

## Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Akademik Başarılarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

Yunus Mencik<sup>1†</sup>, Aslı Burçak Taşören<sup>2‡</sup>

DOI 10.5281/zenodo.15002495

### Özet

Duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bu makale, günümüz eğitim sisteminde önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek ve duygusal zekânın demografik özelliklere göre nasıl değişebileceğini anlamaktır. Araştırmanın evrenini Avcılar Gümüşpala Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile Avcılar Süleyman Nazif Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 10. 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluştururken, duygusal zekâ düzeyi Bar-On'un Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Verilerin analizinde Ki-Kare ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçlarında duygusal zekâ ölçeği toplam puan ile demografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Test sonucunda anlamlı ilişkiler yaş ile kişisel beceriler ve stres yönetimi, sınıf düzeyi ile kişisel beceriler, babanın eğitim düzeyi ile uyumluluk ve ailenin gelir düzeyi ile kişisel beceriler alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** duygu, duygusal zekâ, akademik başarı.

### Investigation of High School Students' Emotional Intelligence and Academic Achievements in Terms of Some Demographic Variables

### Abstract

This article, which investigates the relationship between emotional intelligence and academic achievement, addresses a crucial topic in today's education system. The study's primary aim is to ascertain the link between emotional intelligence and academic success while exploring variations in emotional intelligence according to demographic characteristics. The research population includes 10th, 11th, and 12th-grade students from Avcılar Gümüşpala Vocational and Technical Anatolian High School and Avcılar Süleyman Nazif Anatolian High School. Emotional intelligence levels were assessed using Bar-On's Emotional Intelligence Scale. Data analysis was conducted using Chi-Square and Kruskal-Wallis tests. According to the results of the Kruskal-Wallis Test, no significant relationship was found between the overall score of the emotional intelligence scale and demographic variables. However, significant relationships were found between age and personal skills along with stress management, grade level and personal skills, father's education level and adaptability, and family income level and personal skills subdimensions.

**Keywords:** emotion, emotional intelligence, academic achievement

\* Çalışmada kullanılan veriler 2016-2017 eğitim-öğretim yılında elde edilmiştir. Bu araştırma Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü psikoloji anabilim dalı programında hazırlanan "Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ile Akademik Başarılarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

† 1 İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa , [mencikyunus@hotmail.com](mailto:mencikyunus@hotmail.com)

‡ 2 İstanbul Medipol Üniversitesi, [abtasoren@medipol.edu.tr](mailto:abtasoren@medipol.edu.tr)

## Giriş

İnsan, hayatı boyunca başarılı olma ve başarılı olmanın nedenlerini hep araştırmış ve hala araştırmaya devam etmektedir. Bu başarı kişinin eğitim hayatında, iş hayatında ve toplumsal hayatında olmak üzere birçok alanda görülmektedir. Özellikle eğitim hayatında kazanılan başarı gerek iş yaşamında gerekse sosyal yaşam alanında oldukça önem arz etmektedir.

Eğitim, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyen ve onları toplumsal yaşama hazırlayan temel bir unsurdur. Özellikle lise dönemi, ergenlerin hem akademik hem de kişisel gelişimleri açısından kritik bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler, sadece akademik bilgi edinmekle yetinmez, aynı zamanda duygusal ve sosyal becerilerini de geliştirirler. Son yıllarda, eğitim alanında yapılan çalışmalar, akademik başarıyı etkileyen faktörler arasında duygusal zekânın (EQ) önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Goleman, 2005, s. 34). Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, yönetme ve bu duyguları etkili bir şekilde kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Mayer ve Salovey, 1997, s. 10). Bu yetenek, öğrencilerin stres yönetimi, motivasyon, sosyal yaşam ve akademik performans gibi alanlarda başarılı olmalarına katkıda bulunur (Parker vd., 2004, s. 45).

Akademik başarı, öğrencilerin okul performansını ölçen bir göstergedir ve genellikle not ortalamaları veya standart test sonuçları ile değerlendirilir. Geleneksel çalışmalarda akademik başarıyı etkileyen faktörlerin başında zekâ düzeyi (IQ) ön planda tutulmaktadır. Fakat son zamanlarda yapılan akademik çalışmalarda, duygusal zekânın (EQ) duygusal zekânın akademik başarı üzerinde önemli bir etken olduğunu hatta duygusal zekânın bilişsel zekâdan daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Schutte vd., 1998, s. 167). Özellikle ergenlik döneminde, duygusal zekâ becerilerinin gelişimi, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine önemli bir fark yaratabilir (Petrides vd., 2004, s. 89).

Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek, eğitimciler ve araştırmacılar için büyük önem taşımaktadır. Bu ilişki, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda yaşam becerilerini ve gelecekteki kariyer başarılarını da etkileyebilir. Örneğin, yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip öğrenciler, stresli durumlarla daha iyi başa çıkabilir, motive olabilir ve sosyal ilişkilerinde daha başarılı olabilirler (Bar-On, 2006, s. 56). Bu nedenle, duygusal zekâ yeteneklerinin geliştirilmesi, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerini artırabilir.

Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki, demografik değişkenlerden de etkilenebilir. Cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum ve aile yapısı gibi faktörler, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini ve akademik başarılarını şekillendirebilir. Örneğin, bazı çalışmalar, kız öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ve bu durumun akademik başarıya olumlu yansıdığını göstermektedir. Aynı şekilde yaşın duygusal zekâ üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve yaş ilerledikçe öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının arttığını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin yaşları büyüdükçe duygularını daha iyi yönetebildiklerini ve sosyal ilişkilerde daha başarılı olduklarını göstermektedir. (Mavroveli ve Sánchez-Ruiz, 2011, s. 114).

