



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ash KARTOL

Malatya - 2013

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ash KARTOL

Danışman: Prof. Dr. Mustafa KILIÇ

Malatya - 2013

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

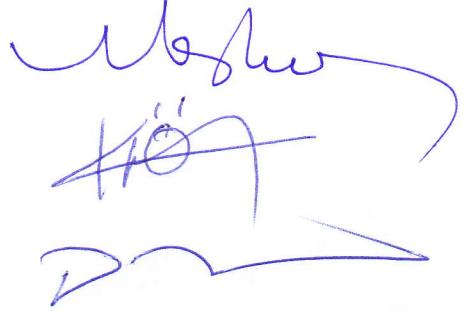
Aslı KARTOL tarafından hazırlanan “LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ” başlıklı bu çalışma 16.09.2013 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

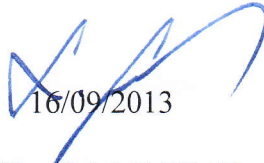
Başkan (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Mustafa KILIÇ

Üye: Doç. Dr. Özcan SEZER

Üye: Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER



ONAY



16/09/2013

Prof.Dr. Celal ÇAKAN

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Mustafa KILIÇ danışmanlığında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığım **“Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”** başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Aslı KARTOL

ÖN SÖZ

Tez yazım sürecim boyunca bana her türlü desteği ve akademik katkıyı sağlayan, beni yönlendiren danışmanım Prof. Dr. Mustafa KILIÇ'a, yüksek lisans öğrenimim süresince her ne kadar uzun ve yorucu bir yol sonrası derslere katılsam da, keyifli ve öğretici paylaşımlarla bilgi birikimimi arttırmamı sağlayan ve her türlü kolaylığı ve desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım; Prof. Dr. Alim KAYA'ya, Doç. Dr. Özcan SEZER'e, Doç. Dr. Mustafa KUTLU'ya, Doç. Dr. Baki DUY'a, Yrd. Doç. Dr. Yüksel ÇIRAK'a, Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER'e, Yrd. Doç. Dr. Taşkın YILDIRIM'a ve Yrd. Doç. Dr. Emine DURMUŞ'a teşekkür ederim.

Düşünce alışverişi yaptığım Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü yüksek lisans programındaki dönem arkadaşlarıma, ablalarım Yrd. Doç. Dr. Derya ŞAHİN ve Arş. Gör. Songül PEKTAŞ'a, eğitim için türlü fedakarlıklarla beş çocuğunu da üniversiteli yapan ve eğitim hayatımın her anında yanımda olan canım babam ve canım anneme, en zor anlarımda sözleriyle beni rahatlatan ablam Neşe TAŞKIN'a, kardeşim Veysel TAŞKIN'a, evimi, hayatımı paylaştığım, bu zorlu süreçte evliliğimizin ilk yıllarında kendisini ihmal etmeme rağmen stresime ortak olan, beni her zaman yüreklendiren, destekleyen ve inancımı her zaman içimde hissettiğim canım eşim Ozan'a teşekkürlerimi sunarım.

Aslı KARTOL

ÖZET

LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (İstanbul İli Örneği)

KARTOL, Aslı

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa KILIÇ

Eylül -2013, XII+119 sayfa

Bu araştırma lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının duygusal zekâ ve çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Söz konusu fark araştırılırken akılcı olmayan inançların duygusal zekânın alt boyutları olan kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, stres yönetimi, şartlara ve çevreye uyum ve genel ruh hali boyutları ile demografik özellikler açısından cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyleri, baba meslek türü, annenin çalışma durumu ve ailenin aylık gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili merkezi sınırları içerisinde Fatih ve Şişli ilçelerinde bulunan Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi, Şehremini Anadolu Lisesi, Sultanahmet Anadolu Meslek ve Endüstri Meslek Lisesi ve Şişli Anadolu Meslek ve Endüstri Meslek Liseleri'nde lise son sınıfta okuyan 122'si (% 44,85) kız, 150'si (%55,15) erkek olan 272 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aşamasında Jones (1969) tarafından geliştirilen ve Yurtal (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan "Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği", duygusal zekâ düzeyini belirlemek amacıyla Bar-On (1997) tarafından geliştirilen ve Acar (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği" ve demografik özellikler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın analizi

için SPSS 11.5 programı kullanılmış; akılcı olmayan inançların duygusal zekâ alt boyutları ve demografik özellikler açısından farklılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla t testi yapılmış; gruplararası farkı ortaya koymak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), verilerin homojen dağılıp dağılmadıklarını belirlemek için Levene istatistiği; verilerin homojen olduğu durumlarda Scheffe, homojen olmadığı durumlarda ise Tamhane's T2 testi gibi anlamlılık testlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca akılcı olmayan inançlar ile duygusal zekâ alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular özetle şöyledir:

Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları duygusal zekâ alt boyutlarından; kişisel beceriler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ayrıca akılcı olmayan inanç düzeyleriyle duygusal zekânın tüm alt boyutları arasında ters yönde korelasyon bulunmuştur. Demografik özellikler açısından ise akılcı olmayan inançların öğrencilerin; cinsiyet, kardeş sayısı, annenin çalışma durumu, baba meslek türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aylık gelir düzeyleri değişkenlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akılcı Olmayan İnançlar, Duygusal Zekâ, Lise Son Sınıf Öğrencileri.

ABSTRACT

AN ANALYSIS OF IRRATIONAL BELIEFS' OF 12th GRADE STUDENTS' ACCORDING TO SEVERAL VARIABLES

KARTOL, Aslı

**M.S., İnönü University, Graduate School of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counseling**

Thesis Advisor: Prof. Dr. Mustafa KILIÇ

Master's Thesis: September -2013, XII+119 pages

This study has been carried out to analyze whether 'irrational belief' levels of 12th grade students show any kind of difference regarding their emotional intelligence and some other variables. While this differentiation in question has been examined, it has been assessed whether the rational beliefs have differed in terms of emotional intelligence's sub-dimensions such as self-awareness, interpersonal relationships, stress management, compliance with the conditions and the environment and the general mood, along with the demographic factors such as gender, the number of sister or brother, parents' education level, father's profession type, mother's work status and monthly income level.

The research participants consist of 272 students who are 12th grade students, 122 (% 44, 85) of whom are girls and 152 (%55,15) of whom are boys, from the following schools in the central district of Istanbul: Çapa Anatolian Teacher High School, Sehremini Anatolian High School, Sultanahmet Anatolian Vocational and Industrial Vocational High School and Sisli Anatolian Vocational and Industrial Vocational High School. During the data collection stage of research, "Irrational Beliefs Scale" developed by Jones 1969 and adapted to Turkish by Yurtal in 1999; "Emotional Intelligence Scale" developed by Bar-On in 1997 and adapted to Turkish by Acar in 2001; "Personal Information Form" prepared by the researcher in order to collect information on demographic characteristics have been used. For the analysis of the study, SPSS 11.5 program was used; in order to determine the levels of irrational beliefs in

terms of emotional intelligence's sub-dimensions and demographic features t test has been used; and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) has been used for the difference between the groups , Levene statistic has been made use of to assess whether the variances have been distributed homogeneously; Scheffe has been used if the variances have been homogeneous, Tamhane's T2 test has been used if the variances have not been homogeneus. Also Pearson Corelation Factor has been used to analyze the relation between irrational beliefs and emotional intelligence's sub-dimensions.

The findings obtained through the research can be summarized as follows:

The levels of irrational beliefs of 12th grade students' differ significantly in terms of sub-dimensions of emotional intelligence such as self-awareness, interpersonal relationships, and environmental compatibility conditions, stress management and general mood of the sub-dimensions. Additionally, a negative correlation has been figured out between the levels of irrational beliefs and all these sub-dimensions of emotional intelligence. The levels of irrational beliefs of students have not differed in terms of demographic characteristics such as; the gender, the number of sister or brother, father's profession type, mother's work status the mother's education level, the father's education level and monthly income levels.

Key Words: Irrational Beliefs, Emotional Intelligence, 12th Grade Students.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
KABUL VE ONAY	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Problem Cümlesi	8
1.4.1. Alt Problemler	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6. Varsayımlar	10
1.7. Tanımlar	10
BÖLÜM II	11
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Akılcı Olmayan İnançlar ile İlgili Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1. Akılcı Duygusal Davranışsal Terapi Kuramı	11
2.1.1.1. ADDT'nin İnsan Doğasına Bakışı	14
2.1.1.2. Temel Kavramlar	16
2.1.1.2.1. Akılcı (Rasyonel) İnançlar	16
2.1.1.2.2. Akılcı Olmayan İnançlar	17
2.1.1.2.3. Uygun ve Uygun Olmayan Duygular	21
2.1.1.2.4. A-B-C Kişilik Kuramı	24
2.1.2. Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	26
2.1.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	26
2.1.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	32
2.2. Duygusal Zekâ ile İlgili Kuramsal Çerçeve	34
2.2.1. Duygu ve Duygu Tanımları.....	34
2.2.2. Zekâ ve Zekâ Tanımları	38
2.2.3. Duygu ve Zekâ İlişkisi	41
2.2.4. Duygusal Zekâ	42
2.2.4.1. Duygusal Zekâ Modelleri.....	45
2.2.4.1.1. Mayer ve Salovey Modeli	45
2.2.4.1.2. Bar-on Modeli:.....	46
2.2.4.1.3. Goleman Modeli:	48
2.2.4.1.4. Cooper ve Sawaf Modeli:.....	49
2.2.5. Duygusal Zekâ ve Bilişsel Zekâ Arasındaki İlişki	49

2.2.6.	Duygusal Zekâ ve Eğitim.....	51
2.2.7.	Duygusal Zekâ İle İlgili Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	52
2.2.7.1.	Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar:.....	52
2.2.7.2.	Yurtdışında Yapılan Araştırmalar:.....	57
BÖLÜM III.....		61
YÖNTEM.....		61
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	61
3.2.	Araştırmanın Çalışma Grubu.....	61
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	62
3.3.1.	Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği.....	62
3.3.2.	Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği.....	64
3.3.3.	Kişisel Bilgi Formu.....	67
3.4.	Verilerin Analizi.....	67
BÖLÜM IV.....		68
BULGULAR.....		68
TARTIŞMA VE YORUM.....		83
BÖLÜM V.....		94
SONUÇ VE ÖNERİLER.....		94
KAYNAKÇA.....		97
EKLER.....		112
EK 1: AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR ÖLÇEĞİ.....		113
EK 2: BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ.....		115
EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....		119

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Duygu Tanımları.....	36
Tablo 2: Mayer ve Salovey'in 4 Boyutlu Duygusal Zekâ Modelinin, Zekâyla ve Kişilikle olan İlişkinine Odaklı İnceleme Tablosu.	46
Tablo 3: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	68
Tablo 4: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	69
Tablo 5: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 6: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Annelerinin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	70
Tablo 7: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Babalarının Mesleği Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	71
Tablo 8: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Mesleklerine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 9: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Annelerinin Eğitim Düzeyleri Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	72
Tablo 10: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 11: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	73
Tablo 12: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 13: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Ailelerin Aylık Gelir Düzeyleri Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	74
Tablo 14: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Ailelerin Gelir Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 15: Araştırmada Ele Alınan Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizi	75
Tablo 16: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Beceri Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	76
Tablo 17: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Beceri Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 18: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Beceri Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	77
Tablo 19: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Beceri Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	77
Tablo 20: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Beceri Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 21: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Şartlara ve Çevreye Uyum Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	78
Tablo 22: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Şartlara ve Çevreye Uyum Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	79
Tablo 23: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Şartlara ve Çevreye Uyum Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	79
Tablo 24: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Stres Yönetimi Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	80
Tablo 25: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Stres Yönetimi Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 26: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Stres Yönetimi Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	81
Tablo 27: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Genel Ruh Hali Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	81

Tablo 28:	Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Genel Ruh Hali Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 29:	Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Genel Ruh Hali Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Düzeyi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	82

KISALTMALAR

- ADDT: Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi
EQ : Duygusal Zekâ
IQ : Bilişsel Zekâ
SPSS : Statistical Programme for Social Science

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya konu olan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi açıklanmış olup; sınırlılıklar ve varsayımlar belirtilerek araştırmanın temel kavramlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Psikoloji yüzyıllar boyu insan davranışlarını temel alan çalışmalar yapmış ve yapmaya devam etmektedir. Davranışların temelini duygu ve düşünceler oluşturmaktadır. İnsanoğlu duygu, düşünce ve davranışlarıyla varlığını ortaya koymaktadır. Teknolojiyle birlikte hızla büyüyen ve gelişen dünyaya uyum sürecinde kişi; duygusal, düşünsel ve davranışsal olarak sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu boyutlardan birinin sağlıklı olması kişideki dengeyi bozmakta, sorunlarla baş etmesini zorlamakta ve bu da psikolojik sağlığı olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle duygu ve düşünce ilişkisini inceleyen birçok araştırma yapılmış ve bu uyumu sağlamaya yönelik gerek duygu ve düşünceyi birlikte ele alan, gerekse ayrı olarak ele alan kuramlar ortaya atılmıştır. Bütün bu kuramların ortak noktası; sorunların kaynağına inip nedenlerini araştırarak, toplumda ruh sağlığı yerinde ve mutlu bireylerin yetişmesine yardımcı olmaktır.

Duygu ve düşünce ilişkisini neden-sonuç şeklinde ele alan ve bunların birbirleriyle ilişkili olduklarını savunan kuramlardan biri de Albert Ellis'in Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) olarak adlandırdığı kuramdır. Ellis'e (1995: 8) göre; biliş, duygu ve davranış bütününden oluşan kişi, sürekli kendisini ve başkalarını değerlendirme eğilimindedir. Ellis bu kuramın temelinde bireyin ruh sağlığını olumsuz etkileyen inançlarının olduğunu savunmaktadır. Akılcı olmayan inançlar olarak adlandırdığı bu inançların, bireyin başarısını engelleyici bir role sahip olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca bu inançların bireyin amaçlarına ulaşip mutlu olmasında olumsuz bir etkiye sahip olduğunu öne sürmektedir. Bu yaklaşıma göre akılcı ve akıldışı eğilimlere sahip olan

bireylerde meydana gelen psikolojik rahatsızlıkların nedeni, mantıkdışı inançlardır. Bu inançlar, bireyin kendi yaşamında algıladığı durumlara ilişkin olarak gereklilikleri içeren mutlak değerlendirmelerdir. Bilişsel-Davranışçı kuramların temellerini antik çağ filozoflarının düşüncelerinde de görmek mümkündür. Stoik filozof Epictetus'un, "İnsanları olayların kendisi değil, onları nasıl gördükleri rahatsız eder." sözleri kuramın temel varsayımıyla örtüşmektedir (Walen, Digiuseppe ve Dryden 1992: 3). Yine tasavvufi düşünür Mevlana'nın "Sen düşünceden ibaretsin kardeşim, geriye kalan et ve kemiksin, gül düşünürsen gülistan olursun, diken düşünürsen diken olursun." dizelerinde de benzer bir düşünce söz konusudur (Saygın, 2012: 15). Ayrıca Shakespeare (2005: 24) tarafından söylenen "Aslında hiçbir şey iyi veya kötü değildir; her şey bizim onlar hakkında ne düşündüğümüze bağlıdır." sözü de aynı duruma işaret etmektedir. ADDT' de amaç; kişinin akılcı olmayan inançlarının yerine, akılcı inançların yerleşmesini sağlamaktır (Ellis, 1995: 9). Dobson'a (1988: 227) göre birey mantıkdışı inançlarını azaltmayı öğrenip daha mantıklı düşünmeyi başarabilirse birçok ruhsal bozukluktan kendisini kurtarabilir. Ayrıca Köroğlu (2006: 41) akılcı olmayan düşüncelerin bireylerin toplumsallaşmasını engelleyici bir role sahip olduğunu düşünmektedir. Corsini ve Wedding (1989: 190) ise çoğu duygusal sorunun deneysel olarak işlerliği olmayan düşüncelerden kaynaklandığını, rahatsızlık veren bu düşüncelerin azaltılması veya yerine akılcı olan inançların getirilebilmesi sonucu bu duygusal sorunların tekrar ortaya çıkmayacağını savunur. Bu düşünceler ADDT' nin bireyde olumlu değişiklikler meydana getirdiğini destekler niteliktedirler.

Kişi doğumdan ölüme kadar birçok gelişim dönemi geçirmekte ve her dönemde farklı psikolojik ve fizyolojik değişimler, farklı duygu ve düşünce yoğunlukları yaşamaktadır. Duygu ve davranışların hızla değişime uğradığı ve yoğunlaştığı, Ellis'in (1995: 3) kuramında bahsettiği kişinin kendisini ve başkalarını değerlendirme eğiliminin en yoğun yaşandığı dönemlerden biri ergenlik dönemidir. Yavuzer (2005: 69) "ergen" sözcüğünün yapısı gereği bir durumu değil bir süreci belirttiğini söyleyerek, ergenlik döneminin biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan olgunlaşma ile birlikte çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemi olduğunu vurgulamaktadır. Bu geçiş dönemi üzerinde birçok araştırma yapan Hall'ın (1921) "fırtınalı ve stresli" olarak tanımlandığı bu dönemde, gençler fiziksel ve duygusal olarak değişime uğramakta ve bu yüzden kişisel, sosyal ve psikolojik olarak birçok problem ile baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Ergenlik

döneminin ani bir değişme ve gelişme evresi olması nedeniyle ergenin duyguları da sıkça değişime uğrayabilmektedir (Akt., Yavuzer, 2005: 268).

Psikolojik değişmelerin daha çok hissedildiği gelişim alanı duygusal gelişimdir. Kişinin duygusal tepkileri ergenlik döneminde düzenlilik göstermemektedir. Değişim hızlıdır. Aynı olaylar çok kısa zaman içerisinde aynı ergen tarafından farklı algılanabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2005: 67). Ergenlerdeki duygusal değişim ve gelişime bakıldığında duygu değişimlerinin yoğun ve istikrarsız olduğu göze çarpmaktadır. Karşı cinse aşık olma, çekingenlik ve mahcubiyet, aşırı hayal kurma, tedirginlik, yalnız kalma isteği, çalışmaya isteksizlik ve çabuk heyecanlanma, ani öfkenlenmeler ergenin yaşadığı duygu dalgalanmalarının örneklerindedir. Bu dalgalanmalar ve duygunun yoğunluğu her ergende farklı şekilde kendini göstermektedir (Koç, 2004: 235). Ergenin olumlu duygular içinde olması ve mutluluk derecesi, sergilemiş olduğu düşünce ve davranış ürünlerinin çevresi tarafından aldığı beğeni ve onayla doğru orantılıdır. Hatta bir çocuk yetiştirilirken duyguları, yaptıkları ya da davranışları yaşamındaki önemli kişiler tarafından onaylanmamış, kabul edilmemiş ve takdir edilmemiş ise o çocuğun duygusal anlamda tam bir gelişme göstermesi mümkün değildir (Field, 1993: 43).

Benmerkezci olan ergen attığı her adımın kabul görmesini istemektedir. Kendi doğruları ve yanlışları, kendisi ve çevresiyle alakalı geliştirmiş olduğu birtakım inançları vardır. Değerlendirmeler ergenin hayatında büyük bir öneme sahiptir. Mutsuzluğa ve hedefe ulaşmada engel olarak görülen mantıkdışı inançları azaltmayı amaçlayan ADDT' ye göre; insanların yaptığı yorumlama ve değerlendirmelerin altında akılcı ve akılcı olmayan düşüncelerin karışımından oluşan inanç sistemleri yatmaktadır. Bu durum sadece yetişkinler için değil çocuklar ve ergenler için de geçerlidir (Türkçapar, 2003: 16). Ergenlik döneminde kimlik arayışına giren ergen çevresindeki insanların yaptığı değerlendirmeleri de dikkate alarak kendi doğrularını bulmaya çalışabilir. Ancak kendi algılama biçimi ile çevresindeki kişilerin değer yargılarının uyuşmaması durumunda birey kendine özgü akılcı olmayan inançlar geliştirebilir. Çocuk yaşamının ilk yıllarında anne ve babasının inançlarını benimseyebilir ancak okul çağına gelmesiyle birlikte kendi inanç sistemini oluşturma ihtiyacı hissedebilir. Ergenin anne ve babasından çok öğrenim gördüğü okuldaki öğretmenleri ile arkadaş çevresinin yorum ve değerlendirmeleri akılcı ve akılcı olmayan inançlarının oluşturmasında önemli bir rol oynayabilir.

Lise çağlarını içine alan ergenlik döneminde ortaya çıkan değişimlerle birlikte ergenin kendisi ve çevresiyle yaşadığı her türlü çatışma ve problemler ile baş edebilmesinde eğitim kurumlarının önemli olduğunu söylenebilir. Günün büyük bir kısmını okulda geçiren ergen, hem derslerinde hem de arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde başarılı olmayı hedefleyebilir. Ergenin derslerinde başarılı olma isteği dışında birçok isteği olup, bu isteklerin başında arkadaşları tarafından kabul edilmek ve sevilme gibi temel duygusal gereksinimleri bulunabilir. Bu gereksinim ve isteklerine olumlu bir şekilde cevap alamayan ergen özellikle duygusal açıdan bir çökkünlük yaşayabilir. Bu çökkünlük ise ergenin, gerek okul hayatı gerekse sosyal hayatında aldığı kararları, yerine getirmesi gereken sorumlulukları kısaca tüm hayatını olumsuz etkileyebilir.

Eğitimin amaçları arasında mutluluğa mutlaka yer verilmesi gerektiğini savunan eğitimci Noddings (2003)'e göre; mutluluk, eğitimin temel amacı olmalı ve iyi bir eğitim de kişisel ve kolektif mutluluğu arttırmalıdır. Tuyan ve Beceren (2004)'e göre; günümüz şartlarında, hedeflenen kaliteli eğitimi verirken öğrencilerin akademik ihtiyaçlarının yanı sıra duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını da göz ardı etmemek gerekir. Ayrıca Tuyan ve Beceren 2004 yılında yaptıkları çalışmalarında, duyguların ve sezgilerin göz önünde bulundurulmayarak salt mantığın, somut verilerin ve bilişsel düşünce süreçlerinin yer aldığı bir eğitim sisteminde kişinin ne iş hayatında ne de özel hayatında başarı sağlayamayacağını savunmaktadırlar. Bu açıdan sadece bilişsel zekânın eğitimde başarı sağlama ve de en genel anlamıyla “mutlu olmak için” yeterli olmadığını dile getirmektedirler. Bu düşünceden yola çıkarak bilişsel zekâ “IQ” kavramının kişinin sahip olduğu zekâ düzeyini ifade ettiğini varsayarsak; “mutluluk” için sadece bilişsel zekânın yeterli olmadığı gerçeğini görmek mümkündür. Çünkü mutlu olmak bir duygu ifadesidir ve duygularımız her ne kadar düşünce sistemimizi etkilese de bilişsel zekânın insan zekâsını açıklamadaki yetersizliği anlaşılmış ve bu gereksinim birçok araştırmaya neden olmuştur. Mayer ve Salovey'in (1997: 17) öne sürdüğü ve çeşitli araştırmalar sonucu akademik yaşamımızı düzenleyen bilişsel zekâmız dışında bir de sosyal hayatımızı düzenlememizi sağlayan ve bilişsel zekâyla etkileşim halinde olan bir sosyal zekâmız yani “duygusal zekâ”ımızın olduğu bilimsel çalışmalarla ortaya konmuştur.

Duygusal zekâ kavramını Goleman, 1995 yılında yayınladığı “Duygusal Zekâ Neden IQ'dan daha önemlidir” adlı kitabında “Kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empatik yaklaşabilmesi ve duygularını yaşamını

zenginleştirebilecek şekilde düzenleyebilme yetisi” olarak tanımlamıştır.” (Goleman, 2010: 15). Aslında bu kavram Mayer ve Salovey’in 1990 yılında yayınladıkları bir makalede ortaya konmuştur. Ancak Goleman’ın yazdığı bu kitabıyla ve kitabında yaşamdan verdiği birçok örnekle birlikte popülerlik kazanmış ve günümüze pek çok araştırmannın konusu olmuştur. Goleman (2010: 61) duygusal zekânın bilişsel zekâdan ayrı olarak değerlendirilip ele alınması gerektiğini vurgulamış olup, duyguları yönetmenin de ayrı bir yetenek gerektirdiği düşüncesini savunmuştur. Tüm bu durumlar dikkate alındığında ADDT’deki akılcı olmayan inançlarla duygusal zekâ kavramlarının birbirleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Spörrle ve Welpel (2006) Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ile Duygusal Zekâ bileşenlerini birlikte ele almış, rasyonel düşüncenin sonucu olarak uygun duygulara sahip kişilerin, irrasyonel düşünceye sahip kişilere göre daha yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Kritik bir evre olan özellikle 17 – 18 yaşlarını içine alan lise son sınıf öğrencilerinin karşılaştıkları sorunları çözmeye ve attıkları her adımda sahip olduğu akılcı ve akılcı olmayan inançları hem kendisi, hem de çevresi ile olan ilişkilerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bir Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi kavramı olan akılcı olmayan inançların, akılcı olan inançlarla yer değiştirmesi durumunda bireylerin kendileri ve başkaları ile olan uyumunda pozitif etkilerinin olabileceği beklenmektedir. Aynı zamanda duygusal zekâ düzeyiyle ilişkili olarak kendisi ve başkalarıyla olan ilişkilerinin en iyi şekilde yönetebilme yeteneğinin geliştirilmesi ile; kendini tanıyan, kişilerarası ilişkilerinde mutlu, sağlıklı kararlar verebilen ve yaşam doyumu yüksek bireylerin daha az akılcı olmayan inanca sahip olabileceği düşüncesiyle bu araştırmannın yapılması uygun görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmannın amacı; lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının, duygusal zekâ alt boyutları (kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali) ve demografik özellikler (cinsiyet, kardeş sayısı, annelerinin çalışma durumu, babalarının meslekleri, annelerinin eğitim düzeyi, babalarının eğitim düzeyi ve ailenin aylık gelir durumu) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Duygular; bireyin problem çözme, uyum sağlama gibi zihinsel becerilerini kimi zaman engelleyici kimi zaman da güçlendirici bir role sahiptir. Yapılan bir işe zihinsel yeterliliğin dışında bir de istek ve uygun düzeyde bir kaygıyla motive olduğu takdirde başarıya ve doyuma ulaşma olasılığı artmaktadır. Tam bu noktada son yıllarda üzerine yoğun çalışmalar yapıldığı yeni bir alan olan “duygusal zekâ” devreye girmektedir. Yapılan araştırma bulguları da gösteriyor ki duygusal zekâ bir yetenektir ve diğer tüm yeteneklerimizi, bilerek ya da körelterek derinden etkileyen bir güçtür (Goleman, 2010: 63).

Çalışmada ele alınan lise son sınıf öğrencilerinin ergenlik dönemini yaşadıkları göz önünde bulundurulduğunda, bu gençlerin hızlı bir gelişim süreci içerisinde olduğunu söylemek mümkündür. Bu dönem ergenin kendi bedenini kabul edip onu etkili bir şekilde kullanmak, daha yakın ilişkiler kurmak, karşı cins arkadaşlığı, beğenilmek, onaylanmak gibi ihtiyaçlarının yoğun yaşandığı bir dönemdir. Ayrıca bu dönemin lise son sınıf gibi hayatlarının yönünü belirleyecek olan üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanıp çok önemli kararların verildiği bir döneme denk geldiği bilinmektedir. Bu ihtiyaçların karşılanması ve uyum sağlaması aşamasında ergen hem kendisiyle hem de çevresiyle olan ilişkilerinde birtakım sorunlarla karşılaşabilmektedir. Karşılaşılan bu sorunların çözülebilmesi için ergenin verdiği kararlar çok önemli olabilmektedir. Alınan bu kararların sağlıklı olup olmaması birçok şeyi etkileyebilmektedir. Nitekim Köksal (2003) çalışmasında ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve duygusal zekânın karar verme sürecinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucunu elde etmiştir.

Ergenlik dönemindeki birey için, çevresinin özellikle okuldaki akranlarının kendisini nasıl gördükleri ve davranışlarını nasıl değerlendirdikleri kabul görüp görmeyeceğinin çok önemli bir göstergesi olabilmektedir. Bu açıdan ergen onaylanmak ve eleştirilmemek adına hata yapmamak için elinden geleni yapabilmektedir. Bu dönemde ergen en ufak şeyi büyütebilmekte ya da tam tersi en büyük şeyi küçük görebilmektedir. Ergenin duyguları kontrolsüz olabilmekte ve duygular çoğunlukla yoğun yaşanabilmektedir. Ancak bilinen o ki olayları değerlendirme biçimi bireyin sahip olduğu çeşitli düşünce ve inançlardan etkilenebilmektedir. Onay almak adına ergen bu dönemde akılcı ve akılcı olmayan birtakım inançlar geliştirebilir. Bu inançlar akılcı olduğunda

kendisini motive edip başarıya götürürken, akılcı olmadığında başarısını engelleyip mutsuz olmasını sağlayan inançlardır. Akılcı olmayan bakış açısı ve değerlendirmeler beraberinde psikolojik çökkünlük, umutsuzluk ve etrafında cereyan eden olaylara hep olumsuz bir bakış açısını getirebilir ve kararlarının sağlıksız olmasına neden olabilir. Can (2009) çalışmasında, akılcı olmayan inançlar ile karar verme stillerinin erteleyici, panik ve kaçınan alt boyutlarıyla negatif yönde anlamlı ilişkiler elde etmiştir.

Yeşilyaprak (2001) lise yıllarını kapsayan ergenlik döneminde, ergenin duygularını etkili bir şekilde yönetebilmesi, onları kontrol altına alabilmesi ve sahip olduğu mantıkdışı inançların, bireyi kendisiyle barışık olmaya sevk edecek olan türleriyle değiştirilmesi hususunda okuldaki eğitmenlere özellikle de psikolojik danışmanlara önemli görevler düştüğü görüşündedir.

