konularında donatılmalıdır.

Duygusal zekâ konusunda yapılan pek çok çalışmanın sonucu değerlendirildiğinde eğitim açısından doğurgular aşağıdaki gibi özetlenebilir (Yeşilyaprak, 2001):

- Duygusal zekâ eğitim ile geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
- Anaokulundan üniversiteye kadar her eğitim kademesinde duygusal zekâ önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Alan fark etmeksizin öğrenme, öğrencinin duygularından bağımsız şekilde gerçekleşmez.
- Duygusal zekanın yok sayılması akademik zekânın kapasitesini düşürmekte ve daha etkili kullanılmasını engellemektedir. Buradan hareketle duygusal zekanın arttıkça akademik başarı da artar.
- Her öğrencinin duygusal zekâ kapasitesi vardır ancak çocuklar eğitim sürecine farklı zekâ profilleri katılırlar.
- Öğretmenler, her zekâ alanına eşit derecede önem vermelidir.
- Öğretmenler derslerini planlarken, yürütürken ve değerlendirirken duygusal zekâ alanını geliştirmeye yönelik etkinliklere zaman ayırmalıdır.
- Öğretmen öğrencilerini; duyguları, düşünceleri, sorunları ve gereksinimi olan bireyler olarak görebilmeli ve anlayabilmelidir.
- Duygusal zekanın ders etkinliklerinde dahil edilmesi dersi ve öğrenmeyi daha eğlenceli ve kalıcı hale getirir.
- Okuldaki disiplin sorunlarını, sosyal ve psikolojik sorunları azaltmak istiyorsak duygusal zekanın gelişimine ağırlık vermeliyiz.
- Okullardaki psikolojik danışmanların duygusal zekânın geliştirilmesi noktasında; öğretmen ve okul idaresine müşavirlik hizmeti vermesi sağlanmalıdır.

## **2.2. Akademik Başarı**

Başarı oldukça geniş bir kavramdır ve hayatımızın çeşitli alanlarında kendisini gösterir. Akademik başarı, iş başarı, aile hayatı başarı, sosyal hayat başarı gibi. Bu başarı alanlarının birbirini etkileyip etkilemediği bir tartışma konusudur. Örnek olarak akademik başarı, hayat başarısını belirler mi sorusu verilebilir (Elmacıoğlu, 1998). Bu soru ile ilgili yapılan bir çalışmada aralıklı olarak yirmi yıl, lise döneminde okul başarı ile hayat başarı arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur. Fakat hayat başarısında düşükken okul

hayatında başarılı ya da okul başarısı düşük olmasına rağmen iş, aile ve arkadaş ilişkilerinde başarılı kişilere de rastlanılmıştır (Kasatura, 1991).

En genel anlamı ile başarı, kişinin yetenek ve yetiştirmeye bağlı olarak gösterdiği ansal ya da eylemsel etkinliklerin olumlu bir ürünüdür (Türk Dil Kurumu-TDK, 2020). Akademik başarı ise eğitim ile ilgili yapılan araştırma ve değerlendirmelerde en yaygın kullanılan terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademik başarı ile ilgili yapılan pek çok tanımın bir kısmı şu şekildedir. Eğitimde başarı ifadesiyle anlatılmak istenen; öğrencilere uygulanan sınavların, ödevlerin ve testlerin sonuçlarıdır (Özdemir, 2008). Okul başarısı, öğrencinin bulunduğu okula, sınıfa ve derse göre amaçlanan kazanımlara ulaşmada yetenek ve olanaklarını değerlendirerek gösterdiği ilerlemedir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Öğrencinin eğitim hayatı süresince girmiş olduğu sınavlardan elde ettiği puanların bütünü akademik başarının bir diğer tanımıdır (Joyce ve Showers, 2002). Şevik (2014), yapmış olduğu yüksek lisans tezinde öğrencinin almış olduğu notlar ya da puanların ortalaması şeklinde tanımlamıştır. York, Gibson ve Rankin (2015), akademik başarının en yaygın ölçütü olarak not ve genel not ortalamalarının olduğunu ifade etmişlerdir. Kavcar 2011 yılında yapmış olduğu doktora çalışmasında akademik başarı testlerindeki başarı ile ilintili olduğunu ifade etmiştir. Seyis 2011 yılında yapmış olduğu çalışma ile öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun kriterlere göre göstermiş oldukları ilerleme olarak tanımlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (2013) 106. maddesinde ifade edilen “öğrencilerin okula ve derslere düzenli devam etmeleri ve başarılı olmaları beklenilir” cümlesinde de akademik başarı tanımı karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu tanımlara baktığımızda akademik başarıyı öğrencilerin eğitim hayatları boyunca girdikleri sınavlarda gösterdikleri başarı, okul hayatlarında sergiledikleri başarı olarak tanımlayabiliriz. Birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar alınan karneler, üniversitede ise transkript akademik başarının somut unsurları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu tanımlara baktığımızda akademik başarının sadece sınavlarda alınan notlar ile açıklandığını görmekteyiz. Fakat bazı araştırmacılar bunu yeterli görmemiş ve akademik başarıyı daha geniş kapsamlı değerlendirmişlerdir. Bu çalışmalara örnek olarak Berberoğlu ve Kalender (2005)'in çalışmasını verebiliriz. Bu çalışmada gerçek anlamda başarı sağlayan öğrencilerin öğrendiği bilgi ve becerileri günlük yaşama aktarabilen, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilen bireyler olduğu ifade edilmektedir. Bir diğer çalışma olan Kumandaş ve Kutlu (2011) ise, öğrenci başarısının sadece okul sınavlarından alınan notlar olarak anlaşılmaması gerektiği üzerinde durmuş, öğrencinin okulda öğrendiklerinin gerçek

yaşamda ne kadar kullandığının bir gösterge olduğu ifade edilmiştir. Bazı araştırmacılar ise üst bilişin öğrenmede önemli bir rolünün olduğunu ve akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu ifade etmişlerdir (Dunning, Johnson, Ehrlinger ve Kruger, 2003). Kocaman (2009) ise gerçek anlamda başarıyı gelecekteki iş ve aile hayatındaki başarıyı yakalayabilmesine bağlamıştır. Bireyin kendisini gerek yazılı gerekse sözlü ifade edebilmesi, kendine güvenmesi, kararlı olabilmesi, kendini tanıması, problem çözme becerisi, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olabilmesi hayatını kontrol edebilmesi, davranışlarının sorumluluğunu alıp sonuçlarına katlanabilmesi gibi pek çok başarı ölçütü sıralayan Kocaman (2009) yapmış olduğu çalışmada akademik başarıda duygusal zekanın da önemini vurgulamaktadır. Literatürde sosyal zekanın akademik başarıyı öngördüğünü ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Gough, 1993; Tenopir, 1967).

Gerek başarı gerekse akademik başarı kavramlarının tanımı ne kadar değişse de değişmeyen gerçek, öğrencinin akademik olarak başarılı ya da başarısız olması hem kendisi hem de ailesi ve yaşadığı toplum için oldukça önemli olmasıdır (Yıldırım, 2000). Akademik başarı öğrencinin geleceğini etkileyen bir kavram olarak karşımıza çıkar. Günümüzde öğrencilerin akademik başarılarına bakarak bir üst seviyede eğitim kademesine geçmesine karar verilmekte, girdikleri sınavlarda aldıkları başarıya göre lise ve üniversitelere yerleştirilmektedirler. Bir işe yerleşmede de akademik başarı dikkate alınan önemli noktalardan biridir. Kısaca bireyin nasıl bir yaşamı olacağını belirleyen etmenlerin başında eğitim gelmektedir diyebiliriz (Oral ve McGivney, 2014). Uzman'a (2001) göre akademik başarının yüksek olması toplumun öğrenciden bir beklentisidir. Akademik başarısı yüksek olan bir öğrencinin kendine olan güveni artacak ve kendisini daha değerli ve önemli hissedecektir. Bu durum öğretmenlerinin ve arkadaşlarının da bakış açısını belirleyecektir. Ne yazık ki tam tersi durumda olan akademik olarak başarı sağlayamayan öğrencilerin çoğu da kendilerini değersiz ve önemsiz hissedecek ve özgüvenleri olumsuz etkilenebilecektir.

Öğrencinin akademik başarı gösterebilmesi pek çok faktöre bağlıdır. Öğrenme değişkeni olarak da adlandırılan bu faktörler öğrencinin öğrenme durumunu ya da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (İşler, 2016). Bu faktörlerin başında öğrencinin kendisinden kaynaklanan istek, hedefe yönelim, kendine inanma gelmektedir. Aynı şekilde öğrencinin fiziksel, zihinsel ve psikolojik sağlığının yerinde olması ve bu gelişim alanlarında gerekli olgunluğa erişmeleri, zekâ, yetenek, hazırbulunuşluk, dikkat gibi faktörlerde akademik başarıyı etkileyen bireysel faktörler arasında gösterilmektedir.

Akademik başarı öğrencinin kendisinden kaynaklı olmasının yanı sıra pek çok farklı faktöre de bağlıdır. Farklı araştırmacılar bu faktörleri farklı şekillerde gruplandırmıştır. Bireysel faktörlerin yanı sıra anne babanın öğrenim düzeyi, aile nitelikleri, ailenin ortalama aylık geliri, anne ve babanın birbiri ile geçimleri, ailenin öğrencinin başarısı ile ilgisi, öğrenciyi anlama düzeyi gibi faktörlere bağlayan araştırmalar vardır (Keskin ve Sezgin, 2009). Okul ve sınıf ortamı, aile, öğretmen, sınıf arkadaşları, öğretim yöntemleri gibi faktörlerin akademik başarıyı etkilediğini ifade eden araştırmalar bulunmaktadır (Dane vd., 2009). Başarıyı etkileyen faktörleri üç gruba ayıran bir araştırma da bu faktörler, bireysel özellikler ve arkadaş ilişkilerinin etkisi, okul- öğretmen faktörü ve aileye bağlı sebepler olarak gruplandırılmıştır (Kocaman, 2009). Yapılan araştırmalarda öğrenci başarısını belirleyen faktörleri çok çeşitli şekilde gruplandığı görülmüştür. Bu konuda net bir gruplandırma olmasa da ortak faktörlerin bireysel ve çevresel olarak gruplanabileceği ve çevresel faktörlerin içerisine aile, okul sosyoekonomik durum gibi değişkenlerin girdiği söylenebilir. Ayrıca pandemiden kaynaklı öğrencilerin uzaktan eğitime devam etmeleri, her öğrencinin eşit imkanının olmaması, okullarda yazılıların düzenli bir şekilde yapılamaması da son yıllarda akademik başarıyı etkileyen faktörlerden sayılabilir.

Ülkemizde zekâ alanı ne olursa olsun her çocuğa aynı müfredat uygulanmaktadır ve çocuğu yetiştirmek ikinci plana atılıp müfredatı yetiştirmek ön plana alınmaktadır bu bize bireysel farklılığın göz ardı edildiğini göstermektedir. Okullardan mezun olan öğrencilerin başarı göstergesi ise girdikleri sınavlardır. Üniversite sınavından yüksek bir puan alıp iyi bir üniversitenin iyi bir bölümüne yerleşen öğrencinin başarı ile mutluluğu da yakaladığı düşünülür. Fakat burada da bitmez ve bu öğrencinin üniversiteden sonra iyi bir işe yerleşip bu işte başarı göstermesi ve ilerlemesi beklenir. Akademik anlamda başarı gösteren kişiler bu başarıları sağlarlar fakat mutluluğu yakalayıp yakalamadıkları bir tartışma konusudur. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki üniversiteyi başarıyla bitiren her öğrenci hayatta aynı başarıyı göstermemekte ve mutluluğa ulaşamamaktadır (Kenarlı, 2007). Bu sonuç bize göstermektedir ki okullar bilgi yüklemek dışında duygusal zekayı geliştirici etkinliklere de yer vermelidir. Akademik başarı çocuğu başarılı yapabilir fakat mutlu çocuklar istiyorsak duygusal zekayı besleyici çalışmalara da yer vermeliyiz. Ne istediğini bilen, duygularının farkında olup duygularını iyi ifade edebilen, empati yeteneği gelişmiş, hedefleri olan, alternatif çözümler üretebilen doğru kararlar alabilen çocuklar günümüz koşullarında hem daha başarılı hem daha mutlu çocuklar olacaklardır. Eğitimin amacı öğrencilerin yüksek

akademik başarıya sahip olması değil bir bütün olarak gelişmelerini desteklemektir (Kenarlı, 2007).

### 2.3. Öz Kontrol

Sosyal bir varlık olan insanoğlu için öz kontrol oldukça önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal yaşamda dürtüsel davranışları önleme, belirli bir standart ve kurallar belirleyebilme noktasında öz kontrol kişiye sağlıklı sınırlar çizerek sosyal ortamda başarılı olmasını sağlar. Sosyal olarak uygun davranışlar göstermek beraberinde sosyal ortamda kabul görmeyi getirir. Sosyal ortamda kabul gören birey kendisini daha iyi hissedecek ve beraberinde pek çok olumlu davranış gelecektir. İnsanın kendini kontrol edebilme kapasitesi onun adaptasyon sürecindeki en yararlı ve en güçlü özelliği olarak göze çarpmaktadır (Kara, 2016).

Öz kontrol, insanın uygun tepkiler vermek için kişisel ve sosyal standartlara uygun kalmaya çalışması ve dürtülerini kontrol altına alma kabiliyeti olarak tanımlanmıştır (DeWall, Gilman, Sharif, Carboni ve Rice, 2012). Öz kontrol, insanların karşılaştıkları olaylara verecekleri tepkilerini kontrol edebilmesi veya verecekleri tepkileri değiştirebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Baumeister DeWall, Ciarocco ve Twenge, 2005). Öz kontrol kişinin olaylar ve devam eden durumlar üzerinde kontrol sahibi olduğu algısı ve bu durum ve olayları yönetebileceğine dair algısıdır (Moser ve Dracup, 1995). Araştırmacılar öz kontrol için dört ana alan olduğunu ifade ederler. Bu alanlar; düşünceleri kontrol etmek, duyguları kontrol etmek, dürtüleri kontrol etmek ve performansını kontrol etmektir (Baumeister, Heartherton ve Tice, 1994). Bu dört alan göz önüne alındığında öz kontrolün hayat başarısının önemli anahtarlarından biri olduğu kadar duygusal zekâ ile de bağlantılı olabileceği akla gelmektedir.

Muraven ve Baumeister (2000), öz kontrolün tıpkı bir kas gibi geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Baumeister vd. (2006) araştırmaları özetledikleri bir çalışmada, öz kontrol alıştırmalarının öz kontrolü artırmada ilerleme sağladığı ve bireylerin benlik tükenmesine karşı daha dayanıklı hale getirdiğini göstermişlerdir.

Öz kontrolü yüksek olan bireylerin akademik başarılarının (Nebioğlu vd. 2012; Tangey vd., 2004), kendini kabul ve kendine saygı düzeylerinin yüksek (Baumeister, 2002), insan ilişkilerinin güçlü (Finkel ve Campbell, 2001) olduğu bilinmektedir. Ayrıca yüksek öz

kontrole sahip kişiler gerektiği zamanlarda öz kontrollerini kullandığı gibi gerektiği zamanlarda ise öz kontrollerini devre dışı bırakabilirler. Buna örnek olarak diyet yaparken yüksek kalorili beslenmeyi kesme ya da eğlence olduğu bir gün diğer işlerini erteleyebilme verilebilir.

Öz kontrolü düşük olan kişilerde ise düşünmeden hareket etme, fevri davranma ve kısa süreli odak görülmektedir (Muraven ve Slessareva, 2003). Düşük öz kontrol, Gottfredson ve Hirschi (1990) tarafından riskli davranışlardan zevk alma, fevri davranma, fiziksel aktiviteleri bilişsel aktivitelere tercih etme, karmaşık görevlerdense basit görevlere yönelme, benmerkezci olma ve öfkesini kontrol edememe olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca öz kontrolü düşük olan bireylerin davranışları anlık doyum ve uzun süreli olmayan hedefler ile yönetilmektedir (Hirschi ve Gottfredson, 1983). Düşük öz kontrol seviyesi dürtüsel davranışlara neden olduğundan bu kişilerin saldırgan davranışlarda bulunma ihtimalinin yüksek olacağı söylenebilir. Yapılan bir araştırmada öz kontrolün bireylerin riskli alkol tüketimi ve cinsel davranışta bulunmalarını engelleyici, koruyucu bir görev üstlendiği bulunmuştur (Quinn ve Fromme, 2011).

Tüm bu bilgiler ışığında öz kontrolün koruyucu ve önleyici bir işlevinin olduğu, öz kontrolü yüksek bireylerin kişisel ve kişilerarası iletişimi kolaylaştırdığı, öz kontrolü düşük kişiler için ise bir risk faktörü olduğu söylenebilir.

