



T.C.

BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

ÇOCUK GELİŞİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI (İ.Ö.)

**ERGENLERİN KİŞİLİK MODELLERİYLE DUYGUSAL ZEKÂLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜŞRA SELVİ

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. ÜMİT KAHRAMAN

BİLECİK, 2026

10792307

T.C.
BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI (İ.Ö.)

**ERGENLERİN KİŞİLİK MODELLERİYLE DUYGUSAL ZEKÂLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜŞRA SELVİ

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ÜMİT KAHRAMAN

BİLECİK, 2026

10792307

BEYAN

Ergenlerin Kişilik Modelleri ile Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı yüksek lisans tezimin hazırlık ve yazım aşamasında bilimsel araştırma ve etik kurallarına uyduğumu, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber'ine uygun olarak tezimi hazırladığımı, başkalarının eserlerinden yararlandığım bölümlerde bilimsel etik kurallarına uygun olarak atıfta bulunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, çalışmamın herhangi bir kısmının başka bir tez/dönem projesi olarak sunulmadığını, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Çalışma kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından 07.03.2025 tarihinde araştırma uygulama izni alınmıştır. Bu çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Bu çalışma için Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 30.01.2025 tarihli ve 4 toplantı, 3 karar numaralı Etik Kurul Onayı alınmıştır.

Büşra SELVİ

.../.../2026

İmza:

ÖN SÖZ

Bu tez, yüksek lisans öğrenimim süresince edindiğim akademik birikimin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Çalışma boyunca özellikle çocuk gelişimi ve duygusal zekâ alanlarında literatürü derinlemesine inceleme fırsatı bulmuş, konuyu bilimsel bir bakış açısıyla ele almaya özen göstermiş bulunmaktayım.

Tez sürecim boyunca bilgi, tecrübe ve desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Ümit Kahraman'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmamda yer alan öğrencilere de teşekkür ederim. Çalışmamın her adımında desteğini hissettiğim kıymetli arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte her daim yanımda olan sevgili aileme, sabırları ve destekleri için sonsuz teşekkür ederim. Bu tezi, hayatım boyunca bana inanan, koşulsuz sevgisi ve desteğiyle her zaman yanımda olan canım anneme ithaf ediyorum.

Büşra SELVİ

2026

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemek ve bu değişkenlerin çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Ergenlik dönemi, bireyin duygusal ve kişilik gelişiminin hız kazandığı, sosyal ilişkilerinin yoğunlaştığı ve psikolojik uyum süreçlerinin şekillendiği kritik bir gelişim evresi olarak kabul edilmektedir. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında ilişkisel tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören ve ergenlik döneminde bulunan toplam 395 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Duygusal Zekâ Ölçeği ile Beş Faktör Kişilik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, bağımsız örneklemler için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, duygusal zekânın alt boyutları ile kişilik özellikleri arasında genel olarak pozitif yönlü ve düşük ile orta düzey arasında değişen anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Özellikle duygusal zekânın düzenleme boyutunun kişilik özellikleriyle diğer alt boyutlara kıyasla daha güçlü ilişkiler sergilediği belirlenmiştir. Demografik değişkenlere göre yapılan analizlerde, duygusal zekâ alt boyutlarının büyük ölçüde anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Buna karşın kişilik özelliklerinin bazı boyutlarının cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterebildiği belirlenmiştir. Bu bulgu, kişilik özelliklerinin sosyodemografik değişkenlere karşı duygusal zekâyâ kıyasla daha duyarlı olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan analizlerde, duygusal zekâ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmazken, kişiliğin bazı boyutlarında sınırlı düzeyde farklılaşmaların ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırma sonuçları, duygusal zekâ ile kişilik özelliklerinin birbirinden bağımsız yapılar olmadığını, ancak tamamen örtüşmeyen çok boyutlu yapılar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, duygusal zekânın yalnızca kişilik özellikleri temelinde açıklanamayacağı; bireyin yaşantıları, çevresel etkileşimleri ve öğrenme süreçleriyle birlikte ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular, ergenlerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitsel ve psikolojik müdahalelerin önemini vurgulamakta ve ergenlik döneminde sağlıklı duygusal ve kişilik gelişimini desteklemeye yönelik çalışmalara katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Beş faktör kişilik modeli, duygusal zekâ, ergenlik, kişilik özellikleri, psikolojik gelişim