Geliştirilebilir olan duygusal zekâ ile değiştirilebilir olan akılcı olmayan inançların ortak paydada bulunduğu çeşitli eğitim programlarının ilk ve ortaöğretim müfredatlarında yer alması öğrencilerin gelişimine katkı sağlayabilir. Yılmaz ve Duy (2013) Psiko-Eğitim uygulamasının kız öğrencilerin benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda psiko-eğitim programının deney grubunda bulunan katılımcıların benlik saygısını yükseltmede ve akılcı olmayan inançlarını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Duygusal zeka kavramı bu çalışmada isim olarak geçmesede, “benlik saygısı” duygusal zeka alt boyutlarından “kişisel beceriler” boyutunda yer almaktadır. Bu ve benzeri eğitim programlarının rehber öğretmenler tarafından öğrencilere uygulanabilir olması, öğrencilerin kişisel gelişimleri açısından önemli görülmüştür. Daha önce akılcı olmayan inançların; iletişim becerileri, mesleki tükenmişlik, bağlanma stilleri, karar verme stilleri, saldırganlık düzeyleri, problem çözme algıları, depresyon, öfkeyi ifade ediş biçimleri, empatik eğilim düzeyi gibi konularla ilişkisi araştırılmış ve akılcı olmayan inançların zarar verici etkisinin olduğu anlamlı ilişkiler bu araştırmalar sonucu ortaya konulmuştur (Altıntaş, 2006: Gündüz, 2004: Sarı, 2008: Can, 2009: Kılıçarslan, 2009: Yıkılmaz, 2009: Göller, 2010: Önem, 2010: Kızılyar, 2010). Duygusal zekâ ile de çeşitli değişkenler ve akılcı olmayan inançlarla da ilişkisinin araştırıldığı; iletişim becerileri, mesleki tükenmişlik, bağlanma stilleri, karar verme stilleri, empatik beceri düzeyleri, depresyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve duygusal zekânın bu özellikleri artırıcı yönde pozitif ilişkileri olduğu ortaya konmuştur (Alper, 2007: Önal, 2010: Görünmez, 2006: Köksal, 2003: Ümit, 2010: Özçelik, 2007: Ata, 2010). Ancak literatürde

akılcı olmayan inanç ile duygusal zekâ değişkenlerinin birlikte ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya Welp, Tumasjan, Stich, Spörrle ve Försterling' in (2008) yapmış oldukları çalışmalarında rastlanmıştır. Bu çalışmada duygusal zekâ ve sonuçlarının iş ve yaşam doyumu üzerindeki etkisine bakılmış; bu etki araştırırken akılcı olmayan inançlar bağlamında duygusal zekâ ayrıca ele alınmıştır. Araştırmanın başlangıcında araştırmacılar duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin, daha yüksek yaşam doyumuna sahip olacağı tahmininde bulunmuşlardır. Ayrıca akılcı olmayan inançların uygun olmayan duygular ve psikolojik rahatsızlıklara yol açtığını, Albert Ellis'in öncüsü olduğu Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'nin de bu inançların değişmesinde çok etkili olduğunu vurgulamışlardır. Ellis'e göre akılcı olmayan inançların yaşam doyumunu azalttığı düşüncesini dile getirmişlerdir. Bu açıdan araştırmacılar hem bu iki değişkenin ilişkisi hakkında daha genel yorumlar yapabilmek, hem de duygusal zekânın mı yoksa akıldışı inançların mı yaşam doyumunda daha belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymak için bu araştırmayı yapmışlardır. Uygulamış oldukları Duygusal Zekâ, Akıldışı İnançlar ve Yaşam Doyumu ölçeklerinden elde edilen puanlar üzerinde yapılan analizler sonucunda, duygusal zekâ ve akılcı olmayan inançlar arasında negatif bir korelasyonun olduğu ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak iş ve yaşam doyumunda akılcı olmayan inançların duygusal zekâyâ göre daha belirleyici bir etken olduğu bu araştırmanın en önemli bulgularındandır. Bu açıdan duygusal zekâ ile akılcı olmayan inançları birlikte salt olarak ele alan bir çalışmaya literatürde rastlanmamış ve daha kapsamlı bir çalışmanın sonuçlarının alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.4. Problem Cümlesi

Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları, duygusal zekâ ve bazı değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır? Bu amaca ulaşmak için belirlenen alt problemler aşağıdaki gibidir:

1.4.1. Alt Problemler

1. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları sahip olunan kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

3. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları annelerinin çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

4. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları babalarının mesleklerine göre farklılık göstermekte midir?

5. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

6. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

7. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ailenin aylık gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?

8. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile duygusal zekâ alt boyutları arasında bir ilişki var mıdır?

9. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri duygusal zekânın kişisel beceriler alt boyutuna göre farklılık göstermekte midir?

10. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri duygusal zekânın kişilerarası beceriler alt boyutuna göre farklılık göstermekte midir?

11. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri duygusal zekânın şartlara ve çevreye uyum alt boyutuna göre farklılık göstermekte midir?

12. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri duygusal zekânın stres yönetimi alt boyutuna göre farklılık göstermekte midir?

13. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri duygusal zekânın genel ruh hali alt boyutuna göre farklılık göstermekte midir?

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2011 - 2012 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Fatih ve Şişli ilçelerinde bulunan Şehremini Anadolu Lisesi, Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi, Şişli Anadolu Meslek ve Endüstri Meslek Lisesi ve Sultanahmet Anadolu Meslek ve Endüstri Meslek Lisesinde okuyan lise son sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

2. Araştırma verileri araştırmada kullanılan Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği ve Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği ölçme araçlarının ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

3. Araştırmanın çalışma grubu, uygulama yapılan zamanın okulların kapanmasına yakın bir döneme denk gelmesinden dolayı ulaşılabilen öğrencilerin sayısı ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

1. Öğrencilerin kendilerine verilen Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği ve Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeklerini içten ve tarafsız bir şekilde yanıtladıkları kabul edilmiştir.

1.7. Tanımlar

Akılcı Olmayan İnançlar: Bireylerin mutluluğunu, hayatta kalmalarını ve temel amaçlarını gerçekleştirmelerini engelleyen inançlardır (Ellis, 1995: 25).

Duygusal Zekâ: Kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empatik yaklaşabilmesi ve duygularını yaşamını zenginleştirebilecek şekilde düzenleyebilme yetisidir (Goleman, 2010: 15).

Lise Son Sınıf Öğrencileri: Herhangi bir ortaöğretim kurumunun son sınıfında öğrenim gören öğrencilerdir.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgiler ve daha önce konuyla ilgili yapılmış olan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Akılcı Olmayan İnançlar ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Akılcı Olmayan İnançlar

Akılcı Olmayan İnanç kavramı, Akılcı Duygusal Davranışsal Terapi'nin (ADDT) en önemli ögesi olduğundan, bu kavramı açıklamadan önce kuram hakkında bilgi verilip, daha sonra kavramın kuram içindeki yeri ve önemi açıklanacaktır.

2.1.1. Akılcı Duygusal Davranışsal Terapi Kuramı

Bilişsel Davranışçı Terapiler'in, temel varsayımları ve kullandıkları terapi yöntemleri bakımından birbirine benzemelerine rağmen, farklı isimler altında değişik modelleri bulunmaktadır. Bilişsel Davranışçı Terapilerin bu kadar çeşitlenmesi ve uygulamada farklılaşması, kısmen müdahale sistemleri ve oturttukları teorik alt yapılarının farklılaşması ile açıklanabilir. Dobson ve Dozois (2001: 4) bütün bilişsel-davranışçı terapilerin özünde üç temel varsayım yattığını öne sürmüşlerdir. Bunlar:

- 1- Bilişsel aktivite davranışı etkiler.
- 2- Bilişsel aktivite gözlenebilir ve değiştirilebilir.
- 3-Bilişsel sistemde değişiklik yapmak yoluyla istenen davranış değişikliği sağlanabilir.

Ellis, 1962'de insanlar üzerinde ADDT'yi uygulamaya başlamış ve ADDT'nin ilk popüler bilişsel davranışçı terapilerden bir tanesi olduğunu iddia etmiştir (Akt., Spencer,

2005: 9). Bilişsel Davranışçı Yaklaşımların ilk izlerini, aslında bireysel psikolojinin öncüsü olarak kabul edilen çağdaş kuramlar üzerinde etkisini devam ettiren Alfred Adler'de görmek mümkündür. Adler, insan davranışlarının bireyin kendi içsel yaşantılarının çözümlenmesiyle açıklanabileceğine inanmıştır. Ona göre davranışların ortaya çıkış nedenleri bireyin çevresindeki olaylarda aranmamalıdır. Davranışlar o anda kişinin “derisinin altında” yaşanan olayların ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanın bedeni içinde gelişen bu öznel tepkilerin başlıca belirleyicileri, bireyin değer yargıları, geliştirmiş olduğu tutumlar, ilgi alanları ve düşünceleridir. Dolayısıyla bireyin gerçeği yorumlama biçimini yansıtan düşünceler, davranışların başlıca belirleyicileridir. Bir başka deyişle, davranışların oluşumunda çevredeki gerçek olaylardan çok, bireyin onları nasıl gördüğü ve yorumladığı önemlidir (Akt., Geçtan, 2000: 126).

Bilişsel Davranışçı yaklaşımlar arasında yer alan ADDT, Albert Ellis tarafından 1950'li yılların ortalarında ortaya çıkan bir kuramdır. ADDT, ilk önceleri psikoanalitik kuramlardan farklı olduğunu vurgulamak amacıyla Akılcı Terapi olarak adlandırılmıştır. 1961 yılında Ellis tarafından kuramın adı Akılcı-Duygusal Terapi (Rational Emotive Therapy-RET) olarak isimlendirilmiştir. Son olarak 1993 yılında kuramın adı Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (Rational Emotive Behavior Therapy - REBT) olarak değiştirilmiştir (Dryden ve Ellis, 2001: 226; Ellis, 1995: 8).

Ellis (1995) geçmiş yaşantıların yani özellikle Freud'un öncülüğünü yaptığı psikanalizin, danışanların çocukluk yıllarında başlarından geçen olayları daha iyi anlamalarının ve içgörü kazanmalarının belirtileri ortadan kaldırma konusunda fazla etkili olmadığını vurgulamıştır. Ayrıca bu belirtilerin ortadan kalksa bile bir süre sonra yeni bir belirtinin ortaya çıktığını öne sürmüştür. Sonunda bunun yalnızca çocukluk dönemi süresince aşılana batıl inançlarla ve tabularla değil, küçükken kazanılan akılcı olmayan düşünce sistemleriyle ve değersizlik duygularının yarattığı yanlış inançlarla ilgili olduğunu düşünmüştür. Ellis'e (1995) göre insanlar kendi kendine konuşmakta, kendi kendini değerlendirmekte ve kendi kendini desteklemektedir. İnsanların çoğunlukla sevgi, onaylanma, başarı ve zevk gibi temel istekleri bulunmaktadır. Ancak bu temel istekleri ihtiyaç olarak tanımlayarak yanılmakta ve sonuçta kaçınılmaz olarak duygusal güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Akt., Corsini ve Wedding, 1989: 185).

Walen, Digiuseppe ve Dryden' e göre (1992: 15-16) ADDT'nin 6 temel felsefesi aşağıdaki maddeler ile özetlenebilir:

1- İnsan duygularının en önemli tanımlayıcısı bireysel süreçlerdir. Yani neyi nasıl düşünürsek o şekilde hissederiz. Olaylar ya da diğer kişiler bize iyi ya da kötü hissettirmez. Olaylara atfedilen anlam insanı olumsuz duygulara iter. Bunu bireyler bilişsel olarak kendileri gerçekleştirirler. Geçmişte ya da şu anda yaşanan bir olay tepkilerimizin gerçek sebebi ve belirleyicisi değildir, sadece tepkilerimize aracılık ederler. Bireyin iç değerlendirmeleri duygusal tepkilerin doğrudan kaynağıdır.

2- Duygusal güclüğün en önemli belirleyicisi rasyonel olmayan düşüncelerdir. Hatalı düşünme süreci olayları değerlendirirken bireyin yaptığı abartma, aşırı genelleme, fazla basitleştirme, mantıksız-geçersiz varsayımlar, hatalı çıkarsama ve katı fikirler ile kendini gösterir ve birçok problem ve sorunun oluşumuna neden olur.

3- Duygusal güçlükleri yenebilmek için düşüncelerin analiz edilmesi gerekir; üzüntüyü ve acıyı azaltmanın en iyi yolu düşünceleri değiştirebilmekten geçer. Eğer akılcı olmayan inançlardan dolayı sorunlar çıkıyorsa, bu sorunu çözmek için temelinde akılcı olmayan bu düşüncelerin değişmesi vardır.

4- Çevresel ve genetik faktörler psikopatoloji ve akılcı olmayan düşüncelerin bir bakıma kalıtsal sürecidir. Bulduğumuz çevre ve kültürde akılcı olmayan inançlar yaygın olursa, bizlerin de buna ayak uydurma eğilimimiz otomatikmen gerçekleşir.

5- Diğer pek çok psikoloji kuramı gibi ADDT de davranışın üzerinde geçmişten çok şimdinin etkisinin daha fazla olduğunu vurgular. Bu yüzden ADDT kalıtım ve çevresel etkilerinin nasıl ve neden oluştuğundan ziyade şimdiki ruhsal durum üzerinde odaklanır.

6- ADDT'nin temel ilkelerinden en önemlisi denebilecek olan ilke, her ne kadar zor olsa da sahip olunan akılcı olmayan inanç ve düşüncelerin değiştirilebilir olmasıdır. Ancak bu akılcı olmayan inançları tanımak ve değiştirmek için de aktif ve dirençli bir çabayla kabullenme ve yeni düşüncelerin getirilmesi halinde problemler azalacak ya da yok olacaktır.

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin; bir konu ya da olay hakkında düşünmeyi, yargılamayı, karar vermeyi, analiz etmeyi ve uygulamayı vurgulaması açısından biliş ve davranışa odaklanan terapilerle ortak yönleri vardır. ADDT'nin temel varsayımı, insanların olayları ve yaşadıklarını yorumlama biçimlerinin yaşadıkları psikolojik güçlüklerin oluşumunu belirlediğidir. ADDT düşüncelerin, duyguların ve davranışların önemli ölçüde birbirlerini etkilediği ve karşılıklı bir neden-sonuç ilişkisine sahip olduğu varsayımına dayanır. ADDT bu üç alanı ve aralarındaki ilişkiyi sürekli vurgulamış, dolayısıyla bütünleştirici bir yaklaşım oluşturmuştur (Akt., Corey, 2005: 297).

2.1.1.1. ADDT'nin İnsan Doğasına Bakışı

Bu yaklaşımın (ADDT) insan doğasına bakışı değerlendirildiğinde; bu kuram insanların hem akılcı (rasyonel) hem de akılcı olmayan (irrasyonel) biçimde düşünebilme kapasitesine sahip olarak dünyaya geldiklerine inanır. İnsanların; kendini korumaya, mutluluğa, düşünme ve dile getirmeye, sevmeye, diğerleriyle ilişki kurmaya, büyümeye ve kendini gerçekleştirmeye karşı doğal bir yatkınlığı vardır. Aynı zamanda bunların yanında; intihara, düşünceden kaçınmaya, ertelemeye, hataları sürekli tekrarlamaya, hurafelere, hoşgörüsüzlüğe, mükemmeliyetçiliğe ve kendini suçlamaya ve potansiyellerini kullanmaktan kaçınma eğilimleri de vardır. ADDT, insanların yanılabilceğini göz önünde bulundurarak onlara kendilerini bir yandan kendileriyle barış içinde yaşarken diğer yandan hata yapmaya devam eden yaratıklar olarak kabul etmelerinde yardımcı olmaya çalışır. Ellis'e göre insan ne iyi ne kötüdür (Akt., Corey, 2005: 299).

Ellis'in insan görüşü, insanı kötümser bir görüş ve deterministik bir yaklaşımla ele alan psikanalitik görüşle en olumlu biçimde gören Maslow ve Rogers'ın görüşleri arasında bir yeredir. ADDT'nin insana bakışı, ne Psikanalitik Yaklaşım kadar kötümser ne de Danışandan Hız Alan Yaklaşım kadar iyimserdir. Ancak insanı değerlendirmede Akılcı Duygusal Terapinin İnsancı ve Varoluşçu yaklaşımlarla pek çok ortak yönlerinin olduğu da bir gerçektir. Ellis, insana yaklaşımını insancıl olarak nitelendirmektedir (Akt., Doğan, 1995: 19).

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, insanların hem mantıklı hem de mantıksız olmak için doğuştan olduğu kadar sonradan da kazanılmış güçlü eğilimleri olduğu görüşündedir. Ellis "doğuştan" demekle organizmanın belli biçimlerde davranmak için

doğal bir eğilim içinde olduğunu ve bu gibi davranışlarını elemeye veya hafifletmeye zorlandığını ifade etmektedir. Ellis, insanların hepsinde temel mantıksızlıkların bulunabildiğini, bunun kültür ve eğitim düzeyine bağlı olmadığına inanmaktadır (Akt., Jones,1995: 42).

Akılıcı Duygusal Davranışçı Terapi yalnızca saf olarak nesnel, bilimsel ve teknik merkezli bir yaklaşıma olmanın ötesinde bireylerin problemlerine ve zmlerine belirli insancıl-varoluşu bir yaklaşıma sergiler. ADDT akılıcı ve bilimsel bir yaklaşımdır. Ancak akılcılığı ve bilimselliği insanın yaşamını mutlu şekilde sürdürmesi için kullanılır (Ellis ve Dryden, 1997:4).

Ellis (1993), insanların gelişim dönemleriyle ilgilenmesine rağmen, çocukların dış etkilerden ve akılıcı olmayan düşüncelerden yetiskinlere nazaran daha çok etkilendiklerini düşünmektedir. Hemen hemen bütün insanlar özellikle çocukluklarında, çok kolay aldanabilir ve öğrenebilir olarak doğmaktadır. Bunun sonucunda onlar, ebeveynleri ve diğer ilgilenenlerin onlara anlattıkları, inandıkları, hissettikleri ve davrandıkları, sık sık dllendirdikleri pek cok fikir, duygu ve davranışları kabul etmektedirler. Ayrıca onlar, ebeveyn ve diğer ilgilenenlerin kendilerine zarar vermelerine ve okertmelerine neden olan uygunsuz fikirlerini kabul etmektedirler. Hatta bu uygun olmayan inançları kabul ettiklerinde tekrar inşa etme ve aktif olarak devam ettirme eğilimi göstermektedirler. Ellis'e (1993) göre insanlar aslında amaçlarını çoğunlukla öğrenmektedirler. Sahip olunan kültürün ve ailelerin isteklerine göre başarıyı tercih ederler ve başarısız olduklarında ya da onay almadıklarında hayal kırıklığı yaşamaktadırlar. Ancak çoğunlukla mutlakiyetçi “-meli -malı” bir yapıdadırlar ve söz konusu istekler olunca ısrarcı olmaktadırlar. Nevrotik olmalarının nedeni kötü evre koşulları değil, kendi kendilerini duygusal ve davranışsal olarak işlevsiz hale getirmeleridir. İnsanların kendi kendileri, başkaları ve yaşadıkları koşullarla ilgili olarak, rahatsızlıklarının nedeni olan akılıcı olmayan istekleri olduğunda, mutlakiyetçiliğin türevi olan gerçekçi olmayan yanlış algılamalar, çıkarsamalar ve yorumlar yaparak rahatsızlıklarını artırmaktadırlar.

Akılcı Duygusal Terapinin insan hakkındaki başlıca sayıtlıları şöyle özetlenebilir:

1. İnsan ne iyidir ne de kötüdür. Ne mantıklı bir yaratıktır ne de mantıksız. Ellis'e göre insan her ikisidir de. Ancak, insanın verimliliği, mutluluğu ve başarısı akılcı düşünce ve davranışlarına bağlıdır.
2. Düşünce ve duygunun birbirinden ayrı değişik işlevleri yoktur. Duygu; düşüncenin önyargılı, kişisel ve akılcı olmayan yönüdür.
3. Düşüncenin duyguyla birlikte olması ve her duygunun da bir düşünsel yönünün bulunması, duygusal ve algısal bozukluk durumunda insanda akılcı olmayan düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. İnsan çevresindeki olaylardan kaynaklanan akılcı olmayan düşüncelerini değiştirmedeği sürece huzursuzluğa devam edecektir (Doğan, 1995: 22-23).

2.1.1.2. Temel Kavramlar

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi kuramının en önemli öğeleri akılcı olan ve akılcı olmayan inançlar, uygun olan ve olmayan duygular ve ABC teorisidir.

2.1.1.2.2. Akılcı (Rasyonel) İnançlar

ADDT'ye göre bireylerde akılcı ve akılcı olmayan inançların her ikisi de mevcuttur. Akılcı inançlar bireyin temel hedeflerine, bunlara ulaşma çabasına olumlu yönde bireye katkı sağlayan ve destek veren inançlardır. Amaçlara ulaşılmasını engelleyen akılcı olmayan inançların aksine akılcı inançlar bireyin kendini mutlu hissetmesi için bir yardımcı niteliğindedir.

Akılcı düşünceler; arzular, tercihler, dilekler ve beğeniler olarak ifade edilirler. Bireyler, arzuladıkları durumlara ulaştıklarında memnuniyet ve hazzın olumlu duygularını yaşarken; ulaşamadıklarında üzüntü, kızgınlık gibi olumsuz duygular yaşarlar. Bu olumsuz duygular olumsuzluklara verilen sağlıklı cevaplar olarak değerlendirilir ve belirlenmiş kişisel amaçlara ya da yeni amaçlara önemli bir müdahalede bulunmazlar. Dolayısı ile bu inançlar iki açıdan akılcıdır: esnekler ve belirlenmiş temel amaçlara ulaşılmasını engellemezler. Diğer taraftan akılcı olmayan inançlar mutlak (dogmatik) ve zorunluluklar (-meli, -malı) olarak ifade edilirler. Bu zorunluluk ifadeleri de bireyin temel

amaçlarından sapmasına neden olan duyguların (depresyon, öfke, anksiyete, suçluluk vb.) oluşumuna yol açarlar(Ellis ve Dryden, 1997: 5).

Akılcılık, bireyin mutlu ve hayatta kalmasını kolaylaştıran, temel hedef ve amaçlarını başarmalarını destekleyen ve yardım eden inançlardır. Akılcı olmama ise mutluluğu ve hayatta kalmayı, temel hedef ve amaçlarını başarmalarını engelleyen inançlar olarak tanımlanmıştır (Dobson, 1988: 217).

2.1.1.2.2. Akılcı Olmayan İnançlar

Akılcı olmayan inançlar Ellis'in 1995 yılında ortaya attığı Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'nin (ADDT) temelinde bulunan inançlardır. Bu inançlar; bireyin amaçlarına ulaşmada, mutlu olmasında kendiyile ilgili duygu ve düşüncelerini olumsuz yönde etkileyip başarıyı engelleyici niteliğe sahip inançlar olarak tanımlanmıştır. Corey (2005) mantıkdışı inançların çocukluktan öğrenildiğini, bu inançların özellikle bizim için önemli kişilerden öğrenildiğini öne sürmüştür. Buna ek olarak, kendi kendimize mantıkdışı dogmalar ve batıl inançlar yarattığımızı; daha sonra kendimizi alt eden inançlarımızı telkin ve kendini tekrarlama işlemleriyle bunlar yararlıymış gibi davranarak desteklediğimizi savunmuştur. Dolayısıyla bu durumun aslında içimizdeki işlevsel olmayan, bizim önceden kendimize aşıladığımız mantık dışı düşüncelerimizin tekrarından ibaret olduğunu söylemiştir.

Ellis (1998) danışanların, kendi çıkarlarının aksine, düşündükleri, hissettikleri ve davrandıklarını belirterek, bunları üç başlık altında toplamıştır: İlk olarak; iş, aşk ve boş zaman etkinliklerindeki performanslarını değerlendirip veya derecelendirip, bu performanslarını hassas bir şekilde düzeltmeye ve iyileştirmeye çalışırlar. Ancak, nasıl düşündüklerini, hissettiklerini ve davrandıklarını derecelendirirken, tüm benliklerini, var oluşlarını ve kişiliklerini de irrasyonel bir şekilde derecelendirirler. Tüm insanların epey hata yapabilir olması, çok sık kötü performans göstermesi ve sosyal kınamaya maruz kalması nedeniyle, bu derecelendirme büyük ölçüde mantıkdışı ve kişiyi yıkıcıdır. Bu nedenle, bu kişilerin genel öz derecelendirmesi, hatırı sayılır bir endişe ve depresyona yol açmaktadır. Birşeyi kötü yaptıklarında, kötü oldukları sonucuna varırlar.

İkincisi ise; insanlar, diğer insanlarla iyi geçinebilmek ve istismar edilmekten kendilerini korumak için, sürekli olarak diğerlerinin düşüncelerini ve hislerini değerlendirirler. Ama kendi öz derecelendirmelerine benzer bir şekilde, insanları çoğu kez kişi olarak iyi veya kötü olarak genelleme yoluna giderler. Bu nedenle de sıklıkla, insanların sadece yaptıklarını değil, kendilerini de kötüler ve onlardan nefret ederler. İnsanların bu aşırı genelleme eğilimleri, ciddi biçimde asabiyete, hiddete, düşmanlıklara, savaşımlara, soykırımlara ve diğer tür yıkıcı eylemlere neden olur. Üçüncü olarak; insanlar, çevresel durumlarını uygun veya uygun değil, iyi veya kötü şeklinde derecelendirmekte ve değerlendirmektedir. Böylece, insanlar, “kötü” olan durumları iyileştirebilir veya bunlardan kaçınabilir ve daha iyi ortamlar yaratabilir. Ancak, bir kez daha, insanlar genellikle hayatı bir bütün olarak aşırı geneller ve suçlar, yaşadığı mevcut durumu veya dünyayı felaket olarak yorumlar ve hoşuna gitmeyen bazı durumları “Buna dayanamam” korkusuna dönüştürür. Bunun sonucunda da, düşük engellenme eşiği, depresyon, kendine acıma ve amaçsızlık ortamı yaratırlar (Ellis, 1998: 18-19).

Ellis’in (1962: 37) öne sürdüğü 11 akıldışı inançlar şunlardır:

- *Bir insan önemseydiği ve değer verdiği herkes tarafından sevilmeli ve onaylanmalıdır.* Bu inancın temelinde bireyin, her yaptığı şeyde başkaları tarafından kabul edilmenin ve sevilmenin bir ihtiyaç olduğu inancını taşıması yatmaktadır. Bireyin kendine saygı duymaya odaklanması ve sevmekten çok sevilmeye odaklanması gerektiği halde bunun tam tersinin yaşanmasıdır. Bu ulaşılamaz bir amaç olduğu için mantıkdışı bir düşüncedir. Çünkü birey bunu beklerse kendi kendini yönetemez, güvende hissedemez ve kendi benliğini tahrip eder.

- *Bir insan her bakımdan tamamen yeterli, yetenekli ve başarılı olmalıdır.* Bireyin değerli olabilmesi için her yaptığı işte yeterli ve başarılı olması gerektiği düşüncesi, bireyin bu inancı taşımasına neden olmaktadır. Bireyin yaşamında tamamen başarılı sonuçlara ulaşması imkânsızdır. Bu durum, başarısızlık korkusunu sürekli kılar. Aynı zamanda bireyin, her durumdan zevk alması yerine yarışmacı bir tutum sergilemesine neden olur.

- *Bazı insanlar kötü, alçak ve haindir, bu insanlar suçludur ve cezalandırılmalıdır.* Bu düşünce mantıklı değildir çünkü doğru ya da yanlış standart bir ölçüsü yoktur. Herkes hata yapabilir (aptallık, ihmal ya da duygusal dengesizlikten dolayı). Suçlama ve

cezalandırma onların davranışlarını geliştirmez veya onları daha zeki ve duygusal açıdan daha dengeli hale getirmez. Aksine daha kötü davranışlara ve duygusal rahatsızlıklara neden olur.

- *İşler istenilen şekilde gitmezse, bu bir felakettir.* Bu inancın temelinde istediğim şeyler yolunda gitmezse, bu bir felaket olur düşüncesi bulunmaktadır. Her şeyin istediğimiz gibi gitmemesi, hayatın bir gerçeğidir. Engellenmiş hissetme normaldir ancak yoğun biçimde üzülmeye mantıklı değildir. İşler yolunda gitmezse bu hoş olmayan, can sıkıcı bir durumdur ama bu bir felaket değildir. Bir olayı felaket olarak görme durumu değiştirmez, bireyin daha çok üzülmeye neden olur.

- *İnsanların mutsuzluğu dışarıdan kaynaklanır.* Bu varsayımın temelinde mutsuzluğun bireyin kontrolü dışındaki olayların sonucu olduğu düşüncesi bulunmaktadır. İnsanlar üzüntülerini kontrol etmede veya kendilerini negatif duygulardan kurtarmada ya az bir yeteneğe sahiptir veya bu konuda hiçbir yapabilirlikleri yoktur. Dışarıda bizim zararlı olarak algıladığımız olaylar, sadece psikolojik olarak zararlıdır. Birey kendine bir olayın ne kadar kötü olduğunu söyleyerek kendisini rahatsız eder. Eğer birey bu rahatsızlığının kendi algılarından ve içsel konuşmalarından kaynaklandığını fark ederse, bu rahatsız edici şeyleri kontrol edebilir ya da değiştirebilir.

- *Tehlikeli veya korku verici olabilecek bir şey hakkında, zihni dehşetli bir şekilde meşgul etmek veya üzgün olmak doğrudur.* Bu inancın temelinde, bir şey tehlikeli ya da zararlı olabilecekse, birey onun hakkında düşünmeli ve endişelenmelidir düşüncesi yatmaktadır. Bu mantıklı değildir çünkü bir şey hakkında düşünmek sonuçta onu değiştirmeyebilir.

- *Yaşamın zorlukları ve sorumluluklarıyla yüzleşmekten kaçınmak, kendini disipline etmek ve sorumluluk üstlenmekten daha kolaydır.* Bu inancın temelinde, güçlüklerle karşılaşmak ve yüzleşmek onlardan kaçmaktan daha zordur düşüncesi vardır. Bu mantıklı değildir, çünkü güçlüklerden kaçmak problemin çözümüne yardımcı olmaz.

- *Kişi başkalarına bağımlı olmalı ve güvenip danışabileceği birileri olmalıdır.* Bu inanç, birey başkalarına bağımlı olmaya ihtiyaç duyar ve kendinden güçlü birine bel bağlamalıdır, düşüncesine dayanmaktadır. Hepimiz biraz başkalarına bağımlıyızdır ama

bu bağımlılığı arttırmak için bir neden yoktur. Bu durum bağımsızlığın ve bireyselliğin kaybına neden olur. Bağımlılık daha büyük bağımlılıklara neden olur.