## **İlgili Yayın ve Araştırmalar**

### **Duygusal Zekâ ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Duygusal zekâ ile ilgili Türkiye’de yapılmış olan bazı araştırmalar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Dicle (2006), çalışmasında üniversitede okuyan öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zekâları ve bazı kişisel özellikleri açısından incelemiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sosyal beceri düzeyleri düşük olan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin de diğer öğrencilere göre düşük olduğu gözlenmiştir. Yapılan çalışmada duygusal zekâ değerlendirme ölçeği puanları ile sınıf düzeyi, cinsiyet, alan türü, anne-baba öğrenim düzeyi, bir öğrenci kulübüne üye olma ve

düzenli sigara kullanma değişkenlerinin öğrencilerin sosyal beceri envanteri puanları ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köroğlu (2006), sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyleri üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmada varılan sonuçlar; sınıf rehber öğretmenlerinin hem genel algılarının hem de duygusal zekanın alt boyutlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu yönünde bulunmuştur. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç sınıf rehber öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim kademesi, cinsiyetleri ve branşlarının psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı yönündedir. Ancak sınıf rehber öğretmenlerinin hizmet yılı ve yaşlarının, psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin algılamalarında farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Psikolojik danışmanların mezun oldukları alan, yaş, cinsiyet ve görev yaptığı eğitim kademesine göre duygusal zekâ düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin sınıf rehber öğretmenlerinin algıları arasında farklılık görülmemiştir. Ancak psikolojik danışmanların görev yaptıkları süreye göre duygusal zekâ düzeylerine ve alt boyutlarının tümüne ilişkin, sınıf rehber öğretmenlerinin algıları arasında farklılık bulunmuştur.

Maboçoğlu (2006), yapmış olduğu çalışmada duygusal zekâ ve duygusal zekanın gelişimine katkıda bulunan etkenleri araştırmıştır. Araştırmada batı dillerinde yazılmış kaynaklar analiz edilmiş, Türk dilinde yazılan eserlerle karşılaştırmalarda bulunulmuştur. Yapılan araştırmada duygusal zekayı geliştiren etmenler arasında, aile ve çevre, değerler, ruhsallık üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırma ebeveynlerin çocukların duygusal zekasını geliştirebilmek için çocuklara nasıl yaklaşımları gerektiğinin de üzerinde durmaktadır.

Öztürk (2006), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler tarafından karşılaştırmalı olarak incelenmesi çalışmasında, duygusal zekâ, iş doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Öztürk yapmış olduğu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında; eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin kişisel beceri puan ortalamaları ön lisans ve lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Sosyal etkinliklere katılanların kişisel beceri, kişiler arası beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu ve toplam duygusal zekâ puan ortalamaları sosyal etkinliklere

katılmayanların duygusal zekâ alt boyutu ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan araştırmada yaş değişkeni ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir. Ayrıca mesleki kıdem değişkeni ile duygusal zekâ alt boyutları arasında da anlamlı sonuçlar elde edilememiştir.

Tunca (2010), duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma çalışmasını gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışma incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal zekanın alt boyutlarından olan iyimserlik ruh halini düzenleme düzeylerinin oldukça yüksek, duygulardan faydalanma ve duyguların ifade edebilme alt boyutlarının ise düşük, toplam duygusal zekâlarının ortalama bir seviyede olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin genel duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisi olduğu sonucu bulunmuştur. İlköğretim öğretmenlerinin yaş, eğitim durumu, mesleki tecrübe, çalışılan okul türü, konu hakkında eğitim alma değişkenlerine göre duygusal zekâ düzeylerinde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Ören (2011), öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile kişisel yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İnceleme sonucunda duygusal zekanın birçok değişkenle pozitif ilişkisini saptamıştır. Duygusal zekâ ile kendini kabul, duygusal bakımdan açık olma, içten geldiği gibi davranabilme, başkalarıyla yakın ilişkiler kurabilme arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Güvenç (2012), sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaya ilişkin algıları arasında mesleki kıdem hariç, cinsiyet, öğrenim durumu, sınıfındaki öğrenci sayılarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Boyutlarına bakıldığında cinsiyette duyguları güdüleme, mesleki kıdemde duyguları yönetme ve duyguları güdülemede anlamlı fark olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Kızıl (2012), eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışmada, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâlarının; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve ailenin aylık ortalama geliri değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, cinsiyete göre duygusal zekâ ölçeği toplam puanlarının kadınlar lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Yaşa, bölüme, sınıf düzeyine ve ailenin aylık ortalama gelir düzeyine göre gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Altıncakaynak (2013), devlet okullarında çalışan PDR bölümünden mezun olan ve başka bölümlerden mezun olan rehber öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini karşılaştırmıştır. PDR lisans mezunu olan ve olmayan rehber öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiş; PDR mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Araştırmada rehber öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler boyutunu oluşturan empati, kişilerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluk açısından; kişisel farkındalık boyutunu oluşturan farkındalık, öz saygı, girişkenlik, öz gerçekleştirme, ve bağımsızlık alt boyutları açısından PDR bölümünden mezun olup olmamaya bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için yapılan analizlere göre PDR mezunu rehber öğretmenlerin bu alt boyutlardaki düzeylerinin diğer alan mezunlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada stres yönetimi, genel ruh hali, şartlara ve çevreye uyum boyutunu oluşturan alt boyutlarında PDR mezunu rehber öğretmenlerin lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Kaynak (2013), eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi çalışmasında; saldırganlık ölçeğinden elde edilen toplam puanlarla duygusal zekâ ölçeğinin toplamından elde edilen puanlar arasında orta düzeyde ters yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Regresyon analizi sonucunda ise duygusal zekâ düzeyinin, saldırganlık düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin; cinsiyet, eğitim gördükleri bölüm, annenin eğitim düzeyi açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülürken, babanın eğitim düzeyi, öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf düzeyi, sosyoekonomik gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır.

Tingaz (2013), beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırılmasını yapmıştır. Çalışma, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, müzik eğitimi ve resim-iş eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırılmasını içermektedir. Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin mutluluk ortalama değerleri ilköğretim matematik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ortalama değerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bölüme göre duygusal zekanın alt boyutu olan, duyguların kullanılması faktörü açısından; ilköğretim matematik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin duyguları kullanma alt boyutu ortalamaları beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim

gören öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Müzik eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin duyguları kullanma alt boyutu ortalamaları beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca resim-iş eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi alt boyutu ortalama değerleri diğer bölümlere göre yüksek olması bulunan sonuçlar arasındadır. Duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda ise, müzik eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin ortalama değerleri diğer bölümlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Karabulut (2014), psikolojik danışman adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, duygusal zekanın kişisel beceriler alt boyutu ile düşünme stillerinin özerk düşünme, yargılayıcı düşünme, aşamalı düşünme, eş değerci düşünme, ayrıntıcı düşünme, içe dönük ve dışa dönük düşünme arasında pozitif yönde; gelenekçi ve bütüncül düşünme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca psikolojik danışman adaylarının sosyo-demografik özelliklerinin duygusal zekâ düzeylerini yordamasına ilişkin yapılan analizler sonucunda; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin ekonomik geliri ve algılanan ekonomik durumu değişkenlerinin psikolojik danışman adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin önemli yordayıcıları olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Tekin (2014), üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma, duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında, psikolojik iyi olma üzerinde duygusal zekanın ve sosyal iyi olmanın yordayıcı olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, psikolojik iyi olma, duygusal zekâ ve sosyal iyi olma ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu sonucu bulunmuştur. Çalışma cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde kadınların erkeklere oranla duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gelir düzeyi değişkeni ele alındığında ise öğrencilerin duygusal zekâ, sosyal iyi olma ve psikolojik iyi olma düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Soykan (2015), psikoloji bölümü ve mühendislik mimarlık bölümlerinde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırmalı çalışmasında, öğrencilerin kişisel farkındalık, kişiler arası ilişkiler ve genel ruh hali düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi düzeylerinin ise orta olduğu görülmüştür. Araştırmada her iki bölüm öğrencileri içinde sosyo-demografik özelliklere bakıldığında; cinsiyet, okudukları bölüm ve sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunamamıştır.

Kocabaş (2016), sosyal bilimler lisesi ile fen lisesi öğrencilerinde duygusal zekâ ve empati düzeylerinin karşılaştırılması çalışmasında sosyal bilimler ve fen lisesi öğrencilerinin duygu değerlendirme ve duygu kullanımı ölçek puanlarında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Sosyal bilimler ve fen bilimleri liseleri öğrencileri arasında yapılan kesitsel çalışmada duygusal zekâ ve empati arasında ilişki saptanamamıştır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi alt boyut puanlarının okul türüne göre farklı olduğu, sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin ortalama iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi alt boyut düzeylerinin fen lisesi öğrencilerine göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Altıntaş (2020), lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada problemli internet kullanımının duygusal zekâ ve yaşam doyumu açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda problemli internet kullanımı ile yaşam doyumu ve duygusal zekâ arasında negatif yönlü anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Lise döneminde bulunan öğrencilerle çalışma yapan Köse (2020), ana baba tutumlarının duygusal zekâ ve karar verme stilleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin karar verme stillerinin ana baba tutumuna göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Sadece karar vermenin dikkat alt boyutunda farklılık tespit edilememiştir.

Tetik (2020), lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada algılanan ana baba tutumu ve duygusal zekâ arasındaki ilişkide dijital oyun bağımlılığının aracılık rolünü ele almıştır. Araştırma sonucunda dijital oyun bağımlılığı ile duygusal zekâ seviyeleri ve ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Duygusal zekâ ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar şu şekilde ele alınmıştır:

Furnharm ve Petrides (2003) yapmış oldukları çalışmada duygusal zekâ ile mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 18-23 yaş arası 88 kişi katılmıştır. Duygusal zekâyı ölçmek amacıyla TEIQUE-SF envanteri kullanılmıştır. Katılımcıların duygusal zekâ özellikleri, kişilik ve bilişsel yetenek ölçümleri ve mutluluk ölçümleri yapılmıştır. Araştırmada, nevrozizm; deneyime açıklık ve dışa dönüklük pozitif bir ilişki gösterirken mutluluk ile negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Duygusal zekâ özellikleri ve mutluluk ile bilişsel yetenekler arasında ise ilişki bulunamamıştır.

Brockett, Mayer ve Warner (2004), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve duygusal zekâ ile günlük davranışlarının ilişkisini incelemişlerdir. Bu araştırma amacıyla 330 üniversite öğrencisine ulaşılmış olan araştırmacılar erkek öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Düşük duygusal zekâ erkeklerde alkol ve yasadışı uyuşturucu kullanımı, arkadaşlarla zayıf ilişki ve sapkın davranış gibi olumsuz davranışlarla ilişkili olduğu araştırmanın diğer sonuçları arasındadır.

Niculescu-Mihai (2007), yapmış oldukları çalışmada rektörlerin duygusal zekâ ve duygusal zekanın etkili liderlikle ilişkisinin yanı sıra duygusal zekâ toplam puanları ile cinsiyet, yaş, enstitülerin türü, görev süresi gibi demografik özellikler arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonunda pek çok rektörün ortalama bir duygusal zekâ puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Toplam duygusal zekâ katsayısı ile demografik özellikler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Nancy (2009), lisede görev yapan öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 64 öğretmenin katıldığı çalışmada, Bar-On Duygusal Zekâ envanteri, Maslach Tükenmişlik envanteri ve demografik bir anket kullanılmıştır. Tükenmişlik envanteri alt boyutlarından kişisel başarı ile duygusal zekâ toplam puanı arasında pozitif anlamlı ilişki bulunurken, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme ile duygusal zekâ toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Demografik değişkenler açısından bakıldığında ise tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamışken, duygusal zekâ toplam puanında öğretmenlik deneyim yılı arasında deneyimli öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Liseler üzerinde yapılan bir çalışmada Hogan ve ark. (2010) 10. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre duygusal zekanın ve aile ile akran sosyal desteğinin akademik başarıları ve sözel zekâları arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre erkeklerde akran sosyal desteği ve duygusal zekanın akademik başarıyı yordadığı ve duygusal zekâ, akademik başarı ve sözel zekâ arasındaki ilişkiye aracılık ettiğine ulaşılmıştır. Kızlarda ise duygusal zekâ, aile ve akran sosyal desteğinin akademik başarıyı yordadığı fakat sözel zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık etmediği bulunmuştur.

Motohari ve Rahgozar (2011), duygusal zekanın intihar olaylarında önleyiciliğini araştırmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya 30 normal, 30'da en az bir kez intihar girişiminde bulunan kişi katılmıştır. Envanter olarak Bar-On Duygusal Zekâ anketi kullanılan çalışma sonucunda intihar girişiminde bulunan kişilerin normal kişilere göre duygusal zekâ düzeyleri anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır.

Lise dönemi öğrencileri üzerinde Tiabashvili, Mirtskhulava ve Japaridze (2015) yapmış oldukları araştırmada grupta psikoterapi ile ergenlerin duygusal zekalarını geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 30 öğrenci deney grubu, 30 öğrenci kontrol grubu olmuş ve 3 ay boyunca çalışma devam etmiştir. Çalışma sonucunda deney grubunda anlamlı bir değişiklik gözlenirken kontrol grubunda bir değişiklik gözlenmemiştir.

Di Fabia ve Saklofske (2020), yapmış oldukları çalışmada merhamet ve öz şefkatin kişilik ve duygusal zekâ ile ilişkisini incelemişlerdir. Çalışma özel İtalyan kuruluşunda çalışan 219 çalışan ve İtalyan kamu kuruluşlarından 231 işçi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda duygusal zekanın kem merhamet hem de öz şefkat ile ilişkili kişilik özelliklerini açıkladığı tespit edilmiştir.

Moron ve Biolik-Moron (2020), yapmış oldukları çalışmada Polonya'da COVID 19 salgını sırasında duygusal zekâ ve duygusal deneyimleri incelemişlerdir. Bu araştırma için salgının ilk haftasında (16-22 Mart) 130 kişiye ulaşılmıştır. Duygusal zekâ özelliği, salgının ilk haftasında daha düşük bir öfke, tiksinti ve üzüntü sıklığını önemli ölçüde ön görmüştür. Sürekli duygusal zekâ daha düşük bir korku, endişe ve üzüntü yoğunluğunu ön görmüştür.

### **Akademik Başarı ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Ay (2009), Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde yapmış olduğu lise 10. sınıf öğrencilerinin kişilik tiplerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında 10. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde kişilik tiplerinden sadece dışadönük-içedönük kategorilerinde anlamlı bir farklılık olduğu ancak duygusal-sezgisel, düşünen-duygusal, yargısal-algısal kişilik tiplerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Güneş (2010), spor liseleri ile farklı liselerdeki öğrencilerin atılganlıkları ile akademik başarılarının ve bu liselere devam eden öğrencilerin demografik özelliklerinin atılganlığa etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda spor liseleri ile meslek liseleri öğrencilerinin akademik başarıları ile atılganlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır olup Anadolu güzel sanatlar lisesi ile genel lise öğrencilerinde ise ilişki saptanamamıştır.

Atılganlık ve akademik başarı düzeyleri en düşük spor liseleri ve meslek liseleri öğrencilerinde, en yüksek ise Anadolu güzel sanatlar lisesi ve genel lise öğrencilerinde saptanmıştır. Ayrıca, atılganlığın akademik başarı üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu gözlenmiştir.

Shahrak (2013), lise öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumu, özsaygı ve akademik başarı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma akademik başarı açısından değerlendirildiğinde, annelerin eğitim düzeyi lisans olan öğrencilerin akademik başarıları, annelerin eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olan çocuklardan anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Babalarının eğitim düzeylerinin lisans ya da lisans üstü eğitim olan öğrencilerin akademik başarıları babaları lise ya da daha düşük eğitilmiş olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinden anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Ekonomik düzeylerini yüksek ya da orta olarak algılayan öğrencilerin akademik başarıları, akademik düzeylerini düşük olarak algılayan öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özel okulda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı düzeyleri devlet okulunda okuyan öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet açısından bakıldığında, akademik başarı açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Son olarak araştırmanın bağımsız değişkenlerinin akademik başarıyı %8 yordadığı, akademik özsaygının akademik başarıyı olumlu yönde yordadığı belirlenmiştir.

Getir (2015), mükemmeliyetçilik algısı, yaşam amacı ve psikolojik iyi oluş ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında psikolojik iyi olma ve yaşam amaçları değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Ancak çok boyutlu mükemmeliyetçilik değişkeni anlamlı bir yordayıcı olmamıştır.

Yavuz (2017), lise öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn kabul-reddi ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında lise öğrencilerinin akademik başarı ortalamaları ile algıladıkları anne baba kabul-reddi ölçeği puanları ve bu ölçeklerin alt ölçekleri olan sıcaklık, saldırganlık, ihmal ve ayrışmamış ret alt ölçek puanları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak lise öğrencilerinin anne babalarını kabul puanları arttıkça akademik başarı düzeylerinin yükselme eğiliminde olduğu, ret puanları arttıkça akademik başarı düzeylerinin düşme eğiliminde olduğu söylenebilir.

Yoncalık (2018), lise öğrencilerinde azim, mutluluk ve umutsuzluğun yaşam doyumları ve akademik başarılarına etkisi araştırmasında bulunan sonuçlar şu şekildedir: Azmin mutsuzluk ve umutsuzluk aracı değişkeni olarak kullanıldığında öğrencilerin akademik başarı üzerindeki etkisinin %7 olduğu, mutluluğun umutsuzluk aracı değişken olarak kullanıldığında öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin %17 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik başarı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar şu şekilde ele alınmıştır:

Farkas, Grobe, Sheehan ve Shuan (1990), çalışmalarında akademik başarı ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Çalışmanın sonucuna göre, sosyo-ekonomik düzeyin akademik başarıyı etkilediği bulunmuştur. Sosyo-ekonomik durumu düşük olan ailelerin çocuklarının yüksek sosyo-ekonomiye sahip ailelerin çocuklarından daha düşük akademik başarıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Slee (1995) yapmış olduğu çalışmada ebeveynler tarafından kabul görmenin okul başarısını etkilediğini ifade etmiştir. Hayata bakışı olumlu olan ve olumlu geribildirim alan çocukların okulda akademik başarı anlamında daha başarılı olduğu yapılan araştırmada ortaya çıkmıştır.