Bir başka çalışmada sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinde de artış gözlemlenmiştir. Parker vd., (2004), lise öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe duygusal zekâ puanlarının arttığını ve bu durumun akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Anne ve babanın eğitim düzeyleri de öğrencilerin duygusal zekâ ve akademik başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe, çocuklarının duygusal zekâ becerilerinin de geliştiği gözlemlenmiştir. Bar-On (2006), ebeveynlerin eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğunu ve bu durumun akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Aile yapısı da öğrencilerin duygusal zekâ gelişimini etkileyen bir diğer önemli faktördür. Tek ebeveynli ailelerde büyüyen çocuklar, duygusal destek ve rehberlik konusunda eksiklikler yaşayabilir. Bu durum, duygusal zekâ becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Yapılan bazı çalışmalar, geniş ailelerde büyüyen öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Kavcar, 2011). Bunun nedeni, geniş ailelerde öğrencilerin daha fazla sosyal etkileşim ve duygusal destek almaları olabilir.

Sosyo-ekonomik durum yine öğrencilerin duygusal zekâ ve akademik başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde büyüyen öğrenciler, duygusal destek ve kaynaklara erişimde zorluk yaşayabilir. Bu durum, duygusal zekâ becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Bar-On (2006), sosyo-ekonomik durumun duygusal zekâ üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Mavroveli ve Sánchez-Ruiz (2011), düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin daha düşük olduğunu ve bu durumun akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır. Bu nedenle, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelerken, demografik değişkenlerin de dikkate alınması gerekmektedir.

Ülkemizde bireylerin gelecekte hangi mesleği yapacakları ve kendilerine hedef belirlemede lise dönemindeki akademik başarısı oldukça önemlidir. Öğrencinin başarılı olmasında ise hiç kuşkusuz bilişsel gelişimi çok önemlidir. Duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkinin araştırılması ile öğrencilerin sahip olduğu duygusal zekâlarının belirlenmesi eğitim ve öğretimle ilgili düzenlemelerin yapılması açısından önemlidir. Bu anlamda öncelikle öğrencilerin sahip olduğu duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi, eğitimciler ve politika yapıcılara önemli veriler sunabilir. Örneğin, duygusal zekâ düzeyi düşük olan öğrencilere yönelik destekleyici programlar geliştirilebilir. Bu programlar, öğrencilerin duygusal farkındalıklarını artırmayı, stres yönetimi becerilerini geliştirmeyi ve sosyal ilişkilerini güçlendirmeyi hedefleyebilir. Ayrıca, duygusal zekâ eğitiminin müfredata entegre edilmesi, öğrencilerin sadece akademik olarak değil, duygusal ve sosyal açıdan da gelişmelerini sağlayabilir.

Eğitim ve öğretim sürecinde, öğretmenlerin de duygusal zekâ konusunda bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri, öğrencilerle kurdukları ilişkileri ve sınıf içi atmosferi doğrudan etkileyebilir. Duygusal zekâsı yüksek öğretmenler, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilir ve onlara daha etkili bir şekilde rehberlik edebilir. Bu nedenle, öğretmen eğitim programlarında duygusal zekâ eğitimine yer verilmesi, eğitim kalitesini artırabilir. Ayrıca öğrencilerin sahip olduğu duygusal zekâ türünün ve düzeyinin tespit edilmesi, üniversite sınavında alan seçimi ve meslek seçimi konularında da rehberlik çalışmalarına önemli katkılar sağlayabilir. Üniversite sınavı öncesinde öğrencilerin kendilerine uygun alanı seçmeleri hem akademik başarıları hem de mesleki doyumları açısından kritik bir adımdır. Duygusal zekâsı yüksek olan öğrenciler, kendi ilgi alanlarını, yeteneklerini ve duygusal ihtiyaçlarını daha iyi analiz edebilirler. Bu özellik onların kendilerine en uygun alanı seçmelerine yardımcı olur.

Örneğin, duygusal zekâsı yüksek bir öğrenci, sadece akademik başarısına değil, aynı zamanda seçeceği alanın kendi duygusal ihtiyaçlarına ve kişilik özelliklerine uygun olup olmadığına da dikkat eder. Bu durum öğrencinin gelecekteki mesleki doyumunu artırabilir. Ayrıca duygusal zekâsı yüksek öğrenciler seçtikleri alanda karşılaşabilecekleri zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilirler.

Örneğin duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin, insan ilişkilerinin yoğun olduğu mesleklere (psikolog, öğretmen, sosyal hizmet uzmanı gibi) yönlendirilmesi daha uygun olabilir. Bu tespitler, öğrencilerin kendi yeteneklerine ve ilgi alanlarına uygun meslekleri seçmelerine yardımcı olabilir ve böylece gelecekteki iş yaşamlarında daha mutlu ve başarılı olmalarını sağlayabilir. Literatürde yapılan çalışmalar, duygusal zekânın mesleki doyum ve iş performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, Goleman (1998), duygusal zekânın iş yaşamında başarıyı belirleyen en önemli faktörlerden biri olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, Bar-On (2006), duygusal zekânın mesleki uyum ve kariyer başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi, onlara uygun meslekleri seçmelerine yardımcı olabilir. Örneğin, duygusal zekâsı yüksek olan öğrenciler insanlarla etkileşim gerektiren mesleklere yönlendirilebilirken, duygusal zekâsı daha düşük olan öğrenciler teknik veya analitik mesleklere yönlendirilebilir.