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationships between adolescents' emotional intelligence levels and the Five-Factor Personality traits, and to examine whether these variables differ according to various demographic characteristics. Adolescence is regarded as a critical developmental period in which emotional and personality development accelerates, social relationships intensify, and psychological adjustment processes take shape. The study was conducted using a relational survey design within the framework of quantitative research methods. The sample consisted of a total of 395 adolescents attending different grade levels and being in the adolescence period. Data were collected using the Emotional Intelligence Scale and the Five-Factor Personality Scale. The collected data were analyzed through independent samples t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson product-moment correlation analysis. The findings indicated that there were generally statistically significant relationships at low to moderate levels between the subdimensions of emotional intelligence and personality traits. In particular, the emotion regulation dimension of emotional intelligence demonstrated stronger associations with personality traits compared to the other subdimensions. Analyses conducted based on demographic variables revealed that emotional intelligence subdimensions did not show significant differences in most cases. However, certain personality traits were found to differ significantly according to gender, parental education level, and family income level. This finding suggests that personality traits may be more sensitive to sociodemographic variables than emotional intelligence. Additionally, while no significant differences were observed in emotional intelligence subdimensions according to grade level, limited differences emerged in specific personality dimensions. Overall, the results demonstrate that emotional intelligence and personality traits are related yet distinct constructs that do not completely overlap. Accordingly, emotional intelligence cannot be explained solely on the basis of personality traits and should be considered together with individuals' experiences, environmental interactions, and learning processes. The findings highlight the importance of educational and psychological interventions aimed at supporting adolescents' emotional intelligence skills and contribute to efforts to promote healthy emotional and personality development during adolescence.

Keywords: Adolescence, emotional intelligence, five factor personality model, personality traits, psychological development

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ	vi
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	vii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. DUYGUSAL ZEKÂ	8
2.1.1. Duygusal Zekânın Tanımı ve Kapsamı.....	11
2.1.2. Duygusal Zekâ Modelleri.....	12
2.1.3. Duygusal Zekâ Yetileri	14
2.1.4. Duygusal Zekânın Gelişimi	16
2.1.5. Duygusal Zekânın Önemi	17
2.1.6. Ergenlerde Duygusal Zekâ	18
2.2. KİŞİLİK KAVRAMI VE KURAMSAL YAKLAŞIMLAR	19
2.2.1. Kişilik Kavramı	19
2.2.2. Kişilik Türleri	19
2.2.3. Kişilik Gelişimine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar	20
2.2.4. BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK MODELİ (BÜYÜK BEŞLİ)	22
2.3. ERGENLERDE KİŞİLİK MODELLERİ VE DUYGUSAL ZEKÂ İLİŞKİSİ	24
2.4. KONUYLA İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR.....	26
2.4.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	26
2.4.2. Kişilik Modelleri ile İlgili Yapılmış Çalışmalar	29
2.4.3. Duygusal Zekâ ve Kişilik İlişkisini Ele Alan Çalışmalar	30
3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	31
3.1. Araştırmanın Modeli.....	31
3.2. Çalışma Grubu	32
3.3. Veri Toplama Araçları.....	34
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	34
3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği	35
3.3.3. Beş Faktör Kişilik Ölçeği.....	36

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	37
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	39
4.1. Cinsiyete Göre Duygusal Zekâ ve Kişilik Özellikleri.....	39
4.2. Çocuk Sayısına Göre Duygusal Zekâ ve Kişilik Özellikleri	41
4.3. Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Zekâ ve Kişilik Özellikleri.....	43
4.4. Anne Eğitim Düzeyine Göre Bulgular	47
4.5. Baba Eğitim Düzeyine Göre Bulgular	50
4.6. Aile Gelir Düzeyine Göre Bulgular	53
4.7. Duygusal Zekâ ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler.....	56
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	58
5.1. Araştırmanın Sonuçları	58
5.2. Öneriler	59
5.2.1. Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öneriler.....	59
5.2.2. Okul Psikolojik Danışmanlarına ve Rehber Öğretmenlere Yönelik Öneriler	60
5.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler	60
5.2.4. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	60
5.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	61
KAYNAKÇA.....	62
EKLER.....	68

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Duygusal Zekâ Modellerinin Temel Bileşenleri.....	10
Tablo 3.1. Örnekleme Ait Kişisel Bilgiler.....	33
Tablo 3.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	38
Tablo 4.1. Cinsiyete Göre Duygusal Zekâ ve Kişilik Özellikleri T-Test Sonuçları.....	39
Tablo 4.2. Çocuk Sayısına Göre Duygusal Zekâ ve Kişilik Özellikleri T-Test Sonuçları.....	41
Tablo 4.3A. Ergenlerin Duygusal Zekâ ve Kişilik Modeli Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	43
Tablo 4.3B. Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Kişilik Modeli Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	44
Tablo 4.4A. Ergenlerin Duygusal Zekâ ile Kişilik Modelleri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	47
Tablo 4.4B. Duygusal Zekâ ile Kişilik Modelleri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	48
Tablo 4.5A. Duygusal Zekâ ve Kişilik Modelleri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	50
Tablo 4.5B. Duygusal Zekâ ve Kişilik Modelleri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	51
Tablo 4.6A Duygusal Zekâ ile Kişilik Modelleri Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımı.....	53
Tablo 4.6B Duygusal Zekâ ile Kişilik Modelleri Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	54
Tablo 4.7. Duygusal Zekâ ile Kişilik Özellikleri Arasındaki Korelasyon	56

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

%: Yüzde

α : Alfa (Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı)

CFI: Karşılaştırmalı uyum indeksi (*Comparative Fit Index*)

EQ-i: Duygusal zekâ envanteri (*Emotional Quotient Inventory*)

F: F değeri (Varyans analizi istatistik değeri)