Strelnieks (2003), yapmış olduğu çalışmada akademik performans ve akademik öz yeterlilikleri incelemiştir. Üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada akademik öz yeterliliğin akademik başarıyı yordamadaki gücünün etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Rondeldt, Loeb ve Wyckoff (2013), yapmış oldukları çalışmada öğretmen değişimi ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Araştırma sonucuna göre, bazı durumlarda öğretmen değişimi öğrenci için yararlı olsa da öğrenciyi çoğu zaman olumsuz etkilediği bulunmuştur. Ayrıca öğrenci seviyesinin düşük olduğu okullarda öğretmen değişiminin öğrencilerin akademik başarılarını diğer okullara göre daha olumsuz etkilediği çalışmanın sonuçları arasında yer almıştır.

Yurtiçinde ve yurtdışında duygusal zekâ ve akademik başarının birlikte ele alındığı çalışmalar ise şu şekildedir.

Tapia (1999), duygusal zekâ ile ilgili çalışmasını lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışmaya Amerikan Okul Vakfında lise üç ve dördüncü sınıfa devam eden 153 kadın 162 erkek öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada duygusal zekâ ile genel zekâ arasında ilişki olup olmadığı anlamak için Duygusal Zekâ Envanteri (EQI), Otis Lennon Okul Kabiliyet Testi

(OLSAT), Hazırlayıcı Skolastik Başarı Testi (PSAT) ve ortalamalar (GPA) envanterleri kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda Tapia (1999), duygusal zekâ ve genel zekâ arasında bir ilişki tespit edememiş, PSAT'ta sözlü değerlendirme açısından EQI skoru ve akademik başarı arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur (Boyd, 2005).

Jaeger (2002), Kuzeydoğu Amerika'da bulunan bir özel üniversitede 158 lisansüstü öğrenciye ulaşmış ve yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin duygusal zekâ skorlarına dayanarak akademik başarı ve duygusal zekâ arasında pozitif bir korelasyon bulmuştur. Jaeger bu çalışmasında kendisine güvenen, duygularına ve hislerine uyum sağlayan, esnek, problem çözme yetenekleri olan, iddialı öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir (Boyd, 2005).

Gerber (2004), sekizinci sınıfa devam eden 51 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada duygusal zekâ ile okul başarısı, okula gitmeme, geç kalma, dereceler ve disiplin suçlarını incelemiştir. Eğitim programı uygulaması sonrasında yapılan ön test son testlerde önemli farklar tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldığını göstermiştir. Duygusal zekâ puan ortalamaları ortalamanın üzerinde ve yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre okul başarılarının daha yüksek ve tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

Petrides, Frederickson ve Furnham (2004), duygusal zekanın okulda akademik başarı ve davranış bozuklukları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya yaş ortalaması 16.5 olan 650 İngiliz öğrenci katılmıştır. Araştırmada duygusal zekâyı ölçmek için TEIQUÉ ölçeği kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda duygusal zekâsı yüksek olan öğrencilerin çoğunlukla izinsiz devamsızlık yapmadıkları ve disiplin cezası almadıkları bulunmuştur. Yapılan çalışma duygusal zekanın akademik performans ve sapkın davranışlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dağlı (2006), ergenlikte zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular zekâ bölümü ve duygusal zekanın her ikisinin de akademik başarıyla anlamlı ve pozitif ilişkiye sahip olduklarını göstermiştir. Dağlı'nın yapmış olduğu araştırma sonucunda zekâ bölümü ile duygusal zekâ arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, ayrıca kızların duygusal zekasının erkeklerden daha yüksek olduğu da görülmüştür.

Kenarlı (2007), duygusal zekâ-akademik başarı etkileşimine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucuna genel olarak bakıldığında duygusal zekâ ve akademik başarı arasında değişen sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Farklı bölümlerdeki öğrencilerin akademik başarı ile duygusal zekâ puanları arasında ilişkiler saptanırken bazı bölümlerde bilimsel açıdan anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır. Araştırmada özellikle kendi duygularını anlama alt ölçeği ile akademik başarılar arasında ilişkiler olduğunu, duyguları yönetme ve akademik başarı arasında da hiçbir şekilde ilişki bulunmadığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmada Resim İş Eğitimi Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Psikoloji Bölümü, Çağdaş Türk Dili Bölümü, Dış Hekimliği Fakültesi, Makine Mühendisliği Bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ puanları ile akademik başarıları arasında ilişki bulunurken; Elektrik Elektronik Bölümü, Felsefe Bölümü, Hukuk Fakültesi, Matematik Bölümü ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin duygusal zekâ puanları ile akademik başarıları arasında anlamsız ilişki bulunmuştur.

Yılmaz (2007), akademik başarı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; bu iki değişken arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Erkek öğrencilerin tüm duygusal zekâ alt boyutları puan ortalamalarında kız öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Öğrencilere ait duygusal zekâ alt boyutları ve duygusal zekâ toplam puanında yaş gruplarına göre istatistiksel anlamda farklılık tespit edilememiştir. Aynı şekilde gelir durumu değişkeni ile aile tutumunun, duygusal zekâ alt boyutları ve toplam puanında farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. İlgisiz ailelere sahip olan öğrencilerin diğer tüm boyutlarda puan ortalamaları ve duygusal zekâ toplam puanları otoriter ve demokratik ailelere sahip olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

Adıgüzel (2011), öğrencilerin öğrenme stratejileri ve duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir alan araştırması yapmıştır. Araştırma sonucuna göre toplam duygusal zekâ puanları ve alt test puanları ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki doğrusal ilişki ile ilgili farklı sonuçlar elde edilmiştir. Sadece karşısındakinin duygusunu anlama alt boyutu ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarıları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kendi duygularını anlama alt boyutu hariç diğer duygusal zekâ alt boyutları ve öğrenme stratejileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı ilişkinin olduğu ortaya konmuştur.

Kavcar (2011), bir devlet üniversitesinde duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkilerini incelemiştir. İşletme bölümünde okuyan öğrencilerin duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Ayrıca işletme bölümünde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin üniversite öncesinde yaşadıkları coğrafi bölgeye ve yerleşim birimine, anne ve babanın eğitim düzeyine, gelir düzeyine, annenin meslek durumuna ve sahip olunan kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışmanın sonucu; işletme bölümünde okuyan öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri; üniversite öncesinde yaşanan yerleşim birimine, anne ve babanın eğitim düzeyine, kardeş sayısına göre bilimsel açıdan anlamlı farklılık göstermediği yönündedir. İşletme bölümünde okuyan öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri; ailelerin gelirine ve annelerin mesleki durumuna göre ise farklılık gösterdiği yönünde bulunmuştur. Ayrıca işletme bölümünde okuyan öğrencilerin akademik başarıları ile duygusal zekâ toplam puanları arasında zayıf pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Seyis (2011), ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, duygusal zekâ ve motivasyon değişkenlerinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında kız öğrencilerin duygusal zekâ ve akademik başarı puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça motivasyon ve akademik başarı puanlarında düşüş olduğu görülmüştür.

Atalay (2014), yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki olup olmadığını incelemiştir. Duygusal zekanın alt boyutlarından iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması alt boyutlarıyla akademik başarı arasında ise istatistiksel olarak negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mammadov (2015), duygusal zekâ ile akademik başarı ilişkisi: turizm lisans öğrencileri üzerinde araştırmasında, turizm öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Duygusal zekanın alt boyutlarından olan özgüven, öz değerlendirme, genel ruh hali, strese dayanıklılık, öz denetim boyutları ile akademik başarı arasında bir ilişki saptanmamıştır. Duygusal zekanın uyum sağlama boyutu ile akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı karakter taşıdığı tespit

edilmiştir. Ayrıca farklı üniversite ve bölüm öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri arasındaki fark anlamlılık göstermemiştir.

Mencik (2017), lise öğrencilerinin duygusal zekâ ile akademik başarılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi çalışmasında duygusal zekâ ile akademik başarı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Duygusal zekâ ölçeğinin toplam puanının yaş dağılımına göre farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Duygusal zekâ toplam puanları ve alt boyut puanları sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, tek anlamlı farklılığın duygusal zekanın ‘kişisel beceriler’ alt boyutu ile olduğu bulgusu elde edilmiştir. Farklılığın kaynağı ise 12. Sınıf öğrencilerinin kişisel becerileri 10. Sınıf öğrencilerinden yüksek çıkmıştır. Bir diğer analiz sonucu ise duygusal zekâ ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanları sahip olunan kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediği konusudur. Bu çalışmayla duygusal zekâ ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının kardeş sayısına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

### **Öz Kontrol ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Alşan (2009), çalışmasında kimya eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri, öz kontrollü öğrenme ve motivasyon faktörlerinin akademik başarı ile ilişkisini araştırmıştır. Çalışmaya Hacettepe Üniversitesinden 42 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda öz kontrollü öğrenme faktörlerinin akademik başarıdaki değişimin %51,4’ünü açıkladığı görülmüştür.

Gözübüyük (2015), okul öncesi çocuklarda davranış sorunlarının ebeveyn tutumu ve öz kontrol ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya okul öncesi eğitimi alan 450 çocuğun ebeveyn ve öğretmenleri katılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ebeveynlerin olumlu tutumu ile öz kontrol arasında pozitif, davranış sorunları ile öz kontrol arasında da negatif ilişkinin olduğu görülmüştür.

Kara (2016), yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bağlanma stilleri ve bilinçli farkındalık ile ilişkisinde öz kontrolü aracı rolü ile ele almıştır. Anadolu üniversitesinde 808 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada bilinçli farkındalık ve depresyon arasındaki ilişkide öz kontrolün aracılık rolünün önemli olduğu, bilinçli farkındalık ve güvenli bağlanma öz kontrol aracılığı ile depresyonu negatif yönde yordadığı saptanmıştır.

Yılmaz (2017), yapmış olduğu çalışmada lisanslı olarak spor yapan ve spor yapmayan öğrencilerin öz yönetim ve öz kontrol düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 355 spor yapan, 337 spor yapmayan 692 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin, spor yapmayan öğrencilere göre öz yönetim ve öz kontrol algılarının spor yapan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Kabadayı (2018), yapmış olduğu çalışmada öz-aşkınlık, öz bilinç, öz kontrol ve öz yönetimlerin kariyer araştırma öz yeterliliklerini yordayıcı rolünü araştırmıştır. Araştırma amacıyla üniversite eğitimi alan 1278 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre üniversite eğitimi alan öğrencilerin öz aşkınlıklarının, öz yönetim ve öz kontrol becerilerinin kariyer araştırma öz yeterliliklerini pozitif, sosyal anksiyeteyi negatif yönde yordadığı saptanmıştır.

Demirsoy (2019), psikolojik dışlanmaya maruz kalmanın anlık alkol tüketme istekliliği üzerindeki etkisini öz kontrol düzeyi açısından incelediği araştırmasında üniversitede öğrenim görmekte olan 94 katılımcıya ulaşmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların alkol kullanım sıklıkları ile araştırmaya dahil edilen tüm alt ölçekler arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Dışlanmaya maruz kalan kişilerin alkol içme isteklilikleri üzerinde öz kontrol değişkeninin anlamlı bir etkiye sahip olduğu yapılan istatistiki çalışmalar sonucunda saptanmıştır.

Onursal (2019), örgütsel dışlanma düzeyinde iş yaşamı dengesi, öz kontrol, zaman yönelimleri, pro-sosyal ve saldırgan davranışların ilişkisini incelediği çalışmada 234 beyaz yakalı çalışana ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda dışlanmanın öz kontrol değişkeni üzerinde bilimsel açıdan anlamlı bir etki gösterdiği saptanmıştır. Çalışma sonucunda iş yerinde dışlanmanın öz kontrol düzeyini artırdığına ulaşılmıştır.

Öz kontrol ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar ise şu şekildedir.

Linder ve Harris (1993), yapmış oldukları çalışmada akademik başarıda öz kontrollü öğrenmenin etkisini incelemiştir. Bu amaçla 160 öğrenciye ulaşan araştırmacılar öz kontrollü öğrenme ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Pratt ve Cullen (2000), yapmış oldukları araştırmada davranış sorunları ile öz kontrol arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda öz kontrol ile davranış sorunları arasında negatif ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda düşük öz kontrolün

davranış sorunlarına neden olduğu, öz kontrolü yüksek olan kişilerde ise davranış sorunlarının görülmediği saptanmıştır.

Bunch, Iratzoqui ve Watts (2018), yapmış oldukları araştırmada çocuk istismarının kendi kendini kontrol etmede ve suç işleme üzerindeki bağımsız etkilerini incelemiş ve öz kontrolün çocuk istismarı-suç ilişkisine aracılık edip etmediğini incelemişlerdir. Yapmış oldukları araştırma sonucunda çocuk istismarının düşük öz kontrol ile açıklanabileceği tespit edilmiştir. Çocuk istismarının, öz kontrol düzeyi üzerinde bağımsız bir etkiye sahip olduğu ve öz kontrolün çocuk istismarı-suç arasında sıklıkla gözlemlenen ilişkiye kısmen aracılık ettiği saptanmıştır.

Li, Salcuni ve Delvecchio (2019), yapmış oldukları uluslararası bir çalışmada ergenlerde yaşamın anlamı, öz kontrol ve psikolojik sıkıntı ilişkisini ele almışlardır. Araştırmacılar 270 Çinli, 279 İtalyan ergenle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda Çinli ergenlerin İtalyan ergenlere göre daha fazla anlam aradıkları saptanmıştır. Ayrıca anlamın varlığı psikolojik sıkıntı ile negatif yönlü iken anlam arayışı, her iki örnekleme de öz kontrol yoluyla psikolojik sıkıntı ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Niu ve arkadaşlarının (2020), yapmış oldukları çalışmada ebeveynlerde phubbing ve sorunlu cep telefonu kullanımında ebeveyn çocuk ilişkisinin rolü ve öz kontrol araştırılmıştır. Çalışmada geçen phubbing kavramının dilimizde bir karşılığı yoktur, anlam olarak yanında insanlar varken sadece telefonla ilgilenme, çevreyi görmezden gelme olarak tanımlanabilir. Çalışma amacıyla 726 çinli ergen bireye ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda anne babada phubbing ile ergenin problemli cep telefonu kullanımı arasında doğrudan ilişki olduğu görülmüş ve özellikle öz kontrolü düşük ergenler için daha güçlü bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi ve verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiki yöntemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1 Araştırma Modeli

Araştırma modeli, araştırma amacına uygun ve ekonomik bir süreçle, verilerin toplanması ve analizi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Tarama ve deneme olmak üzere iki model vardır. Tarama modeli, var olan durumu aynen resmetmeyi; deneme modeli ise tahmin edilen sebep-sonuç ilişkisini sınamak üzere, var olan durumun kontrollü olarak değiştirilmesini esas alır (Karasar, 2009). İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını ve varsa ilişkinin ne derece olduğunu tespit eden tarama modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2009).

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerine, araştırmanın genel amacına ve alt problemlerin özelliğine uygun olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri duygusal zekâ, akademik başarı ve öz kontroldür. Çalışmada, iki farklı lise türündeki öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin akademik başarıyı ve öz kontrolü yordayıp yordamadığı ve araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre (cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü) farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

#### 3.2 Çalışma Grubu

Bu çalışma Kırşehir ilinde bulunan İlhan Kılıçözü Fen Lisesi, Abdulkadir Özcan Fen ve Sosyal Bilimler Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Fatımatüz Zehra Fen ve Sosyal

Bilimler Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde eğitim gören 9., 10. ve 11. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Okulların 2020-2021 eğitim öğretim yılına ait öğrenci sayılarına okulların resmi internet sayfalarından ulaşılmıştır. Bu bilgilere göre çalışmanın evreni 417 öğrencisi bulunan İlhan Kılıçözü Fen Lisesi, 503 öğrencisi bulunan Abdulkadir Özcan Fen ve Sosyal Bilimler Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi ve 466 öğrencisi bulunan Fatımatüz Zehra Fen ve Sosyal Bilimler Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden olmak üzere 1386 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada gönüllülük esası öngörülerek çalışmaya katkı vermeyi kabul eden öğrenciler örnekleme oluşturmuştur. Bu bağlamda çalışmanın örneklemi 393 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

| <b>Değişken</b>                   | <b>Frekans</b> | <b>Yüzde</b> |
|-----------------------------------|----------------|--------------|
| <b>Cinsiyet</b>                   |                |              |
| Kadın                             | 266            | 67.7         |
| Erkek                             | 127            | 32.3         |
| <b>Yaş</b>                        |                |              |
| 15                                | 188            | 47.8         |
| 16                                | 113            | 28.8         |
| 17                                | 92             | 23.4         |
| <b>Sınıf</b>                      |                |              |
| 9                                 | 186            | 47.3         |
| 10                                | 110            | 28.0         |
| 11                                | 97             | 24.7         |
| <b>Okul Türü</b>                  |                |              |
| Fen Lisesi                        | 158            | 40.2         |
| Proje İmam Hatip Liseleri         | 235            | 59.8         |
| <b>Sosyal Gelir</b>               |                |              |
| Düşük                             | 36             | 9.2          |
| Orta                              | 327            | 83.2         |
| Yüksek                            | 30             | 7.6          |
| <b>Not Ortalaması</b>             |                |              |
| Düşük Akademik Başarı             |                |              |
| Orta Akademik Başarı              | 52             | 13.2         |
| Yüksek Akademik Başarı            | 341            | 86.8         |
| <b>Anne Öğrenim Düzeyi</b>        |                |              |
| İlkokul Mezunu                    | 116            | 29.5         |
| Ortaokul Mezunu                   | 81             | 20.6         |
| Lise Mezunu                       | 99             | 25.2         |
| Üniversite veya Yüksekokul Mezunu | 97             | 24.7         |
| <b>Baba Öğrenim Düzeyi</b>        |                |              |
| İlkokul Mezunu                    | 61             | 15.5         |
| Ortaokul Mezunu                   | 46             | 11.7         |
| Lise Mezunu                       | 113            | 28.8         |
| Üniversite veya Yüksekokul Mezunu | 173            | 44.0         |

Katılımcıların demografik özelliklerinin verildiği tablo 4 incelendiğinde katılımcıların %67,7'sinin (N=266) kadın, %32,3'ünün (N=127) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %47,8'i (N=188) 15 yaşında, %28,8'i (N=113) 16 yaşında, %23,4'ü (N=92) ise 17 yaşındadır. Katılımcıların sınıf düzeylerine bakıldığında %47,3'ünün (N=186) 9. sınıf, %28'inin (N=110) 10. sınıf %24,7'sinin (N=97) 11. sınıfta eğitim aldığı görülmüştür. Katılımcıların %40,2'si (N=158) fen lisesi, %59,8'i (N=235) proje imam hatip lisesi öğrencisidir. Katılımcıların sosyal gelirleri incelendiğinde %9,2'sinin (N=36) düşük, %83,2'sinin (N=327) orta, %7,6'sının (N=30) yüksek sosyal gelire sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların %13,2'sinin (N=52) orta ve %86,8'inin akademik başarıları (N=341) ise yüksektir. Katılımcıların anne eğitim düzeyi incelendiğinde %29,5'inin (N=116) ilkokul mezunu, %20,6'sının (N=81) ortaokul mezunu, %25,2'sinin (N=99) lise mezunu ve %24,7'sinin (N=97) üniversite veya yüksekokul mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların baba eğitim düzeyleri ise %15,5'inin (N=61) ilkokul mezunu, %11,7'sinin (N=46) ortaokul mezunu, %28,8'inin (N=113) lise mezunu, %44'ünün (N=173) üniversite veya yüksekokul mezunundan oluşmaktadır.