Günümüzde duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yapılmış çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu çalışmanın da daha önceki yapılan benzer çalışmalara katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde, öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesinde ve öğrencilere yönelik rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesinde yol gösterici olabilir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik durum vb.) açısından incelemektir. Araştırma, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki bağlantıyı ortaya koyarak, eğitim politikaları ve öğrenci destek programları için öneriler sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca çalışmada aşağıdaki bazı sorulara cevap aranacaktır. Bu bağlamda, çalışmanın temel soruları şunlardır:

1. Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik durum gibi demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi, lise öğrencilerinin akademik başarılarını artırmada etkili bir strateji olabilir mi?

Çalışmanın amacı ve araştırılan sorular doğrultusunda çalışma grubundaki lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği" ölçeği kullanılarak ölçülmeye çalışılmıştır. Burada Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği" toplam puanı ve alt boyut puanları ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yine öğrencilerin farklı demografik özelliklerinin duygusal zekâ boyutlarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya konmaya çalışılmıştır.

## Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, İstanbul Avcılar ilçesindeki lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu model iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemek için kullanılır (Karasar, 2005:81).

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul Avcılar ilçesindeki tüm lise öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da Avcılar Gümüşpala Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile Avcılar Süleyman Nazif Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 10. 11. ve 12. sınıf öğrencileridir. Örneklem kitlenin büyüklüğü ise ölçeğe uygun cevap veren 148 erkek ve 370 kız olmak üzere toplam 518 kişiden oluşmaktadır.

Çalışmada katılımcılara ait kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler doğrultusunda katılımcıların demografik özelliklerini anlamak amacıyla cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ebeveynlerin eğitim ve meslek durumları, ailenin aylık geliri ve kardeş sayısı gibi temel değişkenleri inceleyerek, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve ailevi arka planlarının eğitim süreçleri üzerindeki olası etkileri tablo 1'de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Değişkenler  | Kategori | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|--------------|----------|-------------|-----------|
| Cinsiyet     | Erkek    | 148         | 28.6      |
|              | Kadın    | 370         | 71.4      |
|              | Toplam   | 518         | 100.0     |
| Yaş          | 15       | 65          | 12.5      |
|              | 16       | 233         | 45.0      |
|              | 17       | 186         | 35.9      |
|              | 18       | 34          | 6.6       |
|              | Toplam   | 518         | 100.0     |
| Sınıf Düzeyi | 10.sınıf | 157         | 30.3      |
|              | 11.sınıf | 267         | 51.5      |
|              | 12.sınıf | 94          | 18.1      |
|              | Toplam   | 518         | 100.0     |

Tablo 1'in devamı

|                                      |  |                        |          |            |
|--------------------------------------|--|------------------------|----------|------------|
|                                      |  | <b>Okuryazar değil</b> | <b>5</b> | <b>1.0</b> |
|                                      |  | İlkokul                | 124      | 23.9       |
|                                      |  | Ortaokul               | 128      | 24.7       |
|                                      |  | Lise                   | 175      | 33.8       |
| <b>Babanın Eğitim Düzeyi</b>         |  | Meslek                 | 27       | 5.2        |
|                                      |  | Yüksekokulu            |          |            |
|                                      |  | Üniversite             | 56       | 10.8       |
|                                      |  | Lisansüstü             | 3        | 0.6        |
|                                      |  | Toplam                 | 518      | 100.0      |
|                                      |  | Okuryazar değil        | 21       | 4.1        |
|                                      |  | İlkokul                | 177      | 34.2       |
|                                      |  | Ortaokul               | 124      | 23.9       |
|                                      |  | Lise                   | 138      | 26.6       |
| <b>Annenin Eğitim Düzeyi</b>         |  | Meslek                 | 19       | 3.7        |
|                                      |  | Yüksekokulu            |          |            |
|                                      |  | Üniversite             | 33       | 6.4        |
|                                      |  | Lisansüstü             | 6        | 1.2        |
|                                      |  | Toplam                 | 518      | 100.0      |
|                                      |  | Memur                  | 47       | 9.1        |
|                                      |  | İşçi                   | 192      | 37.1       |
|                                      |  | Serbest meslek         | 135      | 26.1       |
| <b>Babanın İş Durumu</b>             |  | Çalışmıyor             | 12       | 2.3        |
|                                      |  | Emekli                 | 59       | 11.4       |
|                                      |  | Diğer                  | 73       | 14.1       |
|                                      |  | Toplam                 | 518      | 100.0      |
|                                      |  | Memur                  | 28       | 5.4        |
|                                      |  | İşçi                   | 88       | 17.0       |
|                                      |  | Serbest meslek         | 31       | 6.0        |
| <b>Annenizin İş Durumu</b>           |  | Çalışmıyor             | 331      | 63.9       |
|                                      |  | Emekli                 | 17       | 3.3        |
|                                      |  | Diğer                  | 23       | 4.4        |
|                                      |  | Toplam                 | 518      | 100.0      |
|                                      |  | 0-1300                 | 19       | 3.7        |
|                                      |  | 1301-2000              | 152      | 29.3       |
| <b>Ailenin Ortalama Aylık Geliri</b> |  | 2001-3000              | 201      | 38.8       |
|                                      |  | 3001-4000              | 98       | 18.9       |
|                                      |  | 4001 ve üzeri          | 48       | 9.3        |
|                                      |  | Toplam                 | 518      | 100.0      |