- *Geçmiş çok önemlidir. Çünkü bir şey birinin hayatını bir kez etkilerse bunu sonsuza kadar yapmaya devam edecektir.* Bu inancın temelinde, geçmişteki olayların bireyin şimdiki davranışının belirleyicisi olduğu ve bunun değiştirilemeyeceği düşüncesi yatmaktadır. Geçmiş şimdikiyi etkilemesine rağmen onu belirlemez. Sadece bireyin davranışlarını değiştirmekten kaçmasına neden olur. Geçmiş öğrenmeleri yenmek zordur ancak imkânsız değildir.

- *Kişi baskalarının sorununa duyarlı olmalı ve bundan üzüntü duymalıdır.* Bu mantıklı değildir çünkü baskalarının problemlerine biz bir şey yapamayız. Bu nedenle bunun için endişelenmemeliyiz. Başkalarının davranışlarını tanımlayışımız bizi üzer. Onlara üzülmemiz, bizim yardım etmemizi ve problemleri hakkında bir şeyler yapmamızı engeller.

- *Her problemin bir tek doğru çözüm yolu vardır. Bunu bulamazsak bu bizim için felakettir.* Bu mantıklı değildir çünkü her problemin mükemmel bir çözüm yolu yoktur. Mükemmel çözüm yolu aramak sadece kaygımızı artırır. Bu şekilde birey doyum sağlayamaz ve devamlı kayıp çözümü arar.

Jones (1995: 44) akılcı olmayan inançların çok yaygın olan bazı özellikleri ve bunlara neden olan bazı alışkanlıkları aşağıda özetlenmiştir:

Talepkarlık: Bireyin “meli” ve “malı” gibi ifadelerle arzularının doyurulması konusunda emredici, zorlayıcı ve ısrarcı olmasıdır. Bu ifadelerin yanı sıra “mükemmellik”, “olağanüstülük” ve “hoşgörüsüzlük” de bu özelliği yansıtmaktadır.

Aşırı Genelleme: Bu düşünce tarzında, “herhangi bir özellik bir bütünün ta kendisidir” inancı yatar. Bir özellik, performans ya da davranış hakkında verilecek hüküm bütün diğer niteliklerini görmeden bütün hakkında bir hüküm olarak kabul edilmektedir. Bunun sonucunda etkilenmelere gidilmektedir. Filtrelemede ise tersine bütüne bakıp, onun bir veya birkaç ögesine takılıp, o bütün hakkında bir değer biçilmektedir.

Kendini Dereceleme: Mantısız olan kendini derecelemenin üç olumsuz etkisi bulunmaktadır; zamanı ve enerjiyi boşa harcamak, tutarsızlık eğiliminde olmak ve mükemmeli talep ederek performansta ciddi karışıklıklara neden olmak.

Durumu Kötüleştirme: Durumu kötüleştirme talepkar olmaya eşlik etmektedir. Birisi ya da herhangi bir şey benim istediğim şekilde değilse; bu çok kötü, korkunç veya dehşet verici bir şeydir. Bu, akılcı problem çözme kapasitesini engelleyen duygusallığı arttırmaktadır.

Yükleme Hataları: Buradaki yükleme kendimizin ve başkalarının davranışlarının nedenlerini ve güdülerini, dışsal olaylara ve içsel bedensel durumlara yüklemek demektir. Kendini ya da başkalarını haksız olarak suçlamak gibi yanlış yüklemeler, çoğunlukla duygusal rahatsızlıklara neden olmaktadır.

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi insanı geniş amaçlarını gerçekleştirmeye güçlü bir yatkınlığı olan biyo-sosyal organizma olarak kabul eder. ADDT'ye göre insan imajını anlamının merkezinde "akılcı (rasyonel)" kavramını anlamak yatar. Burada ki "akılcı" kavramı gerçek, mantıklı olan ve bireylerin temel amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı olan anlamında kullanılmaktadır (Dryden ve Ellis, 2001: 298).

2.1.1.2.3. Uygun ve Uygun Olmayan Duygular

Ellis'in (1997) kuramında sıkça üzerinde durduğu konu duyguların düşünceleri, düşüncelerin de davranışları etkilediği konusudur. Yani Ellis (1997) duygu, düşünce ve davranışların birbirlerinden bağımsız olmadığını ve birbirleriyle etkileşim halinde olduklarını savunmaktadır. Duyguların düşüncelerden bağımsız olamayacağını düşünürsek akılcı olmayan inançların kişide birtakım uygun ya da uygun olmayan olumsuz duyguları meydana getireceğini söylemek mümkündür.

Ellis'e (1973: 24) göre uygun olmayan duygular, uzun ve kısa dönemli hedonizm arasında hassas bir dengenin kurulmasına karışan duygulardır. Örneğin; insanların yabancı oldukları, zor bir çevrede korkmaları, ihtiyatlı veya tetikte olmaları uygun duygular olabilir, çünkü öylece kendilerini korumak üzere gereken işlemleri yapabilirler. Ancak kaygı, akılcı olmayan düşüncelere veya makul olmayan inançlara dayandığı için ve

gerçekte gerçekçi olan davranışı engellediği ve karıştırdığı için uygun olmayan bir duygu olarak kabul edilmektedir. Aynı şekilde düşmanlığın da makul ve makul olmayan yönleri olabilir. Düşmanlığın makul yönü, sıkıntı veren şeyin üstesinden gelme veya etkisini en aza indirme eylemini düzenlemeye temel olarak, rahatsızlık veya sıkıntının fark edilmesini içermektedir. Düşmanlığın makul olmayan yönü ise, etkili bir biçimde eylemde bulunmayı engelleyerek diğer insanları ve dünyayı kusurlu görmeyi ve belki de kişi için daha çok mutsuzluğun ve düşmanlığın oluşmasını içermektedir. Böylece etkili eylemin olasılığını ve hedonistik amaçlara ulaşmayı engellemeyen, işlevsel olarak akılcı ve makul olan inançlar, duygulara eşlik ettiğinde, duygular uygundur.

Ellis (1993: 200) uygun olmayan olumsuz duyguları, uygun duygulardan niteliksel olarak nasıl ayrıldığını şöyle açıklamaktadır:

1. Hem uygun hem de uygun olmayan duygular düşük, orta veya yüksek yoğunluklarda ortaya çıkabilir. Örneğin insanlar aptalca davrandıklarında az ya da çok oranda pişmanlık duyabilecekleri gibi, aynı eylemleri için hafif veya yoğun biçimde depresyona girebilirler. Ancak uygun olmayan duygular daha yoğun, daha derin, daha yaygın ve fiziksel uyarılmayı daha yoğun biçimde yaratan bir biçimde olma eğilimindedirler.

2. İnsanlar, yaşamlarında bir şeyler yolunda gitmediği zaman sadece uygun veya uygun olmayan duygulardan bir türünü hissetmeyebilirler; kimi zaman her iki duyguyu da yaşarlar.

3. İnsanların olumsuz duygularının fonksiyonel olup olmaması sonuçlara göre değişebilir. İnsanlar aptalca davrandıkları zaman depresyona girmek yerine üzüntülü hissettikleri zaman daha iyi sonuçlara ulaşacaktır.

Uygun ve uygun olmayan olumsuz duygular arasındaki ayırım konusunda, uygun olumsuz duyguların akılcı inançlarla, uygun olmayan olumsuz duyguların ise akılcı olmayan inançlarla birleştirildiği varsayılır (Dobson, 1988). Buna göre uygun ve uygun olmayan olumsuz duygular (ilk yazılan uygun olumsuz duygu, ikinci ise uygun olmayan olumsuz duygudur) sırasıyla aşağıdaki gibi listelenir: (Ellis, 1986: 205-206).

1. *Duyarlı Olma - Kaygı*: Duyarlı olma kişinin benliği ile ilgili olarak değil de performansıyla ilgili olarak gerilim duymasındır. Burada kişi “Bunun tehdit olmadığını sanıyorum, eğer öyle ise bu bir şanssızlıktır” inancına sahiptir. Kaygıda ise sinirlilik, yüksek gerilim, panik, çaresizlik ve dehşet duyguları vardır. Kişi “Bu tehdit olmamalı, eğer öyle ise facia olacak” düşüncesine inandığı zaman oluşur

2. *Üzüntü - Depresyon*: Yaşamdaki üzüntü verici bir olayı kabullenmektir. Kişi “bu kaybı yaşamam talihsizlik ama olmamasının bir nedeni de olmayabilir” düşüncesine inanır. Depresyonda ise kişi kayıp ile ilgili –kayıp kişinin kontrolü dışında olsun veya olmasın- sorumluluk hissettiği zaman kendini lanetler. “Bu kayıp olmamalıydı, olması korkunçtur” inancı vardır.

3. *Pişmanlık- Suçluluk*: Pişmanlık toplum önünde kötü bir şeyler yapıldığı zaman oluşur ama kişi yaptığı şeyi kabullenir. Kişi “kötü bir şekilde hareket etmemeyi tercih ederdim ama bunu yaptım” inancına sahiptir. Suçluluk ise kişinin kendisini davranışından dolayı lanetlemesinden oluşur. Kişi hem davranışını hem de kendisini kötü hisseder. Çünkü kişi” kötü bir şekilde davranmamalıyım, eğer öyle yaparsam bu facia olur ve ben kötü biri olurum” inancına sahiptir.

4. *Hayal Kırıklığı - Utanç*: Hayal kırıklığı kişi toplum önünde aptalca davrandığı zaman oluşur ve aptalca davrandığını bilir ve bunu kabul eder. Utanç ise toplumda aptalca bir davranışa sahip olarak tanındığı zaman oluşur. Hareketi için kendini suçlu çıkarır. Utanç deneyimi yaşayan kişi baskalarının kendisini kötü bir şekilde düşüneceğini tahmin eder. Sıklıkla bu kişilerin başkaları tarafından onaylanma ihtiyacı vardır.

5. *Rahatsız Olma - Öfke*: Rahatsız olmada insanlara değil insanların hareketlerine öfkelenme vardır. Başkalarının, bireysel yaşam kurallarını yok saymasından oluşur. Kişi diğerinin yaptığı şeyden hoşlanmaz, ama yaptığı için onu lanetlemez. Kişi “yapmamasını isterdim, yaptığı şeyden hoşlanmadım ama bu benim kuralımı bozmamalı” düşüncesine sahiptir. Öfkede ise başkaları mutlak şekilde kişinin kurallarını bozmamalı aksi takdirde kişi yaptıklarından dolayı başkalarını lanetler. Burada gücenme, hiddet, hiddetten köpürme duyguları hakimdir.

2.1.1.2.4. A-B-C Kişilik Kuramı

A-B-C kişilik kuramı ADDT'nin uygulama aşamasının merkezi konumundadır. Kuramda olayın kendisinden çok kişinin olayı algılayış biçimiyle ilgilenilir. A-B-C Kuramına ismini veren bu sembolleri (A) bir olgu veya olayın varlığı veya bir kişinin davranışı, (C) bireyin duygusal ya da davranışsal tepkilerinin sonuçları, (B) ise C'nin oluşumunda asıl rol oynayan öge olup, kişinin A hakkında sahip olduğu inançları ifade etmektedir (Corey, 2005: 300). Yani bu kuramın temelinde kişinin yaşadığı olaydan çok olaya atfettiği anlam önemli olup, inançların davranışlar üzerindeki etkisi üzerinde durulmuştur. İşte bu yüzden bu kuramın esas amacı; kişiye yaşadığı olumsuz duyguların ya da istenmedik davranışlarının kaynağının sahip olduğu bu inançlar olduğunu göstererek kişinin farkındalığını arttırmaktır.

Bütün insanların anne, babasından veya kültüründen öğrendiği ve doğuştan getirdiği değerleri, hedefleri ve istekleri vardır. D, E ve F harflerinin eklendiği ABC Kişilik Teorisinde Ellis'e (1998) göre, G veya hedeflerle başlanır. Buna göre;

- G Temel ve ilk hedefler,
- A Harekete geçiren olay (Activating Event),
- B Akılcı ve akılcı olmayan inançlar (Belief),
- C Duygusal ve davranışsal sonuçlar (Consequence),
- D Akılcı olmayan inançların tartışılması (Disputing Intervention),
- E Etkili ve yeni bir yaşam felsefesi (Effect),
- F Yeni duyguları içermektedir (New Feeling).

Örneğin, bir kişinin boşanmayı takiben depresyon yaşaması, depresif tepkiye yol açan boşanma olayının kendisi değil, kişinin beceriksiz olmak, reddedilmek veya eşini kaybetmekle ilgili sahip olduğu inançlarıdır. Ellis, esasen boşanma olayının (A) değil, reddedilme ve beceriksizlikle ilgili inançların (B) depresyona (C) neden olduğunu savunur. Dolayısıyla, insanların kendi duygusal tepki ve güçlüklerini kendilerinin doğurdukları iddia edilmektedir. İnsanlarda doğrudan duygusal kötü sonuçlara “yol açan” mantık dışı inançları nasıl değiştireceklerini onlara göstermek ADDT'nin temel hedefidir (Akt., Corey, 2005: 301).

A, B ve C'den sonra D (tartışarak müdahale-disputing) gelir. D, danışanların mantık dışı inançlarına meydan okumalarını sağlayacak olan yöntemlerin uygulanmasıdır. Bu müdahale sürecinin üç bileşeni vardır: tespit etme (detecting), tartışma (debating) ve ayırt etme (discriminating). Danışanlar ilk önce mantık dışı inançlarını, özellikle de mutlakiyetçi “yapmak zorundasın” ve “yapmalısın”larını, “olaylara ilişkin facialaştırmalarını” ve “kendi kendini tahrip eden” inanç ve düşüncelerini tespit etmeyi öğrenirler. Daha sonra işlevsel olmayan inançlarını mantıklı bir biçimde nasıl sorgulayacaklarını, kendilerini bundan nasıl kurtaracaklarını ve ona inanmamak için nasıl davranacaklarını öğrenerek bu işlevsel olmayan inançları ile yüzleşir ve tartışır. Danışanlar en sonunda mantık dışı (kendi kendini tahrip edici) inançları akılcı (mantıklı) inançlardan ayırt etmeyi öğrenirler (Ellis, 1993:199-202).

ADDT, danışanların mantık dışı inançlarını en aza indirgemelerine yardımcı olmak için diğer bazı bilişsel, duygusal ve davranışçı yöntemleri kullansa da bu tartışma sürecini hem terapi süresinde hem de günlük yaşamlarında vurgular. Danışanlar sonunda pratik bir yanı olan E'ye yani, etkili bir davranış biçimine ve yaşam felsefesine ulaşırlar. Yeni ve etkili bir inanç sistemi sağlıklı düşünceleri sağlıklı olanlarla değiştirmeyi içerir. Bunu yapmayı başarırız, F'yi (feeling) diğer bir deyişle yeni bir duygu grubunu oluştururuz. Ciddi biçimde kaygılı ve depresif olmak yerine bu durum için sağlıklı biçimde üzüntü ve hayal kırıklığı duyguları yaşayabiliriz (Corey, 2005: 299). Sonuç olarak, işlevsel olmayan kişiliğimizi değiştirmek için gerekli olan yaşam biçimini değiştiren yapılanma şu adımları içerir: (1) Kendi duygusal problemlerimizin yaratılmasında kendi kendimizin sorumlu olduğunu kabul etmek, (2) bu rahatsızlıkları değiştirebileceğimiz düşüncesini kabullenmek, (3) duygusal problemlerimizin büyük ölçüde mantıkdışı (irrasyonel) inançlarımızdan kaynaklandığını anlamak, (4) bu inançları açıkça kavramak, (5) bu tür kendini tahrip edici inançlarla mücadele etmenin, tartışmanın önemini anlamak, (6) eğer değişmek istiyorsak, inançlarımızı ve onları takip eden işlevsel olmayan davranışları önlemek için duygusal ve davranışçı biçimde çalışmamız gerektiğini kabul etmek ve (7) ADDT'nin kötü sonuçları kökünden yok etme veya değiştirme yöntemlerini yaşamımızın geri kalan kısmında uygulamak (Akt.,Corey, 2005: 302-303).

2.1.2. Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

2.1.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Türküm (1996) yaptığı deneysel araştırmasında, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı yürütülen grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma türleri hakkında bilgileri ile bilişsel çarpıtma ve iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubuna 12 oturumdan oluşan grupla psikolojik danışma uygulanmış, kontrol grubuna ise yine aynı süre içinde gelişim ve öğrenme psikolojisine ilişkin bilgiler verilmiştir. Deneysel işlemin tamamlanmasından bir hafta sonra son ölçüm; 40 gün sonra ise izleme ölçümü yapılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan işlemin üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtmalarını azaltmada ve bu bilişsel çarpıtmaları tanıma-teşhis etme becerilerini arttırmada etkili olduğu görülmüş ve bu etkinin 40 gün sonra yapılan izleme ölçümlerinde de devam ettiği gözlenmiştir. Uygulanan işlemin öğrencilerin iletişim becerilerini arttırmada herhangi bir etkisi olmadığı ortaya koyulmuştur.

Öztütüncü (1996) liseli ergenlerdeki olumsuz otomatik düşünceleri ana-baba tutumları ve aile ilişkileri açısından incelemiştir. Araştırmasını lise ikinci sınıf (16-17 yaş) öğrencileri üzerinde yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; aile içi ortamda birlik beraberlik düzeyini alt seviyede algılayan ergenlerin olumsuz otomatik düşünceleri, üst ve orta seviyede algılayanların olumsuz otomatik düşüncelerinden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca ergenlerin annelerinin çocuk yetiştirme tutumunu aşırı koruyucu olarak değerlendirmeleri, ergenlerin olumsuz otomatik düşüncelerini etkilemediği; bunun yanı sıra demokratik değerlendiren ergenlerin olumsuz otomatik düşüncelerinde anlamlı bir fark görülmüştür. Yine ana-baba geçimsizliği ve depresyon düzeyleri ile otomatik düşünceler arasında ayrı ayrı ve aynı yönde ilişki olduğu bu çalışmada ortaya konulmuştur.

Yurtal (1999) 560 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttüğü bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Akılcı olmayan inançların alt boyutlarından olan “suçlama eğilimi” boyutunda, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varmıştır. Erkek öğrencilerde suçlama eğilimi kızlara göre daha yüksek bulunmuştur. Birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin akılcı olmayan inanç toplam puanları ve alt ölçekleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bilge ve Arslan (2000) 767 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttükleri çalışmalarında, akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından farklılık taşıyıp taşımadığını incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin ailelerinin aylık geliri ile algıladıkları akademik başarı yükseldikçe, öğrenim gördükleri bölümden hoşnutlukları arttıkça ve yerleşim birimi değişkeninde de akılcı olmayan düşünce düzeyleri düştükçe problem çözme becerilerini daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Akılcı olmayan düşünce düzeylerinin farklılığı ile cinsiyet, yaş, okulun yanı sıra çalışılan bir işin bulunması ve akademik açıdan yıl kaybı olması değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Hamamcı (2002) yaptığı deneysel araştırmada bilişsel davranışçı yaklaşım ile bütünleştirilmiş psikodrama uygulamasının üniversite öğrencilerinin ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları ve olumsuz temel inançları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada deney grubuna 12 oturumluk bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş psikodrama uygulanmıştır. Uygulamaların tamamlanmasından üç ay sonra da izleme ölçümü yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deneysel işlemin, öğrencilerin İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği'nin yakınlıktan kaçınma, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ve gerçekçi olmayan ilişki tahmini alt boyutlarındaki bilişsel çarpıtmalarını ve Temel İnançlar Ölçeği'nin yetersizlik alt boyutu dışındaki bağımlılık, mükemmeliyetçilik ve güvensizlik alt boyutlarındaki olumsuz temel inançlarını anlamlı olarak azalttığı gözlenmiştir.

Türküm (2003) Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeğini (AOİÖ) geliştirme ve kısaltma çalışmalarını yapmıştır. AOİÖ'nün geliştirme çalışmaları için Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Dil Tarih

Coğrafya Fakültesinden ikinci ve üçüncü sınıfta okuyan 204 öğrenci ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. AOİÖ'nün kısaltma çalışmaları ise Anadolu Üniversitesi Eğitim, Edebiyat, Fen ve İletişim Fakültelerinde ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan 498 öğrenciden veri toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak Sınav Kaygısı Envanteri, Beck Depresyon Envanteri, Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği araçlarından yararlanılmıştır. Sonuç olarak 29 maddeden oluşan AOİÖ analizle sonucunda düşük faktör yüklerine sahip olan maddeler çıkarılarak 15 maddeden oluşan AOİÖ-K oluşturulmuştur.

Çivitçi (2006a) araştırmasında akılcı duygusal eğitimin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada deney, kontrol ve plasebo gruplarında toplam elli bir öğrenci yer almış; üç aylık izleme çalışması yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında Akılcı Duygusal Eğitim Programı öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeylerini azaltmada etkili olmuş ve bu etki üç aylık izleme dönemi sonrasında da devam etmiştir. Akılcı Duygusal Eğitim programının öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerini azaltmada ve mantıklı karar verme düzeylerini arttırmada etkili olmadığı görülmüştür.

Altıntaş (2006) liseli ergenlerin kişiler arası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasını 395 lise öğrencisi üzerinde yapan araştırmacının elde ettiği bulgulara göre, liseli ergenlerin iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında, kız öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeylerinin erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Annenin eğitim durumuyla akılcı olmayan inançlara sahip olma durumu arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, babanın eğitimi durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Çivitçi (2006b) ergenlerde mantıkdışı inançları sosyodemografik değişkenlere göre incelemiştir. İkinci kademedeki öğrenim gören 405 öğrenciye Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği'ni (EMİÖ) uygulamış olduğu çalışmada, EMİÖ'nün başarı talebi alt ölçek puanları arasında öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunurken; toplam puan ile rahatlık talebi ve saygı talebi alt ölçek puanlarında ise cinsiyet açısından bir fark oluşmadığını gözlemlemiştir. Sınıf düzeyine göre mantıkdışı inançlar açısından bir fark bulamazken, anne ve babanın eğitim düzeyi düştükçe çocuklarının mantıkdışı inançlarının ve başarı taleplerinin arttığı bulgularını ortaya koymuşlardır.

Yıkılmaz (2009) araştırmasında akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve problem çözme becerileri algıları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda akılcı duygusal eğitim programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin hem akılcı olmayan inançlarını azaltmada hem de problem çözme beceri algıları geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Can (2009) üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve karar verme stillerini incelediği araştırmasının örnekleme Selçuk Üniversitesi fakültelerinin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma örnekleme toplam 750 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada; Türküm (2003) tarafından geliştirilen Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği, Deniz (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Melbourne Karar Verme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Akılcı olmayan inançlar ile özsaygı karar verme stili arasında negatif yönde, dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stili arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Akılcı olmayan inanç ölçeği puanları düşük olan öğrencilerin karar verme ölçeği erteleyici, panik ve kaçınan alt boyutlarında negatif yönde anlamlı bir ilişki; özsaygı alt boyutunda pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuş, dikkatli alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Hamarta, Arslan, Saygın ve Özyeşil (2009) bireyin sahip olduğu benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları ile stresle başa çıkma yaklaşımları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. İlişkisel tarama yöntemini kullandıkları bu araştırmalarında 330'u kız 271'i erkek olan 601 üniversite öğrencisi ile çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama araçları olarak Stresle Başa Çıkma Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği araçlarından yararlanmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin arttıkça, problem odaklı başa çıkma davranışlarının arttığını; akılcı olmayan inanç düzeyleri düştükçe problem odaklı başa çıkma davranışlarının da arttığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin karşılaştığı stres durumları ile başa çıkmada sahip oldukları akılcı olmayan inançların olumsuz; benlik saygılarının da olumlu bir etkiye sahip oldukları sonucu da bulgular arasındadır.

Göller (2010) ergenlerin akıldışı inançlarının depresyon ve umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları akademik başarıları ile ilişkisini belirlemek amacıyla 412 lise öğrencisiyle

yapmış olduğu çalışma sonucunda, akılcı olmayan inançların duygusal sorumsuzluk alt boyutu dışındaki diğer boyutlarıyla depresyon düzeyleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki, akılcı olmayan inançlarla umutsuzluk düzeyi arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki, akademik başarı ile de negatif yönlü anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Çivıtcı (2012) Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği'nin (EMİÖ) geliştirilmesini amaçladığı bu çalışmayı, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda okuyan 694 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği, Sınav Kaygısı Envanteri araçlarından yararlanmıştır. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonları, test- tekrar test güvenirliği ve uyum geçerliği için Pearson Moment- Çarpım Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 21 maddelik EMİÖ oluşturulmuştur.

Hamamcı ve Çoban (2012) mesleki olgunluk ve mesleki kararsızlığın akılcı olmayan inançlarla ilişkisini araştırdıkları çalışmalarını, Gaziantep' te okuyan 282 lise öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama araçları olarak Mesleki Olgunluk Ölçeği (MOÖ) ile Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği- Ergen Formu kullanılmıştır. Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve regresyon analizleri sonucunda; öğrencilerin mesleki kararsızlık ve mesleki olgunluk düzeyleri üzerinde meslek seçimine ilişkin sahip oldukları akılcı olmayan inançların etkili olduğu bulunmuştur.

Yıkılmaz ve Hamamcı (2012) Akılcı Duygusal Eğitim Programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve algılanan problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada ön-test, son-test ve izleme ölçümlü deneysel bir model kullanılmıştır. Araştırma grubu akılcı olmayan inanç düzeyleri yüksek ve problem çözme becerilerine dair algıları düşük olan 29 dokuzuncu sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aşamasında Problem Çözme envanteri ve Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği Ergen Formu kullanılmıştır. Deney grubuna Akılcı Duygusal Eğitim Programı, plasebo grubuna da iletişim ve kendini açma becerilerini içeren bir eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamıştır. Yapılan ön-test, son-test ve izleme ölçümleri sonucunda; Akılcı Duygusal Eğitim Programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarını azaltmada ve algılanan problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Erdem ve Bilge (2012) lise öğrencileri için Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği' ni (MSİAOİÖ) geliştirdikleri çalışmalarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını, üç gruba ayırdıkları toplam 1955 lise öğrencisiyle yapmışlardır. Öncelikle 180 lise öğrencisine kompozisyon yazdırmış, daha sonra MSİAOİÖ ' yü 57 madde olarak düzenleyerek 1460 lise öğrencisine uygulamışlardır. Analizle sonucunda son halini 315 lise öğrencisine uygulayarak model yeniden sınanmış ve güvenirlik, geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda 33 madde ve 5 faktörden (mükemmeliyetçilik, dışsal kontrol, yanlış çıkarımlar, genellemeler, özsaygı) MSİAOİÖ oluşturulmuştur.

Yılmaz ve Duy (2013) Psiko- Eğitim uygulamasının kız öğrencilerin benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bilişsel- davranışçı yaklaşımı esas alınan bu çalışmada Türkçe Öğretmenliği Bölümü ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümlerinde okuyan 27 kız öğrenci araştırma grubunu oluşturmuştur. Katılımcılar deney (n=7), plasebo (n=9) ve kontrol (n=11) şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Veri toplama araçları olarak Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda uygulanan psiko- eğitim programının deney grubunda bulunan katılımcıların benlik saygısını yükseltmede ve akılcı olmayan inançlarını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Üç ay sonra alınan izleme ölçümlerinde bu etkinin benlik saygısı bağlamında devam ettiği; ancak akılcı olmayan inançlar bağlamında devam etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Akılcı Olmayan İnançlar ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde bazı değişkenlerin akılcı olmayan inançlar ile ilişkisi olduğunu görülmektedir. Özellikle anne baba tutumu, cinsiyet, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, sürekli kaygı, iletişim becerisi, bilişsel çarpıtma gibi değişkenlerin akılcı olmayan inançlar üzerinde etkisinin olduğu bulunmuştur. Ülkemiz literatüründe akılcı olmayan inançlar ile ilgili yapılan çalışmalarda günümüzde önemli bir kavram olan duygusal zekâ ile ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmaması ve akılcı olmayan inançlar ile ilgili çalışmaların genel anlamda ülkemizde oldukça az olması, bu alanda çalışma yapma ihtiyacını doğurmuştur. Bu nedenle akılcı olmayan inançlar ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye bakılacaktır.

2.1.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Daly ve Robert (1983) 251 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmalarında, özsaygı ve akıldışı inançlar ilişkisini incelemiş ve Akıldışı İnançlar Ölçeği ve Janis Yetersiz Duygular Ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonucunda özsaygı ve akıldışı inançlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Özellikle 4 akıldışı inancın; onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, problemden kaçınma ve kaygılı aşırı ilgi inançlarının, özsaygıyı olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Honglung ve Collison (1989) 286 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmasında, yalnızlık ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Akılcı Olmayan İnançlar Testi'ni uygulamış ve sonuç olarak araştırmada yalnızlık ve akılcı olmayan inanç arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca akılcı olmayan inançlar alt boyutlarından erkekler daha çok suçlama eğilimi ve mükemmeliyetçiliği onaylarken; kızların kaygı ve bağımlılığı onayladıkları bulguları elde edilmiştir. Yalnızlık ve bağımlılık arasında da negatif korelasyonun olduğu ortaya çıkmıştır.

Campbell, Chew ve Scratchley (1991) çalışmalarında bireylerin benlik saygısı ve kişisel karmaşıklık düzeylerinin, günlük yaşamdaki bilişsel ve duygusal olaylara etkisini araştırmışlardır. 67 katılımcıyla 2 hafta boyunca her gün, o gün içinde yaşadıkları en mutlu ve en mutsuz olayı yazıp oylamaları istenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda benlik saygısı yüksek bireylerin o gün içinde yaşadıkları olumlu olaylar üzerinde yoğunlaştıkları, karmaşıklık düzeyi yüksek bireylerin ise o gün içindeki olumsuz olaylar üzerinde yoğunlaştıkları ortaya çıkmıştır. Benlik saygısı yüksek olanların olaylara ilişkin daha kararlı, içsel ve genel yüklemeler yaptıkları da araştırmada bulgulanmıştır.