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın veri toplama sürecinde katılımcıların duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Schutte ve ark. (1998) tarafından geliştirilen “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği”, öz kontrol düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Tangney ve ark. (2004) tarafından geliştirilen “Öz-Kontrol Ölçeği” ve demografik bilgileri elde etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Çalışmanın bir değişkeni olan akademik başarıyı öğrenmek için de kişisel bilgi formunda öğrencinin son karne ortalaması sorulmuştur.

#### **3.3.1 Kişisel Bilgi Formu**

Katılımcının cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, okul türü, ailenin sosyo-ekonomik gelir düzeyi, ağırlıklı genel not ortalaması, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş formdur.

#### **3.3.2. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği**

Schutte ve ark. (1998) tarafından geliştirilen 33 maddelik ölçek, hem kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını algılama, ifade etme ve ayarlama hem de duyguların problem

çözmede kullanılması konularını içerir. Ölçek Salovey ve Mayer'in (1990) önermiş olduğu duygusal zekâ modeline dayanmaktadır. Tek boyutlu yapıya sahip olan ölçek 5'li likert tipinde cevaplanmaktadır. (1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum). Ölçekte 5., 28. ve 33. maddeler ters puanlanmaktadır ve alınabilecek puan aralığı 33-165'tir. Alınan puan yükseldikçe duygusal zekâ düzeyinin yükseldiği anlaşılmaktadır. Türkiye'de geçerlik ve güvenirlik çalışması Tatar, Tok, Bender ve Saltukoğlu (2017) tarafından yapılmıştır. Schutte ve ark. (1998) ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısını .90 olarak tespit etmiştir. Tatar ve ark. (2017) ise yapmış oldukları çalışmada cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını .86 olarak bulmuştur. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Duygusal Zekâ Ölçeği Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

| Ölçek                | Madde Sayısı | Cronbach's Alpha Katsayısı |
|----------------------|--------------|----------------------------|
| Duygusal Zekâ Ölçeği | 33           | .867                       |

Yapılan analiz sonucunda çalışmada kullanılan duygusal zekâ ölçeğinin cronbach's alpha katsayısı .867 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve üstü bulunması durumunda ölçeğin güvenirliği iyi kabul edilir (Kılıç, 2016). Bu bağlamda çalışmamızda kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

### 3.3.3. Öz-Kontrol Ölçeği

Tangney ve ark. (2004) tarafından geliştirilen 13 maddelik bir ölçektir ve 5'li likert tipinden oluşur. (1=Tamamen Aykırı, 5=Tamamen Uygun). 1,3,5,7,9, 10 ve 12. maddeler ters puanlanmıştır ve alınabilecek puan aralığı 13-65'tir. Öz disiplin ve dürtüsellik olmak üzere 2 alt boyutu olan ölçek katılımcıların kendi kendilerini kontrol edebilme düzeylerini ölçmeyi amaçlar. Bireyin dürtüleri ile ilgili olan sorular dürtüsellik alt boyutunu, öz disiplin boyutu ile ilgili olan sorular öz disiplin alt boyutunu oluşturur. Nebioğlu ve ark. (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması Nebioğlu ve ark. (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin tüm maddeler için iç tutarlılık katsayısı.83'tür. Öz disiplin boyutu için iç tutarlılık katsayısı .81, dürtüsellik alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı ise.87'dir. Bu çalışmada ölçeğe ait cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tablo 6'te gösterilmiştir.

Tablo 6. Öz Kontrol Ölçeği Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

| Boyutlar    | Maddeler | Cronbach's Alpha Katsayıları |
|-------------|----------|------------------------------|
| Öz Disiplin | Madde 1  | .722                         |
|             | Madde 2  |                              |
|             | Madde 3  |                              |
|             | Madde 6  |                              |
|             | Madde 7  |                              |
|             | Madde 8  |                              |
|             | Madde 11 |                              |
| Dürtüsellik | Madde 4  | .774                         |
|             | Madde 5  |                              |
|             | Madde 9  |                              |
|             | Madde 10 |                              |
|             | Madde 12 |                              |
|             | Madde 13 |                              |
| Toplam      |          | .847                         |

Yapılan analiz sonucunda öz kontrol ölçeğinin .847, öz kontrol ölçeği alt boyutları olan öz disiplin .722, dürtüsellik .774 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve üstü bulunması çalışmamızda kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama sürecinin başlaması için Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri almak için 2021 yılının ocak ayında başvuru yapılmış, aynı ay içerisinde gerekli izinler alınmıştır. Şubat ayında ölçek uygulama izni alınan 3 okula gidilerek idareci ve öğretmenleri ile görüşülmüş ve çalışmanın amacı, önemi, kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Bu süreçte uzaktan eğitim devam ettiğinden ölçekler Google formlara aktarılmış ve okul müdür yardımcılarına internet üzerinden gönderilmiştir. Okul müdür yardımcıları bu formları sınıf gruplarında paylaşmış ve öğrencilere gerekli açıklamaları yapmıştır. Gönüllülük esasına göre yürütülen çalışmada toplam 412 öğrenci formları doldurarak geri dönüş yapmışlardır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada verileri analiz etmek amacıyla SPSS 22 programı kullanılmıştır. Verilerin analizine başlanmadan önce kişisel bilgi formunda 100 üzerinden alınan ortaöğretim başarı ortalaması analizlere uygun hale getirilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelenmiş ve en düşük başarı ortalamasının 65, en yüksek başarı ortalamasının 100 olduğu görülmüştür. Bunun üzerine 65-75 puan aralığı düşük, 76-85 puan aralığı orta, 86-100 puan aralığı yüksek olarak değerlendirmeye alınmıştır. Fakat bu şekilde düşük puan aralığında 3 öğrencinin olması nedeniyle normallik sağlanamadığı görülmüş ve 65-75 puan aralığı da 76-85 puan aralığına eklenerek düşük akademik başarı çalışmadan çıkarılmıştır. Daha sonra kullanılan ölçeklerde bulunan ters maddeler dönüştürülmüştür. Bu aşamadan sonra Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak normallik analizi yapılmıştır. Öz kontrol ölçeğinin ve alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği fakat duygusal zekâ ölçeğinin normal dağılmadığı görülmüştür. Bunun üzerine normal dağılımın sağlanması amacıyla boxplot grafiğinde belirlenen uç değerler silinerek normallik sağlanmıştır. Normal dağılımın sağlanması üzerine 412 olan örneklem sayısı 19 azalarak 393'e düşmüştür. Normallik sağlandıktan sonra ölçeklere ait cronbach alfa güvenirlik analizleri yapılmış ve hem ölçeklerin hem alt boyutların .70'den yüksek olduğu görülmüştür. Hipotezlerin test edilmesi aşamasına geçmeden verilerin betimsel analizleri yapılmıştır. Analizler ölçeklerin toplam puanı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Duygusal zekâ ve öz kontrol düzeylerinin cinsiyet ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla t testi analizi yapılmıştır. Duygusal zekâ ve öz kontrol düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ANOVA testi kullanılmıştır. Akademik başarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek amacıyla ise ki kare testi uygulanmıştır. Ki kare testinin uygulanma nedeni hem bağımlı hem bağımsız değişkeninin kategorik değişken olmasıdır. Duygusal zekanın öz kontrol ve akademik başarı tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonrasında ortaya çıkan sonuçlar tabloları ile bulgular kısmında açıklanmıştır.

Tablo 7. Katılımcıların Okul Türü ve Demografik özelliklerine Ait Çapraz Tablosu

| Değişken                             | Fen Liseleri |       | Proje İmam Hatip Fen Liseleri |       |
|--------------------------------------|--------------|-------|-------------------------------|-------|
| Cinsiyet                             | Frekans      | Yüzde | Frekans                       | Yüzde |
| Kadın                                | 106          | 27,0  | 160                           | 40,7  |
| Erkek                                | 52           | 13,2  | 75                            | 19,1  |
| <b>Yaş</b>                           |              |       |                               |       |
| 15                                   | 71           | 18,1  | 117                           | 29,8  |
| 16                                   | 45           | 11,5  | 68                            | 17,3  |
| 17                                   | 42           | 10,7  | 50                            | 12,7  |
| <b>Sınıf</b>                         |              |       |                               |       |
| 9.sınıf                              | 71           | 18,1  | 115                           | 29,3  |
| 10. sınıf                            | 41           | 10,4  | 69                            | 17,6  |
| 11. sınıf                            | 46           | 11,7  | 51                            | 13,0  |
| <b>Sosyal gelir</b>                  |              |       |                               |       |
| Düşük                                | 14           | 3,6   | 22                            | 5,6   |
| Orta                                 | 125          | 31,8  | 202                           | 51,4  |
| Yüksek                               | 19           | 4,8   | 11                            | 2,8   |
| <b>Akademik Başarı</b>               |              |       |                               |       |
| Orta                                 | -            | 0     | 52                            | 13,4  |
| Yüksek                               | 158          | 40,2  | 183                           | 46,6  |
| <b>Anne Öğrenim Düzeyi</b>           |              |       |                               |       |
| İlkokul Mezunu                       | 28           | 7,1   | 88                            | 22,4  |
| Ortaokul Mezunu                      | 28           | 7,1   | 53                            | 13,5  |
| Lise Mezunu                          | 41           | 10,4  | 58                            | 14,8  |
| Üniversite veya<br>Yüksekokul Mezunu | 61           | 15,5  | 36                            | 9,2   |
| <b>Baba Öğrenim Düzeyi</b>           |              |       |                               |       |
| İlkokul Mezunu                       | 15           | 3,8   | 46                            | 11,7  |
| Ortaokul Mezunu                      | 16           | 4,1   | 30                            | 7,6   |
| Lise Mezunu                          | 31           | 7,9   | 82                            | 20,9  |
| Üniversite veya<br>Yüksekokul Mezunu | 96           | 24,4  | 77                            | 19,6  |

Çalışmada yer alan katılımcıların demografik özelliklerine ait frekans ve yüzdelik değerlerinin okul türlerine göre karşılaştırılması tablo 7’te verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde çalışmaya katılan kadın katılımcıların %27’si (N=106) fen lisesi, %40,7’si (N=160) fen-sosyal bilimler proje imam hatip lisesi öğrencisi olduğu görülmektedir. Erkek katılımcıların ise %13,2’si (N=52) fen lisesi, %19,1’i (N=75) fen-sosyal bilimler proje imam hatip lisesi öğrencisidir. Fen lisesine devam eden öğrencilerin %18,1’i (N=71) 15 yaşında, %11,5’i (N=45) 16 yaşında, %10,7’si (N=42) ise 17 yaşındadır. Fen-sosyal bilimler proje

imam hatip lisesi öğrencilerinin %29,8'i (N=117) 15 yaşında, %17,3'ü (N=68) 16 yaşında, %12,7'si (N=50) ise 17 yaşındadır. 9. sınıfa devam eden öğrencilerin %18,1'ü (N=71) fen lisesine, %29,3'ü (115) fen-sosyal bilimler proje imam hatip lisesine, 10. sınıfa devam eden öğrencilerin %10,4'ü (N=41) fen lisesine, %17,6'sı (N=69) fen-sosyal bilimler proje imam hatip lisesin, 11. sınıfa devam eden öğrencilerin ise %11,7'si (N=46) fen lisesine, %13'ü (N=51) fen-sosyal bilimler proje imam hatip lisesine devam etmektedir. İki okul türüne devam eden öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yüzdeleri karşılaştırıldığında fen lisesi öğrencilerinin %3,6'sının (14) düşük sosyo-ekonomik gelire, %31,8'inin (125) orta sosyo-ekonomik gelire, %4,8'inin (19) yüksek sosyo-ekonomik gelire sahip olduğu görülmektedir. Fen-sosyal bilimler proje imam hatip lisesi öğrencilerinin ise %5,6'sının (22) düşük sosyo-ekonomik gelire, %51,4'ünün (202) orta sosyo-ekonomik gelire, %2,8'inin (11) yüksek sosyo-ekonomik gelire sahiptir. Çalışmaya katılan öğrenci yüzdeliğinin okul türüne göre akademik başarılarına bakıldığında ise fen lisesine devam eden öğrencilerden düşük ve orta akademik başarıya sahip öğrencinin olmadığı, yüksek akademik başarıya sahip öğrenci oranının ise %40,2 (N=158) olduğu görülmüştür. Fen-sosyal bilimler proje imam hatip lisesi öğrencilerinin akademik başarılarına bakıldığında ise öğrencilerin %13,4'ünün (52) orta akademik başarıya, %46,6'sının (N=183) ise yüksek akademik başarıya sahip olduğu görülmüştür. Öğrencileri anne öğrenim düzeylerine ait yüzdelerine bakıldığında ise fen lisesi öğrencilerinin %7,1'inin (N=28) annesinin ilkokul mezunu olduğu, %7,1'inin (N=28) ortaokul mezunu olduğu, %10,4'ünün (N=41) lise mezunu olduğu ve %15,5'inin (N=61) üniversite veya yüksekokul mezunu olduğu görülmektedir. Fen-sosyal bilimler proje imam hatip lisesi öğrencilerinin annelerine ait eğitim düzey yüzdelerine bakıldığında ise %22,4'ünün (N=88) annesinin ilkokul mezunu olduğu, %13,5'inin (N=53) ortaokul mezunu olduğu, %14,8'inin (N=58) lise mezunu olduğu ve %9,2'sinin (N=36) üniversite veya yüksekokul mezunu olduğu görülmektedir. çalışmaya katılan öğrencilerin baba öğrenim düzeylerinin yüzdeliğine bakıldığında ise ilkokul mezunu olan babaların %3,8'inin (N=15) fen lisesi, %11,7'sinin (N=46) fen-sosyal bilimler proje imam hatip lisesi, ortaokul mezunu babaların %4,1'inin (N=16) fen lisesi, %7,6'sının (N=30) fen-sosyal bilimler proje imam hatip lisesi, lise mezunu babaların %7,9'unun (N=31) fen lisesi, %20,9'unun (N=82) fen-sosyal bilimler proje imam hatip lisesi ve üniversite veya yüksekokul mezunu babaların %24,4'ünün (N=96) fen lisesi, %19,6'sının (N=77) fen-sosyal bilimler proje imam hatip lisesi öğrencilerine ait yüzdeler olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Sürekli Değerlere Ait Değerler Tablosu

|                             | <b>Ranj</b> | <b>A.Ortalama</b> | <b>S.Sapma</b> | <b>Skewness</b> | <b>Kurtosis</b> |
|-----------------------------|-------------|-------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Yaş</b>                  | 2           | 15.76             | .809           | .473            | -.916           |
| <b>Duygusal Zekâ Toplam</b> | 66          | 128.07            | 13.56          | .097            | -.355           |
| <b>Öz Disiplin Toplam</b>   | 24          | 17.07             | 4.52           | .047            | -.171           |
| <b>Dürtüsellik Toplam</b>   | 24          | 16.27             | 4.86           | .065            | -.346           |

Sürekli değişken olan yaş, duygusal zekâ ölçeği toplamı ve öz kontrol ölçeği alt boyutları olan öz disiplin ve dürtüsellik boyutları toplamına ait ranj, aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık katsayıları tablo 8’te gösterilmiştir. Tablo 8’e göre yaş değişkeninin ranjı 2, aritmetik ortalaması 15.76, standart sapması .809, çarpıklık katsayısı .473, basıklık katsayısı -1.316 olarak bulunmuştur. Duygusal zeka ölçeği toplam puanına ait ranj değeri 66, aritmetik ortalama 128.07, standart sapma 13.56, çarpıklık katsayısı .097, basıklık katsayısı -.355’tir. Öz kontrol ölçeğinin öz disiplin alt boyutuna ait frekans değerleri ranj 24, aritmetik ortalama 17.07, standart sapma 4.52, çarpıklık katsayısı .047, basıklık katsayısı -.171’dir. Öz kontrol ölçeğinin dürtüsellik alt boyutuna ait frekans değerleri ranj 24, aritmetik ortalama 16.27, standart sapma 4.86, çarpıklık katsayısı .065, basıklık katsayısı -.346’dır. Sürekli değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayılarına baktığımızda -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2018)’e göre değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları  $\pm 1$  sınırları içerisinde kalıyorsa, puanların normal ağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Yapılan analizler sonucu çalışmamızda çarpıklık ve basıklık katsayılarının bu değerler aralığında olduğu görülmüş olup değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 9. Tolerance ve VIF Değerleri

| Duygusal Zekâ İçin Çoklu Bağlantılılık İstatistikleri |           |       |
|-------------------------------------------------------|-----------|-------|
|                                                       | Tolerance | VIF   |
| Akademik Başarı                                       | .994      | 1.006 |
| Öz Disiplin                                           | .526      | 1.900 |
| Dürtüsellik                                           | .527      | 1.898 |

Regresyon analizi yapılmadan önce bu analizin yapılabilmesi için gerekli varsayımlar incelenmiştir. Bu bağlamda çoklu bağlantılılık sorununun olup olmadığının anlaşılması için VIF değerlerine ve tolerance değerlerine bakılmıştır.