Tablo 1'in devamı

|                      | <b>0</b>             | <b>33</b> | <b>6.4</b> |
|----------------------|----------------------|-----------|------------|
| <b>Kardeş Sayısı</b> | 1                    | 223       | 43.1       |
|                      | 2                    | 161       | 31.1       |
|                      | 3                    | 61        | 11.8       |
|                      | 4 ve üzeri           | 40        | 7.7        |
|                      | Toplam               | 518       | 100.0      |
|                      | <b>Kardeş Sırası</b> | 1         | 232        |
| 2                    |                      | 183       | 35.3       |
| 3                    |                      | 62        | 12.0       |
| 4                    |                      | 22        | 4.2        |
| 5 ve üzeri           |                      | 19        | 3.7        |
| Toplam               |                      | 518       | 100.0      |

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin %28.6 (148) erkeklerden geriye kalan %71.4 (370)'ü kadınlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş dağılımında ise %45 (233) oran ile en fazla 16 yaş aralığı, %6.6 (34) en az orana sahip 18 yaş aralığı olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyinde bakıldığı zaman %51.5 (267) ile en fazla katılım 11. sınıf, %18.1 (94) ile en az katılım 12 sınıf olduğu görülmektedir. Babaların eğitim düzeyleri açısından %33.8 (175)'nin babası lise mezunu, %0.6 (3)'sü ise lisansüstü seviyesindedir. Bu durum annelerin eğitim düzeyinde değişmekte olup katılımcıların çoğunluğunun (%34.2) annesi ilköğretim düzeyindedir.

Ebeveynlerin meslek durumlarına baktığımızda, babalarının; %37.1 (192)'nin işçi olduğu %14.1 (73)'nin diğer seçeneği işaretleyenlerden olduğu görülmektedir. Diğer kısmını işaretleyenler ise şoför, esnaf, kendi işinin sahibi şeklinde sıralanmaktadır. %2.3 (12)'nin babası ise çalışmadığı görülmektedir. Annenin meslek durumu ise %63.9 (331)'u ev kadını yani herhangi bir maddi getirisi olmayan yerde işi yapmaktadır. %17 (88)'si ise işçi statüsünde çalışmaktadır. Ailenin ortalama aylık geliri ise çoğunluğunun (%38.8) maaşı 2001-3000 TL arasında maaş almaktadır. Asgari ücret ve altında maaş alanlarının oranı ise %3.7 (19)'dir.

Öğrencilerin kardeş sayılarına baktığımızda %43.1 (233)'nin tek kardeşi olduğu, %6.4 (33)'nün ise evin tek çocuğu olduğu görülmektedir. Kardeşler arasındaki sıralamaya baktığımızda %44.8 (232) ilk çocuk olduğunu beyan etmiştir. %3.7 (19)'si ise beşinci sırada ve sonrasında geldiğini bildirmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu formda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, annenin ve babanın öğrenim durumu ve meslekleri ile ailenin gelir durumu, kardeş sayısı ve kardeşler içinde doğum sırası soruları yer almaktadır.

Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Bu ölçek toplam 87 maddeden oluşmaktadır. Ölçek kişisel beceriler, kişilerarası

beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır (Bar-On,2006:4 ). Duygusal zekâ ölçeğinin boyutları ve alt boyutları ile ilgili maddeler tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** EQ-i’nin Boyutları ve Bu Boyutlara İlişkin Maddeler

| <b>BOYUTLAR</b>            | <b>ALT BOYUTLAR</b>     | <b>MADDELER</b>            |
|----------------------------|-------------------------|----------------------------|
| <b>Kişisel beceriler</b>   | Bağımsızlık             | 22, 24, 47, 64, 73         |
|                            | Kendini Gerçekleştirme  | 15, 17, 19, 21, 28, 35     |
|                            | Kararlılık              | 7, 9, 20, 27, 39, 86       |
|                            | Kendine Saygı           | 10, 14, 26, 44, 55, 69     |
|                            | Duygusal Benlik Bilinci | 2, 9, 14, 38, 54, 84       |
| <b>Kişilerarası beceri</b> | Sosyal Sorumluluk       | 34, 43, 45, 48, 59, 79     |
|                            | Kişilerarası ilişkiler  | 16, 32, 42, 46,57, 62, 67  |
|                            | Empati                  | 25, 30, 49, 77, 81         |
| <b>Uyumluluk</b>           | Esneklik                | 18, 50, 58, 61, 71         |
|                            | Gerçekçilik             | 4, 12, 52, 56, 82          |
|                            | Problem çözme           | 1, 23, 33, 51, 87          |
| <b>Stresle başa çıkma</b>  | Dürtü kontrolü          | 11, 29, 36, 41, 66, 70     |
|                            | Strese dayanıklılık     | 3, 6, 60, 63, 68, 75, 80   |
| <b>Genel ruh durumu</b>    | İyimserlik              | 5, 31, 76, 78, 85          |
|                            | Mutluluk                | 37, 40, 54, 65, 72, 74, 83 |

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin maddeleri 1’den 5’e kadar olan beşli likert tipi ölçek kullanılarak puanlanmaktadır. Bu ölçekte 1 en olumlu cevabı; 5 ise en olumsuz cevabı temsil etmektedir.