Cramer ve Fong (1991) Rasyonel-Duygusal kuramı temel alarak, istenmeyen durumlarda akıldışı inançların, akılcı inançlara oranla daha fazla uygunsuz duyguya yol açtıkları yönünde bir araştırma yapmışlardır. Random olarak belirlenen 3 gruba, hayali olarak verdikleri senaryoları yaşamaları istenmiştir. Kontrol grubuna nötr bir sahne verilirken, deney gruplarına bir partide partneri tarafından yalnız bırakılan ve akılcı ve akıldışı ifadelerin yer aldığı sahneler verilmiştir. Araştırma sonucunda akılcı olmayan

inançların uygun ve uygun olmayan negatif duygulara eşlik ettiği ve akılcı olan inançlara eşlik eden duygulardan daha farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Silverman ve DiGiuseppe (2001) “Bilişsel - Duygusal Oluşumlar ve Çocukların Duygusal ve Davranışsal Problemleri” başlıklı makalelerinde, yaşları 9- 13 arasında değişen, öğretmenleri tarafından Walker’ın Problem Tanımlama Ölçeği’ne göre içselleşmiş, dışsallaşmış, davranış ve duygusal problemi olmayan şekilde sınıflandırılmış öğrencilerin katılımıyla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda duygusal ve davranışsal problemleri olan grubun akıldışı inanç ve negatif bilişsel düşüncelerinin, diğer gruplara göre daha yüksek puanlara sahip oldukları çıkmıştır. Ayrıca içselleşmiş ve dışsallaşmış akıldışı inançların, duygusal ve davranışsal problemlerle de ilişkili olduğu bulunmuştur.

Salameh (2010) Ürdünlü üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile kendine güven arasındaki ilişkiye bakmış; araştırmacının geliştirdiği Kendine Güven Ölçeği ve Rehani’ nin 1985’te geliştirdiği Akıldışı İnançlar Ölçeği’ni 500 üniversite öğrencisine uygulamış olduğu çalışmada akılcı olmayan inançların kendine güven duygusuna zarar verici bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Yani kendine güveni yüksek olan kişilerin, akılcı olmayan inançlarının daha az olduğunu saptamışlardır. Ayrıca akılcı olmayan inançlarla cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki farkıda incelemiş; erkeklerin kızlara göre akıldışı inançları daha çabuk kabul ettikleri, 1. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilere göre akıldışı inançların daha yüksek olduğunu, 4.sınıf kız öğrencilerinin de kendine güven düzeylerinin 1. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulgularını elde etmiştir.

Akılcı Olmayan İnançlar ile yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde yine yurtiçi araştırmalarında olduğu gibi bazı değişkenlerin duygusal zekâ ile ilişkisi olduğu görülmektedir. Özellikle özsaygı, kendine güven, uygun olmayan duygu ve davranışlar gibi daha çok kişinin kendisiyle olan ilişkisini sorgulayan araştırmaların yapıldığı dikkati çekmiştir. Bir başka dikkat çeken unsur ise, akılcı olmayan inançlar ile ilgili araştırmaların 1980’li yıllarda başlamış olmasıdır. Bu da bu kavramın erken yıllarda ortaya çıktığı öneminin anlaşıldığının göstergesidir denebilir.

Yukarıda da görüldüğü üzere yurtiçi ve yurtdışında akılcı olmayan inançlar ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yurtiçinde yapılan araştırmaların daha çok akılcı olmayan inanç ile demografik özellikler (cinsiyet, ya, anne-baba tutumu v.b.) ve iletişim

becerileri, karar verme, strese dayanıklılık gibi inançların çevresel faktörlerle ilişkilerine bakılmış, yurtdışındaki araştırmalar da ise daha çok akılcı olmayan inançların duygu ve davranış olarak ortaya çıkardığı örüntüler ve kişinin bu inançlardan etkilenme düzeyine göre özsaygı, özgüven gibi kişilik özelliklerinin ne düzeyde etkilendiklerine yönelik ayrıntılı çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

2.2. Duygusal Zekâ ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Duygusal zekâ kavramını açıklamadan önce, bu kavramın oluşmasında rol alan iki önemli öge olan duygu ve zekâ kavramları açıklanacak olup, bunların birbirleriyle ilişkileri ortaya konduktan sonra duygusal zekâ kavramına geçiş yapılacaktır.

2.2.1. Duygu ve Duygu Tanımları

Beyin felci yüzünden tekerlekli sandalyeye mahkum olmuş 11 yaşındaki kızları Andrea'ya hayatlarını adayan Gary ve Mary Jane Chauncey çiftinin son dakikaları “duygu” tanımının yapılmasında çarpıcı bir örnektir. Örnek şu şekildedir: Chauncey ailesi Louisiana'nın nehir bölgesinde bir çarpma sonucu hasar gören demiryolu köprüsünden nehre yuvarlanan Amtrak treninin yolcularındandır. Karı-koca öncelikle kızlarını düşünerek, Andrea'yı su alarak gittikçe batan trenden kurtarmak için ellerinden geleni yapıp bir şekilde onu camdan iterek kurtarma ekibine ulaştırdılar. Kendileri ise sulara gömülen vagonun içinde can verdiler. Andrea'nın hikayesi, son dakikalarında çocuklarının hayatta kalmasını sağlamak için kahramanca çabalayan bir anneyle babanın neredeyse efsanevi cesaretini anlatıyor. İnsanlık tarihinde çocukları uğruna kendini feda eden ailelerle ilgili bu tür sayısız örnekle karşılaşabiliriz. Bir kriz anında bu korkunç kararı veren aile açısından yapılan bu davranış sevgiden başka bir şey değildir. Duyguların amaç ve gücünü anlatan bu kahramanlık örneği, insana kendini feda ettiren sevgi duygusunun ve aslında hissedilen her duygunun insan hayatındaki önemine tanıklık ediyor (Akt., Goleman, 2010: 29).

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi duygu insanı insan yapan özelliklerden biridir ve insan duyguları uğruna kendi hayatına son vermeyi bile göze alabilmektedir. Duygular derinliği, sürekliliği, değişkenliği gibi özellikleri bakımından son derece

karmaşıktır. Bundan dolayıdır ki duygu kavramı tam olarak tanımlanamamakla beraber, özellikle psikologların ve felsefecilerin üzerinde durduğu önemli bir kavramdır.

Duyguya dair araştırmalar oldukça eskiye dayanmaktadır. İyi bir yaşam sürdürebilmek için duyguların rolünün araştırılmasının tarihçesi, eski Yunan ve Stoik harekete kadar gitmektedir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000a: 92). Duygu kelimesinin kesin ve katı bir tanımı olmamakla birlikte, bu kavrama ilişkin geçmişten günümüze çeşitli tanımlamalar yapılmıştır.

Goleman'a göre duygu bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimidir (Goleman, 2010: 373). Mayer ve Salovey'e göre ise duygular algıyı, psikolojik tepkileri ve farkındalığı içeren uyum sağlayıcı ve organize tepkilerdir (Mayer ve Salovey, 2000b: 267).

Duygu; basit ya da karmaşık bir zihinsel değerlendirme süreci ile bu sürece yönelik olarak verilen ve duygusal bir beden haliyle sonuçlanan fakat beynin kendisine yönelik olarak da ek zihinsel değişikliklerle yönlendirici tepkilerin bileşimidir (Damasio,1999). Duygu; öznel olarak yaşanan duygusal bir durumun dışavurumu olan gözlenebilir bir davranış yapısıdır (Budak, 2005: 229).

“Duygu” terimi, Latince'de sahip olduğu derinlik ve güç nedeni ile “motus anima”, yani "bizi harekete geçiren ruh" olarak tanımlanmıştır. Gerçekten de son nörolojik kanıtlar göstermektedir ki, duygu, beynin daha yüksek bir performansa ulaşması için vazgeçilmez bir "yakıt"dır (Cooper ve Sawaf,1997: xiii).

“Duygu, irademiz dışında gelişen bir davranış eğilimidir” diyen Konrad ve Hendl (2001) , duyguların dört temel ögesi olduğunu ve bunları; öznel bileşen, bilgiye dayalı bileşen, psikolojik bileşen ve değişken dışa vurumcu bileşen olarak dört gruba ayırmaktadır. Öznel bileşen; bireyin duygu olarak tanımladığı ve ifade ettiği durumdur. Bilgiye dayalı bileşen; algılama, değerlendirme ve duygusal durumlarla davranış biçiminin kontrol edilmesidir. Psikolojik bileşen; duyguyla bağlantısı olan bedensel tepkilerle ilişkilidir. Son olarak değişken dışa vurumcu bileşen ise; bireyin motor davranışlarını (mimik, yüz kızarması vb) kapsamaktadır. Dökmen (2001) ise duyguyu kişinin belirli bir anda algıladıkları, hissettikleri ile oluşan fenomenal alan içindeki istekler, heyecan uyandıran iç yaşantıların adı olarak tanımlamıştır.

Paul Ekman, duyguların anlık oluşu ile ilgili şunu ifade etmiştir: “Duygular birkaç saniye ya da birkaç dakika içinde gelirler ve giderler ama ruh hali bir gün boyunca devam edebilir” (Akt., Goleman, 2010: 375).

Aşağıda Tablo 1’de diğer bazı bilim adamlarının duygu tanımları tablo içinde gösterilmiştir.

Tablo 1: Duygu Tanımları

Sigmund Freud	Fikirler, zihinsel güce eşlik eden duyular ve duygularla birlikte his olarak algılanan son ifadelerdir.
Walter B. Cannon	Duygunun en önemli özelliği, talamus harekete geçtiğinde basit bir uyarıya katılmasıdır.
Donald O. Hebb	Duygu, hem çevreye daha etkili uyum sağlama hem de sağlayamama, hem güç vermek hem de zayıflatmak, hem rağbet etmek hem de kaçınmaktır.
Caroll Izard	Duyu nöropsikolojik motor-ifade ve fenomenolojik görünüm olan karmaşık bir süreçtir.
Charles Brenner	Duyuş hem memnuniyet, hem de memnuniyetsizlik ya da her ikisi, buna ilave olarak fikirler, hem bilinç hem de bilinçsizlik ve duyu ile yakından ilişkilidir.
Richard Lazarus	Duygu şu üç ögeyi kapsayan karmaşık bir rahatsızlıktır: öznel duyuş uyumlu eylemin hareketliliğin hareketliliği için türe özgü formlarıyla alakalı fizyolojik değişiklikler ve hem araçsal hem de ifadesel kaliteye sahip eylem dürtüleridir.
J. Campos, D.L. Mumme R. Kermoian, R.G. Campos	Duygular birey ve çevre arasındaki birey için önemli olan ilişkiyi kurma, değiştirme ya da sona erdirme sürecidir.
Joseph M. Jones	Duyular insan davranışının bütün yönleri için merkez kontrol mekanizması gibi hizmet edebilen, sembolik olmayan bilgi işleme sürecinin deneysel temsilidir.
Denys A. De Catanzaro	Duygular evrimsel miras tarafından şekillendirilmiş fakat her zaman modern içerikle uyumlu olmayan hayata bilgi işleme sürecinin deneysel temsilidir.
Leda Cosmides ve John Tooby	Duygu işlevi algılama, dikkat, sonuç çıkarma, öğrenme, hafıza, amaç seçimi, güdüsöl öncelikler, psikolojik etkiler v.b. alt programlarının eylemlerini ve etkileşimlerini yönetmeyi yönlendirmek zorunda olan üst düzey bir programdır.
Tom Johnston ve Klaus Schrer	Duygu soy gelişimsel olarak gelişmiş bir organizmanın iyi oluşunu etkileyen önemli olaylarla başa çıkmasını kolaylaştıran uyumlu bir mekanizmadır.
Aaron Ben-Ze’ ev	Duygular dikkatimizi cezbeden ve etkileyen şeylerin seçimi ile dikkatimizi yönlendirir. Önceliklerimizi ve iletişim amaçlarımızı düzenler.

(Akt., Doğan, 2009: 31)

Araştırmacılar tam olarak hangi duyguların birincil olarak nitelendirilebileceği, yani tum duygu karışımlarını meydana getiren asal duyguların hangileri olduğu, hatta birincil duyguların var olup olmadıkları hakkında tartışmaktadırlar. Araştırmacılar arasında fikir ayrılıkları olsa da bazı kuramcılar aşağıdaki temel duygu kumelerinin var olduğunu iddia etmektedirler (Goleman, 2010: 374).

Temel Duygu Kumeleri

Öfke: hiddet, hakaret, içerleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin, rahatsızlık, alınganlık, dışmanlık ve belki de en u noktada, patolojik nefret ve şiddet.

Üzüntü: acı, keder, neşersizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon.

Korku: kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet; patolojik olduğunda ise fobi ve panik.

Zevk: mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, vecd hali, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris ve en u noktada mani.

Sevgi: kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, aşırı tutkunluk, muhabbet.

şaşkınlık: çok, hayret, afallama, merak.

İğrenme: hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulma.

Utanç: suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük dışme, üzölme, ile ve nedamet.

Yapılan tanımlamaların ortak noktası olarak; duygunun insanı insan yapan, insanları harekete geçiren, hayatın her anında her türlü problem çözme, yeni kararlar alma,

zorluklarla başa çıkma aşamalarında yönlendiren bir güç olduğu söylenebilir. “İlişki” kelimesi devreye girdiği an duygular devreye girmektedir. Kişi anne karnından başlayarak bir ilişki sürecine girmektedir. Doğduktan sonra kişinin hem kendisiyle, hem de çevresiyle ilişkisi artık kaçınılmaz olabilmekte ve duygu da bu ilişkilerin kilit noktası haline gelebilmektedir. Duyguların kontrol edilebilirliği, hayattan sağlanan başarı ile doğru orantılı sayılabilmektedir. Duygular düşünceleri etkilediğinden, duyguları en iyi şekilde kullanmak ve onları yönetebilmek, mutlu olmanın en önemli belirleyicilerindendir denebilir.

Baltaş (2007: 13-15), duygunun duygusal zekâdan farklı olduğunu belirterek, duyguların özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- İnsana özgü temel duygular vardır: Kültürden bağımsız, evrensel olan duygulardır. Korku, kızgınlık, mutluluk, şaşkınlık v.b.
- Duyguların biyolojik kalıpları vardır: Beynin iç bölgesinde yer alan limbik sistem içerisindeki yapılar, duyguların belli bir düzen içinde sıralanmasından sorumludur.
- Duygular kişiye özeldir: Biyolojik olarak aynı kalıpta olsalar da, aynı uyaranlara farklı kişiler farklı duygusal anlamlar yüklerler. Kişilerin olaylara yükledikleri anlamlar değiştikçe, o olaylara bağlı duygular da değişir.
- Duygu önce bedene yansır: Kişinin duygularının bedene yansması, düşünmeye yansmasından daha atiktir. Düşünme, yorum ve değerlendirme gerektirdiğinden, duygu bilince çıkmadan önce varlığını bedende gösterir.
- Aynı duyguyu uzun süre yaşamak normal değildir: Değişim şartlara rağmen duygunun sürmesi patolojik olarak yorumlanır. Bu durum en çok aşk ve yasta kendini belli eder.
- Duygular ortak arar: İnsanlar birlikte olduğu kişilerle duygu eşleşmesi yapma ihtiyacı duyarlar. Kişi duygularına ortak buldukları ilişkilerinde yakınlaşır.

2.2.2. Zekâ ve Zekâ Tanımları

Zekâ kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde, entelektüel yetenek testlerini geliştirme girişiminde bulunan ilk isim bir doğa bilimcisi ve matematikçisi olan Sir Francis Galton’dur. Galton Charles Darwin’in kuzeni olup, onun evrim teorisi çalışmalarından yola çıkarak kişisel farklılıklar konusuyla ilgilenmeye başlamış, bazı ailelerin diğer ailelere göre biyolojik olarak daha güçlü ve daha zeki olduklarına

inanmıştır. Ona göre zekâ duyuşal ve algısal bir beceridir. Galton bu becerinin bir kuşaktan diğesine geçmekte olduğunu ve bilgiler duyular aracılığıyla kazanıldığı için kişinin algısal aygıtları ne kadar sağlam ve duyarlı ise, kişi o kadar zekidir görüşündeydi. 1884 yılında Londra fuarına gelen 9000 ziyaretçisine bir dizi test uygulayan Galton, baş büyüklükleri, görme keskinlikleri, işitme eşikleri, görsel formlarından tepki sürelerine kadar birçok özelliklerini ölçmeye çalışmıştır. Bu test sonucu büyük bir hayal kırıklığına uğrayan Galton, seçkin İngiliz Bilimcilerinin baş büyüklüklerinin normal vatandaşlardan farklı olmadığını görmüş, tepki hızı gibi ölçümlerin zekânın diğere ölçümleri ile ilişkili olmadığını tespit etmiştir. Ancak Galton bu çalışmasıyla psikolojide korelasyon katsayısını keşfetmiştir (Akt., Köksal, 2003: 7).

Zekâ, davranışların anlamlandırıp yaşamı kontrol etmede çok büyük bir öneme sahiptir. Bu açıdan zekâ kavramı birçok araştırmacı tarafından çok farklı tanımlarının doğmasına yol açmıştır. Zekânın ne olduğu ile ilgili net sınırlar çizilemese bile yapılan tanımlara bakıldığında benzer noktaların olduğu aşikardır. Abacı (2003) zekâyı tanımlamanın zor olmasının nedenini kavramın kapsamının çok geniş olmasından kaynaklandığını söylemiştir.

Çocuklar ve yetişkinler için zekâ testleri geliştirmiş olan Weshler'e göre zekâ; kişinin amaçlı davranışlarında çevreyle uyum sağlayabilmek için göstermiş olduğu çabalar ve mantiki düşüncelerini kapsayan genel bir yetenektir. Shapiro (1999: 19) bireyin bilişsel zekâsını (IQ) tam olarak nelerin oluşturduğu tartışılrsa da bellek, sözcük dağarcığı, anlama, sorun çözüme, soyut muhakeme, algılama, bilgi işleme ve görsel-motor becerilerini içeren hem sözel hem de sözel olmayan yetenekleri belirleyen Wechsler Zekâ Ölçekleri gibi standartlaştırılmış zekâ testleriyle ölçülebileceğini söylemiştir.

Mayer ve Salovey (2001: 235) zekâyı objeler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları görebilme ve ayrı olan parçaların birbirleriyle ilişkisini analiz edebilme yeteneği olarak tanımlamışlardır.

Psikoloji terimlerinin yer aldığı bir sözlükte ise zekâ; "Soyut düşünme, kavrama, problem çözüme, bildiklerini yeni durumlara uygulama, akıl yürütme, bellek, geçmiş deneyimlerden kazanılan bilgileri kullanma vb. de dahil olmak üzere zihinsel yetilerin toplamı" olarak tanımlamaktadır (Budak, 2005: 848). Sternberg de zekânın çevreye uyum

sürecinde bireyin karar verme, problem çözme gibi sözel zekâ, motivasyon, kişilik faktörlerinden oluştuğunu söylemektedir (Sternberg, 2000: 168).

Piaget'e göre zekâ çevreye uyum sağlayabilme yeteneği olarak görüp zekâyı şu üç şekilde tanımlamadır.

1. Zekâ, çevre ile iletişim sonucunda, kişinin çevreye yaptığı uyumun özel bir halidir.
2. Zekâ, zihinsel yapı ile çevre arasındaki bir tür devingen (dinamik) denge halidir.
3. Zekâ, bir zihinsel eylemler dizgesidir (Akt., Binbaşıoğlu, 1978: 55).

Kulaksızıoğlu (2005) ise zekânın varolan bilgiyi öğrenme aşamasında o bilgiyi kaydedip daha önceden öğrenilmiş olan bilgilerle ilişkilendirerek yeniden yorumlama, akılda tutma ve geri getirme, akıl yürütme, çağrışım yapma, algılama, anlamlandırma ve sezebilme gibi işlevleri kapsayan bir kapasite olduğunu söylemiştir. Yine kişinin karşılaştığı herhangi bir soruyu cevaplandırmada ya da bir soruna karşı çözüm bulmada hız ve pratikliği sağlayan, bir problemin çeşitli evreleri arasındaki yeni ilişkileri kavrayabilmeyi gerçekleştiren kapasitenin zekâyı ifade ettiğini dile getirmiştir. İnsanların öğrendikleri bilgilerin miktarında, öğrenilme hızında, öğrenebildikleri bilgi türünde ve bilgiyi hafızada tutma süresinde gözlenen değişiklik, onların zekâ seviyelerindeki ve kısmen zekâ biçimlerindeki farklara bağlıdır.

Çağdaş zekâ testlerine yakın olan ilk testler, Fransız psikolog Alfred Binet tarafından tasarlanmıştır. 1881'de Fransız Hükümeti, bütün çocuklar için öğrenimi zorunlu kılan bir yasa çıkarmış ve daha önceleri yavaş öğrenen çocukların evde oturduklarını; artık öğretmenlerin geniş bir kişisel farklılıklar yelpazesine uğraşacakları ortaya çıkmıştı. Hükümet te Binet'ten bir test hazırlamasını istemişti. Böylece bu testle düzenli bir okul müfredatından faydalanmak için entelektüel bakımdan çok yavaş olan çocuklar belirlenebilecekti. Binet zekânın algısal-motor becerilerinden çok, akıl yürütme ve problem çözme yeteneklerini gerektiren becerilerle ölçülmesi gerektiğini düşünmüş ve kendisi gibi Fransız olan bir başka psikolog Theophile Simon'la işbirliği yaparak, 1908'de ve 1911'de değişiklik yaptıkları bir ölçek yayınlamışlardır (Akt., Köksal, 2003: 8). 1916 yılında ise Terman, Binet-Simon Zekâ Ölçeğini büyük ölçüde geliştirerek, Stanford-Binet Zekâ Ölçeği'ni ortaya koymuş ve zekâyı soyut düşünebilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Özgüven,1998a: 164).

Guilford ise içerik, işlem ve ürün adı verilen üç boyutlu zihinsel yapı modelini geliştirmiştir. *İçerik*; zihinsel sürecin ne tür materyaller üzerinde olduğu ile ilişkilidir. *İşlem*; zihinsel içerik üzerinde ne tür ve nasıl analizler yapıldığı ile ilişkilidir. Bunlar; algılama, belleme, yaratı düşünme, geleneksel düşünme ve değerlendirme işlemlerinden oluşmaktadır. *Ürün*; içerikler üzerinde yapılan zihinsel işlemlerin sonuçlarıyla ilgilidir (Akt., Özgüven, 1998b: 45).

2.2.3. Duygu ve Zekâ İlişkisi

Duygu ve zekâ arasındaki ilişki geçmişten günümüze kadar tartışılmış olan felsefi bir konudur. Alışlagelen anlayışa göre duygular insanları engelleyici yapıya sahiptir. Duyguların karışıklık yarattığı, yorumlamayı güçlendirdiği, dikkati dağıttığı ve zayıflığın işareti olduğu yönünde bir fikir birliği vardır (Yan, 2008: 10). Cooper ve Sawaf (1999 : xiv) ise bu görüşlere az da olsa katıldığını belirtmiş, gereğinden az duygunun mantık yürütmeyi engellediğini söylemiştir. Ancak duyguların etkili kullanımı sonucu muhakeme gücünü arttırdığını, motive ettiğini, geribildirim sağladığını, berraklığı sağladığını ve otorite olmadan nüfuz oluşturduğunu dile getirmiştir.

Klasik yaklaşım ışığında “akılcılık” yaklaşımının hakim olduğu bir anlayışla duyguların insana zarar verdiği görüşü vardı. Antik felsefede Stoacılar, bilge kişinin hiçbir duygu ya da hissin etkisinde kalmayan kişi olduğunu savunmuşlardır (Mayer v.d., 2000a: 107). Platon ise duyguların alt düzeyde ve akıl tarafından yönlendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Aristo da bu görüşü sürdürerek duyguların bilinç fonksiyonlarıyla beraber ortaya çıktığını ve bu fonksiyonların refakatçileri olduklarını ifade etmiştir. “Düşünüyorum, öyleyse varım.” felsefesiyle Descartes’e göre ise duygular kişinin düşüncelerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin; ancak öfkeli olmaya degeceğini düşünüyorsak öfkeleniriz mantığıyla yine dönemin diğer düşünürleri gibi duyguların akıl tarafından yönetildiğini savunmuştur (Kondrad ve Hendl, 2001). Akılcı bir şekilde düşünerek duygulardan etkilenmeyen kararlar vermek sanayi devrimiyle beraber dünyada egemen ideal düşünce tarzı olmuştur (Akt., Çakar ve Arbak, 2004: 31)

Modern yaklaşımlar ışığında ise aklın duygulara üstünlüğü sorgulanmış Nöroloji Profesörü olan Damasio (1999) “Descartes’in Yanılgısı” adlı eserinde akıl-duygu

bölünmüşlüğüne karşı çıkmıştır. Bu eserinde Descartes'in savını çürütmeye çalışarak, insanların çok önceden de var oldukları, evrimin bir noktasında bilinçliliğin oluştuğunu ve bu bilinçlilikle basit bir zihnin oluştuğunu anlatmıştır. Buradan yola çıkarak insanın önce var olduğunu, daha sona düşündüğünü söylemiştir. Damasio'ya göre düşünme varoluşun yapıları ve işleyişi sayesinde oluştuğundan, insanlar önce var olup sonra düşünürler ve var oldukları kadar düşünürler (Damasio, 1999: 247).

Beynin biyolojik evrimi de modern yaklaşımı destekler niteliktedir. İnsan beyni evrim süresince içten dışa doğru gelişmiş ve ilk ortaya çıkan ilkel beyin vücudu kontrol edip etrafa tepki vermeye odaklanmıştır. Bu kökün üzerine duygu merkezi gelişmiş ve bu birleşimden limbik sistem oluşmuştur. Limbik sistem içgüdüsel varoluşu getirirken, milyonlarca yıllık evrim sonucu üst düzey beyin bölümü olan neokorteks ise mantıksal ve toplumsal varoluşu olanaklı kılmıştır. Yani insan bir tehlike algıladığında limbik sistem eski, içgüdüsel ve hızlı tepki verdiği için denetim neokorteksten limbik sisteme geçmektedir (Goleman, 2010: 37).

Görüldüğü üzere duygular ve mantık ayrı sistemler olarak beyinde yer alıyor gibi görünse de aslında birbirlerini etkilememeleri yapı gereği de pek mümkün görünmemektedir. Goleman (2010: 35) duygu ve mantığın birbirinden ayrı alınmaması gerektiği, ikisinin birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğunu savunmuştur. Ayrıca duyguların mantıklı olmak için gerekli olduğunu, akılcı ve duygusal olmak üzere iki farklı zihnimiz ve iki farklı türden zekâmız olduğunu savunmuş, hayatımızın her iki zekâ tarafından belirlendiğini söylemiştir.

2.2.4. Duygusal Zekâ

Duygu ve zekâ gibi tanımlaması zor ve karmaşık iki olguyu bir araya getiren duygusal zekâ kavramı literatürde son yıllarda geniş yer tutmaktadır. Bunun nedeni araştırmacıların insan davranışlarını açıklamada sadece bilişsel zekânın tek başına yeterli olmadığını anlamalarıdır. Bu açıdan duygusal zekâ kavramı üzerinde yapılan araştırmalar yoğunlaşmış ve bu kavram üzerine birçok araştırmacı tarafından çeşitli tanımlamalar yapılmıştır.

Duygusal zekâ Mayer ve Salovey adlı iki psikoloğun yayımladıkları bir makaleyle literatüre giriş yapmış ve Goleman'ın "Duygusal Zekâ" adlı kitabıyla da oldukça önem kazanmıştır. Goleman (2010: 11) Salovey ve Mayer'in 1990 yılında yayımladıkları bu makaleyle temelini onların attığı bu akademik alanın yıllar sonra bu kadar gelişip araştırılacağını kendileri tarafından tahmin bile edilemeyeceğini dile getirmiştir.

Duygusal zekâyı Mayer ve Salovey (1997: 10) doğru algılayabilme, değerlendirme ve duyguları ifade edebilme yeteneği; duyguyu ve duygusal bilgiyi anlama yeteneği ve duygusal ve entelektüel büyümenin geliştirilmesi için duyguları düzenleme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Goleman (2010: 12) "Duygusal Zekâ" adlı kitabında duygusal zekâyı "kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi yetisi" olarak tanımlamıştır. Goleman; beynin düşünen parçasının, beynin duygusal parçasından ürediğini, beynin düşünen ve duygusal parçalarının birlikte çalıştığını ve gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamda başarılı ve mutlu olmanın, insanların duygusal zekâ becerilerine bağlı olduğunu belirtmektedir.

Cooper ve Sawaf (1997: xxviii) göre ise duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi bilgisini, ilişkilerini ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir. İşte ve yaşamda duygusal zekâ üzerine yoğunlaşmak ve onu geliştirmeye başlamak için dört köşe taşlı bir model önermişlerdir. Bu model şu şekildedir:

a. Duyguları Öğrenmek: Duygusal dürüstlük, farkında olma, geri bildirim, sezgi, sorumluluk ve ilişki aracılığıyla bir kişisel etkinlik ve güven mekânı inşa etmektir.

b. Duygusal Zindelik: İçtenlik, inanılabilirlik ve esenliği inşa ederek güven çemberini genişleten çatışmaları dinlemek ve yönetmek yeteneğini arttıran bir boyuttur.

c. Duygusal Derinlik: Gündelik yaşam evi işi, sahip olunan potansiyel ve amaçlarla uyumlu hale getirmek ve bunu doğruluk, adanmışlık ve sorumlulukla destekleyen bir süreçtir.

d. Duygusal Simya: Sorun ve baskılarla birlikte yaşamak, fırsatları yakalamak, önceden görülmeeyen çözüm yöntemlerini ortaya çıkarmak ve yetenekleri kullanmak sureti ile gelecek için rekabet etme gücünü arttıran, yaratıcı güdüleri geliştiren bir boyuttur.

İsraili bir psikolog olan Bar-on (2005: 3) 1980'lerin başında duygusal zekâ kavramını araştırmaya başlamış, daha sonra çalışmalarını yoğunlaştırıp kendi modelini ve ölçeğini geliştirmiştir. Duygusal zekâ kavramını; "Bir kişinin çevresel baskılarla ve isteklerle başa çıkmak için başarılı olma yetisinde; duygusal, kişisel ve sosyal yeteneklerinin bir bütünüdür." şeklinde tanımlamıştır.

Mayer, Salovey ve Caruso, (2004: 197) duygusal zekânın, duyguların ve duygu ilişkilerinin farkına varma ve onların temelindeki problem çözme yeteneği olarak adlandırılabiliceğini söylemişlerdir. Bunun yanında duygusal zekâyı duyguları anlama, hislerle ilgili duyguları asimile etme, bu duygularla ilgili bilgiyi anlama ve bunları yönetme kapasitesi olarakta açıklamışlardır.