Öztürk, 2018 tolerans değerinin .20'den daha düşük, VIF değerinin 10'dan yüksek çıkması durumunda bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olduğuna işaret etmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda tablo 9 incelenmiştir. Tablo 9'da verilen VIF ve tolerance değerleri incelendiğinde değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorununun olmadığı görülmektedir.



## BÖLÜM 4

### BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın değişkenlerine yönelik yapılan analizler ve sonuçlarına ilişkin değerlere yer verilmiştir. İlk olarak, demografik özelliklerin iki okul türü arasındaki karşılaştırılmasını içeren çapraz tablo ve çalışmada kullanılan ölçeklere ait güvenirlik analizi sonuçları verilmiştir.

#### 4.4.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 10. Duygusal Zekâ Düzeyinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

|          | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S     | Sd  | T   | p    |
|----------|----------|-----|-----------|-------|-----|-----|------|
| Duygusal | Kadın    | 266 | 128.29    | 13.17 | 391 | 458 | .647 |
| Zekâ     | Erkek    | 127 | 127.62    | 14.37 |     |     |      |

Öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t testi sonuçları tablo 10'da gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine göre duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Tablo 11. Öz Kontrol ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

|             | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S    | Sd  | T    | p   |
|-------------|----------|-----|-----------|------|-----|------|-----|
| Öz          | Kadın    | 266 | 17.34     | 4.64 | 391 | 1.73 | .08 |
| Disiplin    | Erkek    | 127 | 16.50     | 4.22 |     |      |     |
| Dürtüsellik | Kadın    | 266 | 16.34     | 4.88 | 391 | .419 | .67 |
|             | Erkek    | 127 | 16.12     | 4.84 |     |      |     |
| Öz          | Kadın    | 266 | 33.69     | 8.82 | 391 | 1.14 | .25 |
| Kontrol     | Erkek    | 127 | 33.62     | 8.15 |     |      |     |

Öğrencilerin öz kontrol ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t testi sonuçları tablo 11’de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine göre öz kontrol düzeyleri ve öz kontrolün alt boyutları olan öz disiplin ile dürtüsellik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p>.05$ ).

Tablo 12. Akademik Başarının Cinsiyete göre Ki Kare Testi Sonuçları

|                        |   | Cinsiyet |       |        |
|------------------------|---|----------|-------|--------|
|                        |   | Kadın    | Erkek | Toplam |
| Orta Akademik Başarı   | N | 26       | 26    | 52     |
|                        | % | 50       | 50    | 100.0  |
| Yüksek Akademik Başarı | N | 240      | 101   | 341    |
|                        | % | 70.4     | 29.6  | 100.0  |
| Toplam                 | N | 266      | 127   | 393    |
|                        | % | 67.7     | 32.3  | 100.0  |

$$X^2 = 8.56 \quad sd=6 \quad p=.006$$

Öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ki kare testi sonuçları tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde orta akademik başarıya sahip olan öğrencilerin cinsiyete ait oranlarının eşit olduğu, ancak yüksek akademik başarının kadın öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Kadınların %70.4’ünün yüksek akademik başarıya sahip olduğu görülürken erkek öğrencilerde bu oranın %29.6’ya düştüğü görülmektedir. Kadın ve erkek öğrencilerin akademik başarısında görülen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ).

#### 4.5.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 13. Duygusal Zekâ Düzeyinin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

|               | Sınıf Düzeyi | N   | $\bar{X}$ | SS    | sd | F    | P   |
|---------------|--------------|-----|-----------|-------|----|------|-----|
| Duygusal Zekâ | 9            | 186 | 128.87    | 14.36 | 2  | 1.61 | .20 |
|               | 10           | 110 | 126.10    | 12.80 | 2  |      |     |
|               | 11           | 97  | 128.78    | 12.69 | 2  |      |     |

Tablo 13 öğrencilerin duygusal zekâ toplam puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını göstermektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin sınıf seviyesine göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Tablo 14. Öz Kontrol Düzeyi ile Alt Boyut Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları

|             | Sınıf Düzeyi | N   | $\bar{X}$ | SS   | Sd | F    | p    |
|-------------|--------------|-----|-----------|------|----|------|------|
| Öz Disiplin | 9            | 186 | 16.43     | 4.16 | 2  | 4.68 | .010 |
|             | 10           | 110 | 18.08     | 5.30 | 2  |      |      |
|             | 11           | 97  | 17.15     | 4.02 | 2  |      |      |
| Dürtüsellik | 9            | 186 | 15.48     | 4.81 | 2  | 4.79 | .009 |
|             | 10           | 110 | 17.07     | 5.16 | 2  |      |      |
|             | 11           | 97  | 16.88     | 4.39 | 2  |      |      |
| Öz Kontrol  | 9            | 186 | 31.91     | 8.32 | 2  | 5.40 | .005 |
|             | 10           | 110 | 35.15     | 9.66 | 2  |      |      |
|             | 11           | 97  | 34.04     | 7.46 | 2  |      |      |

Öğrencilerin öz kontrol ve öz kontrol alt boyutları ile sınıf düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını gösteren tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin öz kontrol ve öz kontrol alt boyutları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Sonuçların hangi yönde olduğunun anlaşılabilmesi için post hoc tablosu sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 15. Öz Kontrol Düzeyi ile Alt Boyut Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Post Hoc Testi Sonuçları

|         |                | (I)Sınıf<br>Düzeyi | (J)Sınıf<br>Düzeyi | Ortalama<br>Fark | Std. Hata | p    |
|---------|----------------|--------------------|--------------------|------------------|-----------|------|
| Scheffe | Öz<br>Disiplin | 9                  | 10                 | -1.64*           | .53       | .010 |
|         |                |                    | 11                 | -.71             | .56       | .441 |
|         |                | 10                 | 9                  | 1.64*            | .53       | .010 |
|         |                |                    | 11                 | .92              | .62       | .333 |
|         |                | 11                 | 9                  | .71              | .56       | .441 |
|         |                |                    | 10                 | -.92             | .62       | .333 |
|         | Dürtüsellik    | 9                  | 10                 | -1.58*           | .57       | .024 |
|         |                |                    | 11                 | -1.40            | .60       | .068 |
|         |                | 10                 | 9                  | 1.58*            | .57       | .024 |
|         |                |                    | 11                 | .18              | .67       | .962 |
|         |                | 11                 | 9                  | 1.40             | .60       | .068 |
|         |                |                    | 10                 | -.18             | .67       | .962 |
|         | Öz<br>Kontrol  | 9                  | 10                 | -3.23*           | 1.02      | .007 |
|         |                |                    | 11                 | -2.12            | 1.06      | .140 |
|         |                | 10                 | 9                  | 3.23*            | 1.02      | .007 |
|         |                |                    | 11                 | 1.11             | 1.18      | .645 |
|         |                | 11                 | 9                  | 2.12             | 1.06      | .140 |
|         |                |                    | 10                 | -1.11            | 1.18      | .645 |

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin öz kontrol ve öz kontrol alt boyutları ile sınıf düzeyleri arasında 9. Ve 10. sınıf düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Sınıf düzeyleri arası farkların hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan scheffe testinin sonuçlarına göre 10. sınıf öğrencilerinin ( $\bar{X}=18.08$ ) 9. sınıf ( $\bar{X}=16.43$ ) öğrencilerine göre daha yüksek öz disiplin boyutuna sahip olduğu bulunmuştur. Dürtüsellik alt boyutuna bakıldığında 10. sınıf ( $\bar{X}=17.07$ ) öğrencilerinin 9. sınıf ( $\bar{X}=15.48$ ) öğrencilerine göre daha yüksek dürtüsellik alt boyutuna sahip olduğu görülmüştür. Öz kontrol toplam puanına bakıldığında da 10. Sınıf ( $\bar{X}=35.15$ ) öğrencilerinin 9. Sınıf ( $\bar{X}=31.91$ ) öğrencilerine göre daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

Tablo 16. Akademik Başarılarının Sınıf Düzeyine Göre Ki Kare Testi Sonuçları

|                 |           |   | Not Ortalamaları     |                        |        |
|-----------------|-----------|---|----------------------|------------------------|--------|
|                 |           |   | Orta Akademik Başarı | Yüksek Akademik Başarı | Toplam |
| Sınıf Düzeyleri | 9. Sınıf  | N | 9                    | 117                    | 186    |
|                 |           | % | 4.8                  | 95.2                   | 100.0  |
|                 | 10. Sınıf | N | 30                   | 80                     | 110    |
|                 |           | % | 27.3                 | 72.7                   | 100.0  |
|                 | 11. Sınıf | N | 13                   | 84                     | 97     |
|                 |           | % | 13.4                 | 86.6                   | 100.0  |
|                 | Toplam    | N | 52                   | 34.1                   | 393    |
|                 |           | % | 13.2                 | 86.8                   | 100.0  |

$X^2=30.30$      $P=.004$

Öğrencilerin akademik başarılarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ki kare testi sonuçları tablo 16’da gösterilmiştir. Tablo 16 incelendiğinde her sınıf düzeyinde yüksek akademik başarı oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. 9. Sınıf öğrencilerinin %4,8’inin orta akademik başarıya %95,2’sinin yüksek akademik başarıya sahip olduğunu, bu oranın 10. Sınıf öğrencilerinde %27,3 düşük akademik başarıya karşın %72,7 yüksek akademik başarı olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. 11. Sınıflarda ise orta akademik başarının %13,2, yüksek akademik başarının %86,8 olduğu görülmektedir. Orta akademik başarının en düşük 9. sınıflarda (%4,8) en yüksek 10. sınıflarda (27,3); yüksek akademik başarının da en yüksek 9. sınıflarda (95,2), en düşük 10. sınıflarda olduğu, yani sınıf düzeyine göre akademik başarının farklılaştığı görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre değişen akademik başarının anlamlı olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ).

#### 4.6.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 17. Duygusal Zekâ Düzeyinin Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

|               | Okul Türü                   | N   | $\bar{X}$ | S     | sd  | t   | p   |
|---------------|-----------------------------|-----|-----------|-------|-----|-----|-----|
| Duygusal Zekâ | Fen Lisesi                  | 158 | 128.55    | 13.79 | 391 | .56 | .57 |
|               | Proje İmam Hatip Fen Lisesi | 235 | 127.75    | 13.42 |     |     |     |

Öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tablo 17’de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin gittikleri okul türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür ( $p>.05$ ).

Tablo 18. Öz Kontrol Düzeyi ve Öz Kontrol Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları

|             | Okul Türü                   | N   | $\bar{X}$ | S    | Sd  | T    | p   |
|-------------|-----------------------------|-----|-----------|------|-----|------|-----|
| Öz Disiplin | Fen Lisesi                  | 158 | 16.74     | 4.66 | 391 | 1.17 | .04 |
|             | Proje İmam Hatip Fen Lisesi | 235 | 14.29     | 4.42 |     |      |     |
| Dürtüsellik | Fen Lisesi                  | 158 | 16.43     | 5.04 | 391 | .54  | .58 |
|             | Proje İmam Hatip Fen Lisesi | 235 | 16.16     | 4.74 |     |      |     |
| Öz Kontrol  | Fen Lisesi                  | 158 | 33.75     | 8.27 | 391 | .31  | .75 |
|             | Proje İmam Hatip Fen Lisesi | 235 | 33.20     | 9.14 |     |      |     |

Öğrencilerin öz kontrol düzeyleri ve öz kontrol alt boyutları olan öz disiplin ve dürtüsellik alt boyutlarının okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tablo 18 incelendiğinde öz disiplin alt boyutunda okul türüne göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Fen lisesine devam eden öğrencilerin öz disiplin boyutları ( $\bar{X}=16.74$ ), fen ve sosyal bilimler proje imam hatip lisesine devam eden öğrencilerin öz disiplin boyutundan ( $\bar{X}=14.29$ ) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tablo incelendiğinde dürtüsellik alt boyutu ve öz kontrol boyutunun okul türüne göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ( $p>.05$ ).

Tablo 19. Akademik Başarının Okul Türüne Göre Ki Testi Sonuçları

|                    |                    | Okul Türü |            |                                                      | Toplam |
|--------------------|--------------------|-----------|------------|------------------------------------------------------|--------|
|                    |                    |           | Fen Lisesi | Fen-Sosyal<br>Bilimler<br>Proje İmam<br>Hatip Lisesi |        |
| Akademik<br>Başarı | Orta               | N         | 0          | 52                                                   | 52     |
|                    | Akademik<br>Başarı | %         | 0.0        | 100.0                                                | 100.0  |
|                    | Yüksek             | N         | 158        | 183                                                  | 341    |
|                    | Akademik<br>Başarı | %         | 46.3       | 53.7                                                 | 100.0  |
|                    |                    | N         | 158        | 235                                                  | 393    |
|                    |                    | %         | 40.2       | 59.8                                                 | 100.0  |

$X^2=40.29$      $p=.001$

Öğrencilerin akademik başarılarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları tablo 19’da gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde fen lisesine devam eden öğrencilerden orta akademik başarıya sahip öğrenci olmadığı, öğrencilerin %46,3’ünün yüksek akademik başarıya sahip olduğu görülmektedir. Orta akademik başarıya sahip öğrencilerin %100’ünün fen ve sosyal bilimler proje imam hatip lisesine devam eden öğrencilerden oluştuğu, bu öğrencilerin yüksek akademik başarı oranının ise %53,7 olduğu görülmektedir. Hem orta akademik başarıda hem de yüksek akademik başarıda okul türleri arasında farklılaşma olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ).

#### 4.7.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 20. Çalışmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

|                    | Duygusal<br>Zekâ | Öz Kontrol | Öz Disiplin | Dürtüsellik | Akademik<br>Başarı |
|--------------------|------------------|------------|-------------|-------------|--------------------|
| Duygusal<br>Zekâ   | 1                |            |             |             |                    |
| Öz Kontrol         | .492             | 1          |             |             |                    |
| Öz Disiplin        | .497**           | .712**     | 1           |             |                    |
| Dürtüsellik        | -.410**          | .724**     | .686**      | 1           |                    |
| Akademik<br>Başarı | -.035            | .118       | .140        | -.123       | 1                  |

\*\* $p<0.01$ , \* $p<0.05$

Tablo 20 incelendiğinde, duygusal zekâ düzeyi ile akademik başarı ve öz kontrol düzeyleri arasında 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Duygusal zekâ ile öz disiplin ( $r=.497$ ) pozitif yönde anlamlı bir ilişki mevcutken; dürtüsellik ( $r=-.410$ ) ile arasında negatif bir ilişki mevcuttur. Akademik başarı değişkeninin duygusal zekâ ve diğer değişkenler ile bir ilişkisinin olmadığı tabloda görülmektedir ( $r=-.035$ )

Bununla birlikte, tablo 20 incelendiğinde öz disiplin ve dürtüsellik alt boyutlarının birbirleri ile 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Öz disiplin alt boyutunun dürtüsellik ( $r=.686$ ) alt boyutu ile yüksek düzeyde pozitif bir ilişki mevcuttur.

Genel olarak, tüm değişkenler arasında ilişkiler incelendiğinde, değişkenler arasındaki ilişkilerin zayıf ve yüksek düzeyde değiştiği görülmektedir. Öztürk'e 2018, göre .80 üzerindeki korelasyon çoklu bağlantı olabileceğini, .90 üzerindeki bir korelasyon ise ciddi bir çoklu bağlantı sorununun olabileceğini gösterir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda regresyon analizinde kullanılacak değişkenlerin bağımlı değişkenle hem istatistiksel olarak anlamlı hem de çoklu bağlantılılık için bir problem oluşturmayacağı görülmüştür.