Beşli likert tipindeki değişkenlerden en olumlu cevap 1, en olumsuz cevap ise 5 ile kodlanmıştır (1-tamamen katılıyorum. 2-katılıyorum. 3-kararsızım. 4-katılmıyorum. 5-kesinlikle katılmıyorum).

87 yedi maddeden oluşan duygusal zekâ ölçeği 5 ana boyuttan oluşmakta ve bu ana boyutlarda kendi içinden 15 alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal zekâ ölçeğinin boyutları ve alt boyutları tablo 1’de verilmiştir.

#### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS 23 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular tanımlayıcı istatistik tekniklerinden yararlanılarak açıklanmıştır.

Kişisel bilgi formundaki demografik dağılım için yüzde ve frekans analizi, öğrencilerin akademik başarıları Ağırlıklı Genel Not Ortalaması (AGNO) ile duygusal zekâ ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Veri grubunun normallik testi ise Kolmogrov-Simirnov analizi yapılarak elde edilmiştir.

Çoklu grup karşılaştırmalarında, değişkenlerin eşit dağılmadığı ve varyansların homojen olmadığı yaş, sınıf, anne ve baba öğrenim durumu, meslekleri ve gelir durumu değişkenleri için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Aralarında anlamlı ilişki bulunan değişkenlerin hangi grup arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc tekniklerinden Tamhane's T2 (varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılmaktadır) testi kullanılmıştır.

Araştırma verileri %95 güven aralığında ve 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Ölçeğin bu örneklem grubu için güvenilirliğinin (iç tutarlılık katsayısı) belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Çalışmanın güvenirlik analizi yapılmış ve sonucunda Cronbach Alpha katsayıları, duygusal zekâ ölçeği toplam puanı için 0.90; kişisel beceri boyutu 0.83; kişilerarası beceri boyutu 0.75; uyumluluk boyutu 0.63; stres yönetimi boyutu 0.72 ve genel ruh durumu boyutunda ise 0.79 bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin yüksek derece güvenilir olduğu yorumu yapılabilir.

### **Bulgular**

Çalışmaya katılan lise öğrencilerinin demografik değişkenlerden yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, kardeş sırası, babanın eğitim düzeyi, annenin eğitim düzeyi, babanın mesleği, annenin mesleği ve ailenin gelir düzeyi gibi demografik değişkenlerinin duygusal zekâ toplam puanları ile duygusal zekâ alt boyutları arasında farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Test sonuçları ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermeme Durumları

| Değişkenler                  |              | Duygusal Zekâ Toplam Puanı | Kişisel Beceriler | Kişilerarası Beceriler | Uyumlu luk | Stres Yönetimi | Genel Ruh Durumu |
|------------------------------|--------------|----------------------------|-------------------|------------------------|------------|----------------|------------------|
| <b>Yaş</b>                   | Ki-Kare      | 5.45                       | 6.26              | 0.89                   | 2.86       | 6.07           | 2.94             |
|                              | P(anamlılık) | 0.06                       | 0.04*             | 0.64                   | 0.23       | 0.04*          | 0.23             |
| <b>Sınıf düzeyi</b>          | Ki-Kare      | 5.45                       | 6.01              | 2.43                   | 3.52       | 1.76           | 1.47             |
|                              | P(anamlılık) | 0.06                       | 0.04*             | 0.29                   | 0.17       | 0.41           | 0.47             |
| <b>Kardeş sayısı</b>         | Ki-Kare      | 0.81                       | 1.56              | 2.54                   | 2.39       | 3.57           | 3.81             |
|                              | P(anamlılık) | 0.93                       | 0.43              | 0.46                   | 0.66       | 0.63           | 0.81             |
| <b>Kardeş Sırası</b>         | Ki-Kare      | 3.80                       | 2.06              | 4.73                   | 6.36       | 1.81           | 4.58             |
|                              | P(anamlılık) | 0.43                       | 0.72              | 0.31                   | 0.17       | 0.76           | 0.33             |
| <b>Babanın Eğitim Düzeyi</b> | Ki-Kare      | 5.98                       | 4.89              | 4.58                   | 13.46      | 3.32           | 1.65             |
|                              | P(anamlılık) | 0.42                       | 0.55              | 0.59                   | 0.03*      | 0.76           | 0.94             |
| <b>Annenin Eğitim Düzeyi</b> | Ki-Kare      | 8.82                       | 7.20              | 10.03                  | 9.61       | 4.62           | 5.43             |
|                              | P(anamlılık) | 0.18                       | 0.30              | 0.12                   | 0.14       | 0.59           | 0.49             |
| <b>Babanın Mesleği</b>       | Ki-Kare      | 4.89                       | 8.03              | 4.74                   | 2.27       | 5.35           | 9.60             |
|                              | P(anamlılık) | 0.42                       | 0.15              | 0.44                   | 0.80       | 0.37           | 0.08             |
| <b>Annenin Mesleği</b>       | Ki-Kare      | 2.21                       | 3.80              | 5.90                   | 0.61       | 9.34           | 2.86             |
|                              | P(anamlılık) | 0.81                       | 0.57              | 0.31                   | 0.98       | 0.09           | 0.72             |
| <b>Ailenin Gelir Düzeyi</b>  | Ki-Kare      | 7.30                       | 10.41             | 6.60                   | 2.42       | 5.71           | 2.68             |
|                              | P(anamlılık) | 0.12                       | 0.03*             | 0.15                   | 0.65       | 0.22           | 0.61             |