Izard (2001: 250) kişinin öncelikle kendisini ve daha sonra diğerlerini anlamasını, o anda içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayıp o çevreyle başa çıkabilmesini sağlayan yeteneklerin duygusal zekâyı meydana getirdiğini söylemiştir.

Thorndike ise duygusal zekânın insanları anlayabilme, onları yönetebilme yani karşıdakinin davranışlarını algılayıp ona göre davranabilme yetisi olarak dile getirmiştir (Akt., Mayer ve Salovey, 1993: 435).

Bilişsel zekâ kavramı nasıl ki bilişi yönetebilme, bilişi en iyi şekilde kullanabilme yeteneği ise; duygusal zekâ kavramı da duyguları yönetebilme ve duyguları en iyi şekilde kullanabilme yeteneğidir denebilir. Duyguları yönetmek öncelikle kişinin kendi duygularını kontrol altına alabilmesiyle başlar. Kişi önce kendi duygularının farkında olup, onları ne zaman nerede ne şekilde kullanması gerektiğini bilmelidir. Kendi duygularını yönetebilen kişi, karşıdakilerin duygularının da farkına varıp, ona göre karşıdakine davranabilir. Bu noktada empati kavramı devreye girmektedir. Yani kişinin önce kendi duygularının farkında olup, daha sonra karşıdakiyle empati kurup kendi duygularını doğru ve etkili biçimde kullanabilmesi duygusal zekâyı ifade ettiği söylenebilir.

Epstein'a (1998) göre duygusal zekâ, zihinsel bir beceridir. Sadece duygulara sahip olmak değil, aynı zamanda onların ne anlama geldiğini anlamaktır. Duygu kavramı akıl gerektirir ancak kişiyi zihinsel sisteme ulaştırarak, yaratıcı düşüncelere meydan veren şey yine duygulardır.

2.2.4.1. Duygusal Zekâ Modelleri

Literatüre bakıldığında duygusal zekâ ile ilgili iki ayrı model karşımıza çıkmaktadır. Bunlar yetenek modeli ve karma modeldir. Yetenek modeli duygusal zekânın duygu ve biliş arasındaki bağ sonucu oluşan bir yetenek olduğunu savunurken, karma model kişilik özellikleriyle duygusal zekâ arasındaki örtüşmeyi savunmaktadır.

Yetenek Modeli

2.2.4.1.1. Mayer ve Salovey Modeli

Mayer ve Salovey esasında duygusal zekâyı başından beri bir yetenek olarak algılamışlardır. Duygusal zekâyı dört boyutta ele alıp bu modele yetenek modeli adını vermişlerdir. Bu model, zekânın içsel yapısı hakkında ve bunun bireyin yaşamındaki yansımalarına ilişkin öngöründe bulunmaktadır. Kurdukları model, Gardner'ın kişisel zekâ kavramıyla benzerdir (Mayer ve Salovey 1993: 433; Mayer, Salovey ve Caruso, 2000c: 396).

Duygusal zekânın ölçümü, kişisel olarak ifade edilen empati gibi özelliklerle ilişkili olduğu kadar, zihinsel yetenek ölçümleriyle de ilişkili olması gerektiğini savunan Mayer ve Salovey'in duygusal zekâyı dört boyutta ele aldıkları model yetenek modeli olarak adlandırılmıştır. Bu modelde bu boyutların ilki, "duyguları algılama ve tanımlama"dır. İkincisi "duyguları düşüncede kaynaştırma" üçüncüsü "duyguları anlama" dördüncü boyut ise duyguları kontrol etme"yi kapsamaktadır. İlk boyut duyguların algılanıp zihinde ilk izlerin olduğu ve karşısındaki her türlü jest ve mimikleri, ses tonu v.b. dikkate alıp onları yorumlamayla başlar. İkinci boyutta duyguların düşünceyle birleşip duyguların bilişsel sisteme nasıl girdiği ve düşünceyi desteklemek için bilişi nasıl değiştirdiği üstünde odaklanır. Bir başka deyişle duygunun düşünceyle olan uyumunu

içerir. Üçüncü boyut duyguların anlamlandırılıp analiz edildiği, kişilerarası ilişkilerin temel doğrularını anlama kapasitesiyle donandığı boyuttur. Dördüncü boyut ise tüm bu boyutlardaki algılar ve yorumlamalar sonucu duygusal kontrolün gerçekleştiği son aşamadır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000c: 398)

Tablo 2: Mayer ve Salovey'in 4 Boyutlu Duygusal Zekâ Modelinin, Zekâyla ve Kişilikle olan İlişisine Odaklı İnceleme Tablosu.

<p>1. Duyguyu Algılamak Duyguları yüzlerde, resimlerde tanıma yeteneği: Zekâyâ bilgi girdisi sağlar.</p>	<p>2. Duyguyu Kullanarak Düşünmeyi Kolaylaştırmak Duygusal bilgiyi kullanabilme ve düşünceyi zenginleştirmek için duygusal bilgiye yön verebilme yeteneği: Bilişsel görevlerde duygusal bilgiden yararlanmak için düşünceyi ayarlar ve düzenler.</p>
<p>3. Duyguyu Anlamak İlişkiler, bir duygudan diğerine geçişler ve duygular hakkındaki dilbilimsel bilgilere ilişkin duygusal bilgiyi kavrama yeteneği: Duygular ve duygusal bilgi hakkında soyut değerlendirme ve muhakeme odak merkezidir.</p>	<p>4. Duyguyu Yönetmek Kişisel ve kişilerarası gelişme için duyguları ve duygusal ilişkileri yönetme yeteneği: Kişilik ve kişisel amaçlarla etkileşim içindedir.</p>

(Mayer, Caruso, ve Sitarenios, 2001: 237).

Karma Model:

2.2.4.1.2. Bar-on Modeli:

Bar-on (1997: 38-43) duygusal zekâyı bireyin dışarıdan gelen tepkilerle başa çıkma becerisini etkileyen bilişsel olmayan yetkinlikler ve yeteneklerin bütünü olarak tanımlamıştır. Bar-on duygusal zekâyı karma bir model olarak ele almış ve Goleman'ın modeliyle birçok benzer düşüncelerde birleşmişlerdir.

Bar-on modelini 5 alt boyutta açıklamıştır. Bu ana boyutlar kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu boyutlarından oluşmaktadır.

1. Kişisel Beceriler

Bireyin kendisiyle olan ilişkisi, kendiyle ilgili farkındalığını ve kendi içindekileri değerlerini ifade eder. Duygularımızı ne derece anlayıp ne şekilde ifade edebilme becerisidir. Bu boyutun alt boyutlarında kendini kabul, duygusal öz farkındalık, girişkenlik, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme boyutları yer almaktadır. Alt boyutlarından da anlaşılacağı üzere kişisel beceriler; kendini doğru olarak anlayıp kabul eden, doğrusuyla yanlışıyla kendi yapabilirliklerinin farkında olan, duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde ifade edebilen kendine güvenen ve tüm bu yetkinliklerini kendi hedeflerinde başarılı olabilmek için kullanabilme yeteneğidir.

2. Kişiler Arası Beceriler

Kişiler arası boyut, kişiler arası etkileşimdeki yetenek ve kişilerarası faaliyetleri içermektedir. Kişinin karşısındaki kişiyi doğru şekilde algılayıp, uygun tepkiyi verip ilişkiyi kurma ve devam ettirme yeteneği de denebilir. Bu ana boyutun alt boyutları; empati, bireylerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluktur. Kendinin farkında olan bireyin karşısındaki kişiyi anlamaya çalışıp empati kurma, işbirliği yapma ve kişilerarası ilişkilerde başarılı olması beklenir.

3. Uyumluluk Boyutu

Uyumluluk boyutu, problem çözme, gerçeklik ölçüsü ve esneklik alt boyutlarından oluşmaktadır. Hissettiklerimiz onaylama ve dış gerçeklikle düşünme, günlük yaşamında karşılaşılan her türlü problemle baş edebilme, duygu ve düşünceleri duruma uydurabilme yeteneği olarak tanımlanabilir.

4. Stresle Başa Çıkma Boyutu

Stresle başa çıkma boyutu, stres toleransı ve dürtü kontrolü boyutlarından oluşmaktadır. Duyguları en iyi şekilde yönetebilip onlarla baş edebilme yeteneğidir.

5. Genel Ruh Durumu Boyutu

Genel ruh durumu, mutluluk ve iyimserlik alt boyutlarından oluşur. Hayatla yetinme, yaşamdan zevk alma, hayata karşı olumlu tutum sergileyebilme, yaşama genel bakış açısını kısacası yaşamla ilgili duygularını ifade eder.

2.2.4.1.3. Goleman Modeli:

Daniel Goleman'da Bar-on gibi duygusal zekânın saf zihinsel yeteneklerden değil, kişisel özelliklerden etkilendiğini savunmuştur. "Kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisi" olarak tanımladığı duygusal zekâyı, kendi modelinde 5 alt boyutta incelemiştir. Goleman, bu boyutlarda güçlü özelliklere sahip insanların kendilerine benzer IQ'ya sahip kişilere oranla daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Bunlar: Özbilinç, Kendine Çeki Düzen Verme, Motivasyon, Empati ve Sosyal Beceriler boyutlarıdır. İçerikleri aşağıdaki gibidir: (Goleman, 1998: 393-394).

a- Özbilinç: İçinde bulunduğumuz anda neler hissettiğimizi bilmek ve bu tercihleri karar vermemize yol gösterecek biçimde kullanmak; kendi yetelerimize yönelik gerçekçi bir değerlendirmeye ve sağlam temellere dayanan bir özgüven hissine sahip olmak

b- Kendine Çekidüzen Verme: Duygularımızı, elimizdeki işi engellemek yerine kolaylaştıracak şekilde idare etmek; vicdanlı olmak ve hedeflere ulaşmak için bir zevkin tatminini ertelemek, duygusal sıkıntıdan kendini kurtarıp toparlanmak

c- Motivasyon: Bizi hedeflerimize yöneltecek ve yol gösterecek inisiyatif kullanmamıza ve gelişmek için çaba harcamamıza, yenilgiler ve engellenmişlik hissi karşısında sebat etmemize yardımcı olacak en derindeki tercihlerimizi kullanmak.

d- Empati: İnsanların neler hissettiğini sezme, onların açılarından bakabilmek ve çok farklı insanlarla dostluk geliştirip uyum sağlayabilmek.

e- Sosyal Beceriler: İlişkilerde duyguları iyi idare etmek, sosyal durumları ve ilişki ağlarını iyi algılamak, pürüzsüz etkileşim içinde olmak, anlaşmazlıklarda uzlaşma ve çözüm sağlamak.

2.2.4.1.4. Cooper ve Sawaf Modeli:

Cooper ve Sawaf “Liderlikte Duygusal Zekâ” adlı kitaplarında duygusal zekâyı psikolojik çözümlene ve felsefe alanından çıkararak ve doğrudan bilime, keşfe ve uygulamaya soktuklarını söyledikleri Dört Köşe Taşlı Model’ini oluşturmuşlardır. Bu modelde tıpkı Goleman ve Bar-on modelleri gibi duygusal zekânın karma modellerindedir. Bu köşe taşlarını; duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olarak tanımlamışlardır. Bu dört köşe taşlarının ilki olan “duyguları öğrenmek”, duyguların farkında olunması, duygusal enerji, geribildirim, sezgi, sorumluluk ve ilişkiler yoluyla bir kişisel etkinliği ve güveni kapsamaktadır. İkinci köşe taşı, “duygusal zindelik” esneklik, içtenlik, inanırlık, çatışmaları dinleme ve yönetme yeteneğidir. Üçüncü köşe taşı, duygusal derinlik olarak adlandırılmış yaşamı potansiyel ve amaca uyumlu hale getirebilmek için adanmışlık ve sorumluluk kavramlarının gerekliliğini ele almıştır. Son köşe taşı olan “duygusal simya” ise, sorunlarla birlikte yaşama, dürüstlüğü yaşamak, yetki olmadan etki, sezgisel akış ve düşüncese zaman değişimi ilkelerinden oluşur ve bunlar, yeni çözüm yolları geliştirmek, fırsatların farkına varıp bunları değerlendirmek ve var olan yeteneklerimizi kullanarak yaşamdaki olaylarla başa çıkma gücünü arttırmak, rekabet etmek ve yaratıcı düşünmek kavramlarını kapsamaktadır (Cooper ve Sawaf, 1997: xxviii).

2.2.5. Duygusal Zekâ ve Bilişsel Zekâ Arasındaki İlişki

Zekâ kavramı daha çok akademik başarıyı sağlayan ”bilişsel potansiyeli” vurgulamaktadır ancak sosyal ilişkilerde yeterli olmada, yaşama uyum ve yaşamda başarılı olmada duygusal yeti ve potansiyelin çok gerekli ve önemli olduğu açıktır. Duygu ile düşüncenin ortak çalışmasında, duygu düşüncüyü devreye sokarak veya devreden çıkararak kararları her an yönlendirmektedir. Bir bakıma akılcı ve duygusal olmak üzere iki beyin, iki zihin ve iki farklı türden zekâ var demektir. Hayatın nasıl yaşandığı ikisi tarafından belirlenmektedir. Sadece akademik zekâ değil, duygusal zekâ (EQ) da önemlidir. Akıl, duygusal zekâ olmadan tam verimli çalışmamaktadır (Goleman, 1998).

Genel olarak bakıldığında bilişsel zekâ (IQ) ile duygusal zekânın (EQ) birbirini tamamlayan iki öge olduğunu söylemek mümkündür. Zekânın tanımlarına baktığımızda anahtar kelimenin “uyum” olduğunu görmekteyiz. Kişinin çevreye uyum sağlaması süreci

şüphesiz ki hem düşünsel hem de duygusal bir uyumu gerektirir. Bu noktada EQ ve IQ daima bir etkileşim içerisindeyler. IQ düşünen, EQ hisseden zekâmızdır. Hayatta başarı ve mutluluğa erişmek için her ikisinde ihtiyacımız vardır.

Duygusal zekâ kişinin çevreye uyum sürecinde kendinin farkında olması, karşısındakiyle empati kurabilmesi, başarıya ulaşmak için kendini motive edebilmesi ve sosyal hayatında sağlıklı ilişkiler kurabilmesini sağlar. Bilişsel zekâ da yine çevreye uyum sürecindeki kişinin karar verme ve problem çözme becerisidir. Duygusal gücünü kullanan kişi duygularını tanır, onları kabullenir, uygun şekilde ifade eder ve ayrıca kendi duygusunu tanımlayabildiği ve tanıdığı, yani farkındalık düzeyi yüksek olduğu için karşısındaki kişilerinde hislerini anlayıp, kendisini başkasının yerine koyabilmeyi başarısından ötürü kişilerarası iletişimde daha başarılı olur. Bununla birlikte çevresindeki kişilerin ve kendi hislerinin farkında olması, kişinin güncel yaşamda karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilme potansiyelini artırır.

Bireyin hayat başarısını bilişsel zekâ tek başına gerçekleştirmez. Duygusal zekâsı yüksek yöneticiler stratejik düşünce ve sonuç odaklı olmada daha etkindirler. Araştırmalara göre, bilişsel zekânın iş başarısında ortalama % 6 etkili, duygusal zekânın ise ortalama %27 etkili gözlenmektedir (Baltaş, 2007: 7). Goleman (1998) ise iş başında duygusal zekâ adlı eserinde, insanın genetik olarak sabit olan IQ'nun aksine, duygusal zekânın öğrenilme olasılığı oldukça fazla olduğunu vurgulamıştır. İnsan doğumundan itibaren çevreyle iletişim halindedir ve deneyimler arttıkça kişi kendi hatalarından dersler çıkararak duygusal zekânın gelişmesine katkı sağlamaktadır.

IQ ve EQ birbirlerinde farklı yetiler olmasına karşın birbirleriyle etkileşim içerisindeyler. Bilişsel zekâsı yüksek olan kişinin duygusal zekânının da yüksek olmasını beklemek yanlış olabilir. Bu iki kavram da soyut olduğundan zekâ düzeyleri hakkında kesin yargılara varmak mümkün değildir. Çeşitli araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan bilişsel ve duygusal zekâ ölçekleri de kişinin bilişsel ve duygusal zekâsını tam anlamıyla ölçmese de, en azından genel yorumlar yapabilmek için veri sağlamaktadırlar. (Bar-on, 2005; Goleman, 1998)

Okulların, şirketlerin ve üniversite giriş sınavlarının IQ'ya ne kadar önem verdiği ortadayken, IQ'nun tek başına, iş dünyasında ya da sosyal hayattaki başarı düzeyini

açıklamakta bu denli yetersiz kalması şaşırtıcıdır. IQ testinden alınan puanlarla kişilerin kariyerlerindeki başarı oranları en yüksek payı % 20 civarında tahmin edilmektedir. Anlaşılan o ki, tek başına IQ çalışma hayatında kimin başarılı olup, kimin başarısız olacağını belirleyememektedir. Yüksek IQ değerine sahip olan kişilerin işlerinde kesinlikle başarılı olacaklarını düşünmek, büyük bir yanlış olacaktır (Akt., Yüksel, 2006). Belki de, IQ ile EQ arasındaki en büyük fark; kişilerin başarı şansını belirleme sürecine doğanın bıraktığı yerden devam etmek üzere, bireylere ve eğitimcilere bir fırsat yaratan EQ'nun daha az kalıtım yüklü olmasındadır (Shapiro, 1999: 20). Yine Baltaş (2007) duygusal veya bilişsel zekâdan sadece birinin varlığını ve önemini kabul etmenin, çift uzuvlarımızdan birini reddetmek gibi olduğu benzetmesinde bulunarak, bu iki zekâ türünün ayrıştırılmaması, bir bütün olarak ele alınması ve bunların birbirlerinin tamamlayıcısı olduğunu önemle vurgulamıştır.

2.2.6. Duygusal Zekâ ve Eğitim

Duygusal zekânın geliştirilebilir bir yetenek olduğu çeşitli araştırmalarla kanıtlanmıştır. Multi Health System Inc. Tarafından Amerika'da 3831 kişi üzerinde yapılan araştırmaya göre insanlar yaşadıkça duygusal zekâları artmaktadır ve 50'li yaşlarda en üst düzeye ulaşmaktadır. Geçen zaman ve yaşanan deneyimler duygusal olgunlaşmayı arttırmaktadır (Akt., Tufan, 2011: 75).

Yeşilyaprak (2001: 144), duygusal zekâ konusundaki çalışmalarını inceleyerek, duygusal zekânın eğitim açısından doğurgularını şu şekilde özetlemiştir:

- 1- Duygusal zekâ yetenekleri, eğitimle geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
- 2- Duygusal zekânın gelişimi anaokulundan yükseköğrenime kadar her eğitim kademesinde önemlidir.
- 3- Duygusal zekânın ihmal edilmesi, bilişsel zekâ kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engeller. Dolayısıyla duygusal zekânın gelişimi akademik başarıyı da artırır.
- 4- Duygusal zekâ kapasitesi herkeste vardır ancak çocuklar farklı zekâ profilleri ile eğitim sürecine katılırlar.
- 5- Duygusal zekânın gelişimi ile ilgili çalışmalar okuldaki disiplin sorunlarını, sosyal ve psikolojik problemleri azaltır.

6- Öğretmenler, öğretim etkinliklerini planlamada, yürütmede ve değerlendirmede duygusal zekânın alanını geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermelidirler.

7- Ders etkinliklerinde duygusal zekânın işe koşulması öğrenmeyi daha kalıcı ve zevkli hale getirir.

8- Okuldaki rehberlik uzmanları, duygusal zekânın geliştirilmesi konusunda yönetici ve öğretmenlere müşavirlik hizmeti vermelidir.

Yeşilyaprak (2001), duygusal zekânın eğitimdeki önemine dikkat çekerek, bu kavramın eğitimin her basamağında mutlaka yer alıp işlenmesi gerektiğini savunmuştur. Eğitim kurumlarında öğretmen-öğrenci-veli işbirliğinin çocuğun başarı veya başarısızlığında rolü büyüktür. Şöyle bir bakıldığında öğrencilerin okulda daha çok akademik başarıya göre değerlendirildiklerini, öğretmenin de velinin de öğrenciye olan tutumunda öğrencinin not ortalamasının ne kadar büyük bir etken olduğu bilinmektedir. Halbuki akademik başarının yükselmesi sadece dersi dinlemek, sürekli tekrar etmek ve sınavlara çok iyi çalışmakla elde edilmemektedir. Bu akademik başarının altında birçok etken yatmaktadır. Ülkemizde özellikle son yıllarda duygusal zekânın akademik başarı ile pozitif yönde anlamlı ilişkisinin olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Dağlı, 2006., Yılmaz, 2007., Kenarlı, 2007., Seyis, Yazıcı ve Altun ,2011., Hangül ve Üzel, 2012).

Bu açıdan hem öğretmenin, hem velinin, hem öğrencinin hem de eğitim kurumu yöneticilerinin duygusal zekâ konusundaki bilgi, beceri ve yeterliliklerinin artırılması yönünde yapılacak olan eğitim ve programların; okulların eğitim kalitesinin aynı zamanda akademik ve sosyal başarının artmasında önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2.7. Duygusal Zekâ İle İlgili Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

2.2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar:

Mumcuoğlu (2002) Bar-On Duygusal Zekâ Testi'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışmasını yüksek lisans tezi çerçevesinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına toplu olarak bakıldığında, Bar-On EQ-'nun Türkçe formunun dil eşdeğerliğinin sağlandığı, içsel tutarlılık güvenilirlik katsayılarının ve test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu, sınır gruplar arası karşılaştırmayı ve

madde-toplam puan korelasyonlarını içeren madde analizlerine dayalı yapı geçerliliği çalışmalarının, maddelerin hem ayırt edicilik niteliklerinin hem de ilgili boyutla ilişkilerinin istatistiki açıdan anlamlı düzeyde olduğu ve kriter geçerliliği çalışmalarının duygusal zekânın bilişsel zekâdan ayrı ama kişilik özellikleriyle ilişkili bir teorik kavram olduğunu ortaya koyduğu belirtilmektedir.

Köksal (2003) ergenlerin duygusal zekâları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği, 384 ergenle çalıştığı çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duygusal zekâlarının yüksek olduğu, duygusal zekâ ile mantıklı karar verme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Dağlı (2006) Mersin ilinde 285 ilköğretim öğrencisine uygulamış olduğu ölçekler sonucunda, ergenlerde zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiye bakmıştır. Sonuç olarak duygusal zekâ ile zekâ bölümü ve akademik başarı arasına pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kızların duygusal zekâlarının erkeklerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Akbaş (2006) ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâlarını incelediği, İstanbul Fatih ilçesinde görev yapan 80 öğretmenle yaptığı araştırmasındaki bulgulara göre; duygusal zekâ puanının cinsiyete, yaşa ve kıdeme göre anlamlı olarak değişmediği, İlköğretim okulu öğretmenlerinin yüksek empatiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Sosyal beceriler açısından bakıldığında bu anlamda öğretmenlerin %51,70'ü kendilerini başarılı görürken, öğretmenlerin %40'ı bu konuda kararsız ve %8,3'ü yetersiz gördüğü sonucuna varılmıştır.

Şimşek (2006) duygusal zekânın anababa tutumlarının ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzıyla ilişkisinin incelendiği, Bar-on duygusal zekâ ölçeğini kullandığı araştırması sonucunda; demokratik ana-baba tutumlarıyla duygusal zekânın tüm alt boyutları (kişinin kendinin farkında olması, kişinin duygularının farkında olması, sosyal beceri, kişinin duygularını yönetmesi ve empati) arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Yüksel (2006) duygusal zekâ ile performans ilişkisini incelediği İstanbul'da faaliyet gösteren 8 ayrı işletmede çalışan işgörenlerle yapılan çalışmanın sonucunda ülkemizde performans değerlendirmede büyük sorunlar yaşandığı, yöneticilerin bu konuda

yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bundan dolayı duygusal zekâ ile performans arasındaki ilişkiyi test etmenin ülkemiz için henüz erken olduğu tespit edilmiştir.

Güler (2006) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerini arasındaki ilişkiyi incelediği İstanbul Fatih ilçesinde 200 öğretmenle gerçekleştirdiği araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yüksek ve problem çözmede daha yaratıcı olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca bu iki kavram arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Göçet (2006) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş, kızların erkeklere göre duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğunu, sözel bölüm öğrencilerinin sayısal bölüm öğrencilerine göre daha yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olduğunu elde etmiştir. Ayrıca batı bölgelerinden gelen öğrencilerin doğu bölgelerinden gelen öğrencilere göre daha yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmış ve bu öğrencilerin duygusal zekânın alt boyutlarından iyimserlik, duygulardan faydalanma ve duyguların ifadesinin stresle başa çıkma tutumları arasındaki anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Sardoğan ve Kaygusuz (2006) antisosyal kişilik bozukluğu tanısı almış ve almamış olan bireylerin duygusal zekâ düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, antisosyal kişilik bozukluğu tanısı almış bireylerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Antisosyal kişilik bozukluğu tanısı almış bireylerin , herhangi bir psikiyatrik tanı almamış bireylere göre duygusal farkındalık, duygusal kontrol, özmotivasyon, empatik beceri ve sosyal ilişkileri kontrol etme düzeylerinin daha düşük olduğu ve bu becerileri kullanmada daha fazla güçlük yaşadıkları sonucuna varmışlardır.

Dicle (2006) sosyal beceri düzeyinin duygusal zekâ düzeyleri ve bazı kişisel özelliklere göre incelediği 684 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, araştırmada kullanılan sosyal beceri ölçeğinin alt boyutları göz önünde bulundurularak sosyal beceri düzeyleriyle duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öztürk (2006) okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmada, İç Anadolu Bölgesindeki 13 ilde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 378 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım değişkenlerinde; iş doyum puan ortalamalarında ise okul türü, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerinde, anlamlı ilişkiler elde etmiştir. Ayrıca tükenmişlik düzeylerinde yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım, isinden elde ettiği doyum sırası ve idari tutum değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Hafizoğlu (2007) ergenlerde duygusal zekâ ile ruhsal uyum/uyumsuzluk ve davranış problemleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 84 ergen üzerinde gerçekleştirilen araştırmada duygusal zekâ ve davranış sorunları arasında olumsuz yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna ek olarak, duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutları olan kişiler arası ilişkiler, öz saygı ve iyimserlik alt boyutlarının davranış sorunlarını belirlemede anlamlı katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan'ın (2008) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Dışa dönük bir kişiliğe sahip öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında, kızların duygusal zekâ düzeylerinin erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve algılanan aile tutumunun öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kavşut (2009) ergenlerde akran zorbalığı davranışları ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçladığı 691 lise öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, duygusal zekâ düzeyini belirlemek için “Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği”ni kullanmış ve Zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa katılmayan (tüm zorbalık statülerinde yer alan) ergenlerin duygusal zekânın diğer alt boyutlarıyla ilişkilerine bakıldığında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Doğan (2009) duygusal zekâ ile problem çözme arasındaki ilişkiyi incelediği lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada duygusal zekânın alt boyutlarından “stres yönetimi”

üzerinde cinsiyetler; “uyum” üzerinde ebeveyn tutumları; “kişisel boyut”, “uyum” ve “genel ruh hali” üzerinde okul türleri; “uyum” üzerinde sınıf düzeyleri; problem çözme alt boyutlarından “aceleci yaklaşım” üzerinde ebeveyn tutumları; “aceleci yaklaşım”, “düşünen yaklaşım” ve “değerlendirici yaklaşım” üzerinde okul türleri arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu saptamıştır.

Aydın (2010) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlımlıkları arasındaki ilişkiyi ve duygusal zekâ ve umudun psikolojik sağlımlığı yordamadaki rolünü araştırmayı amaçlayan 449 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışması sonucunda duygusal zekâ ve alt boyutları; umut ve alt boyutları ile araştırmanın bağımlı değişkeni olan psikolojik sağlamlık arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Duygusal zekâ ve umut, psikolojik sağlamlığı anlamlı düzeyde yordamaktadır. Duyguların farkında olma ve empati alt boyutları için kız öğrencilerin, duyguları yönetme alt boyutu için ise erkek öğrencilerin anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Tufan (2011) “Geliştirilen duygusal zekâ eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisi” başlıklı tezini kontrol, plasebo ve deney grubu olarak ayırdığı 45 kişiden oluşan dokuzuncu sınıf öğrencilerine uyguladığı program sonucunda, Duygusal Zekâ Programı uygulanan deney grubunun 10 hafta sonucundaki öntest - sontest karşılaştırmasında, son test puan sonuçlarında kontrol ve plasebo gruplarında bir fark gözlenmezken, deney grubunun duygusal zekâ düzeyi son test puanlarındaki farkın anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Sonuç olarakta bu programın duygusal zekâ düzeyi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Hangül ve Üzel (2012) Balıkesir ilinde 125 ilköğretim öğrencisinin akademik başarısı ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, akademik başarılarında matematik dersi not ortalamalarını baz almış ve duygusal zekâ düzeylerini ölçmek içinde Duygusal Zekâ Envanteri (DZE) uygulamışlardır. Analiz sonucunda duygusal zekâ ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Duygusal zekâ ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmaları incelediğimizde çeşitli değişkenlerin duygusal zekâ ile ilişkisi olduğunu görmekteyiz. Özellikle cinsiyet, anne

baba tutumu, empati, problem çözüme becerisi, karar verme becerisi, stresi yönetimi, ruhsal uyum, psikolojik sağlamlık gibi değişkenlerin duygusal zekâ üzerinde çeşitli dereceler de etkilerinin olduğu görülmektedir.