Tablo 21. Duygusal Zekanın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken    | B                     | Standart Hata | $\beta$ | T      | P    | R    | R <sup>2</sup> |
|-------------|-----------------------|---------------|---------|--------|------|------|----------------|
| Sabit       | 154.385               | 2.394         |         | 64.687 | .000 |      |                |
| Öz Disiplin | .845                  | .180          | .407    | 6.785  | .000 | .497 | .24            |
| Dürtüsellik | .369                  | .167          | .130    | 2.168  | .000 | .410 | .24            |
| R=.506      | R <sup>2</sup> =0.256 |               |         |        |      |      |                |
| F=66.95     | P=.000                |               |         |        |      |      |                |

Tablo 21'de öğrencilerin öz disiplin ve dürtüsellik düzeylerinin alt boyutlarının duygusal zekâ düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin verilen regresyon analizi sonuçları incelendiğinde öz disiplin ve dürtüsellik düzeylerinin alt boyutlarının duygusal zekâ düzeyinin yaklaşık toplam varyansın %25'ini ( $R=.506$ ,  $R^2=.256$ ,  $p<.05$ ) açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin öz disiplin alt boyutunun ( $r=.497$ ,  $p<.05$ ), dürtüsellik düzeyinin ( $r=.410$   $p<.05$ ) duygusal zekanın anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Tablo 21 incelendiğinde öz disiplin düzeyi duygusal zekâ düzeyindeki toplam varyansın %24'ünü, dürtüsellik düzeyi duygusal zekâ düzeyindeki toplam varyansın %24'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış

regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin duygusal zekâ düzeyi üzerindeki görelî önem sırası; öz disiplin ve dürtüsellik şeklindedir.



## **BÖLÜM 5**

### **SONUÇ TARTIŞMA**

Sınav odaklı eğitim sistemimiz müfredatı yetiştirme, sınavlarda başarı sağlama, test çözme yöntemleri gibi konular üzerine yoğunlaşırken; öğrencinin kişilik gelişimi, duygu dünyası, iletişim gücü gibi akademik olmayan konular üzerinde yeterince durmaz. Ortaokuldan mezun olan öğrenciler nitelikli okullara yerleşebilmek için girecekleri merkezi sınavda %10'luk dilim içerisinde yer almalıdır. Akranları ile kıyasıya rekabete giren ve bu yarışı kazanarak nitelikli okullara girmeye hak kazanan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri de akademik başarıları kadar önem arz etmektedir. Aksi halde akademik anlamda oldukça başarılı, teorik bilgisi oldukça yüksek fakat insan ilişkileri zayıf, empati kuramayan hem kendisini hem başkalarını anlamakta zorlanan nesiller yetişecektir. Duygusal zekâ kavramı ülkemizde oldukça popüler bir kavram olmaya başlamasına rağmen okullarda uygulama alanı olarak karşımıza çıkmamaktadır.

Bu çalışmanın amacını nitelikli okul olarak geçen fen lisesi ve fen-sosyal bilimler proje imam hatip lisesi öğrencilerinin akademik başarı ve öz kontrollerinin duygusal zekâ düzeylerini yordama gücünün belirlenmesidir. Ayrıca öğrencilerin giriş yüzdelerinin de oldukça değiştiği -fen lisesine son giren öğrencinin yüzdeleri dilimi 1.92, fen-sosyal bilimler proje imam hatip liselerine son giren öğrencinin yüzdeliği 38- iki okul türünü seçen öğrencilerin belli değişkenler açısından karşılaştırılması ve öz kontrol, duygusal zekâ ve akademik başarı düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi de çalışmanın bulguları içerisinde yer almaktadır. Bu kapsamda Kırşehir ilinde İlhan Kılıçöz Fen Lisesi, Abdulkadir Özcan Fen ve Sosyal Bilimler Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Fatımatüz Zehra Fen ve Sosyal Bilimler Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde eğitim gören 9., 10. ve 11. sınıfta eğitim gören 412 öğrenciye ulaşılmış, normallik değerlerinin sağlanabilmesi amacıyla çalışmalar 393 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Öz Kontrol Ölçeği” veri toplama araçları

kullanılmış, öğrencilerin akademik başarıları kişisel bilgi formunda sorulan ortaöğretim başarı puanı ile elde edilmiştir. Çalışmanın modelini nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modeli oluşturmaktadır. Hipotezleri test etmek amacıyla SPSS programından t testi, ANOVA, ki kare ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır.

Yapılan araştırma neticesinde, duygusal zekâ düzeyi ile öz kontrol ve öz disiplin arasında pozitif; dürtüsellik düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre bireylerde duygusal zekâ düzeyi arttıkça öz kontrol ve öz disiplin boyutları da artmakta; duygusal zekâ düzeyi arttıkça dürtüsellik düzeyinin azaldığı görülmektedir. Yapılan literatür taramasında öz kontrol ve alt boyutları ile duygusal zekâ düzeyi arasında ilişkiyi inceleyen bir çalışma olmadığı görülmektedir. Çalışma sonucuna göre duygusal zekâsı yüksek bireylerin kendilerini daha iyi kontrol edebildikleri, öz disipline sahip oldukları görülmektedir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise duygusal zekâ ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklindedir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar (Mohd ve ark, 2013; Dobersek ve Arellone, 2017; Bakan ve Güler, 2017; Sutarso, 1996; Newsome ve ark., 2000; Gerber, 2004; Barchard ve Hakstian; 2004; Mencik, 2017; Olson, 2008; Yılmaz, 2007;) bulunmaktadır. Fakat bu sonucu desteklemeyen ve duygusal zekâ ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğu sonucunu bulan (Erdoğan ve Kenarlı, 2008; Yücel ve Özdayı, 2019; Hangül ve Üzel, 2011; Çavuşoğlu, 2019; Jan ve Anwar, 2019; Kaya vd., 2015; Parker vd., 2004) araştırmalar da oldukça fazladır. Araştırma sonucunda akademik başarı ve duygusal zekâ arasında ilişki olmadığı bulunmuş ve bu sonucu destekleyen araştırma sonuçları ile desteklenmiştir; fakat duygusal zekâ ile akademik başarı arasında yüksek pozitif ilişki olduğu sonucuna varan oldukça fazla araştırma da mevcuttur. Duygusal zekâ kavramı ile ilgili çalışmalar yapan Kenarlı (2007), kendi duygularını anlama alt ölçeği ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu fakat duyguları yönetme alt ölçeği ile akademik başarı arasında ilişki olmadığını tespit etmiştir. Mammadov (2015), ise yapmış olduğu çalışmada duygusal zekanın uyumluluk alt boyutu ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulurken; kişisel beceriler, genel ruh durumu ve stres yönetimi alt boyutları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından baktığımızda duygusal zekâ düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç önceki çalışmalarla desteklenmekle birlikte (Click, 2002; Tingaz, 2013; Çavuşoğlu, 2019; Yazıcı, 2016; Halilbeyoğlu, 2015; Nicelescu ve Mihai, 2007; Kocabaş, 2016; Nazlı, 2013; Bar-On vd., 2000) yapılan literatür taramasında

duygusal zeka ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kadınlar yönünde olduğu, yani kadınların duygusal zeka düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu (Seyis, 2011; Auistin vd., 2005; Harred ve Scheer, 2005; Durdu, 2015; Brackett ve ark. 2004, Yılmaz, 2007) belirten çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmüştür.. Hunt ve Evans (2004) ise erkeklerin duygusal zekâ düzeylerinin kadınların duygusal zekâ düzeyine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bizim çalışmamızda duygusal zekâ ve cinsiyetin arasında fark çıkmamasının nedeni olarak çalışmanın yapıldığı okul türü olduğu düşünülmektedir

Öz kontrol ve alt boyutlarının da cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında öz kontrol ve cinsiyet değişkeninin kadınların lehine anlamlı farklılık bulan çalışmaların (Ercoşkun, 2016; Karataş, 2014; Subaş, 2018; Türkeş, 2004; Yılmaz, 2017; Boyalı, 2007; Turner ve Piquero, 2002) yoğunlukta olduğu görülmüştür. Onursal, 2019 ise öz disiplin alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulamamış; dürtüsellik alt boyutunda ve öz kontrol düzeyinde ise erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık sonucuna ulaşmıştır. Jo ve Bouffard (2014), öz kontrolün toplumsal cinsiyet farklılıklarında varlığını ve kalıcılığını araştırmışlardır. Araştırmacılar bu araştırmalarını Gottfredson ve Hirschi (1990)'nin yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarına karşılık yapmışlardır. Gottfredson ve Hirschi (1990) kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek öz kontrole sahip oldukları ve öz kontrolün 8 yaşına kadar esneklik göstermesine rağmen 10 yaşından itibaren değişmediği ve kararlı bir yapıya ulaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Cinsiyete göre öz kontrol farklılığının zamanla devam ettiğini ifade eden Gottfredson ve Hirschi'na karşılık Jo ve Bouffard öz kontrol düzeyinin cinsiyete göre kısa vadede kız çocukların lehine olduğunu ancak uzun vadede bu farklılığın sürmediğini; erkek ve kız çocukların benzer öz kontrol düzeyine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninin akademik başarıya göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek akademik başarıda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür tarandığında bu bulguyu destekleyen çalışmalar (Machin ve McNally, 2005; Karthigeyan ve Nirmala, 2012; Dağlı, 2006; Seyis, 2011; Duckworth ve Seligman, 2006; Bahar, 2006; Pomerantz vd., 2002, Gürşen Otacıoğlu, 2009) olduğu görülmüştür. Aslanargun vd. (2016) yapmış oldukları çalışmada ise erkeklerin lehine bir farklılık bulmuşlardır. Literatürde akademik başarı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığına yönelik (Keskin ve Sezgin, 2009; Shahrak, 2013; Işın, 2015) çalışmalarda bulunmuştur. Yapılan literatür taramasında çalışma sonuçlarının genel anlamda

kız öğrencilerin lehine bulunduğu saptanmıştır. Bu çalışma da bu sonucu desteklemektedir, iki farklı nitelikli okul türünde de kız öğrenciler erkek öğrencilerden başarılı bulunmuştur.

Sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan analizlerde; duygusal zekâ düzeyinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ duygusal zekâ düzeyleri arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür taramasında bu bulguyu destekleyen çalışmalara (Seyis, 2011; Tunç, 2020; Deniz ve Yılmaz, 2004; Atalay, 2014; İşeri, 2016; Üzel ve Hangül, 2011) rastlanmıştır. Mencik (2017) yapmış olduğu çalışmada bu çalışmada bulunan sonucun aksine duygusal zekâ ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. 12. sınıf öğrencilerinin kişisel beceriler alt boyutunda 10. sınıf öğrencilerinden daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duran (2020), aynı şekilde duygusal zekâ ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Duran (2020) çalışmasında sınıf düzeyi arttıkça duygusal zekâ puanlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Öz kontrol ve alt boyutlarının sınıf düzeyine göre anlam şekilde farklılaştığı çalışmanın sonuçları arasındadır. Yapılan analizlerle 10. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek öz disiplin boyutuna sahip olduğu bulunmuştur. Dürtüsellik alt boyutunda da aynı şekilde 10. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Öz kontrol düzeyinin de 10. sınıf öğrencilerinde 9. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan literatür taramasında öz kontrol boyutunun sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda lise hayatına alışma ve yaş ile gelen bir olgunlaşmanın bir sonucu olarak 10. sınıf öğrencilerinin öz kontrol ve öz disiplin düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir.

Öz kontrol ve öz disiplin boyutunun 10. sınıflarda daha yüksek bulunmasına karşın akademik başarı en düşük 10. sınıflarda, en yüksek başarı ise 9. sınıflarda bulunmuştur. Literatür taraması yapıldığında akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça fazla olduğu görülmüştür. Her branş bazında ve akademik başarıyı etkileyen değişkenler ile akademik başarının ilişkilerinin incelendiği oldukça fazla araştırma taranmıştır. Bu çalışmalar arasında akademik başarı ile sınıf düzeyinin incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Yaptığımız çalışma ile paralellik gösteren çalışmalar (Seyis, 2011; Yanardağ, 2020; Namli, 2008) bulunmakla birlikte farklı çalışma sonuçlarına da rastlanmıştır. Göksu (2019) çalışmasında 10. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerine göre;

11. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerine göre; 10. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerine göre; 10. sınıf öğrencilerinin ise 12. sınıf öğrencilerine göre akademik başarılarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Nas (2015) ise yapmış olduğu çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin tüm derslerde 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmanın bir diğer sonucu ilkokuldan ortaokula geçtikten sonra akademik başarılarının ciddi bir şekilde düştüğüdür. Yaptığımız bu çalışmanın sonucunu 9. sınıfları güdüleyen farklı değişkenler olabileceği şeklinde yorumlayabiliriz. Ayrıca 9. sınıfta çoğu derste konuların 8. sınıfa yakın konular olduğu, 10. sınıfta ise konuların daha çok zorlaştığı göz önüne alınırsa öz disipline karşın akademik başarısı daha düşük olan 10. sınıfların durumu daha anlaşılır hale gelmektedir.

Okul türü değişkenine göre yapılan analizlerde duygusal zekâ düzeyinin okul türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür. Yapılan literatür taramasında fen lisesi ve diğer lise türleri arasında çalışmalar yapıldığı fakat fen-sosyal bilimler proje imam hatip liseleri arasında ilişkilerin incelendiği bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar genellikle Anadolu liseleri, fen liseleri, meslek liseleri ve imam hatip liseleri arasında olduğu görülmüştür. Bu bilgi çerçevesinde Tunç (2020), fen liseleri, Anadolu liseleri, meslek liseleri ve imam hatip liselerinde yapmış olduğu çalışmada liseler arasında duygusal zekâ anlamında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Kocabaş (2016) ise yapmış olduğu çalışmada fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinde eğitim gören öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ düzeyinin alt boyutlarından iyimserlik ruh halinin düzenlenmesinde sosyal bilimler liselerinin fen liselerine oranla daha düşük olduğunu; duyguların düzenlenmesi ve duyguların kullanılması alt boyutlarında ise iki okul türü arasında herhangi bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2015) üniversitelerde fen ve sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin duygusal zekâlarının farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmış ve sosyal bilimler alanında okuyan öğrencilerin, fen bilimlerinde okuyan öğrencilere oranla duygusal zekâlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Öz kontrol düzeyi ve alt boyutlarının ise okul türüne göre farklılaştığı, fen lisesine devam eden öğrencilerin öz disiplin alt boyutunda fen-sosyal bilimler proje imam hatip lisesine devam eden öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Dürtüsellik alt boyutu ve öz kontrol boyutlarında ise iki okul türü arasında farklılık bulunamamıştır. Yapılan literatür taramasında öz kontrol düzeyi ve okul türü arasında farklılık olup olmadığını araştıran bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Fakat Türk (2007)'nin yapmış olduğu

çalışmada öz kontrol kavramına yakın bir kavram olan kontrol odağı kavramı üzerinde durduğu görülmüştür. Türk (2007), kontrol odağı ve akademik tutum gibi öğrenci kişilik ve psikolojik özelliklerinin, daha çok okul öncesi dönemde geliştiğini ve öğrencini yedi yaşından sonra devam ettiği okulun özelliklerinden çok daha az etkileniyor olabileceğini ifade etmiştir. Çalışmada bulunan sonucun oldukça seçici bir sınav olan liselere giriş sınavı ile Türkiye’de sıralama içerisine giren fen lisesi öğrencilerin, bu sınava hazırlık sürecinde öz disiplin boyutlarını arttırmış olabilecekleri düşünülmektedir.

Akademik başarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmeye yönelik yapılan analizde; akademik başarının okul türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın başında araştırmaya katılan öğrencilerden düşük akademik başarıya sahip öğrencinin bulunmadığı, en düşük ortaöğretim başarı puanının 63 olduğu görülmüştür. Orta akademik başarıya sahip öğrencilerin ise sadece fen-sosyal bilimler proje imam hatip lisesinde olduğu; yüksek akademik başarı düzeyinin de yine bu okul türünde fen liselerine oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı lise türleri arasında yapılan çalışmalar taranmış ve çalışma sonucunu destekleyen (Seyis, 2011; Sağlam, 2009; Polat, 2008; Yıldırım, 2017; Boyacı, 2010; Pakır, 2006; Güneş, 2010) çalışmalar ile karşılaşılmıştır. Göksu (2019) ise yapmış olduğu çalışmada akademik başarının okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öz disiplin ve dürtüsellik düzeylerinin duygusal zekayı yordayıp yordamadığına yönelik yapılan analizde öz disiplin ve dürtüsellik alt boyutlarının duygusal zekanın yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekâ düzeyi ile akademik başarı ve öz kontrol düzeylerinin arasında korelasyon ilişkisinin bulunamaması nedeni ile bu iki değişken regresyon analizine alınmamıştır. Literatür tarandığında öz kontrol ile ilgili yapılan çalışmaların az olduğu; duygusal zekâ düzeyi ile hiç çalışılmadığı görülmüştür. Fakat akademik başarı ile ilgili çalışmalar yapılmış ve çalışma sonucunu destekleyen (Pourfeiz, 2014; Erdoğan ve Kenarlı, 2008; Gürşen Otacıoğlu, 2009; Parker vd., 2004; Seyis, 2011; Dağlı, 2006; Shaikh, 2004) araştırmalar olduğu görülmüştür. Kenarlı (2007) yapmış olduğu çalışmada karşındakinin duygularını anlama alt boyutunun akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde bu bulguyu desteklemeyen çalışmalarda (O’Connor Jr ve Little, 2002; Yılmaz, 2007; Adıgüzel, 2011) bulunmaktadır.