Tablo 3'e göre ise öğrencilerinin demografik değişkenlerinin duygusal zekâ puanlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda elde edilen bulgularda öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p=0.06$ ). Ancak duygusal zekâ alt boyutlarından kişisel beceriler ( $p=0.04$ ) ve stres yönetimi ( $p=0.04$ ) alt boyutlarında yaşa bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın yaş dağılımından hangi yaş grupları arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda 17 yaş grubundaki öğrencilerin duygusal zekânın alt boyut puanlarından kişisel beceriler boyutu puan ortalamaları ile 15 yaş grubundaki öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. 17 yaş grubundaki öğrencilerin Kişisel beceriler alt boyut puan ortalamalarının ( $X=44.3$ ,  $ss=7.63$ ) 15 yaş 43 grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından ( $X=41,35$ ,  $ss=9.48$ ) anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Duygusal zekânın alt boyutlarında stres yönetimi boyutunun puan ortalamalarının karşılaştırılmasında 18 yaş grubundaki öğrenciler ile 15 yaş grubundaki öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Stres yönetiminde 18 yaş grubundaki öğrencilerin stres yönetimi boyutu puan ortalamalarının ( $X=36,30$ ,  $ss=5.24$ ) 15 yaş grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından ( $X=33,52$ ,  $ss=7.39$ ) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf düzeyi ile duygusal zekâ toplam puanı arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p=0.06$ ). Ancak duygusal zekâ alt boyutlarından kişisel beceriler alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p=0.04$ ). Bu farklılığın sınıf düzeylerinin hangisinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda 12.

sınıf öğrencilerin duygusal zekânın alt boyut puanlarından kişisel beceriler boyutu puan ortalamaları ile 10. sınıf öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. 12. sınıf öğrencilerin kişisel beceriler alt boyut puan ortalamalarının ( $X=55.25$ ,  $ss=6.47$ ) 10. sınıf öğrencilerin puan ortalamalarından ( $X=51.23$ ,  $ss=9.13$ ) anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

Kardeş sayısı ve kardeş sırası ile duygusal zekâ toplam puanları ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Babanın eğitim düzeyi ile duygusal zekâ toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p=0.42$ ). Ancak babanın eğitim düzeyi ile duygusal zekâ alt boyutlarından uyumluluk alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p=0.03$ ). Bu farklılığın babanın eğitim düzeyinin hangisinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda babası üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ( $X=51.77$ ,  $ss=7.46$ ) ile babası ilkokul mezunu ( $X=47.89$ ,  $ss=7.13$ ) olan öğrenciler arasında kaynaklandığı görülmektedir. Bu sonuca göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin duygusal zekânın alt boyut puanlarından uyumluluk boyutu puan ortalamaları babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Annenin eğitim düzeyi ile duygusal zekâ toplam puanları ve alt boyutları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine Anne ve babanın mesleği ile duygusal zekâ toplam puanları alt boyutları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ailenin gelir düzeyi ile duygusal zekâ toplam puanına bakıldığında aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak ailenin gelir düzeyi ile kişisel beceriler alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p=0.03$ ). Bu farklılığın ailenin gelir düzeyinin hangisinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda ailenin ortalama aylık geliri 4001 TL ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları ( $X=37,41$ ,  $ss=6.11$ ) ile ailenin ortalama aylık geliri 1301-2000 TL ( $X=35.27$ ,  $ss=7.24$ ) olan öğrenciler arasında kaynaklandığı görülmektedir. Bu sonuca göre ailesi 4001 TL ve üzeri gelire sahip öğrencilerin duygusal zekânın alt boyut puanlarından kişisel beceriler boyutu puan ortalamaları ailesi 1301-2000 TL olan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla uygulanan Pearson Korelasyon analiz sonucu aşağıda tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.** Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanları ile Akademik Başarı Arasındaki Korelasyon

| Boyutlar                   | Akademik Başarı                |                |
|----------------------------|--------------------------------|----------------|
|                            | r<br>(korelasyon<br>katsayısı) | P (anlamlılık) |
| Duygusal Zekâ Toplam Puanı | 0.09                           | 0.07           |
| Kişisel Beceriler          | 0.07                           | 0.08           |
| Kişilerarası Beceriler     | 0.02                           | 0.61           |
| Uyumluluk                  | 0.05                           | 0.15           |
| Stres Yönetimi             | 0.06                           | 0.13           |
| Genel Ruh Durumu           | 0.04                           | 0.23           |

Tablo 4'e göre öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak korelasyon ilişkisine baktığımızda duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları ile akademik başarı arasındaki pozitif olduğu görülmektedir.

#### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak demografik değişkenlerden; öğrencilerin duygusal zekâsının “kişisel beceriler” ve “stres yönetimi” alt boyut puanları yaş dağılımına göre; duygusal zekânın “kişisel beceriler” alt boyut puanları sınıf düzeyine göre; duygusal zekânın “uyumluluk” alt boyut puanları babalarının eğitim düzeyine göre; duygusal zekânın “kişisel beceriler” alt boyut puanlarının ailenin gelirin göre farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir.