2.2.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar:

Gibbs (1995) Times dergisinde yayınlanan bir makalesinde yaptığı çalışmasından söz etmiş ve EQ'nun insan zekâsının ölçümü için IQ'dan daha belirleyici olduğunu savunmuştur. Bu çalışmayı 4 yaşındaki bir grup çocuk üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmacı öncelikle çocukları teker teker izlenebilen ve bir odaya almış, masaya bir şekerleme bırakmış ve çocuklara eğer isterlerse o şekerlemeyi yiyebileceklerini söylemiştir. Ancak kendisi dönene kadar yemeyip beklerlerse geldiklerinde iki tane şekerleme yiyebilecekleri talimatını vermiştir. Çocuklardan bazıları araştırmacı dışarı çıkar çıkmaz şekerlemeyi yemiştir. Bazıları ise gözlerini kapatıp başını eğip ikinci lokumu da yemek uğruna dikkatlerini şarkı söyleyerek başka yöne vermeye çalışmışlardır. Daha sonra araştırmacı gelip yemeyenlere birer şekerleme daha vermiştir. Araştırmacı bundan sonra bu çocukların büyümesini beklemiştir. Bu çocuklar lise çağına geldiklerinde enteresan sonuçların olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı örneklem grubundaki bu çocukların ailelerinden ve öğretmenlerinden bilgi alır ve ikinci şekerlemeyi almak için bekleyen çocukların daha popüler, strese dayanıklı ve derslerinde daha başarılı olduklarını görmüştür. Ayrıca yine bu gruba uygulanan yetenek testlerinin 210' un üzerinde oldukça iyi sonuçlar aldıklarını görmüştür. Araştırmacı bu uygulamasında duygusal zekânın oynadığı rolün önemini göstermiştir.

Mayer ve Geher (1996) makalelerinde düşünceler ve duygular arasında bağlantı kurma yeteneğinin bireysel farklılıklara göre nasıl değiştiğini araştırmışlardır. Katılımcıların duygusal yeteneklerini ölçmek için empati, grupla fikir birliği, hedefle uzlaşma gibi birçok kriter belirlenmiştir. 321 katılımcısı olan bu araştırmada bulgular “düşünceleri ile duyguları arasında iyi bağlantı kurabilen kişilerin, başka insanların duygu ve düşüncelerini olduğu kadar, kendi düşüncelerinin duygusal yansımalarını daha iyi anlayabildikleri” şeklinde sonuçlanmıştır.

Lazzari (2000) yayımladığı makalesinde erken ve geç ergenlikte duygusal zekâ, kişisel yaşam doyumu ve psikolojik iyi olma halini incelemiştir. Kişisel memnuniyetin

yaşam doyumuna ve psikolojik iyi olma haline etkisinin olabileceği tahmin edilmiştir. Bu çalışmaya Katolik lisesinden 155 öğrenci katılmıştır. 71 öğrenci 9.sınıftan, 84 öğrenci 12. sınıftan alınmıştır. Kişisel anlam ve duygusal zekâ puanlarında 12. sınıfa giden öğrencilerin puanlarının 9. sınıflardan daha yüksek olacağı tahmin edilmiştir. Kişisel anlam profili (Wong,1998), Duygusal Zekâ Anketi (Schutte ve diğ.1988), Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener ve diğ. 1985) ve İyi Olma Halini Belirleme Ölçeği (Masse ve diğ. 1998) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Sonuçlar önemli ölçüde hipotezleri desteklemiştir. Bu çalışma ,ergenlerde duygusal zekânın rolünü ve özellikle kişisel memnuniyetin rolünün psikolojik iyilik haline katkısının doğruluğunu ortaya koymuştur.

Mayer, Perkins, Caruso ve Salovey'in (2001) birlikte yayımladıkları makalelerinde yaptıkları bir araştırmada duygusal zekâ ve üstün duygusal yetenekler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ayrıca kişilerin duygusal zekâ seviyelerine göre, sosyal durumlarla başa çıkma becerilerini de ortaya çıkarmak istemişlerdir. Duygusal zekâ ve sosyal davranış, ergenlik çağı gençlerinden oluşan 11 kişilik pilot bir grup üzerinde araştırılmıştır. Duygusal zekâyı ölçmek için yetenek temelli ölçüm aracı MEIS-A kullanılmıştır. Genel zekâyı ölçmek için ise Peabody Resim-Kelime ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca 11 ergenin her birinden sosyal bir güçlkle karşılaştığında nasıl başa çıktıklarını açıklamaları istenmiştir. Bulgular, yüksek duygusal zekâyaya sahip olanların, diğerlerine göre belli durumlarda kendilerinin ve başkalarının duygularını daha iyi tanımlayabildikleri, yapacakları eylemlerde onları birer rehber olarak kullanabildikleri ve baskılara karşı daha dayanıklı tavır gösterebildikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Derksen, Kramer ve Katzko (2002) makalelerinde “duygusal zekânın, bize daha tanıdık gelen entelektüel yeteneklerden bağımsız bir kavram olduğu” kanısını kanıtlamaya çalıştıkları bir çalışma gerçekleştirmiş ve 489'u erkek, 384'ü kadın 873 kişilik büyük bir örneklem grubu ile çalışılmıştır. Grubun yaş değişkeni 19 ile 84 arasında değişmektedir. Katılımcıların duygusal zekâları Bar-On EQ ile ölçülmüş ve bu sonuçlar Genel Yetişkin Zihinsel Yetenek Ölçeği şeklinde Türkçe'ye çevirebilen ve bilişsel yetenekleri ölçen GAMA ile kıyaslanarak değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, Bar-On EQ-i ile GAMA arasındaki bağıntılar oldukça düşük ve önemsiz düzeydedir. Bu durum hem toplam için hem de ayrı cinsiyetler için değerlendirildiğinde değişmemektedir. Dolayısıyla psikometrik açıdan her iki testin bağımsız olduğu ve farklı yetenekleri ölçtüğü görülmüştür.

Brackett, Mayer ve Warner (2004) makalelerinde yeteneğe dayalı duygusal zekâ ölçümünün diskriminant, kriter ve artan geçerliklerini değerlendirmişlerdir. 330 üniversite öğrencisi örnekleme oluşturmuştur ve bu öğrenciler bir yetenek testi olan EI, kişilik özelliğini ölçen Beş Büyük (Big Five) ve bilgi temin etmek amacı ile de, öz-itina davranış, boş zaman uğraşları, akademik etkinlikler ve kişiler arası ilişkiler düzenlerini değerlendiren Yaşam Alanı (Life Space) ölçeklerini uygulamışlardır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak erkekler için duygusal zekâ değerleri, Yaşam Alanı kriterleri açısından kızlardan daha belirleyici olduğu görülmüştür. Erkeklerin düşük EI puanları, esasında duyguları algılamaktan yoksun olmaları ve duygularını kullanırken yasadışı uyuşturucu, alkol kullanımı, sapkın davranışlar, arkadaşlarla zayıf ilişkiler gibi negatif durumlarıyla ilişkili olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Sonuç olarak araştırmacılar, duygusal zekânın kız öğrenciler için değil de erkek öğrenciler üzerinde negatif davranışlar ve uyumsuzluk ile negatif yönde ilişkili olduğunu ileri sürmektedirler.

Petrides , Frederickson ve Furnham (2004) makalelerinde akademik performansta ve okuldaki sapkın davranışlarda duygusal zekâ özelliklerinin rolü hakkında yaptıkları bir çalışmadan söz etmişlerdir. Bu çalışmanın örnekleme 16,5 yaşlarında İngiliz ortaöğretiminde öğrenim gören, okulda sapkın davranışlar gösteren 650 öğrenciden oluşmaktadır. Duygusal zekâyı ölçmek için TEIQue adlı ölçek kullanılmıştır. Duygusal zekâ özelliklerinin, bilissel zekâ ve akademik performans arasındaki ilişkiyi ılımlaştırdığı gözlenmiştir. Bunun yanında duygusal zekânın birçok etkisi kişilik varyansı için kontrol edildikten sonra bile belirgin kalmıştır. Ayrıca yüksek EI puanı alan öğrenciler çoğunlukla izinsiz devamsızlık yapmamakta ve okuldan uzaklaştırılma cezası almamaktadırlar. Çoğu EI özelliği etkileri, kişilik değişkeni kontrolünden sonra bile etkilerini sürdürmüştür. Dolayısıyla araştırmacılar, duygusal zekâ özelliklerinin, hem akademik performans, hem de okul düzenini bozucu davranışlar üzerinde etkili olduğunu ileri sürmektedirler.

Fernandez, Alcaide, Extremera ve Pizarro (2006) makalelerinde ergenlerde duygusal zekâ, anksiyete ve depresyon arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 250 lise öğrencisine Ruh Hali Ölçeği olarak çevirilebilen; stres, anksiyete, bastırma, benlik saygısı gibi özellikleri ölçen bu ölçek uygulanmıştır. Bu araştırma sonucunda iki önemli bulgu elde edilmiştir. İlki benlik saygısıyla duygusal zekâ arasında olumlu bir ilişki ortaya

çıkmasıdır. İkincisi ise anksiyete ve depresyonla duygusal zekâ arasında negatif yönde bir ilişkinin bulunmasıdır. Sonuç olarak duygusal zekânın psikolojik uyum ve iyi ruh hali ile olumlu yönde pozitif bir ilişkisinin olduğu ileri sürülmüştür.

Desiree, Martin, Rosario, Raquel ve Fernandez (2012) Duygusal Zekâ Programının gençlerin psikososyal uyumunu geliştirilebilirlik düzeyine bakmışlardır. Mayer ve Salovey'in yetenek modelini temel alan bir program uygulanmıştır. Araştırmayı 13-16 yaşları arasındaki 147 lise öğrencisi üzerinde yapmış olup, 69 kontrol, 78 uygulama grubu olarak ayırmıştır. İki akademik dönem içinde daha önce bu programın eğitimin almış 11 koç tarafından "INTEMO" eğitimi olarak adlandırılan, 10 hafta boyunca her hafta 1 saatlik yaptıkları uygulama yapmışlardır. Sonucunda bu programın deney grubunda anksiyete, sosyal stres, depresyon, somatizasyon ve benlik saygısına pozitif yönde etki ettiğini görmüşlerdir.

Duygusal zekâ ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde yine yurtiçi araştırmalarında olduğu gibi bazı değişkenlerin duygusal zekâ ile ilişkisi olduğunu görülmektedir. Özellikle bilişsel zekâ, strese dayanıklılık, üstün duygusal yetenekler, yaşam doyumu, akademik performans, psikolojik iyi olma hali gibi değişkenlerin duygusal zekâ üzerinde çeşitli derecelerde etkilerinin olduğu ve yurtdışındaki araştırmaların daha çok duygusal zekâ kavramını belirginleştirmeye ve duygusal zekânın başlı başına ayrı bir zekâ olduğu ile ilgili ayrıntılı çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

Yukarıda da görüldüğü üzere yurtiçi ve yurtdışında duygusal zekâ ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; yurtiçinde yapılan araştırmalarda duygusal zekâ ile kişisel beceriler (karar verme, problem çözme, strese dayanıklılık v.b.) arasındaki ilişkilere bakıldığı, yurtdışındaki araştırmalarda ise daha çok duygusal zekâyı betimlemeye ve duygusal zekânın bileşenlerini ortaya çıkarmaya yönelik ayrıntılı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yurtiçi ve yurtdışında duygusal zekâ ile akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmaması, bu konuda araştırma yapma ihtiyacını doğurmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlişkisel tarama ve nedensel karşılaştırmalı bir yöntem uygulanmış olan bu betimsel araştırmada; bağımlı değişken olan akılcı olmayan inançların bağımsız değişkenler olan duygusal zekâ, cinsiyet, kardeş sayısı, annenin çalışma durumu, babanın mesleği, anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyleri ile ilişkisi araştırılmıştır. Ayrıca duygusal zekâ alt boyutları ile akılcı olmayan inanç arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. “İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.” (Karasar, 2005: 81). Nedensel karşılaştırma yönteminde, en az iki değişken arasındaki ilişki aranır ve değişkenlerinin birinin diğerine sebep olup olmadığını görebilmek için karşılaştırma yapılır. (Çepni, 2010: 80) Bu çalışmada da değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığından ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma yöntemlerinin uygun olacağı düşünülmüştür.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2011 - 2012 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili merkezi sınırları içerisinde Fatih ve Şişli ilçelerinde bulunan Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi, Şehremini Anadolu Lisesi, Sultanahmet Anadolu Meslek ve Endüstri Meslek Lisesi ve Şişli Anadolu Meslek ve Endüstri Meslek Liseleri’nde lise son sınıfta okuyan 272 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ölçek maddelerini eksik ya da hatalı şekilde yanıtlayan 54 öğrencinin ölçekleri elenmiş, 122’si (% 44,85) kız, 150’si (%55,15) erkek olan 272 öğrencinin verileri analiz aşamasında değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma

grubunda yer alan okullar araştımcının uygulama yapacağı okullara yakınlık mesafesine göre random olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak ‘‘Akılcı Olmayan İnançlar lçeği’’, ‘‘Bar-On Duygusal Zekâ lçeği’’ ve araştırmacı tarafından hazırlanan ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler ve yapılan çalışmalar aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Akılcı Olmayan İnançlar lçeği

Akılcı olmayan inançlar sistemini ölçmek üzere Jones (1969) tarafından geliştirilen bir ölçektir. Bu lçek toplam 100 maddeden oluşmaktadır. Onaylanma isteği, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, engellenme, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, problemden kaçma, bağımlı olma, çaresizlik ve mükemmeliyetçilik olmak üzere 10 alt lçeği bulunmaktadır. Likert tipi lçme aracı olup, ölçeğe verilen cevaplar (1) ‘‘hiç katılmıyorum’’, (2) ‘‘katılmıyorum’’, (3) ‘‘kararsızım’’, (4) ‘‘katılıyorum’’, (5) ‘‘kesinlikle katılıyorum’’ şeklinde derecelendirilmiştir. Araştırmaya katılanların verdikleri cevaplar toplanarak puanlar elde edilmektedir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi akılcı olmayan inanç düzeyinin yükseldiğini, puanların düşmesi ise akılcı olmayan inanç düzeyinin azaldığını göstermektedir (Akt: Yurtal, 1999). (Bkz. Ek 1)

Akılcı Olmayan İnançlar lçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Akılcı Olmayan İnançlar lçeğinin Geçerliliği

Jones (1969) yapmış olduğu geçerlik çalışmasında benzer ölçek geçerliği yöntemini kullanmıştır. Bunun için 16 Kişilik Faktru Envanterini (16KF) kullanmıştır. Jones duygusal rahatsızlıkların göstergesi sayılan C, H, L, O, Q3, Q4 alt ölçek puanları ile Akılcı Olmayan İnançlar lçeğinin alt ölçekleri arasındaki korelasyona bakmıştır. Buna göre Akılcı Olmayan İnançlar lçeğinin 8 ve 10’uncu alt ölçekleri anlamlı korelasyon göstermemiş, diğer alt ölçekler anlamlı ($p<.01$ ve $p<.05$) yüksek korelasyonlar göstermiştir.

Yurtal (1999) tarafından, ölçeğin yapı geçerliğinin bulunması amacı ile 238 üniversite öğrencisine uygulanarak faktör analizi Varimax Rotation tekniği kullanılarak yapılmıştır. Bu analizler sonucunda madde sayısı 100'den 45'e ve faktör sayısı 10'dan 8'e indirilmiştir. İki faktör yapılan analizde çıkmadığı için araştırmaya alınmamıştır. Faktör yükleri incelendiğinde alt boyutlara göre onay ihtiyacı alt boyutu için faktör yükleri .66 ile .47; yüksek beklentiler alt boyutu için faktör yükleri .71 ile .37; suçlama eğilimi alt boyutu için faktör yükleri .74 ile .48; duygusal sorumsuzluk alt boyutu için faktör yükleri .60 ve .41; aşırı kaygı alt boyutu için faktör yükleri .64 ve .41; bağımlı olma alt boyutu için faktör yükleri .72 ve .43; çaresizlik alt boyutu için faktör yükleri .69 ve .36; mükemmeliyetçilik alt boyutu için faktör yükleri .57 ve .48 arasında değişen değerler bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçek maddeleri yeniden numaralandırılmış ve 45 maddelik Akılcı Olmayan İnançlar Testi elde edilmiştir. Yurtal (1999), benzer ölçekler geçerliğini bulmak için Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeğinin alt ölçek puanları ile Türkiye'ye uyarlanması yapılan 16 Kişilik Faktörü Envanteri'nin akılcı olmayan inançlar testi alt ölçekleri ile ilişkili C, H, L, O, Q3, Q4 alt ölçek puanları arasındaki korelasyona bakmıştır. Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlara göre birinci alt ölçek onay ihtiyacı ve sekizinci alt ölçek mükemmeliyetçilik anlamlı korelasyon göstermemiş, diğer alt ölçekler anlamlı korelasyon göstermiştir. Alınan sonuçların Jones'in yapmış olduğu benzer ölçekler geçerliği çalışması ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeğinin Güvenilirliği

Jones (1969), ölçeğin güvenilirliğini bulmak için test tekrar test metodunu kullanmıştır. Buna göre alt ölçekler toplam puanı için korelasyonu $r = .92$, alt ölçekler için ise $r = .67$ ve $r = .87$ arasında değişen değerler bulmuştur. Lohr ve Bonge (1980), Akılcı Olmayan İnançlar testinin güvenilirliğini hesaplamak için testin tekrarı metodunu kullanmıştır buna göre toplam puanı için $r = 0.79$, alt ölçekler için ise $r = 0.58$ ve $r = 0.80$ arasında değişen değerler bulmuştur (Akt: Yurtal, 1999). Yurtal (1999), testin tekrarı yöntemini kullanarak güvenilirliği hesaplamış ve toplam puan için $r = .71$, alt ölçekler için ise $r = .46$ ile $r = .82$ arasında değişen korelasyon katsayıları bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılığını bulmak için Cronbach alfa güvenilirliği hesaplanmıştır.

Buna göre ölçeğin tümü için bulunan iç tutarlılık katsayısı $r=.74$ 'tür. Alt ölçekler için $r=.41$ ve $r=.90$ arasında değerler bulunmuştur.

3.3.2. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği

Bar-On EQ, Bar-On'un 1997 yılında geliştirdiği, duygusal zekâ boyutlarını içeren 133 maddelik, 1'den 5'e doğru artan derecelendirme ölçeğine göre yanıtlanan bir ölçektir. Onbeş duygusal zekâ boyutunun gruplandırıldığı beş ana boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh halidir. Her ölçek kendi içinde 2 ila 5 alt ölçeğe ayrılmıştır. (Mumcuoğlu, 2002). Ölçeğin orijinalinin geçerliği için faktörel geçerlik, içerik ve yüzey geçerliği, yapı geçerliği, konvarjent geçerliği, sapma geçerliği, kriter grubu geçerliği, farklılaştırıcı öge geçerliği ve tahmin geçerliği çalışmaları yapılmıştır (Akt., Mumcuoğlu, 2002). (Bkz. Ek 2)

Güvenirlilik çalışması için test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bir aydan dört aya uzanan test ve yeniden test değerleri, $.78$ 'den $.92$ 'ye ve $.55$ 'ten $.82$ 'ye uzanmaktadır. Bu bulgular, Bar-On EQ'nin güvenilir bir araç olduğunu desteklemekte, duygusal ve sosyal işleyişteki değişikliklere duyarlı olduğunu göstermektedir. (Bar-On, 1997, Akt., Mumcuoğlu, 2002). Anketin 133 maddelik formu için Bar-On 16 yaş ve üstündeki kişilere uygulanabileceğini belirtmiştir (Bar-On, 1997).

Bar-On EQ ölçeğinin boyutları

Kişisel beceriler boyutu

Kişisel beceri boyutu kişinin özünü değerlendirmektedir. Alt boyutlarını bağımsızlık, kendini gerçekleştirme, kararlılık, kendine saygı ve duygusal benlik bilinci oluşturmaktadır. Bu boyuttaki yüksek puan, bireyin duygularının farkında olduğu, olumlu duygular beslediğini, kendini yaşamında yaptığı şeylerle ilgili olumlu hissettiğini gösterir. Böyle insanlar duygularını ifade edebilirler. İnançlarını ve ideallerini dile getirirken güçlü, güvenli ve bağımsızdırlar (Bar-On, 1997). Bu çalışmada kişisel beceri alt boyutunun cronbach alfa güvenirlilik katsayısı = 0.82 bulunmuştur.

Kişilerarası beceriler boyutu

Bu boyut kişilerarası beceri ve işlevleri ortaya çıkarır. Alt boyutlarını sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkiler ve empati oluşturmaktadır. Kişinin bu boyuttan aldığı yüksek puanlar kişinin iyi sosyal becerilere sahip, güvenilir ve sosyal bir birey olduğunu gösterir. Böyle insanlar diğer insanları anlar ve onlarla iyi geçinirler. Takım çalışmaları ve diğer insanlarla etkileşim gerektiren işlerde başarılı olurlar (Bar-On, 1997). Bu çalışmada kişilerarası beceri alt boyutunun cronbach alfa güvenilirlik katsayısı = 0.75 bulunmuştur.

Şartlara ve çevreye uyum boyutu

Bu boyut kişinin başarı ile çevresel taleplerle baş edebilmek için problemleri durumu değerlendirerek nasıl üstesinden gelebileceğini ortaya çıkarır. Alt boyutlarını esneklik, gerçekçilik ve problem çözme oluşturmaktadır. Bu boyuttan alınan yüksek puanlar, kişiyi, esnek, gerçekçi, problemleri kavramada etkili ve onları çözümleyecek yolları bulmada yetenekli olarak tanımlar. Yüksek puanlar kişinin, gündelik zorluklarla ilgilenmek için iyi yollar bulduğunu gösterir (Bar-On, 1997). Bu çalışmada şartlara ve çevreye uyum alt boyutunun cronbach alfa güvenilirlik katsayısı = 0.54 bulunmuştur.

Stres yönetimi boyutu

Bu boyut kişilerin kendilerini kaybetmeden ve psikolojik yıkımlar yaşamadan strese dayanıklılığını göstermektedir. Alt boyutlarını strese dayanıklılık ve dürtü kontrolü oluşturmaktadır. Bu boyuttan yüksek puan alan kişiler, endişe artırıcı ve stresli görevleri idare edebilirler. Bu kişiler, çoğu zaman sakin, nadiren tepkisel davranırlar (Bar-On, 1997). Strese Dayanıklılık 3, 6, 60, 63, 68, 75, 80 Dürtü Kontrol 11, 29, 36, 41, 66, 70. Bu çalışmada alt boyutun cronbach alfa güvenilirlik katsayısı = 0.70 bulunmuştur.

Genel ruh hali boyutu

Bu boyut yaşamdan zevk alma yeteneğini olduğu kadar, yaşama bakış açısını ve hoşnutluk duygularını ölçer. Alt boyutlarını mutluluk ve iyimserlik oluşturmaktadır. Yüksek puanlar genellikle neşeli, olumlu, umut dolu ve yaşamdan zevk almasını bilen, iyimser bireyleri işaret eder. Kişilerarası etkileşimde temel bir unsur olmasının yanı sıra bu nitelik

problem çözüme ve stres yönetiminde etkili ve motive edici bir unsurdur (Bar-On, 1997). Bu çalışmada genel ruh hali alt boyutunun cronbach alfa güvenirlik katsayısı = 0.79 bulunmuştur.

Bar-On Duygusal Zekâ Anketinin Geçerliliği

Mumcuoğlu (2002), 133 maddelik Bar-On Duygusal Zekâ Anketi'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik ve güvenirlik ve geçerlik çalışması anketinde, yapı geçerliği ve kriter geçerliği çalışmalarını yapmıştır. Gruplar arası karşılaştırmayı ve madde toplam puan korelasyonlarını içeren madde analizlerine dayalı yapı geçerliliği çalışmaları, maddelerin hem ayırt edicilik niteliklerinin hem de ilgili boyutla ilişkilerinin istatistiki açıdan anlamlı düzeyde olduğunu elde etmiştir. Ayrıca kriter geçerliliği çalışmalarının duygusal zekânın, zekâdan ayrı ama kişilik özellikleriyle ilişkili teorik bir kavram olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda Bar-On EQ'nin Türkçe formunun bilimsel çalışmalarda kullanılabileceği çıkarımı yapılmıştır.

Bar-On Duygusal Zekâ Anketinin Güvenirliği

Anketin güvenirlik çalışmaları için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. 88 madde ve 5 temel boyuttan oluşan anketin güvenirlik çalışmaları sonucunda Cronbach Alpha katsayıları, anketin geneli için 92,12; kişisel yetenekler boyutunda 83,73; kişilerarası yetenekler boyutunda 77,87; uyumluluk boyutunda 65,42; stresle başa çıkma boyutunda 73,14 ve genel ruh durumu boyutunda ise Alpha katsayısı 75,06 olarak hesaplanmıştır (Acar, 2001).

Ölçeğin, örneklem grubuna uygunluğunu test etmek amacıyla, Acar (2001) tarafından 183 lise öğrencisine ön uygulama yapılmış ve güvenirlik hesaplanmıştır. Uygulama sonucunda toplam puan Cronbach Alpha katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Değer alt ölçeklere ilişkin katsayılar şu şekildedir: Kişilerarası beceriler .63, Kişisel beceriler .81, Stresle başa çıkma .75, Uyumluluk .65, Genel ruh durumu .69, Ön uygulama ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin lise öğrencilerine uygulanabileceğine karar verilmiştir.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmada inceleme konusu olan bağımsız değişkenlerle ilgili 7 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan bu formun hazırlanmasında konu ile ilgili uzman görüşlerine başvurulmuş, akılcı olmayan inançlar ile ilgisi olabilecek faktörler öğrencilere ait; cinsiyet, kardeş sayısı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin mesleği, babanın mesleği ve aylık gelir düzeyi olarak belirlenmiştir. “Kişisel Bilgi Formu”nun bir örneği Ek-3’ te verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS 11.5 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca bağımsız değişken düzeyi iki olan değişkenlere göre akılcı olmayan inanç puan ortalamaları arasındaki farkların önem kontrolünü belirlemek için bağımsız gruplarda t testi (Independent-Samples T Test) kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin düzeyinin üç veya daha fazla olduğu durumlarda ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin kullanıldığı durumlarda öncelikle grup varyanslarının homojen olup olmadığını belirleyebilmek için Levene istatistiğine (Levene’s Test for Equality of Variances) başvurulmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli bulunduğu durumlarda farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirleyebilmek için grup varyanslarının homojen olduğu durumlarda Scheffe, grup varyanslarının homojen olmadığı durumlarda ise Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır. Veri analizlerinde anlamlılık düzeyi olarak .05 düzeyi dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2002). Akılcı olmayan inançların duygusal zeka alt boyutları (kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi, genel ruh hali) ile ilişki analizinde, akılcı olmayan inançlar “düşük” “orta” ve “yüksek” grup olarak üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplama yapılırken öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği, %27’lik uç gruplar dikkate alınarak hesaplanmıştır. Ortalamanın %27’lik kısımları “düşük ” (73 öğrenci), “yüksek” (73 öğrenci), arasında kalan kişiler ise “orta” (126 öğrenci) şeklinde üç gruba ayrılarak tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde alt problemleri sınamak amacıyla toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının duygusal zekâları ve bazı demografik özellikleriyle ilişkisini ortaya koyabilmek amacıyla alt problem sırasına göre sunulmuştur. Her bir bağımsız değişkenin sayısal dağılımları, bağımlı değişken olan akılcı olmayan inanç puanlarının ortalamaları, standart sapmaları tablolandırılmış ve ilişkilerin anlamlılık düzeyleri yapılan analizler sonucu tablolar halinde sunulmuştur.

1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akılcı olmayan inançlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen akılcı olmayan inanç düzeyleri puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t değerine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Kız	122	140.40	11.36		
Erkek	150	139.95	28.85	.16	.86

Tablo 3'te erkeklerin akılcı olmayan inanç puan ortalamasının ($\bar{X} = 140.40$) kızların akılcı olmayan inanç düzeyi puan ortalamasından ($\bar{X} = 139.95$) düşük olduğu görülmektedir. Lise

son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzey puanları cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

2. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayısına Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin kardeş sayısına göre akılcı olmayan inançlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, lise son sınıf öğrencileri “tek çocuk”, “iki kardeş olanlar”, “üç ve daha fazla kardeş olanlar” şeklinde gruplandırılmıştır. Bu gruplara ilişkin akılcı olmayan inanç düzeyi puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	Ss
Tek çocuk	75	142.85	39.52
İki kardeş olanlar	114	138.98	10.78
Üç ve daha fazla kardeş olanlar	83	139.33	11.14

Tablo 4’te gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, Levene testine ilişkin varyansların homojen olması [$f(2,269)= 1.93, p=.14$] nedeniyle tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	758.29	2	379.14	.73	.48
Grup içi	138945.9	269	516.52		
Toplam	139704.2	271			

Tablo 5’te yer alan bulgulara göre kardeş sayısına ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$f(2,269)= .73, p=.48$].

4. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin annelerinin çalışma durumuna göre akılcı olmayan inançlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen akılcı olmayan inanç puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t değerine ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Annelerinin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Annelerin Çalışma Durumu	n	\bar{X}	Ss	t	p
Çalışıyor	89	137.30	11.44		
Çalışmıyor	183	141.54	26.42	1.44	.14

Tablo 6’da görüldüğü gibi çalışan annelerin akılcı olmayan inanç düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=137.30$), çalışmayan annelerin puan ortalamasından ($\bar{X}=141.54$) düşüktür. Bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır .

5. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Mesleğine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre akılcı olmayan inançlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, lise son sınıf öğrencileri babalarının mesleklerine göre “serbest meslek”, “memur”, “işçi”, “emekli” şeklinde gruplandırılmıştır. Bu gruplara ilişkin akılcı olmayan inanç puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Babalarının Mesleği Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Baba mesleği	N	\bar{X}	Ss
Serbest meslek	154	140.38	28.66
Memur	49	139.93	10.20
İşçi	20	141.25	11.04
Emekli	49	139.22	11.75

Tablo 7’de gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, Levene testine ilişkin varyansların homojen olması [$f(3,268) = .49, p = .68$] nedeniyle tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Mesleklerine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	76.709	3	25.57	.04	.98
Grup içi	139627.5	268	520.998		
Toplam	139704.2	271			

Tablo 8’de yer alan bulgulara göre öğrencilerin babalarının mesleklerine ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. [$f(3,268) = .04, p = .98$]

6. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyine göre akılcı olmayan inançlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla anne eğitim düzeyleri “ilköğretim”, “ortaöğretim” ve “üniversite” şeklinde gruplandırılmıştır. Bu gruplara ilişkin akılcı olmayan inanç puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Annelerinin Eğitim Düzeyleri Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Anne eğitim düzeyi	N	\bar{X}	Ss
İlköğretim	140	140.12	11.72
Ortaöğretim	90	137.48	10.12
Üniversite	42	137.90	12.56

Tablo 9’da gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, Levene testine ilişkin varyansların homojen olması [$f(2,269)= 1.49, p= .22$] nedeniyle tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	429.65	2	214.82	1.66	.19
Grup içi	34707.04	269	129.02		
Toplam	35136.70	271			

Tablo 10’da yer alan bulgulara göre annelerinin eğitim düzeyine ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$f(2,269)= 1.66, p=. 19$]

7. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyine göre akılcı olmayan inançlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, lise son sınıf öğrencileri babalarının eğitim düzeylerine göre “ilköğretim”, “ortaöğretim”, ve “üniversite” şeklinde gruplandırılmıştır. Bu gruplara ilişkin akılcı olmayan inanç puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{X}	Ss
İlköğretim	102	141.07	11.72
Ortaöğretim	94	136.80	10.81
Üniversite	76	143.06	38.84

Tablo 11’de gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, Levene testine ilişkin varyansların homojen olması [$f(2,269)= 1.45, p= .23$] nedeniyle tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	1783.60	2	891.80	1,73	.17
Grup içi	137920.6	269	512.71		
Toplam	139704.2	271			

Tablo 12’de yer alan bulgulara göre babaların eğitim düzeyine ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$f(2,269)= 1.73, p=. 17$]

8. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Ailelerin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin ailelerin aylık gelir düzeylerine göre akılcı olmayan inanç puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, lise son sınıf öğrencileri ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre “500-1000 TL arası”, “1001-2000 TL arası”, “2001 TL ve üstü” şeklinde gruplandırılmıştır. Bu gruplara ilişkin akılcı olmayan inanç puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Ailelerin Aylık Gelir Düzeyleri Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ailenin gelir düzeyi	N	\bar{X}	Ss
500-1000 TL arası	51	139.80	11.94
1001-2000 TL arası	103	138.87	11.06
2001 TL ve üstü	118	141.43	31.98

Tablo 13'te gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, Levene testine ilişkin varyansların homojen olması [$f(2,269) = .62, p = .53$] nedeniyle tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Ailelerin Gelir Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	367.84	2	183.92	.35	.70
Grup içi	139336.4	269	517.97		
Toplam	139704.2	271			

Tablo 14'te yer alan bulgulara göre ailelerinin gelir düzeylerine ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$f(2,269) = .35, p = .70$].

9. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı olmayan İnançları ile Kişisel Beceriler Düzeyi, Kişilerarası Beceriler Düzeyi, Şartlara ve Çevreye Uyum Düzeyi, Stres Yönetimi Düzeyi ve Genel Ruh Hali Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile duygusal zekâ değişkeninin alt boyutları (kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, şartlara ve çevreye uyum düzeyi, stres yönetimi düzeyi ve genel ruh hali) arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15: Araştırmada Ele Alınan Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5	6
1.AOIÖ. Top.	1					
2.Kiş.Bec.	-,26**	1				
3.Kiş.aras.Bec.	-,03	,45**	1			
4.Şart.Çev.Uy.	-,19**	,52**	,38**	1		
5.Stres Yön.	-,37**	,31**	,15*	,40**	1	
6.Genel. R H.	-,36**	,72**	,49**	,37**	,41**	1

Tablo 15 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından olan kişisel beceri düzeyi alt boyutu ile $r = -.26$, kişilerarası beceri düzeyi alt boyutu ile $r = -.03$, şartlara ve çevreye uyum düzeyi alt boyutu ile $r = -.19$, stres yönetimi düzeyi alt boyutu ile $r = -.37$, genel ruh hali düzeyi alt boyutu ile $r = -.36$ olduğu görülmektedir. Kişisel beceri düzeyinin kişilerarası beceri düzeyi ile $r = .45$, şartlara ve çevreye uyum düzeyi ile $r = .52$, stres yönetimi düzeyi ile $r = .31$, genel ruh hali düzeyi ile $r = .72$, düzeyinde ilişkili olduğu bulunmuştur. Kişilerarası beceri düzeyinin şartlara ve çevreye uyum düzeyi ile $r = .38$, stres yönetimi düzeyi ile $r = .15$, genel ruh hali düzeyi ile $r = .49$ düzeyinde ilişkili olduğu bulunmuştur. Şartlara ve çevreye uyum düzeyinin stres yönetimi ile $r = .40$, genel ruh hali ile $r = .37$, düzeyinde ilişkili olduğu bulunmuştur. Stres yönetimi düzeyinin de genel ruh hali düzeyi ile $r = .41$ düzeyinde ilişkili olduğu bulunmuştur.

10. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Beceri Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin kişisel beceri düzeylerine göre akılcı olmayan inanç puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, lise son sınıf öğrencileri kişisel beceri düzeylerine göre “düşük”, “orta”, “yüksek” şeklinde gruplandırılmıştır. Bu gruplara ilişkin akılcı olmayan inanç düzeyi puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Beceri Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Kişisel beceri düzeyi	N	\bar{X}	Ss
Düşük	73	142.30	11.44
Orta	126	138.61	10.80
Yüksek	73	136.02	11.58

Tablo 16’da gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, Levene testine ilişkin varyansların homojen olması [$f(2,269) = .44, p = .64$] nedeniyle tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Beceri Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	1457.44	2	728.72	5.82	.003
Grup içi	33679.26	269	125.20		
Toplam	35136.70	271			

Tablo 17’de yer alan bulgulara göre kişisel beceri düzeylerine ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$f(2,269) = 5.82, p = .003$]. Gruplar arası bu

farkın kaynağını belirlemek üzere Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Beceri Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Kişisel beceri düzeyi	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	-	3.69	6.27*
Orta	-	-	2.58
Yüksek	-	-	-

Tablo 18’de görüldüğü gibi kişisel beceri düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç puan ortalamaları ile ($\bar{X} = 136.02$) kişisel beceri düzeyleri düşük olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç puanı ortalamaları ($\bar{X} = 142.30$) arasındaki fark önemli bulunmuştur. Diğer olası ikili karşılaştırmalarda ise önemli bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

11. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Beceri Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin kişilerarası beceri düzeylerine göre akılcı olmayan inanç puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, lise son sınıf öğrencileri kişilerarası beceri düzeylerine göre “düşük”, “orta”, “yüksek” şeklinde gruplandırılmıştır. Bu gruplara ilişkin akılcı olmayan inanç düzeyi puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Beceri Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Kişilerarası beceri düzeyi	N	\bar{X}	Ss
Düşük	73	138.78	11.15
Orta	126	139.51	10.69
Yüksek	73	137.98	12.78

Tablo 19’da gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, Levene testine ilişkin varyansların homojen olması [$f(2,269) = 1.09, p = .33$] nedeniyle tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Beceri Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	109,754	2	54.877	.42	.65
Grup içi	35026,94	269	130.212		
Toplam	35136,70	271			

Tablo 20’de yer alan bulgulara göre kişilerarası beceri düzeylerine ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$f(2,269)= .42, p=.65$].

12. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Şartlara ve Çevreye Uyum Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin şartlara ve çevreye uyum düzeylerine göre akılcı olmayan inanç puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, lise son sınıf öğrencileri şartlara ve çevreye uyum düzeylerine göre “düşük”, “orta”, “yüksek” şeklinde gruplandırılmıştır. Bu gruplara ilişkin akılcı olmayan inanç puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Şartlara ve Çevreye Uyum Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Şartlara ve çevreye uyum düzeyi	N	\bar{X}	s
Düşük	73	142.58	9.00
Orta	126	138.05	10.96
Yüksek	73	136.69	13.34

Tablo 21’de gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, Levene testine ilişkin varyansların homojen olması [$f(2,269)= 4.33, p= .01$] nedeniyle tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Şartlara ve Çevreye Uyum Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	1437.050	2	718.525	5.73	.004
Grup içi	33699,65	269	125.278		
Toplam	35163.70	271			

Tablo 22’de yer alan bulgulara göre şartlara ve çevreye uyum düzeylerine ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$f(2,269)= 5.73$, $p=.004$]. Gruplar arası bu farkın kaynağını belirlemek üzere Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Şartlara ve Çevreye Uyum Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Şartlara ve çevreye uyum düzeyi	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	-	4.53*	5,89*
Orta	-	-	1.35
Yüksek	-	-	-

Tablo 23’te görüldüğü gibi şartlara ve çevreye uyum düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç puan ortalaması ile ($\bar{X}= 136.69$) şartlara ve çevreye uyum düzeyleri düşük olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç puan ortalaması ($\bar{X}=142.58$) arasındaki fark önemli bulunmuştur. Ayrıca şartlara ve çevreye uyum düzeyleri düşük olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç puanı ortalaması ile ($\bar{X}=142.58$), şartlara ve çevreye uyum düzeyleri orta olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç puan ortalaması ($\bar{X}= 138.05$) arasındaki farkta anlamlı bulunmuştur.

13. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Stres Yönetimi Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin stres yönetimi düzeyine göre akılcı olmayan inanç puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, lise son sınıf öğrencileri stres yönetimi düzeyine göre “düşük”, “orta”, “yüksek” şeklinde gruplandırılmıştır. Bu gruplara ilişkin akılcı olmayan inanç düzeyi puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Stres Yönetimi Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Stres yönetimi düzeyi	N	\bar{X}	Ss
Düşük	73	143.76	11.52
Orta	126	138.65	10.09
Yüksek	73	134.47	11.58

Tablo 24’te gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, Levene testine ilişkin varyansların homojen olması [$f(2,269)= .48, p= .61$] nedeniyle tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Stres Yönetimi Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	3163,11	2	1581.55	13,30	.00
Grup içi	31973,58	269	118.86		
Toplam	35136,70	271			

Tablo 25’te yer alan bulgulara göre stres yönetimi düzeyine ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$f(2,269)= 13.30, p=.00$]. Gruplar arası bu farkın kaynağını belirlemek üzere Scheffé testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Stres Yönetimi Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Stres yönetimi düzeyi	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	-	5.10*	9,28*
Orta	-	-	4.17
Yüksek	-	-	-

Tablo 26’da görüldüğü gibi stres yönetimi düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç puan ortalaması ile ($\bar{X}= 134.47$) stres yönetimi düzeyleri düşük olanların akılcı olmayan inanç puan ortalaması ($\bar{X}= 143.76$) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Ayrıca stres yönetimi düzeyleri düşük olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç puanı ortalaması ile ($\bar{X}=143.76$), stres yönetimi düzeyleri orta olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç puan ortalaması ($\bar{X}= 138.65$) arasındaki farkta anlamlı bulunmuştur.

14. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Genel Ruh Hali Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin genel ruh hali düzeyine göre akılcı olmayan inanç puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, lise son sınıf öğrencileri genel ruh hali düzeyine göre “düşük”, “orta”, “yüksek” şeklinde gruplandırılmıştır. Bu gruplara ilişkin akılcı olmayan inanç düzeyi puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Genel Ruh Hali Düzeyine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Genel ruh hali düzeyi	N	\bar{X}	Ss
Düşük	73	142.76	11.40
Orta	126	139.78	10.50
Yüksek	73	133.53	10.97

Tablo 27’de gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, Levene testine ilişkin varyansların homojen olması [$f(2,269)= .46, p= .62$] nedeniyle tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Genel Ruh Hali Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	3292,28	2	1646.14	13.90	.00
Grup içi	31844,42	269	118.381		
Toplam	35136,70	271			

Tablo 28’de yer alan bulgulara göre genel ruh hali düzeylerine ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$f(2,269)= 13.90, p=00$]. Gruplar arası bu farkın kaynağını belirlemek üzere Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Genel Ruh Hali Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Düzeyi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Genel ruh hali düzeyi	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	-	2.98	9,23*
Orta	-	-	6.25
Yüksek	-	-	-

Tablo 29’da görüldüğü gibi genel ruh hali düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç puan ortalaması ile ($\bar{X}= 133.53$) genel ruh hali düzeyi düşük olanların akılcı olmayan inanç puan ortalaması ($\bar{X}= 142.76$) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Diğer olası ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, bulgular bölümündeki sıraya uygun olarak lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının duygusal zekâ ve bazı değişkenler açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgular alt problem sırasına göre tartışılmış ve yorumlanmıştır.

1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akılcı Olmayan İnançları

Araştırmanın birinci alt probleminde “Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda erkek öğrencilerin akılcı olmayan inanç puan ortalaması ile kız öğrencilerin akılcı olmayan inanç toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır(Bkz. Tablo 3).

Bu sonuç literatürde çeşitli araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Akılcı olmayan inançlar ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi ele almış olan araştırmalara bakıldığında, Yurtal (1999) akılcı olmayan inançları bazı değişkenlere göre incelemiş olduğu çalışmasında, akılcı olmayan inançların cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusunu elde etmiştir. Aynı şekilde Honglund ve Collison (1989) akılcı olmayan inançların cinsiyete göre değişmediğini ortaya koymuşlardır. Bilge ve Arslan (2000) üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin farklılığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark saptayamamışlardır. Drum ve Stowers (1998) cinsiyet değişkenine göre akılcı olmayan inançların değişmediğini saptamışlardır. Ancak akılcı olmayan inancın cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Altıntaş (2006) kızların akılcı olmayan inanç düzeylerinin erkeklerin akılcı olmayan inanç düzeylerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yine benzer şekilde Göller (2010) kızların akılcı olmayan inançlarının erkeklere oranla daha yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Gündüz (2006) öğretmenlerin akılcı olmayan inançlarını kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelediği çalışmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla akılcı olmayan inanç düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Çivitçi’ nin (2006b) cinsiyetin akılcı olmayan inançlar üzerindeki çalışmasında, uyguladığı Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği sonuçlarına göre; bazı alt ölçekler arasında anlamlı bir fark bulunurken bazı

alt ölçeklerinde ise anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Salameh (2010) ise erkeklerin kızlara göre akıldışı inançları daha çok kabul ettikleri yönünde bir sonuca varmıştır.

Toplumdaki kız ve erkeğe yüklenen rollerin farklı olması (kızların daha kırılgan ve duygusal, erkeklerin daha güçlü ve duygularını çok belli etmeyen) nedeniyle kız ve erkek öğrenciler arasında akılcı olmayan inançların farklı olacağı düşünülmüştür. Ancak ergenlik döneminde kız ve erkeklerin benzer ergenlik problemleriyle karşılaşmaları, bu problemlere benzer çözümler bulmaya çalışmaları, ergenlik döneminde yaşanan duyguların ve olayları yorumlama biçimlerinin benzer olmasının ve araştırma grubunun aynı eğitim düzeyinde olmasının, bu araştırma bulgusunda fark bulunmayışında etkileri olabileceği düşünülmektedir.

2. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayısına Göre Akılcı Olmayan İnançları

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları sahip olunan kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda kardeş sayısına göre bireylerin akılcı olmayan inanç düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır (Bkz. Tablo 5).

Çivitci (2006a) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine uygulamış olduğu ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeğinde de kardeş sayısına göre akılcı olmayan inançları ele almış ve kardeş sayısının akılcı olmayan inançlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını saptamıştır. Literatürde bu bulguya benzer başka bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

Ailenin çocuk sayısına göre çocuklarla ilgilenebilme durumu, kardeşler arasındaki rekabetin kişide yaratabileceği stres ve sürekli kaygı durumu gibi düşünceler nedeniyle akılcı olmayan inançların kardeş sayısına göre farklılaşabileceği düşünülmüştür. Ancak fark olmayışını uygulama yapılan şehrin İstanbul gibi yoğun ve kalabalık bir şehir olması nedeni ile anne ve babanın çevresindeki uyaranlara daha açık olmaları veya televizyonda yayınlanan yararlı programların izlenmesiyle ailelerin çocuklarına tutum ve davranışlar konusunda bilinçlenmelerinin bu farkı azaltmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

3. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Akılcı Olmayan İnançları

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları annelerinin çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda annelerin çalışma durumuna göre bireylerin akılcı olmayan inanç düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır(Bkz. Tablo 6).

Çivitci (2006b) annelerin çalışma durumuna göre akılcı olmayan inanç arasındaki ilişkiye bakmış ve anne çalışma durumunun akılcı olmayan inançlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Literatürde buna benzer başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışan annelerin hangi işte çalışırsa çalışsın problem çözme yeteneklerinin daha fazla olacağı, çocuklarının isteklerini maddi anlamda daha iyi karşılayabilecekleri, aile içi iletişimde ve uyum becerisinde daha iyi olacakları düşünülmüştür. Çalışmayan annelerin ise çocuklarına daha fazla vakit ayıracakları ancak daha az bilinçli olmalarından dolayı yaklaşım tarzının daha farklı olacağı gibi durumlar nedeniyle çocukların akılcı olmayan inançlarında bir farklılığın olması beklenmiştir. Nitekim Sezer 2005 yılında kadınların uyum düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Hacettepe Kişilik Envanteri kullanılmış olan bu çalışmada; çalışan kadınların kişisel uyum, duygusal kararlılık, nevrotik eğilimler, psikotik eğilimler, aile ilişkileri ve sosyal ilişkiler boyutlarındaki aritmetik ortalamalarının, çalışmayan annelere göre önemli bir farkın olduğu ve bu farkın çalışan kadınların lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak araştırma bulgusunda çalışan anne ve çalışmayan annelerin çocuklarında akılcı olmayan inançlarında bir fark çıkmayışını; çalışan ya da çalışmayan annelerin çocuklarıyla evde kaliteli zaman geçirmeleri, televizyon gibi iletişim araçlarının etkisiyle artık ev hanımlarının da bu sayede daha fazla bilinçlenerek aradaki farkı biraz daha kapatmış olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

4. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Mesleğine Göre Akılcı Olmayan İnançları

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları babalarının mesleklerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda baba mesleğine göre bireylerin akılcı olmayan inanç düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. (Bkz. Tablo 8).

Babaların ait olduğu meslek grubunun gerek iş stresini evde aile bireyelerine yansıtma durumu, gerekse çocuğuyla ilgilenme ve onunla vakit geçirebilme durumuna göre akılcı olmayan inançlar düzeylerinin farklılaşabileceği düşünülmüştür. Ancak elde edilen bulguda akılcı olmayan inanç düzeylerinin baba mesleklerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Farkın olmayışını babaların meslekleri ne olursa olsun İstanbul gibi büyük bir şehirde yaşamış olduklarından dolayı problem çözme becerilerinin yüksek olmasının ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasından dolayı aile içi iletişim konusunda bilinçlenmenin daha fazla olmasının aradaki farkı azaltmada etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

5. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnançları

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır(Bkz. Tablo 10).

Literatür incelendiğinde Altıntaş (2010) çalışmasında akılcı olmayan inançların anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı bulgusunu elde etmiş ve anne eğitim düzeyi üniversite olan annelerin çocuklarının daha az akılcı olmayan inanç düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çivitci (2006b) çalışmasında anne eğitim düzeyinin akılcı olmayan inançlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu, anne eğitim düzeyi düştükçe öğrencinin akılcı olmayan inanç düzeyinin arttığı bulgusunu elde etmiştir.

Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarıyla daha bilinçli ve sağlıklı iletişim kurabilecekleri, ergenlik sorunlarıyla çocuğuyla birlikte daha etkili şekilde baş edebilecekleri düşüncesinden yola çıkarak eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının akılcı olmayan inanç düzeylerinin daha az olabileceği dşnlmştir. Bu konuda Altıntaş (2006) liseli ergenlerle yapmış olduğu çalışmasında anne eğitim düzeyi yükseldikçe iletişim becerilerinin de yükseldiği bulgusunu elde etmiştir. Sezer (2005) kadınları eğitim düzeyi açısından karşılaştırıldığında; sosyal uyum, kendini gerçekleştirme ve genel uyum açısından eğitim düzeyi yüksek olan kadınlardan lehine sonuçlar elde etmiştir. Ancak araştırma bulgusunda fark çıkmayışını; annenin çocuğuyla kurduğu iletişimin günümüzde televizyon ve internetin kullanılma sıklığının artması ile çalışmayan annelerin de bu araçlar sayesinde bilinçlenmesi, annenin eğitim düzeyi ne olursa olsun babaya göre çocuğa karşı daha koruyucu ve kabul edici yönünün olması, günümüzde rehberlik servislerinde annelere yönelik yapılan seminer çalışmalarının yaygınlaşmasının bu farkın azalmasında etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

6. Lise Son Sınıf ğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnançları

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Lise son sınıf ğrencilerinin akılcı olmayan inançları babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda babalarının eğitim düzeyine göre bireylerin akılcı olmayan inanç düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır(Bkz. Tablo 12).

Literatür incelendiğinde Altıntaş (2010) araştırmasında akılcı olmayan inanç ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusunu elde etmiştir. ivitci (2006b) alışmasında baba eğitim düzeyinin akılcı olmayan inançlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu, baba eğitim düzeyi düştükçe öğrencinin akılcı olmayan inanç düzeyinin arttığı bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmada baba eğitim düzeyinin artması ile çocukla kurulan ilişkinin daha sağlıklı olacağı ve ergenlik sorunlarıyla daha etkili bir şekilde baş edebileceklerinden dolayı bir farklılığın olabileceği dşnlmştir. Ancak farkın ıkmayışını; İstanbul gibi hayat koşullarının zor ve pahalı olduğu bir şehirde eğitim düzeyi ne olursa olsun babaların

farklı amaçlarla da olsa kaygı düzeylerinin benzer derecede olabileceği ve çocuklarıyla ilgilenme zamanlarının trafik, çalışma koşulları gibi nedenlerden dolayı benzer koşullarda az olabilmesinin bu farkı azaltmada etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

7. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Ailenin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnançları

Araştırmanın yedinci alt probleminde “Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ailenin aylık gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda aylık gelir durumuna göre bireylerin akılcı olmayan inanç düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. (Bkz. Tablo 14).

Literatürde bu bulgu ile kıyaslanabilecek başka bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Gelir düzeyinin çocuğun yaşamında maddi isteklerinin ve beklentilerinin daha kolay karşılanabilmesi, çocuğun eve ek gelir getirmek zorunda olmaması gibi nedenlerden dolayı, gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin akılcı olmayan inançlarının daha az olabileceği düşünülmüştür. Ancak uygulama yapılan okullardaki sosyo-ekonomik düzeylerinin genel olarak orta ve yüksek düzeyde olması akılcı olmayan inançlarının ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmamasında azaltıcı etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir.

8. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Duygusal Zekâları Arasındaki İlişki

Araştırmanın sekizinci alt probleminde akılcı olmayan inanç düzeyleri ile duygusal zekâ alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayılarına bakılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda akılcı olmayan inanç düzeyleri ile duygusal zekânın alt boyutları olan kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali boyutları arasında tüm alt boyutlar ile arasında ters yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 15). En yüksek ilişki akılcı olmayan inanç

düzeyi ile stres yönetimi boyutu arasında -0.37 iken, genel ruh hali düzeyi -0.36 , stres kişisel beceri düzeyi -0.26 , şartlara ve çevreye uyum düzeyi -0.19 ve son olarak en düşük ilişki kişilerarası beceri düzeyi -0.03 olarak bulunmuştur.

Kendini iyi tanıyan, başkalarıyla empati kurabilen, problem çözme becerisi yüksek, strese dayanıklılık gücü fazla ve yaşam doyumunu yüksek olan kişilerin daha az akılcı olmayan inançlarının olması beklenen bir durumdur. Nitekim araştırma bulgusu beklentiyle örtüşmektedir. Akılcı olmayan inançlar ile en yüksek ilişkinin stres yönetimi boyutunda oluşunu; stresle baş etme mekanizması kuvvetli, uyum becerisi yüksek kişilerin, kendi zihinlerinde oluşturdukları kalıp akılcı olmayan inançlarının daha yüksek ihtimalle daha az olabileceği şeklinde yorumlanabilir. En düşük ilişkinin kişilerarası beceriler boyutunda çıkması ise; empati kurma ve iletişim becerilerinin kişinin oluşturduğu akılcı olmayan inançları ile daha az ilişkiye sahip olması şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrencilerin lise son sınıfı okudukları göz önünde bulundurulduğunda kaygı düzeylerinin fazla olması nedeniyle tesadüfi bir sonuçta olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

9. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Beceri Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnançları

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde “Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri duygusal zekânın kişisel beceriler alt boyutuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda akılcı olmayan inanç düzeyi puanları kişisel beceri düzeylerine göre karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur(Bkz. Tablo 17).

Akılcı olmayan inançların kişisel beceri düzeylerine göre karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu ele alındığında; kendini tanıyan, sınırlarını ve yapabilirliklerini bilen, benlik saygısı yüksek olan kişilerin, kişinin mantıkdışı inançlarıyla doğrudan bir etkileşim içinde olabileceği düşüncesiyle bu alt problem oluşturulmuştur. Daly ve Burton (1983) yaptıkları araştırmalarında özsayı ve akıldışı inançlar ilişkisini incelemiş ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Özellikle dört akıldışı inancın; onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, problemden kaçınma ve kaygılı aşırı ilgi inançlarının, özsayıyı olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Campbell, Chew ve

Scratchley (1991) bireylerin benlik saygısı ve kişisel karmaşıklık düzeylerinin, günlük yaşamdaki bilişsel ve duygusal olaylara etkisini araştırmıştır. Yapılan araştırma sonucunda benlik saygısı yüksek bireylerin o gün içinde yaşadıkları olumlu olaylar üzerinde yoğunlaştıkları, karmaşıklık düzeyi yüksek bireylerin ise o gün içindeki olumsuz olaylar üzerinde yoğunlaştıkları ortaya çıkmıştır. Benlik saygısı yüksek olanların olaylara ilişkin daha kararlı, içsel ve genel yüklemeler yaptıklarıda araştırmada bulgulanmıştır. Salameh (2010) çalışmasında akılcı olmayan inançları ile kendine güven arasındaki ilişkiye bakmış; akılcı olmayan inançların kendine güven duygusuna zarar verici bir ilişki bulmuştur. Diğer araştırmalarda da olduğu gibi bu araştırmada farkın oluşunu özgüveni ve özsaygısı yüksek olan kişilerin, daha az akılcı olmayan inançlarının olabileceği şeklinde yorumlamak mümkündür.

10. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Beceri Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnançları

Araştırmanın onuncu alt probleminde “Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri duygusal zekânın kişilerarası beceriler alt boyutuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda akılcı olmayan inanç düzeyi puanları ile kişilerarası beceri düzeylerine ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Bkz. Tablo 20).

Akılcı olmayan inançların kişilerarası beceri düzeyine göre karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu ele alındığında; çevresiyle sağlıklı ilişkiler içinde olabilen ve en önemlisi karşındakini anlayıp empati kurabilen kişilerin akılcı olmayan inanç düzeylerinin daha az olabileceği beklentisiyle bu alt problem oluşturulmuştur. Literatürde bu ilişkiyi ele alan bir araştırmaya rastlanmasa da buna benzer empatik eğilim düzeyiyle akılcı olmayan inanç düzeylerini karşılaştıran Kızılyar (2010) empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin mantıkdışı inançların uygulamış olduğu ölçeğin bazı alt boyutlarında (akran ilişkileri, aile ilişkileri, başarı gibi) daha az olduğu bulgusu elde edilmiştir. Altıntaş’ın 2006 yılında iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi ele almış olduğu çalışmasında da, iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançlar arasında anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur. Gruplararası farkın olmayışını araştırma grubunun lise son sınıfı okudukları göz önünde bulundurulduğunda bu dönemde üniversite sınavına odaklanmış olduklarından çevreleriyle ilişkilerine daha az

önem vermelerinden dolayı bu boyutla ilgili olan maddeleri daha farklı şekilde cevap vermiş olabilmeleri şeklinde yorumlanabilir.

11. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Şartlara ve Çevreye Uyum Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnançları

Araştırmanın on birinci alt probleminde “ Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri duygusal zekânın şartlara ve çevreye uyum alt boyutuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda akılcı olmayan inanç düzeyi puanları şartlara ve çevreye uyum düzeylerine göre karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur(Bkz. Tablo 22).

Akılcı olmayan inanç düzeyi puanlarının şartlara ve çevreye uyum düzeylerine göre karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu ele alındığında; çevreye ve şartlara uyum sağlamayı, aslında karşılaşılan problemi çözebilme yeteneği olduğunu söylemek mümkündür. Bu açıdan karşılaşılan problemi algılayış biçimi ve buna çözüm bulabilme yeteneğinin akılcı olmayan inançlar ile ilişkili olup, uyum sağlayıp problemleri en iyi şekilde çözebilen bireylerin akılcı olmayan inançlarının en az düzeyde olabileceği beklentisiyle bu alt problem oluşturulmuştur. Literatür incelendiğinde bu bulguya en yakın sayılabilecek Bilge ve Arslan (2000), öğrencilerin akılcı olmayan düşünce düzeyleri düştükçe problem çözme becerilerini daha olumlu değerlendirdiklerini, akılcı olmayan inanç düzeyi düşük öğrencilerin problemlere daha mantıklı kararlar alabildiklerini saptamıştır. Bir başka çalışmada Oğuz (1999) kişisel, sosyal ve genel uyumları açısından uyumlu ve uyumsuz olan öğrencilerin bilişsel çarpıtma düzeyleri karşılaştırıldığında sadece kişisel uyum düzeyi için uyumlu grup lehine anlamlı bir fark bulunmuş, sosyal ve genel uyum düzeyleri bakımından bir fark elde edilmemiştir. Yine Yıkılmaz (2009) yapmış olduğu çalışmasında akılcı olmayan inançlar ile problem çözme arasındaki ilişkiyi ele almış, akılcı duygusal eğitimin problem çözme yeteneğini arttırdığı bulgusunu elde etmiştir. Yapılan bu çalışmalar, elde edilen bulguyu destekleyici niteliktedir.

12. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Stres Yönetimi Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnançları

Araştırmanın on ikinci alt probleminde “Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri duygusal zekânın stres yönetimi alt boyutuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda akılcı olmayan inanç düzeyi puanları stres yönetimi düzeylerine göre karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur(Bkz. Tablo 25).

Akılcı olmayan inanç düzeyi puanlarının stres yönetimi düzeylerine göre karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu ele alındığında; Akbağ (2000), öğrencilerin olumsuz otomatik düşünce puanları ile stresle başa çıkma tarzları (SBTÖ) alt ölçeklerinden çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım puanları arasında aynı yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma puanları ile olumsuz otomatik düşünce puanları arasında ise ters yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Yaşanan olaylar karşısında dayanıklılığı, güç durumla baş edebilme yeteneği yüksek olan kişilerin akılcı olmayan inançlarının daha düşük olacağı beklentisiyle bu alt problem oluşturulmuştur. Elde edilen bulgu beklentiyle örtüşmüştür.

13. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Genel Ruh Hali Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnançları

Araştırmanın on üçüncü alt probleminde “Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri duygusal zekânın genel ruh hali alt boyutuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda akılcı olmayan inanç düzeyi puanları genel ruh hali düzeylerine göre karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur(Bkz. Tablo 28).

Akılcı olmayan inanç düzeyi puanlarının genel ruh hali düzeylerine göre karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu ele alındığında; genel ruh hali kişinin yaşamdan aldığı zevk, hayata olaylara bakış açısını içerdiğinden hayata daha pozitif bakan, olaylara daha iyimser yaklaşan bireylerin, akılcı olmayan inanç düzeylerinin düşük olabileceği beklentisiyle bu alt problem oluşturulmuştur. Akılcı olmayan inançlar,

bilişsel kuramın temelini oluşturan olayları yorumlama biçimiyle ilgili olduğundan, genel ruh hali puanı yüksek olan bireylerin akılcı olmayan inanç düzeylerinin en alt düzeyde olması beklenmektedir. Araştırma bulgusunda da benzer olarak Çelik (2008) kişinin mutluluğu, yaşam doyumu, iyilik hali olarak tanımladığı öznel iyi oluş kavramı ile duygusal zekânın genel ruh hali boyutu arasındaki ilişkiyi ele almış ve genel ruh durumu puanlarının arttıkça, öznel iyi oluş puanlarının da arttığı bulgusunu elde etmiştir. Bu araştırma bulgusu isim olarak olmasa da içerik olarak duygusal zekâ açısından değerlendirildiğinde elde edilen araştırma bulgusuyla örtüşmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan genel sonuçlar ile bu sonuçlar çerçevesinde yapılabilecek araştırmalar için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Bu araştırma; lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının duygusal zekâ ve bazı değişkenlere (cinsiyet, kardeş sayısı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, babanın mesleği, ailenin gelir düzeyine) göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında:

1. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı,
2. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı,
3. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin baba mesleklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı,
4. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı,
5. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin babalarının eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı,
6. Lise son sınıf öğrencilerinden anneleri çalışan öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeylerinin annelerinin çalışma durumuna göre farklılaşmadığı,
7. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinin ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı,

8. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında ters yönde ilişkilerin olduğu,

9. Lise son sınıf öğrencilerinden kişisel beceri düzeyi ile öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında gruplararası anlamlı bir farkın olduğu,

10. Lise son sınıf öğrencilerinin kişilerarası beceri düzeyi ile öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında gruplararası anlamlı bir farkın olmadığı,

11. Lise son sınıf öğrencilerinin şartlara ve çevreye uyum düzeyi ile öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında gruplararası anlamlı bir farkın olduğu,

12. Lise son sınıf öğrencilerinin stres yönetim düzeyi ile öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında gruplararası anlamlı bir farkın olduğu,

13. Lise son sınıf öğrencilerinin genel ruh hali düzeyi ile öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında gruplararası anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında verilebilecek bazı öneriler:

Araştırmada duygusal zekâ alt boyutları ile akılcı olmayan inanç toplam puanları arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu göz önünde bulundurulduğunda okullardaki rehberlik servislerinde öğrencilerle;

- Özgüven ve öz saygıyı arttırıcı (kişisel beceriler)
- Empati becerilerini geliştirici (kişilerarası beceriler)
- Problem çözme becerilerini geliştirici (şartlara ve çevreye uyum)
- Strese dayanıklı becerisini arttırıcı (stres yönetimi)
- Yaşam doyumunu (genel ruh hali) arttırıcı bireysel ya da grup çalışmaları yapılarak, akılcı olmayan inanç düzeylerinin azalması beklenebilir.

Bu konuda ileride yapılabilecek araştırmalar için öneriler:

1. Duygusal zekânın kişisel beceri boyutu, kişisel ilişkiler boyutu, şartlara ve çevreye uyum boyutu, stresle baş edebilme boyutu ve genel ruh hali boyutlarını tek tek akılcı olmayan inançlarla ilişkilendiren daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

2. Lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bu araştırma, farklı eğitim kademeleri üzerinde yapılarak sonuçları incelenebilir.

3. Okullarda ve üniversitelerde akılcı olmayan inanç düzeyleri yüksek öğrencilere yönelik önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında bireysel ve grupla psikolojik danışma oturumlarına yer verilebilir.

4. İstanbul ili Fatih ve Şişli ilçeleri ile sınırlı olan bu çalışma İstanbul'da bulunan diğer ilçelerde ya da farklı illerde yapılabilir.

5. 272 kişi ile sınırlı olan bu çalışmanın çalışma grubu genişletilerek, sonuçlar ışığında bu konu ile ilgili ülke çapında genellemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (2003). *Yaşamın kalitelendirilmesi*. (6. basım). İstanbul: Değişim Yayınları
- Acar, F. (2001). *Duygusal zeka yeteneklerinin göreve ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbağ, M. (2000). *Stresle başa çıkma tarzlarının üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksyonel analiz ego durumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul ili fatih ilçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alper, D. (2007). *Psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri-iletişim ve empati becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Altıntaş, G. (2006). *Liseli ergenlerin kişiler arası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aranda, D. R., Salguero, J. M. ve Cabello, R. (2012). Can An Emotional Program Improve Adolescent's Psychosocial Adjustment? Results From Intemo Project. *Social Behavior and Personality*. 40(8) . 1373-1380.
- Ata, S. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri, duygusal zekâ düzeyleri ve empatik eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Baltaş, Z. (2007). İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan bir ışık: *duygusal zeka*. İstanbul: Remzi Kitabevi. 7-15.
- Bar-on, R. (1997). Baron emotional intelligence quotient inventory user's manual. Toronto: MHS. 38-43.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal ve N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17.
- Berrocal F., Alcaide, R., ve Extremera, N. (2006). *The Role of Emotional Intelligence in Anxiety and Depression among Adolescents* Extremera University of Malaga David Pizarro University of California, Irvine. Individual Differences Research, 2006, 4(1) pp. 16-27.
- Bilge, F. ve Arslan, A. (2000). Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (13), 7-18.
- Binbaşoğlu, C. (1978). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Binbaşoğlu Yayıncılık. 55.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. ve Warner, M. A. (2004). Emotional Intelligence and Its Relation to Everyday Behavior. *Personality and Individual Differences*. Vol: 36, 1387–1402.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları. 848.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Veri Analizi El Kitabı*. (11.basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Campbell J. D., Chew, B. ve Scratchley, L. S. (1991). *Cognitive and emotional reactions to daily events: the effects of self-esteem and self-complexity*. Department of Psychology, University of British Columbia, Vancouver, Canada. Sep; 59(3): 473-505.
- Can, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve karar verme stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zeka*. (çev. Z.B. Ayman, B. Sancar). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma psikoterapi kuram ve uygulamaları..* (çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık. 297-305.
- Corsini, R. J. ve Wedding, D. (1989). *Current Psychotherapies*. Illinois: F.E. Peacock Publishers Inc. 180-240.
- Cramer, D. ve Fong, J. (1991). Effects of Rational and Irrational Beliefs of Intensity and Inappropriateness of Feelings; A Test of Rational-Emotive Theory. *Cognitive Therapy and Research*. 15, 319-329.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka . *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3).
- Çelik, Ş. (2008). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zeka açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (5. basım). Trabzon.
- Çivitci, A. (2006a). Ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 27-39.

- Çivitci, A. (2006b). Ergenlerde mantıkdışı inançlar: sosyo-demografik değişkenlere göre bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(19), 9–19.
- Çivitci, A. (2012). Ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 69-80.
- Dağlı, M. (2006). *Ergenlikte zeka bölümü, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Daly M. J. ve Burton, R. L. (1983). Self esteem and irrational beliefs: an exploratory investigation with implication for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30(3), 361-366.
- Damasio, A. R. (1999). *Descartes'in yanılması*. (çev. B. Atlamaz). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E . (2005). Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 17-23.
- Derksen, J., Kramer, I. ve Katzko, M. (2002). “Does a self report measure for emotional intelligence something different than general intelligence?”. *Personality and Individual Differences*, Vol.32, 37-48.
- Desireé, A., Martin, S., Rosario, P., Raquel, B. ve Fernández, P. (2012). *Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? results from the intemo Project*. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 40(8), 1373-1379.
- Dicle, A. N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zeka düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Dobson, K. S. (1988). *Rational-emotive therapy: handbook of cognitive behavioral therapies*. London: Hutchinson . 214-272.

- Dobson, K. S. ve Dozois, D. J. A. (2001). *Historical and philosophical bases of the cognitive behavioral therapies: handbook of cognitive behavioral therapies*, 2nd Ed., Dobson, K. S. (Ed.), New York: Guilford Publications, 3-39.
- Doğan, S. (1995). Akılcı duygusal terapi: kuramsal bir inceleme. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 19-25.
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Dökmen, Ü. (2001). *Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak gelişmek uzlaşmak*. (4. basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dryden, W. ve Ellis, A. (2001). *Rational emotive behavior therapy: handbook of cognitive behavioral therapies*. Keith S. Dobson (Ed.) New York/London: Guildford Pres, 225–349.
- Drum, M. ve Stowers, D. (1998). “*Just world beliefs and irrational beliefs: a sex difference?*”, *Psychological Reports*, 83 .
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Springer. 35-42.
- Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy: the rational-emotive approach*. New York: The Julian Press . 24.
- Ellis, A. (1986). An emotional control card for inappropriate and appropriate emotions in using rational-emotive therapy. *Journal of Counseling and Development*, 65 (4), 205-206.
- Ellis, A. (1993). Reflections on rational emotive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (2), 199-202.

- Ellis, A. (1995). *Cognitive and constructive psychotherapies: theory, research and practice*. (Ed. Michael J. Mahoney). ABD: Springer Publishing Company. 3-33.
- Ellis, A. ve Dryden, W. (1997). *The practice of rational emotive behavior therapy*. New York: Springer Publishing Company. 4-14.
- Ellis, A. (1998). *Three methods of rational emotive behavior therapy that make my psychotherapy effective*. Paper Presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. San Francisco. 18-19.
- Ellis, A. (1999). *How to make yourself happy and remarkably less disturbable*. California: Impact Publishers Inc. 15-164.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: the key to emotional intelligence*. USA: Greenwood Publishing Group, Westport . 15-17.
- Erdem, A. Y. ve Bilge, F. (2012). Lise Öğrencileri İçin Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 95-114.
- Erdoğan, Y. M. (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23).
- Fernandez, B., Alcaide, R., Extremera, N. ve Pizarro, D. (2006). *The role of emotional intelligence in anxiety*. Individual Differences Research, 4(1), 16-27.
- Field, L. (1993). *Creating self-esteem*. Dorset: Element Boks Limited. 42-44.
- Gardner, H. (2004) . *Zihin çerçeveleri çoklu zeka kuramı*. (çev. E. Kılıç). Alfa basım yayım.
- Geçtan, E. (2000). *Psikanaliz ve sonrası*. (9. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi. 126-127.
- Gibbs, N. (1995). The EQ Factor. *Times Journal*. 46, 60-66.

- Göçet, E. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları. 393-394.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal zeka neden iq'dan daha önemlidir.*(33. basım). (çev. B. S.Yüksel) . İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göller, L. (2010). *Ergenlerin akılcı olmayan inançları ile depresyon-umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Görünmez, M. (2006). *Bağlanma stilleri ve duygusal zeka yetenekleri* . Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Güler, L. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki bazı değişkenlere göre yordanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde akılcı olmayan inançların kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 75- 95.
- Hafizoğlu, Ş. (2007). *Ergenlerde duygusal zeka, ruhsal uyum ve davranış problemleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hall, G. S. (1921). *Youth: Its education, regimen, and hygiene*. New York.

- Hamamcı, Z. (2002). *Bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş psikodrama uygulamasının kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve temel inançlar üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hamamcı, Z. ve Çoban, A. E. (2012). Mesleki Olgunluk ve Mesleki Kararsızlığın Akılcı Olmayan İnançlarla İlişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 31-42.
- Hamarta, E., Arslan, C., Saygın, Y. ve Özyeşil, Z. (2009). Benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlar bakımından üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yaklaşımlarının analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 25-42.
- Hangül, T. ve Üzel, D. (2012). Duygusal Zeka ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Balıkesir Üniversitesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Balıkesir.
- Hoglund, C. L. ve Collison, B. B. (1989). Loneliness and irrational beliefs among college students. *Journal of College Student Development*, 30, 53-58.
- Izard, E. C. (2001). *Emotional intelligence or adaptive emotions*. Inc. University of Delaware: Copyright by the American Psychological Association. 250-262.
- Jones, R. N. (1995). *Danışma ve psikolojisi kuramları*. (çev. F.Akkoyun ve S. Doğan). 37-57.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. basım).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavşut, F. (2009). *Ergenlerde akran zorbalığı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kenarlı, Ö. (2007). *Duygusal zeka-akademik başarı etkileşimine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

- Kılıçarslan, S. (2009). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kızılyar, O. (2010). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre denetim odağı boyutları ve akılcı olmayan inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(17), 231-256.
- Kondrad, S. ve Hendl, C (2001). *Duygularla güçlenmek*. (çev. M. Taştan). İstanbul: Hayat yayınları.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zeka ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koroğlu, E. (2006). *Ruh sağlığımız için akılcı düşünme*. Ankara: Hyb Yayıncılık.
- Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi. 18-67.
- Lazzari, S. A. (2000). *Emotional intelligence, meaning, and psychological well being: a comparison between early and late adolescence*. The Degree of masters of Arts. Graduate Counselling Psychology Program. Trinity Western University.
- Lokman, K. (2010). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre denetim odağı boyutları ve akılcı olmayan inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Mayer, J. D ve Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433- 442.

- Mayer, J. D. ve Geher, G. (1996). *Emotional intelligence and the identification of emotion. intelligence.* 22. 89-113.
- Mayer, J. D. , Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* In P. Salovey ve D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence.* New York: Basic Boks. 3-31.
- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. R. (2000a). *Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as a mental ability.* In Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence.* San Francisco: Jossey- Bass, 92-117.
- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. R. (2000b). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 4(27), 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. R. (2000c). *Models of emotional intelligence.* handbook of intelligence. Edt: R. J. Sternberg. Cambridge University Press. Cambridge UK. 396-398.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. ve Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232- 242.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftednes. , *Roeper Review*, 3(23), 131- 137.
- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 3(15), 197- 215.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-on duygusal zeka testi'nin türkçe dilsel esdegerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nelson, R. E. (1977). Irrational beliefs in depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45(6), 1190-1191.

- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge UK: Cambridge University Press
The Edinburgh Building.
- Oğuz, N. (1999). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel çarpıtmalar ve uyum sorunları*.
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Bursa.
- Önal, M. (2010). *Eğitim işgörenlerinin duygusal zekaları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri
arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Konya.
- Önem, Ç. (2010). *Üniversite öğrencilerinin öfke ve öfkeyi ifade etme biçimlerinin akılcı
olmayan inançlar ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi,
Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özçelik, M. (2007). *Duygusal zeka becerileri eğitimi programının şehit ailelerinin depresyon
ve anksiyete düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özgüven, İ. E. (1998a). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Pdrem Yayınları. 163-167.
- Özgüven, İ. E. (1998b). *Psikolojik testler*. (2.basım). Ankara: Yeni Doğu Matbaası. 44-50.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumları ve
tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak
incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Konya.
- Öztütüncü, F. (1996). *Liseli ergenlerdeki olumsuz otomatik düşüncelerin ana-baba tutumları
ve aile ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Petrides, K. V., Fredericson, N. ve Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Saban, A. (2001). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayım Dağıtım. 10-15.
- Salameh, E. M. (2010). Irrational Beliefs among Jordian College Students and Relationship with Self-Confidence. *Al-Balqa Applied University*. November 8 .7(5).
- Sardoğan, M. E. ve Kaygusuz, C. (2006). Antisosyal kişilik bozukluğu almış ve almamış olan bireylerin duygusal zeka düzeyleri açısından incelenmesi. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(7), 85- 102.
- Sarı, T. (2008). *Üniversite öğrencilerinde romantik ilişkilerle ilgili akılcı olmayan inançlar, bağlanma boyutları ve ilişki doyumu arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Saygın, O. (2012). *Sen düşünceden ibaretsin: Mevlana ışığında düşünce yönetimi*. Karma Kitaplar. 15.
- Seyis, S., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcıları olarak: duygusal zeka, öz yeterlik inancı ve motivasyon*. XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi. İzmir.
- Sezer, Ö. (2005). Kadınların uyum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(23).
- Shakespeare, W. (2005). *Soneler*. İstanbul: Remzi Kitabevi. (çev. B.S.Yüksel). 24.
- Shapiro, L. (1999). *Yüksek eq'lu bir çocuk yetistirmek* (çev: Ü. Kartal). İstanbul: Varlık Yayınları.19-22.

- Silverman, S. ve DiGiuseppe, R. (2001). Cognitive-behavioral constructs and children's behavioral and emotional problems. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy* , 2(19), 119-134.
- Spencer, S. (2005). Rational Emotive Behavior Therapy: It's Effectiveness with Children. A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree in Guidance and Counseling. The Graduate School University of Winconsin, 9.
- Spörrle, M. ve Welpel, I. M. (2006). Chapter 12: How to feel rationally: linking rational emotive behavior therapy with components of emotional intelligence, *Emerald Mangement and Display (Research on emotion in organizations, 2* ,291-322.
- Sternberg, R. J. (2000). *Concept of Intelligence: Handbook of Intelligence*. Edit: Sternberg, R.J. Cambridge University Press. NY.
- Şimşek, A. (2006). Duygusal zekanın ana-baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen duygusal zeka eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuyan, S. ve Beceren, E. (2004). Sınıf yönetiminde duygusal zeka becerilerinin kullanılması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(28).
- Türkçapar, M. H. (2003). Kognitif Terapi ve Kuramı. *3P Dergisi*, 2(11), 9-18.
- Türküm, S. (1996). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın bilişsel çarpıtmalar ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Türküm, A. S. (2003). Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeğinin geliştirilmesi ve kısaltılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisi*, 2(9), 41-47.
- Ümit, N. (2010). *Ergenlerin duygusal zekaları ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi*. (28. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi. 68-268.
- Yan, İ. (2008). *Duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zekanın yöneticiler üzerindeki etkilerine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(25).
- Yeşilyaprak, B. ve Durmuş, E. (2007). *Lisans düzeyinde eğitimde duygusal zeka dersinin kapsam ve işlenişi*. I.Uluslararası Duygusal Zeka ve İletişim Sempozyumu, İzmir.
- Yıkılmaz, M. (2009). *Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve problem çözme beceri algıları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıkılmaz, M. ve Hamamcı, Z. (2012). Akılcı Duygusal Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Algılanan Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 54-63.
- Yılmaz, S. (2007). *Duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, S. ve Duy, B. (2013). Psiko-Eğitim Uygulamasının Kız Öğrencilerin Benlik Saygısı ve Akılcı Olmayan İnançları Üzerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 68-81.

- Yurtal, F. (1999). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal zeka ve performans ilişkisi (bir uygulama)*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Walen, R. S., Diguseppe, R. ve Dryden, W. (1992). *A practitioner's guide of rational emotive therapy*. (Second edition). New York: Oxford University Pres. 1–146.
- Welpel, I. M., Tumasjan, A., Stich, J., Spörrle, M. ve Försterling, F. (2008). Emotional intelligence and its consequences for occupational and life satisfaction: Emotional intelligence in context of irrational beliefs. *Zeitschrift für Personal Psychologie*. 7, 113-128.

EKLER

EK 1: AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR ÖLÇEĞİ

EK 2: BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK 1: AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR ÖLÇEĞİ

Aşağıda duygu ve inançları ifade eden 45 madde verilmiştir. Her bir maddeyi dikkatlice okuyarak yaşantılarınıza ve inançlarınıza uygunluk durumunu düşününüz. Her bir madde için cevaplar : “hiç katılmıyorum” , ” katılmıyorum” , “kararsızım” , “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklindedir. Seçeneklerden birini cevap kağıdında ilgili madde numarasının karşındaki boşluğa (X) işaretini koyarak cevabınızı belirtiniz. Mümkün olduğu kadar “kararsızım” seçeneğini işaretlemekten kaçınınız. Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Doğru ve içten cevap vermeniz, araştırmanın değerini artıracaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı
Aslı KARTOL
İnönü Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
P.D.R. Bilim Dalı
MALATYA

		HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
1	Başkaları tarafından onaylanmak benim için önemlidir.					
2	Herhangi bir konuda başarısız olmaktan nefret ederim.					
3	Hata yapan insanlar başlarına geleni hakeder.					
4	Eğer insan isterse, hemen her durumda mutlu olabilir.					
5	Her insan yardım ve tavsiye alabileceği birine ihtiyaç duyar.					
6	İyi yapamadığım şeylerden uzak dururum.					
7	İnsanlar olaylardan değil, kendilerine verdiği görüntüsünden rahatsız olurlar.					
8	Beklenmeyen tehlikeler veya gelecekteki olaylar karşısında biraz kaygılanırım.					
9	Önemli bir karar alırken, bilen birine danışmaya çalışırım.					
10	Geçmişin etkilerini silmek hemen hemen imkansızdır.					
11	Hiçbir şeyin mükemmel bir çözümü yoktur.					
12	Herkesin beni sevmesini isterim.					
13	Başkalarının benden daha iyi olduğu işlerde yarışmaktan rahatsız olmam.					
14	Hata yapanlar suçlanmayı hakeder.					
15	Ruhsal durumumun nedeni benim.					
16	Kafama takılan bazı şeyleri, genellikle kafamdan atamıyorum.					
17	İnsanlar kendileri dışında bir dayanağa ihtiyaç duyarlar.					
18	Bazı şeyleri başarmaktan hoşlanırım, ama kendimi başarılı olmak zorunda hissetmem.					

19	Ahlaksızlık kesinlikle cezalandırılmalıdır.					
20	Sefil insanlar genellikle o duruma kendileri gelirler.					
21	İnsanlar geçmişin etkilerine fazla değer verirler.					
22	Yaptığım her şeyde başarılı olmak benim için oldukça önemlidir.					
23	Yaptıkları yanlışları için insanları nadiren suçlarım.					
24	Kişi kendisi istemedikçe uzun süre kızgın ve kederli bir şekilde kalamaz.					
25	Değişik tecrübeler yaşamış olsaydım,olmak istediğime daha çok benzerdim.					
26	Aktiviteleri aktivite olsun diye yaparım,onları ne kadar iyi yaptığım önemli değil.					
27	Ceza korkusu insanların iyi olmalarına yardım eder.					
28	Kişinin ne kadar çok problemi varsa,o kadar az mutlu olur.					
29	Gelecek konusunda nadiren endişelenirim.					
30	Geçmiş yaşantıların şimdi beni etkilediğini pek düşünmem.					
31	Onaylanmaktan hoşlanmama rağmen benim için önemli bir ihtiyaç değildir.					
32	Hiçbir şeyin kendisi üzücü değildir, sadece sizin yorumlamanız onu üzücü hale getirir.					
33	Gelecekteki bazı şeyler hakkında çok endişeliyim.					
34	Hepimiz geçmişimizin tutsağıyız.					
35	Bir şeyin mükemmel çözümü nadiren vardır.					
36	İnsanların beni ne kadar onayladığı ve kabullendiği hakkında sık sık endişelenirim.					
37	Pek çok insan hayatın kötü yanlarını cesaretle karşılamalıdır.					
38	Pratik bir çözüm aramak mükemmeli aramaktan daha iyidir.					
39	İnsanların benim hakkımda ne düşündüklerine çok önem veririm.					
40	Uzun süre çok üzgün kalmak için hiçbir neden yoktur.					
41	Ölümü veya nükleer savaş gibi şeyleri hemen hemen hiç düşünmem.					
42	İyi yapamayacağım şeyleri yapmaktan korkmam.					
43	İnsan kendi cehennemini kendisi yaratır.					
44	Kendimi sık sık çeşitli tehlikeli durumlarda ne yapacağımı planlıyor olarak bulurum.					
45	Şartların ideal olarak bir araya gelmesi düşünülemez.					

EK 2: BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Sayın katılımcı, aşağıdaki ifadelere vereceğiniz cevapları 1'den 5'e kadar sıralanan;

- 1- **Tamamen katılıyorum,**
- 2- **Katılıyorum,**
- 3- **Kararsızım,**
- 4- **Katılmıyorum,**
- 5- **Kesinlikle katılmıyorum**

Açıklamalarından birini seçerek (X) işareti ile belirtmelisiniz. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin tutumunuzu en iyi yansıtan seçenek olacaktır. Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Doğru ve içten cevap vermeniz, araştırmanın değerini artıracaktır. Katılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı

Ash KARTOL

İnönü Ünv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

P.D.R. Bilim Dah MALATYA

		TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1	Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektir.					
2	Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır.					
3	Çok fazla strese dayanamam.					
4	Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim.					
5	Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım.					
6	Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur.					
7	Biriyle aynı fikirde olmadığımda bunu ona söyleyebilirim.					
8	Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim.					
9	Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler.					
10	Çoğu durumda kendimden eminimdir.					
11	Huysuz bir insanımdır.					
12	Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir.					
13	Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşamam.					
14	İyi ve kötü yanlarıma baktığım zaman kendimi iyi hissedirim.					
15	Sevgimi belli edemem.					
16	Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım.					

17	Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu bilmiyorum.					
18	Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim.					
19	Hoşuma giden şeyleri elimden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışırım.					
20	Başkalarına kızdığım da bunu onlara söyleyebilirim.					
21	Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok					
22	Yapacaklarımın bana sık sık söylendiği bir işte çalışmayı tercih ederim.					
23	Bir problemi çözerken her bir olasılığı inceler, daha sonra en iyisine karar veririm.					
24	Bir liderden çok, takipçiyimdir.					
25	Doğrudan ifade etmeseler de, başkalarının duygularını çok iyi anlarım.					
26	Fiziksel görüntümden memnunum.					
27	İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim.					
28	İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.					
29	Sabırsız bir insanım.					
30	Diğer insanların duygularını incitmemeye özen gösteririm.					
31	İşler gittikçe zorlaşsa da genellikle devam etmek için motivasyonum vardır					
32	Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım.					
33	Güç bir durumla karşılaştığımda konuyla ilgili olabildiğince çok bilgi toplamayı isterim.					
34	İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım.					
35	Son birkaç yılda çok az başarı elde ettim.					
36	Öfkemi kontrol etmem zordur.					
37	Hayattan zevk almıyorum.					
38	Duygularımı tanımlamak benim için zordur.					
39	Haklarımı savunamam.					
40	Oldukça neşeli bir insanımdır.					
41	Düşünmeden hareket edişim problemler yaratır.					
42	İnsanlar benim sosyal olduğumu düşünürler.					
43	Kurallara uyan bir vatandaş olmak çok önemlidir.					
44	Kendimi olduğum gibi kabul etmek bana zor geliyor.					
45	Aynı anda başka bir yerde bulunmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne ve babasını bulmasına yardım ederim.					
46	Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler.					
47	Kendi başıma karar veremem.					
48	Başka insanlara saygı duyarım.					
49	Başkalarına neler olduğunu önemserim.					
50	Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.					

51	Problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları düşünmeye çalışınca genellikle tıkanır kalırım.					
52	Fanteziler ya da hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım.					
53	Neler hissettiğimi bilirim.					
54	Benimle birlikte olmak eğlencelidir.					
55	Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum.					
56	Hayal ve fantezilerime kendimi kaptırırım.					
57	Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok önemlidir					
58	Yeni şeylere başlamak benim için zordur.					
59	Eğer yasaları çiğnemem gerekirse, bunu yaparım.					
60	Endişeliyimdir.					
61	Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır.					
62	Kolayca arkadaş edinebilirim.					
63	Can sıkıcı problemlerle nasıl baş edebileceğimi bilirim.					
64	Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınkine güvenirim.					
65	Kendimi çok sık, kötü hissederim.					
66	Konuşmaya başlayınca zor susarım					
67	Çevremdekilerle iyi geçinemem.					
68	Zor şartlarda serinkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.					
69	Kendimi takdir ederim.					
70	İnsanlarla tartışırken, bana sesimi alçaltmamı söylerler.					
71	Tarzımı değiştirmem zordur					
72	Hayatımdan memnunum.					
73	Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben başkalarına ihtiyaç duyarım.					
74	Hafta sonlarını ve tatilleri severim.					
75	Çok sinirlenmeden stresle baş edebilirim.					
76	Çok zor durumların üstesinden geleceğime inanıyorum.					
77	Acı çeken insanların farkına varamam.					
78	Genellikle en iyisini ümit ederim.					
79	Başkalarına göre, bana güvenmek zordur.					
80	Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum.					
81	Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark ederim.					
82	Abartmayı severim.					
83	Gülümsemek benim için zordur.					
84	Uygun bir zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, onları gözden geçiririm.					

85	Yeni bir şeylere başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılıyorum.					
86	İstediğim zaman "hayır" demek benim için zordur.					
87	Bir problemle karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm.					
88	Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim.					

EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda bir araştırma kapsamında hazırlanmış kişisel bilgi formu ve ölçekler bulunmaktadır. Araştırmacılar olarak sizlerden beklentimiz; kişisel bilgi formunu ve ölçekleri, tüm içtenliğinizle okuyarak, doldurmanızdır. Anketin süresi yaklaşık 5 dakikadır. Araştırma kapsamında kullanılan her bir ölçeği doldurmaya başlamadan önce, ölçekle ilişkili açıklama ve yönergeleri okumanız, ölçeklerin doldurulmasında sizlere yardımcı olacaktır. Sonuçlar, akademik çalışmalarda kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

İlgi ve katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Aslı KARTOL

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

P.D.R Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyeti:

Kız () Erkek ()

Kardeş sayısı:

Tek Çocuk () İki Kardeş () Üç Kardeş ve Daha Fazlası ()

Annenin Çalışma Durumu:

Çalışıyor () Çalışmıyor ()

Babanın Mesleği:

Annenin Öğrenim Düzeyi:

1. İlköğretim mezunu ()
2. Ortaöğretim mezunu ()
3. Üniversite mezunu ()

Babanın Öğrenim Düzeyi:

1. İlköğretim mezunu ()
2. Ortaöğretim mezunu ()
3. Üniversite mezunu ()

Ailenin aylık gelir düzeyi:

500-1000 TL () 1001-2000 TL () 2001 TL üzeri ()