## Öneriler;

Çalışma Kırşehir ilinde bulunan üç nitelikli lise ile sınırlıdır. Bulguların genellenebilirliği açısından çalışmanın farklı bölgelerde ve farklı illerde bulunan nitelikli okullarda tekrarlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada akademik başarı öğrencilerin ortaöğretim başarı puanları alınarak ölçülmüştür. Diğer araştırmacılar öğrencilerin liselere giriş sınavı puanlarını baz alarak nitelikli okulların sadece akademik başarılarını ölçecek boylamsal bir araştırma ya da akademik başarılarını ölçerken liselere giriş sınav puanlarını baz alarak duygusal zekâ ve öz kontrol kavramlarını birlikte ele alan bir çalışma gerçekleştirebilirler. Özellikle ülkemizde yeni bir okul türü olan fen-sosyal bilimler proje imam hatip liselerinin akademik başarıları üzerinde yapılacak boylamsal bir araştırmanın bu okul türünün niteliği hakkında eğitim dünyasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma için yapılan literatür taramasında ülkemizde öz kontrol kavramı ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Akademik başarı başta olmak üzere pek çok değişkenle ilişkili olan öz kontrol kavramının çalışmalarda yer almasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ülkemizde yeni bir okul türü olan fen-sosyal bilimler proje imam hatip liseleri ile ilgili yapılan çalışmaların da sınırlı olduğu görülmüştür. Bu okul türünün de farklı değişkenler ele alınarak incelemesinin eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Her ne kadar bizim araştırmamızda akademik başarı ile duygusal zekâ arasında ilişki olmadığı sonucu bulunsa da literatürde bu bulgunun tersini destekleyen çalışmaların da çoğunlukta olduğu görülmüştür. Öğrencilerin duygusal zekalarının hem akademik başarılarına hem de pek çok sosyal becerilerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu nedenle ana sınıfından üniversiteye kadar bireylerin duygusal zekâ düzeylerini geliştirici etkinliklerinin, ders müfredatlarının geliştirilmesinin ruhsal sağlığı yerinde bir toplum için gerekli olduğuna inanılmaktadır. Özellikle akademik başarıları oldukça yüksek olan nitelikli liselerdeki öğrencilerin ileride topluma sunacakları hizmetin sağlıklı olabilmesi, insanları daha iyi anlayabilmeleri, empati kurabilmeleri için bu liselerde eğitim gören öğrencilerin duygusal zekâları ile ilgili çalışmaların artırılması gerekmektedir. Ayrıca daha çok nitelikli okul üzerinde akademik başarı ve duygusal zekâ ile ilgili çalışma yapılması, bu çalışma sonucunu destekler nitelikte araştırma sonu çıkarsa bunun nedeninin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Duygusal zekâ, öz kontrol gibi kavramların geliştirilebilmesi disiplinler arası şeklinde olabileceği gibi rehberlik saatlerinde yapılacak etkinliklerle de gerçekleştirilebilir. Fakat her sınıf düzeyinde rehberlik saatinin olmaması bunu zorlaştırmaktadır. Bu nedenle her sınıf düzeyinde rehberlik saatinin olmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Fakat yine de rehberlik saatlerinde verilecek etkinlikler öğrencilerin öğrendikleri yaşam becerilerini günlük hayata aktarmasında yeterli olmayacaktır. Bu nedenle duygusal zekâyı geliştirici yaşam becerileri tüm öğretmenlere ve öğretmen adaylarına verilmeli, bu becerilerin okul içerisinde kullanılması yaygınlaştırılmalıdır. Duyguların anlaşılması, ifade edilmesi, empati, çatışma çözme becerileri ve iletişim becerileri okullarda bir politika haline getirilmeli, ders içerisinde ve ders dışında bu beceriler sürekli kullanılmalıdır.

Ülkemiz eğitim sisteminin sınav odaklı olması nedeniyle akademik başarı kavramı üzerine fazlaca eğinilmektedir. Bu literatür taramasında da ortaya çıkmıştır. Farklı kademelerde, farklı derslerde, farklı değişkenlerle ele alınan akademik başarı kavramı üzerine yapılmış yüzlerce çalışma olduğu görülmüştür. Akademik başarı ile öğrencinin sosyal, duygusal, psikolojik gereksinimleri üzerinde de durulması, akademik başarı için gerekli olan öz kontrol, öz disiplin, duygusal zekâ, motivasyon gibi konular üzerinde de çalışmaları artırılması, uygulanabilir çalışmaların oluşturulması elzemdir.

## KAYNAKÇA

- Acar, F.T. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12, 53-68.
- Adıgüzel, E. (2011). *Öğrencilerin duygusal zekâ ve öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgün, Ş. (2008). *Çocuklarda duygusal zekâ gelişimi yönünden anne baba eğitimi*. Ankara: Nasa Yayınları.
- Alşan, E. U. (2009). *Kimya öğretmen adaylarının akademik başarılarına öğrenme stili tercihleri, öz kontrollü öğrenme ve motivasyon faktörlerinin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Anabilim Dalı, Ankara.
- Altınkaynak, S. (2013). *Devlet okullarında çalışan psikolojik danışmanlık ve rehberlik mezunu olan ve olmayan rehber öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Altıntaş, A. (2020). *Lise öğrencilerinde problemlili internet kullanımının duygusal zekâ ve yaşam doyumu açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin akademik başarı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(3), 215-233.
- Atalay, B. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Auistin, E., Evans, R. G. & Potte, V.A. (2005). Preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.

Ay, A. (2009). *Lise 10. sınıf öğrencilerinin kişilik tiplerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Bahar, H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 68-74.

Bakan, İ. & Güler, B. (2017). Duygusal zekanın, yaşam doyumu ve akademik başarıya etkileri ve demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(33), 1-11.

Barchard, K. A., Hakstian, A. R. (2004). The nature and measurement of emotional intelligence abilities; basic dimensions and their relationships with other cognitive abilities and personality variables. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 437-462.

Bar-On, R., Brown, J. M. Kirkcaldy, B. ve 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, 1107-1118.

Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*, San Diego: Academic press.

Baumeister, R. F. (2002). Yielding to temptation: Self-control failure, impulsive purchasing, and consumer behavior. *Journal of Consumer Research*, 28(4), 670-676.

Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., ve Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 589-604.

Baumeister, R. F., Gailliot, M., DeWall, C.N., ve Oaten, M. (2006). Self-Regulation and Personality: How Interventions Increase Regulatory Success, and How Depletion Moderates the Effects of Traits on Behavior. *Journal of Personality*, 74(6).

Berberoğlu, G. & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.

- Boyd, M.A. (2005). *The emotional intelligence of teachers and student's perceptions of their teachers' behavior in the classroom*. Doctoral Dissertlation, Indiana University, Pennsylvania.
- Boyacı, M. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin temel yetenek düzeyleri ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Boyalı, C. (2007). *Öz-kontrol ile akademik erteleme arasındaki ilişkide akıllı telefon bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Bunch, J. M., Iratzoqui, A., Watts, S. J. (2018). Child abuse, self-control and delinquency: A general strain perspective. *Journal of Criminal Justice*, 56, 20-28.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Click, H. S. (2002). *An exploration of emotional intelligence scores among students in educational administration endorsement programs*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, East Tennessee State University: Johnson City.
- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (2010). *Liderlikte duygusal zekâ*. (B. Ayman ve B. Sancar, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakar, U. & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 78-96.
- Çavuşoğlu, G. (2019). *Öğretmen adaylarının duygusal ve ruhsal zekâ ile okuduğunu anlama ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Dağlı, M. E. (2006). *Ergenlikte zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Damasio, A. R. (1999). *Descartes'in yanılgısı*. Varlık yayınları: İstanbul.

Dane, A., Kudu, M., & Balkı, N. (2009). Lise öğrencilerinin algılarına göre, matematik başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörler. *Erzincan Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 17-34.

Demirtaş, H. & Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Demirsoy, M. (2019). *Psikolojik dışlanma deneyimine maruz kalmanın anlık alkol içme istekliliği üzerindeki etkisinin öz kontrol düzeyi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Deniz, M. E., & Yılmaz, E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz 2004), İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

DeWall, C. N., Gilman, R., Sharif, V., Carboni, I. ve Rice, K. G. (2012). Left out, sluggardly, and blue: Low self-control mediates the relationship between ostracism and depression. *Personality and Individual Differences*, 53, 832-837.

DeWall, C. N., Baumeister, R. F., Stillman, T. F., ve Gailliot, M. T. (2007). Violence restrained: effects of self. Regulation and Its depletion on aggression. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 67-79.

Di Fabio, A., Saklofske, D. H. (2020). The relationship of compassion and self-compassion with personality and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 157, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110109>.

Dicle, A. N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zekâ düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Dobersek, U. & Arellone, D. L. (2017). Investigating the relationship between emotional intelligence, involvement in collegiate sport and academic performance. *The Sport Journal*, 21, 50-55.

Dökmen, Ü. (2006). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Duckworth, A. L., Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: gender in self-discipline, grades and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.

- Dunning, D, Johnson, K., Ehrlinger, J.& Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83-87.
- Duran, R. (2020). *İlköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Durdu, İ. (2015). *Duygusal zekâ ve okul iklimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Elmacıoğlu, T. (1998). *Başarıda Aile Faktörü*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Epstein, S. (1998). Constructive thinking: The key to emotional intelligence, preaper westport, conn., USA, 8-9.
- Ercoşkun, M. H. (2016). Adaptation of self-control and self-management scale (SCMS) into Turkish culture: A study on reliability and validity. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(4), 1125-1145.
- Erdoğan, Y. & Kenarlı, Ö. (2008). Duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 297-310.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. WW Norton & Company.
- Farkas, G., Grobe, R. P., Sheehan, D., & Shuan, Y. (1990). Culturel resources and success: Gender, ethnicity and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review*, 55, 127-142.
- Finkel, E., & Campbell, K. (2001). Self-control and accommodation in close relationships: An inderdepence analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 263-277.
- Freshman, B. & Rubino, L. (2002). Emotional intelligence: A core competency for health care adminisrators. *The Health Care Manager*, 20(4). 1-10.
- Furnham, A., Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 131(8), 815-824.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.

Gerber, C. (2004). *The relationship between emotional intelligence and success in school for a sample of eighth grade students*, Master Dissertation, Fairleigh Dickinson University, USA.

Getir, S. (2015). *Mükemmeliyetçilik algısı, yaşam amacı ve psikolojik iyi oluş ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Gioncola, P. R., Godlaski, A. J., ve Roth, R. M. (2012). Identifying Component- Processes of Executive Functioning that Serve as Risk Factors for the Alcohol- Aggression Relation. *Psychology of Addictive Behaviors*, 26(2):201-211.

Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Gottfredson, M. R. & Hirschi, T. (1990). *A General Theory Of Crime*. Stanford, CA: Stanford Universty Press.

Gough, H. G. (1993). The chapin social insight test: Sampler set, manuel, test booklet. *Red Wood, CA: Consulting Psychologists, Press*

Göçet Tekin, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Göksu, H. (2019). *Ergenlerin sosyal medya bağımlılığının akademik başarıyla ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Gözübüyük, N. (2015). *Okulöncesi dönem çocuklarında davranış sorunlarının anne baba tutumu ve öz kontrol ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Greenberg, J. (2015). *Sana Gül Bahçesi Vadetmedim*. (N. Kasap, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Güneş, V. (2010). *Spor lisesi ve farklı liselerdeki öğrencilerin atılganlık düzeyleri ile akademik başarılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Gürşen Otacıoğlu, S. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zekâ ile akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 85-96.

Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Halilbeyoğlu, F. H. (2015). *Badminton sporcularının duygusal zekâ düzeylerinin bazı kriterlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Harrod, N. R. & Scheer, S. D. (2005). “An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics.”, *Adoselence*, 40(159), 505-512.

Hirschi, T. & Gottfredson, M. R. (1983). Age and the explanation of crime. *American Journal of Sociology*, 89(3): 552-583.

Hogan, M. J., Parker, J. D., Wiener, J., Wood, L. M. & Oke, A. (2010). Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ social support and emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 30-41.

Holt, S. (2007). Emotional intelligence and academic achievement in higher education. *Pepperdine University*, 2007, s.52.

Hunt, N. & Evans, D. (2004). Predicting traumatic stress using emotional intelligence. *Behaviour Research and Therapy*, 42(7), 791-798.

Işın, S. A. (2015). *Akademik Başarı Düzeyi Yüksek Olan Ergenlerin Benlik Saygısı ve Anksiyete Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İşeri, İ. (2016). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

İşler, G. (2016). *Anadolu liselerinde akademik başarının artırılmasına yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Jan, S. U. & Anwar, M. A. (2019). Emotional intelligence, library use and academic achievement of university students. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 68(1), 38-55.
- Jo, Y. & Bouffard, L. (2014). Stability of self-control and gender. *Journal of Criminal Justice*, 42(4), 356-365.
- Joyce, B. R. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. (3rd Edition) Alexandria: ASCD.
- Kabadayı, F. (2018). *Benliğin kariyer araştırma öz-yeterliliğini yordayıcı rolü: Öz aşkınlık, öz bilinç, öz-kontrol ve öz-yönetim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work, *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.
- Kara, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bağlanma stilleri ve bilinçli farkındalık ile ilişkisi: öz kontrolün aracılık rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karabulut, E. (2014). *Psikolojik danışman adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2012). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel.
- Karataş, M. (2014). *Emniyet Genel Müdürlüğü Merkez Teşkilatı'nda çalışan polis teşkilatı mensuplarında öz denetim ve sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karthigeyan, K. & Nirmala, K. (2012). Academic Achievement in English: An analysis through gender lens. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, 2(2), 144-157.
- Kasatura, İ. (1991). *Okul başarısından hayat başarısına*. İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi.

Kavcar, B. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, F., Juntune, J., Stough, L. (2015). Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 14(3), 1060-1078.

Kaynak, A. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Kenarlı, Ö. (2007). *Duygusal zekâ-akademik başarı etkileşimine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Dicle Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Keskin, G., & Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10).

Keyes, D. (2020). *Algernon'a Çiçekler*. (H. Ünlü Haktanır, Çev.). İstanbul: Koridor Yayınları.

Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 8-47.

Kızıl, Z. (2012). *Eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin duygusal zekalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kocabaş, Ş. (2016). *Sosyal bilimler lisesi ve fen lisesi öğrencilerinde duygusal zekâ ve empati düzeylerinin karşılaştırılması: kesitsel bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin

Kocaman, A. (2009). *Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Köroğlu, G. S. (2006). *Sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyleri (Kırıkkale örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köse, E. (2020). *Ergenlerde anne baba tutumlarının duygusal zekâ ve karar verme stilleri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kumandaş, H., & Kutlu, Ö. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerine yönelik tutumlarının akademik başarılarına ve dersleri sevmeye durumlarına göre incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(2), 172-181.

Li, J. B., Delvecchio, E., Lis, A., Nie, Y. G. & Di Riso, D. (2015). Parental attachment, self control and depressive symptoms in Chinese and Italian adolescents: Test of a mediation model. *Journal of Adolescence*, 43, 159-170.

Li, J. B., Salcuni, S., Delvecchio, E. (2019). Meaning in life, self-control and psychological distress among adolescents: A cross-national study. *Psychiatry Research*, 272, 122-129.

Linder, R. W., Harris, B. R. (1993). Teaching self regulated learning strategies. Proceedings of selected research and development presentations at the convention of the association for educational communications and technology sponsored by the research and theory division. (15th, New Orleans, Louisiana, January, 13-17.)

Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal zekâ ve duygusal zekanın gelişimine katkıda bulunan etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Machin, S. & Mcanally, S. (2005). Gender and student achievement in English schools. *Oxford Review of Economic Policy*, 21(3), 357-372.

Mammadov, E. (2015). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ilişkisi: Turizm lisans öğrencileri üzerine araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Matt, D. (2014). Chapter: 10 Low self control is a brain based disorder. Sage Publications, Ltd. <https://tr.wikipedia.org/index.php?q=aHR0cHM6Ly90ci53aWtpcGVkaWEub3JnL3dpa2kvw5Z6LWtvbnRyb2w> sitesinden alınmıştır.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?, Peter Salovey & David J Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*, (3-31), New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Giftednes. **Roeper Review**, 23(3), 131-137.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*. 3(1), 97.

MEB (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 27 Ağustos 2003, Resmî Gazete, 25212.

Mehmood, T. & Gulzar, S. (2014). Relationship between emotional intelligence and psychological well-being among Pakistani adolescents. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 3(3), 178-185.

Mencik, Y. (2017). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ ile akademik başarılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, ..... & Casp, A. (2010). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth and public safety. *Pnas*, 108(7), 2693-2698.

Mohd Mohzan, M. A., Hassan, N., Halil, N. A. (2013). The Influence of Emotional Intelligence on Academic Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312.

Moron, M., Biolik-Moron, M. (2020). Trait emotional intelligence and emotional experiences during the COVID 19 pandemic outbreak in Poland: A daily diary study. *Personality and Individual Differences*, 168, 110348.

Moser, D. K. & Dracup, K. (1995). Psychosocial recovery from a cardiac event: the influence of perceived control. *Heart & Lung: The journal of Acute and Critical Care*, 24(4), 273-280.

Motahari, A. A., Rahgozar, S. (2011). Inhibitory role of emotional intelligence in committing suicide. *Indian Journal of Science and Technology*, 4(11), 1601-1606.

Muraven, M. & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and Depletion of Limited Resources: Does Self-control Resemble a Muscle? *Psychological Bulletin*. 126(2), 247-259.

Muraven, M. & Slessarova, E. (2003). Mechanisms of self-control failure; motivation and limited resources first published. *SAGE Journals Personality and Social Psychology Bulletin*, (29), 7.