Literatür incelemesinde ise Yılmaz (2007)'in duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi, Yüksel (2006)'in duygusal zekâ ile iş performansı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmalarında ve İnan (2015)'in öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları yaş dağılımına göre farklılık göstermediği bulgusunu elde etmişlerdir. Dolayısıyla Yılmaz (2007), Yüksel (2006) ve İnan (2005)'in elde ettiği bulgulardan duygusal zekâ alt boyut puanlarından kişisel beceriler boyutu ve stres yönetim boyutu ile farklı sonuçlar elde edilmiş olup bu çalışmayı desteklemezken; duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ile alt boyut puanlarından kişilerarası beceriler, uyumluluk ve genel ruh durumu ile yaş arasında anlamlı farklılık elde edilememesi bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanları babalarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmamasına bakıldığında, duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ile babanın eğitim düzeyi arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguyu Köksal (2003) ve Kavcar (2011)'in, babanın eğitimi ile duygusal zekâ arasında ilişki olmadığını gösteren bulguları desteklemektedir. Ancak Holmes (1999) ile Harrold ve Scheer (2005) (Kavcar, 2011, s.103)'in çalışmalarındaki babanın eğitim düzeyi ile duygusal zekâ ölçeği

puanları elde edilen bulgulara ters düşmektedir. Holmes (1999) ile Harrold ve Scheer (2005)'in çalışmalarında babanın eğitim düzeyi duygusal zekâ ölçeği toplam puanı arasında farklılık olduğu ve bu farklılığın pozitif yönde olduğudur. Yani babasının eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin; babasının eğitim düzeyi düşük olan öğrencilere göre duygusal zekâsının yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu bulgular Duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılardan Olson (2008) ve Newsome vd., (2000)'in bulgularıyla aynı paralelde olup; duygusal zekâ ile akademik başarı arasında ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak bu çalışmadaki bulgular Walker (2006), Evenson (2007) ve Colston (2008)'nin duygusal zekâ ile akademik başarı arasında pozitif yönlü ilişki olduğuna dair elde ettikleri bulgularına ters düşmektedir (Yılmaz, 2007, s. 44; Kavcar, 2011, s. 111).

Duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılardan Kavcar (2011, s. 111), Mammadov (2015, s. 66), Seyis (2011, s. 45), Dağlı (2006), Üzel ve Hangül (2012) duygusal zekâ toplam puanı ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Yine bu araştırmacılardan Kavcar (2011, s. 113,114) duygusal zekânın kişisel beceriler, stres yönetimi ve genel ruh durumu alt boyut puanlarının akademik başarı arasında anlamlı ilişki olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Elde ettiği anlamlı olmayan ilişkiler bu çalışmayı destekler niteliktedir. Aynı şekilde Kavcar (2011) duygusal zekânın alt boyut puanlarından kişilerarası beceriler ile uyumluluk alt boyutunun duygusal zekâ ile akademik başarı arasında elde ettiği anlamlı ilişki bu çalışmayı desteklememektedir.

Bir diğer çalışmacı Mammadov (2015, s. 66) ise duygusal zekânın uyumluluk alt boyut puanıyla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Bunun dışında kişisel beceriler, stres yönetimi ve genel ruh durumu alt boyut puanlarıyla akademik başarı arasında anlamlı ilişkiye elde edememiştir. Mammadov (2015)'un bu çalışmasında duygusal zekâ toplam puanı ve duygusal zekâ alt boyut puanlarından uyumluluk boyutu bu çalışmayı desteklemekte; bunun dışındaki alt boyut puanları bu çalışmayı desteklemektedir.

Yılmaz (2007, s. 60)'ın duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiye dair tespitlerinde ise; duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları tamamında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır. Bu anlamda Yılmaz (2007)'in duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiye rastlamaması bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Bu çalışmanı sonucunda duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda farklı sonuçların çıkması, araştırma deseni, örneklem grubu, kültürel faktörler ve ölçüm yöntemleri gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanıyor olabilir. Bu farklılıkların olası nedenlerine baktığımızda Holmes (1999) ile Harrold ve Scheer (2005) gibi çalışmaların örneklem grupları farklı demografik özelliklere sahip olabilir. Örneğin, farklı ülkelerde farklı sosyo-ekonomik düzeylerde veya farklı kültürel yapılarda yapılan çalışmalar, babanın eğitim düzeyi ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi farklı şekillerde etkileyebilir. Mesela babanın eğitim düzeyi, genellikle ailenin sosyo-ekonomik durumuyla ilişkili olduğu düşünülür. Ancak, bu ilişki farklı toplumlarda farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Örneğin, bazı toplumlarda yüksek eğitim düzeyi, daha fazla duygusal destek ve iletişim anlamına gelirken, diğerlerinde bu durum farklı olabilir. Yine Çalışmaların yapıldığı zaman dilimleri de önemlidir. Örneğin, Holmes (1999) ile Harrold ve Scheer (2005) gibi çalışmalar daha eski tarihlerde yapılmış olması ve o dönemdeki sosyal dinamikler ile günümüzdeki dinamikler farklılık gösterebilir.

Örneklem büyüklüğü de önemli bir faktördür. Küçük örneklerde tesadüfi sonuçlar elde edilebilirken, büyük örnekler daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir. Kültürel faktörler bakımında da duygusal zekâ, kültürel normlardan ve değerlerden önemli ölçüde etkilenir. Örneğin, babanın eğitim düzeyinin duygusal zekâ üzerindeki etkisi, toplumun eğitime verdiği değer, aile içi iletişim dinamikleri ve cinsiyet rolleri gibi faktörlere bağlı olarak değişebilir. Köksal (2003) ve Kavcar (2011) gibi çalışmalar Türkiye’de belirli bir kültürel bağlamda yapılmışken, Holmes (1999) ile Harrold ve Scheer (2005) gibi çalışmalar farklı kültürel bağlamlarda gerçekleştirilmiş olabilir.

Duygusal zekâ ölçümünde kullanılan ölçekler ve yöntemler de farklı sonuçlar doğurabilir. Bazı çalışmalar farklı alt boyutlara odaklanırken, bazıları genel bir duygusal zekâ puanı kullanabilir. Bu durum sonuçların farklı çıkmasına neden olabilir. Ayrıca ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik düzeyleri de sonuçları etkileyebilir.

Bu çalışmaya benzer çalışmalarda sonuçların farklı çıkmasında yukarıda sayılan sebepler gibi çeşitli faktörlerin duygusal zekâ ve akademik başarı ilişkisini etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışmaya benzer çalışmalar yapılırken kültürel değişkenler, eğitim düzeyleri, toplumun eğitime verdiği değer ve aile içi iletişim dinamikleriyle ilişkili olabileceği bilinmelidir. Buna benzer yapılacak çalışmalarda eğer mümkünse, örneklem büyüklüğü artırılarak ve farklı sosyo-ekonomik gruplardan öğrencileri dahil ederek daha genellenebilir sonuçlar elde edebilir ve çalışmanın gücünü artırabilir. Benzer şekilde kullanılan duygusal zekâ ölçeğinin Türk kültürüne uygunluğu ve geçerliliği değişen zamana göre yeniden gözden geçirilerek güncellenmelidir.

Akademik çalışmaların yansıra gündelik hayatta duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkinin artırılması ve duygusal zekânın desteklenmesi için aile içi iletişim, ebeveynlerin duygusal desteği ve çocuk yetiştirme stilleri ile öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin öğrencilerin duygusal zekâ ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin olabileceği bilinmelidir. Ayrıca duygusal zekâ düzeyi düşük olan öğrencilere yönelik müdahale programları geliştirilmesi konusunda okullarda duygusal zekâ gelişimini destekleyen etkinlikler, atölyeler veya danışmanlık hizmetleri sunulması duygusal zekâyı geliştirerek akademik başarıyı olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Günümüzde teknoloji kullanımının artması, öğrencilerin duygusal zekâ gelişimini etkilemektedir. Örneğin sosyal medya kullanımının duygusal zekâ üzerindeki etkisinin incelenmesi gibi konularda çalışmaların artırılması literatüre ve toplumsal hayata önemli katkılar sunacaktır. Yine buna benzer teknoloji kullanımı ve teknoloji bağımlılığının duygusal zekâ ile ilişkilerinin derinlemesine incelenmesi bu türden çalışmalara önemli katkılar sunacaktır.

Duygusal zekânın uzun vadeli etkilerini anlamak açısından duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin, gelecekteki akademik ve mesleki başarılarının nasıl etkilendiğini inceleyen boylamsal çalışmaların yapılması bu konu hakkında öneriler olarak sunulabilir. Ayrıca, duygusal zekânın derinlemesine anlaşılması için farklı disiplinlerden (psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri gibi) yararlanılması ve disiplinlerarası bir boyut kazanarak incelenmesi bu konunun daha iyi anlaşılması ve desteklenmesine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada her ne kadar duygusal zekâ ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmasada duygusal zekânın gerek akademik başarı gerekse hayatın birçok alanında önemli bir yere sahip olduğu inancına varılmıştır. Yine yapılan çalışmalarda, duygusal zekânın

akademik başarı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve bu ilişkinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik durum gibi demografik faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, eğitimcilerin duygusal zekâ becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Duygusal gelişimin akademik hayatta başarıya olumlu katkı sağlaması için bireyin bebeklik döneminde ele alınıp gelişim evreleri takip edilmelidir. Özellikle okul öncesi ve okul yıllarında üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir durumdur. Sonuç olarak öğrencilerin duygusal zekâları gerek akademik hayatlarını gerekse sosyal yaşamlarını önemli ölçüde etkilemektedir.

## Referans

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Supl.), 13-25.
- Colston, R. D. (2008). The relationship between emotional intelligence and academic achievement: Implications of birth order based on social rank for nontraditional adult learners (Yayınlanmamış doktora tezi). Capella University.
- Dağlı, M. E. (2006). Ergenlikte zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Evenson, E. A. (2007). Examining the relationship between emotional intelligence and college success (Yayınlanmamış doktora tezi). Capella University.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. S. Yüksel, Çev.). Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında duygusal zekâ*. Varlık Yayınları.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Holmes, R. A. (1999). Class effects: An exploratory study of the relationship between emotional intelligence and socio-economic status among African Americans (Yayınlanmamış doktora tezi). Georgetown University.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. bs.). Nobel Yayınları.
- Kavcar, B. (2011). Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: Bir devlet üniversitesi örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Köksal, A. (2003). Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Mammadov, E. (2015). Duygusal zekâ ile akademik başarı ilişkisi: Turizm lisans öğrencileri üzerine araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (s. 3-31). Basic Books.

- Newsome, S., Day, A., & Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00250-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00250-0)
- Olson, L. G. (2008). An investigation of factors that influence academic achievement in Christian higher education: Emotional intelligence, self-esteem and spiritual well-being (Yayınlanmamış doktora tezi). Capella University.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321-1330.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Seyis, S. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge University Press.
- Üzel, D., & Hangül, T. (2012). Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Balıkesir.
- Walker, M. E. B. (2006). Emotional intelligence and academic success in college (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Southern Mississippi.
- Yılmaz, S. (2007). Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Yüksel, M. (2006). Duygusal zekâ ve performans ilişkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.