- Namlı, S. (2008). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Nancy, D. V. (2009). *The relationship between teacher burnout and emotional intelligence: A pilot study*, Doctoral Dissertation, Fairleigh Dickinson University, USA.
- Nas, S. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin fen akademik başarıları ile diğer dersler akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nazlı, S. (2013). *Hemşirelerde Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Nebioğlu, M., Konuk, N., Akbaba, S., & Eroğlu, Y. (2012). The investigation of validity and reliability of the Turkish version of the brief self-control scale. *Klinik Psikomorfoloji Bülteni*, 22(4), 340-351.
- Newsome, S., Day, A. L., Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Niculescu Mihai, C. E. (2007). *Emotional intelligence and academic leadership: An exploratory study of college and university presidents*, Doctoral Dissertation, Capella University, USA.
- Niu, G., Yao, L., Wu, L., Tian, Y., Xu, L. & Sun, X. (2020). Parental phubbing and adolescent problematic mobile phone use: The role of parent-child relationship and self-control. *Children and Youth Services Review*, 116: 105247.
- O'Connor R. M. Jr. & Little, I. S. (2002). Revisiting the Predictive Validity of Emotional Intelligence: Self-Report Versus Ability-Based Measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- Olson, L. G. (2008). *An investigation of factors that influence academic achievement in Christian higher education: Emotional intelligence, self-esteem and spiritual well-being*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University, USA.

Onursal, M. (2019). *Örgütsel dışlanma ile iş yaşam dengesi, öz kontrol, zaman yönelimi, saldırgan davranış ve olumlu sosyal davranış ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Oral, I. & McGivney, E. J. (2014). *Türkiye Eğitim Sisteminde Eğitim ve Eşitlik Araştırma Raporu ve Analiz*. İstanbul: İmak Ofset.

Ören, I. (2011). *Öğretmenlerin Duygusal zekâ düzeyleri ile kişisel yönelimleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Özdemir, B. (2008). *9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının Türk edebiyatı dersi akademik başarısına etkisi: Kütahya örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Pakır, F. (2006). *Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan lise türünün öğrencilerin üniversite giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., Majeski, S. A. (2004). Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the Transition From High School to University. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.

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.

Polat, G. (2008). *Sosyo-ekonomik değişkenlerin yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Isparta.

Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396-404.

Pourfeiz, J. (2014). *İngilizce öğretmen adaylarının çoklu zekâ, duygusal zekâ, öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pratt, T. C., Cullen, F. T. (2000). The empirical status of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime: A meta analysis. *Criminology*, 38, 931-964.

Quinn, P. D., ve Fromme, K. (2010). Self-Regulation as a Protective Factor Against Risky Drinking and Sexual Behavior. *Psychology of Addictive Behaviors*, 24(3), 376-385.

Robbins, S. P. (2001). *Organizational Behavior*. Prentice Hall: New Jersey.

Ronfeldt, M., Loeb, S., Wyckeff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.

Ruiz-Aranda, D., Extremera, N., & Pineda-Galan, C. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: the mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(2), 247-257.

Sağlam, Ö. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında yaşanan şiddet olgusu; Ankara Sincan örneğinde öğrencilerin eğitim önceliklerinin şiddet eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D.J., Cooper, J. T., Golden, C. J., Dornheim, L. (1998). Development and Validation of A Measure of Emotional Intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.

Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Shabani, J., Hassan, S. A., Ahmad, A. & Baba, M. (2010). Exploring the relationship of emotional intelligence with mental health among early adolescents. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 209.

Shahrak, J. S. (2013). *Lise öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumu, öz saygı ve akademik başarı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Shaikh, A. (2004). Emotional Intelligence: Is it intelligence or a personality trait? Ontario: UMI Pruquest Digital Dissertations, 2-25.

Shapiro, L. E. (2004). Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek. (Ü. Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among. Australia primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 57-62.

Soykan, H. (2015). *Psikoloji bölümü ve mühendislik-mimarlık bölümlerinde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sternberg, Robert, J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037.

Strelnieks, M. (2003). *The relationship of students domain spesific self-concept and self-efficacy of achievement performance*, Doctoral Dissertation, Marquette University, Milwaukee.

Stys, Y. & Brown, S. L. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections. **Research Branch Correctional Service of Canada**. [http://www.csc-cc.gc.ca/text/rsrch/reports/r150/r150\\_e.pdf](http://www.csc-cc.gc.ca/text/rsrch/reports/r150/r150_e.pdf), (08.06.2020).

Subaş, R. (2018). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimleri ve Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlerle İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Sutarso, A. L. (1996). Effect of gender and GPA on EQ. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, Tuscaloosa, Alabama.

Şevik, B. (2014). *İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Boone, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 271-324.

Tatar, A., Tok, S., Tekin Bender, M. ve Saltukoğlu, G. (2017). Asıl Form Schutte Duygusal Zekâ testinin Türkçeye çevirisi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 18(2), 139-146.

Tenopyr, M. (1967). Social intelligence and academic success. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 961-965.

Tetik, G. (2020). *Ergenlerde algılanan ebeveyn tutumu ve duygusal zekâ arasındaki ilişkide, dijital oyun bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tiabashvili, T., Mirtskhulava, R., Japaridze, M. (2015). Increasing emotional intelligence among early adolescents: Mythodrama group Psychotherapy approach. *Problems Of Education In the 21st Century*, 66(17), 66-74.

Tingaz, E. O. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zekâ. *Klinik Psikiyatri*, 1: 12-20.

Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tunç, A. (2020). *Ergenlik döneminde duygusal zekâ özelliklerinin ve benlik saygısının internet bağımlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Türk, E. (2007). *Ailenin sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan okul ve özel dershanenin öğrencilerin kontrol odakları, akademik tutumları ve liselere giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Türkeş, M. C. (2004). *Ergenlerde Sapkın Davranışın Nedenleri Olarak Öz-Denetim ve Aile İçi Denetim Mekanizmalarının Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M. & Stucke, T. S. (2001). If you can't Join Them, Beat Them: Effects of Social Exclusion on Aggressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 81(6), 1058-1069.

Twenge, J. M., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., Bartels, J. M. (2007). Social Exclusion Decreases Prosocial Behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 55-56.

Türk Dil Kurumu, TDK, (2020). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 03.06.2020 tarihinde alınmıştır.

Uzman, E. (2001). *Üniversite öğrencilerinde sosyal destek ve akademik başarı ilişkisi*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Üzel, D. & Hangül, T. (2012). Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki. [https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=135827](https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=135827) adresinden 28.05.2021 tarihinde alınmıştır.

Vallant, G. (1977). *Adaptation to Life*. Boston: Little Brown.

Weisinger, H. (1998). *İş Yaşamında Duygusal Zekâ*. (N. Süleymangil, Çev.). İstanbul: MNS Yayıncılık.

Yanardağ, N. (2020). *Lise öğrencilerinin bilişim teknolojileri kullanım düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yavuz, S. (2017). *Lise öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn kabul reddi ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yazıcı, A. (2016). *Profesyonel basketbol oyunlarında zihinsel dayanıklılık ve duygusal zekanın çeşitli değişkenler tarafından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(25), 139-146.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.

Yıldırım Ceran, G. G. (2015). *Fen ve sosyal bilimlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin duygusal zekalarının bazı alt boyutlar yönünden karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, S. (2017). *Liselerde öğrenci ve öğretmenlerin güvenli okul iklimi algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, M. (2017). *Lisanslı olarak spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin öz kontrol ve öz yönetim düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yılmaz, S. (2007). *Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yoncalık, O. (2018). *Lise öğrencilerinde azim, mutluluk ve umutsuzluğun yaşam doyumları ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

York, T. T., Gibson, C, Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 20(5).

Yücel, A. S. & Özdayı, N. (2019). Analysis on Emotional Intelligence Levels of Physical Education and Sports Students in Sports. *Universal Journal of Educational Research*. 7(3), 853-862.

## **EKLER**

**EK 1:** Kişisel Bilgi Formu

**EK 2:** Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

**EK 3:** Öz Kontrol Ölçeği



## EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu bilgi formu Aksaray Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bir araştırmada kullanılmak üzere sizler hakkında bilgi almak amacıyla hazırlanmıştır.

Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz, istenilen bilgiyi yazınız, size uygun olana çarpı (X) işareti koyunuz. Bütün soruları cevaplandırmanız araştırmanın güvenilirliği için önem taşımaktadır. Bu bilgiler araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

İlginiz ve duyarlılığınız için teşekkür ederim.

Serap AKTAŞ

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın ( ) Erkek ( )
2. **Yaşınız:** .....
3. **Sınıfınız:** 9 ( ) 10 ( ) 11 ( )
4. **Okul Türünüz:** İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi ( )  
Fen-Sosyal Bilimler Proje İmam Hatip Lisesi ( )
5. **Size Göre Ailenizin Sosyoekonomik Gelir Düzeyi:** Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )
6. **Ağırlıklı Genel Not Ortalamanız ( 100 üzerinden):** .....  
(En son aldığınız karne puanınız)
7. **Annenizin Öğrenim Düzeyi:** Okuma-Yazması Yok ( )  
İlkokul Mezunu ( )  
Ortaokul Mezunu ( )  
Lise Mezunu ( )  
Üniversite ve Yüksekokul Mezunu ( )
8. **Babanızın Öğrenim Düzeyi:** Okuma-Yazması Yok ( )  
İlkokul Mezunu ( )  
Ortaokul Mezunu ( )  
Lise Mezunu ( )  
Üniversite ve Yüksekokul Mezunu ( )

**EK 2: SCHUTTE DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ**

| <b>Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini X ile işaretleyerek belirtiniz.</b> | <b>Kesinlikle Katılmıyorum</b> | <b>Katılmıyorum</b> | <b>Fikrim Yok</b> | <b>Katılıyorum</b> | <b>Kesinlikle Katılıyorum</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------|
|                                                                                                                                                                                         |                                |                     |                   |                    |                               |
|                                                                                                                                                                                         |                                |                     |                   |                    |                               |
|                                                                                                                                                                                         |                                |                     |                   |                    |                               |
|                                                                                                                                                                                         |                                |                     |                   |                    |                               |
| 1. Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.                                                                                                                    |                                |                     |                   |                    |                               |
| 2. Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.                                                                                                 |                                |                     |                   |                    |                               |
| 3. Yapmaya çalıştığım birçok işte başarılı olacağımı hissedirim.                                                                                                                        |                                |                     |                   |                    |                               |
| 4. Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirler.                                                                                                                                           |                                |                     |                   |                    |                               |
| 5. Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.                                                                                        |                                |                     |                   |                    |                               |
| 6. Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.                                                                                |                                |                     |                   |                    |                               |
| 7. Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.                                                                                                                                    |                                |                     |                   |                    |                               |
| 8. Duygularım yaşamımı değerli kılan şeylerdendir.                                                                                                                                      |                                |                     |                   |                    |                               |
| 9. Hissettiğim duyguların farkında olurum.                                                                                                                                              |                                |                     |                   |                    |                               |
| 10. Genellikle iyi şeyler olmasını beklerim.                                                                                                                                            |                                |                     |                   |                    |                               |
| 11. Duygularımı başkalarıyla paylaşmaktan hoşlanırım.                                                                                                                                   |                                |                     |                   |                    |                               |
| 12. Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.                                                                                                                   |                                |                     |                   |                    |                               |
| 13. Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.                                                                                                                          |                                |                     |                   |                    |                               |
| 14. Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.                                                                                                                                       |                                |                     |                   |                    |                               |
| 15. Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.                                                                                                 |                                |                     |                   |                    |                               |
| 16. Kendimi başkaları üzerinde iyi etki bırakacak şekilde gösteririm.                                                                                                                   |                                |                     |                   |                    |                               |
| 17. Ruh halim iyiyyken sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.                                                                                                           |                                |                     |                   |                    |                               |
| 18. İnsanların yüz ifadelerine bakarak onların hissettiği duyguyu anlayabilirim.                                                                                                        |                                |                     |                   |                    |                               |
| 19. Duygularımın niçin değiştiğini bilirim.                                                                                                                                             |                                |                     |                   |                    |                               |
| 20. Ruh halim iyi olunca, daha kolay yeni fikirler üretebilirim.                                                                                                                        |                                |                     |                   |                    |                               |
| 21. Duygularım üzerinde kontrolüm vardır.                                                                                                                                               |                                |                     |                   |                    |                               |
| 22. Hissettiğim duyguların farkındayım.                                                                                                                                                 |                                |                     |                   |                    |                               |
| 23. Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.                                                                                                      |                                |                     |                   |                    |                               |
| 24. İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.                                                                                                                              |                                |                     |                   |                    |                               |
| 25. Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.                                                                                                               |                                |                     |                   |                    |                               |
| 26. Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynısını yaşamış gibi olurum.                                                                                     |                                |                     |                   |                    |                               |
| 27. Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.                                                                                                               |                                |                     |                   |                    |                               |
| 28. Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.                                                                                          |                                |                     |                   |                    |                               |

|                                                                                             |  |  |  |  |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 29. Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim. |  |  |  |  |  |
| 30. İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.                |  |  |  |  |  |
| 31. İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.        |  |  |  |  |  |
| 32. Kişinin ses tonundan kişinin kendini nasıl hissettiğini söyleyebilirim.                 |  |  |  |  |  |
| 33. İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.  |  |  |  |  |  |



**EK 3: ÖZ KONTROL ÖLÇEĞİ**

| Öz Kontrol Ölçeği                                                                                              |                                                                         |                |                |            |               |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------|------------|---------------|---------------|
| Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz. |                                                                         | Tamamen Aykırı | Oldukça aykırı | Kararsızım | Oldukça uygun | Tamamen uygun |
| 1                                                                                                              | İnsanların beni kötülüğe yönlendirmesine karşı koymada başarılıyım.     | 1              | 2              | 3          | 4             | 5             |
| 2                                                                                                              | Kötü alışkanlıklarımı terk etmekte zorlanırım.                          | 1              | 2              | 3          | 4             | 5             |
| 3                                                                                                              | Tembel biriyim.                                                         | 1              | 2              | 3          | 4             | 5             |
| 4                                                                                                              | Uygun olmayan şeyler söylerim.                                          | 1              | 2              | 3          | 4             | 5             |
| 5                                                                                                              | Eğlenceli olmaları durumunda benim için kötü olan bazı şeyleri yaparım. | 1              | 2              | 3          | 4             | 5             |
| 6                                                                                                              | Benim için kötü olan şeyleri redderim.                                  | 1              | 2              | 3          | 4             | 5             |
| 7                                                                                                              | Daha fazla öz-disipline sahip olmayı isterdim.                          | 1              | 2              | 3          | 4             | 5             |
| 8                                                                                                              | İnsanlar güçlü bir öz-disipline sahip olduğumu ifade ederler.           | 1              | 2              | 3          | 4             | 5             |
| 9                                                                                                              | Zevkli ve eğlenceli şeyler yapacağım işten beni alıkoyar.               | 1              | 2              | 3          | 4             | 5             |
| 10                                                                                                             | Konsantrasyon sorunum var.                                              | 1              | 2              | 3          | 4             | 5             |
| 11                                                                                                             | Uzun vadeli amaçlarıma ulaşmak için verimli biçimde çalışabilirim.      | 1              | 2              | 3          | 4             | 5             |
| 12                                                                                                             | Bazen yanlış olduğumu bilsem de bazı şeyleri yapmaktan kendimi alamam.  | 1              | 2              | 3          | 4             | 5             |
| 13                                                                                                             | Sıklıkla bütün seçenekler üzerinde düşünmeden hareket ederim.           | 1              | 2              | 3          | 4             | 5             |

# AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU

| Aksaray Üniversitesi Tez Değerlendirme Formu                                    |                                                                                                                                       |      |
|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Öğrencinin Adı Soyadı:                                                          |                                                                                                                                       | EVET |
| <b>Kapak</b>                                                                    |                                                                                                                                       |      |
| 1                                                                               | Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?                                                                                             |      |
| 2                                                                               | Kapakta ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?                                                                               |      |
| 3                                                                               | Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?                                                                                    |      |
| 4                                                                               | Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?                                                                                 |      |
| <b>İçindekiler</b>                                                              |                                                                                                                                       |      |
| 5                                                                               | Sayfa numaraları tam verilmiş mi?                                                                                                     |      |
| 6                                                                               | Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?                                                                        |      |
| 7                                                                               | Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?                                                                                  |      |
| 8                                                                               | Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?                                                                                                   |      |
| <b>Giriş</b>                                                                    |                                                                                                                                       |      |
| 9                                                                               | Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?                                                                                                |      |
| 10                                                                              | İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?                                                                      |      |
| <b>Özet/Abstract</b>                                                            |                                                                                                                                       |      |
| 11                                                                              | Kılavuza uygun mu?                                                                                                                    |      |
| 12                                                                              | Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?                                                                                       |      |
| 13                                                                              | Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?                                                           |      |
| 14                                                                              | Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?                                                               |      |
| <b>Kaynakça</b>                                                                 |                                                                                                                                       |      |
| 15                                                                              | Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?                                                                                    |      |
| 16                                                                              | Kaynak formatı Kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?                                                              |      |
| 17                                                                              | Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?                                                                                     |      |
| <b>Atıf Yöntemi</b> APA 6 <input type="checkbox"/> CMS <input type="checkbox"/> |                                                                                                                                       |      |
| <b>Genel Değerlendirme</b>                                                      |                                                                                                                                       |      |
| 18                                                                              | Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?                                                                                 |      |
| 19                                                                              | Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?                                                                   |      |
| 20                                                                              | Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi? |      |
| 21                                                                              | Sayfa kenar boşluklar ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?                                                             |      |
| 22                                                                              | Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?                                              |      |
| 23                                                                              | Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?                                                                            |      |
| 24                                                                              | Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?                                                               |      |
| 25                                                                              | Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?                                       |      |

Bu tezin tarafımdan “Tez yazım kuralları” okunarak dikkatlice hazırlanmış olduğunu ve doğabilecek her türlü olumsuzluktan sorumlu olacağımı kabul ederim.

Öğrencinin imzası