GFI: Uyum iyiliği indeksi (*Goodness of Fit Index*)

KO: Kareler ortalaması

KT: Kareler toplamı

N: Örneklem büyüklüğü (Gözlem / katılımcı sayısı)

NNFI: Normlandırılmamış uyum indeksi (*Non-Normed Fit Index / Tucker–Lewis Index*)

P: Anlamlılık düzeyi

RMSEA: Yaklaşık hataların ortalama karekökü (*Root Mean Square Error of Approximation*)

S: Standart sapma

Sd: Serbestlik derecesi

T: T testi istatistik değeri

Trait EI: Özellik temelli duygusal zekâ (*trait emotional intelligence*)

\bar{X} : Aritmetik ortalama

χ^2 : Ki-kare istatistiği

1. GİRİŞ

Duygusal zekâ, bireyin hem kendi duygularının hem de çevresindeki kişilerin duygularının farkına varabilme, bu duyguları doğru biçimde yorumlayabilme ve düzenleyebilme kapasitesini kapsayan bir yetkinlik alanı olarak ele alınmaktadır. Bu duygusal becerilerin, bireylerin sosyal ilişkiler kurma süreçlerinde, karşılaştıkları durumları değerlendirebilme ve yaşamlarını daha işlevsel biçimde sürdürebilmelerinde önemli bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Goleman, 1995; Mayer ve Salovey, 1997). Goleman'a (1995) göre duygusal zekâ, yalnızca bireyin kendi duygusal yaşantılarını tanımlaması değil, aynı zamanda başkalarının duygusal durumlarını anlayabilme ve değerlendirebilme yeterliliğini de kapsayan bir yapıdır. Bu kapsamda duygusal zekâ; empati geliştirme, duygusal bilgiyi etkili biçimde kullanma ve duygusal tepkileri kontrol edebilme gibi temel bileşenlerden oluşmaktadır (Bar-On, 2006). Söz konusu beceriler, bireylerin sosyal ilişkilerini güçlendirmelerine, toplumsal uyumlarını artırmalarına ve stres yaratan durumlarla daha sağlıklı bir şekilde başa çıkmalarına katkı sağlamaktadır (Schutte vd., 2013). Duygusal zekânın gelişimi, ergen bireylerin stresle başa etme becerilerinin güçlenmesinde, sosyal ilişkilerini sağlıklı biçimde kurup sürdürebilmelerinde ve öz farkındalık kazanmalarında önemli bir rol üstlenmektedir (Extremera ve Fernández-Berrocal, 2006). Bu bağlamda, duygusal zekâ; bireyin kendi duygularını tanıma ve düzenleme, başkalarının duygularını anlama ve duygusal bilgiyi etkili biçimde kullanma kapasitesini içeren, bireysel ve kişilerarası süreçleri doğrudan etkileyen temel bir yapı olarak öne çıkmaktadır (Mayer vd., 2008).

Modern yaşamın karmaşık yapısı, bireylerin yalnızca bilişsel yeterliliklerine değil, aynı zamanda duygusal yeterliliklerine de ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Brackett vd., 2011). Bu çerçevede, duygusal zekâ kavramı, eğitimden iş yaşamına, aile ilişkilerinden sosyal etkileşimlere kadar pek çok alanda bireyin başarısını etkileyen temel bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, bireylerin duygusal becerilerini anlamak ve bu becerilerin gelişimini desteklemek, sağlıklı ve dengeli bireyler yetiştirme açısından da önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır (Zeidner vd., 2009). Literatürde Duygusal zekâ, yalnızca bireysel psikolojik bir özellik olmadığı, aynı zamanda çeşitli sosyo-demografik değişkenlerden ve çevresel faktörlerden etkilendiği vurgulanmaktadır (Fernández-Berrocal ve Extremera, 2006). Bu değişkenlerden birisi ise kişilik modelleridir. Kişilik teorileri, bireylerin davranışlarını, düşünce kalıplarını ve duygusal tepkilerini açıklamak amacıyla geliştirilmiş çerçevelerdir.

Beş Faktör Kişilik Modeli, psikolojik araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılan ve kişilik özelliklerini beş temel boyutta inceleyen bir yaklaşımdır. Bu boyutlar; dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, nevrotizizm ve açık fikirlilikten oluşmaktadır (McCrae ve Costa, 1999).

Beş Faktör Kişilik Modeli, bireylerin kişilik özelliklerini açıklamada en sık kullanılan ve en kapsamlı modellerden biridir. Bu modele göre kişilik; dışa dönüklük, duygusal denge (nevroitiklik), sorumluluk, deneyime açıklık ve uyumluluk olmak üzere beş temel boyut altında ele alınmaktadır. Dışa dönüklük, bireyin sosyal ilişkilerde sergilediği açıklık ve dış dünyayla kurduğu etkileşimin düzeyini ifade ederken (Bacanlı vd., 2009; McCrae ve Costa, 1995), duygusal denge bireyin stresli durumlar karşısında gösterdiği tepkilerin niteliğini yansıtmaktadır. Sorumluluk boyutu; bireyin bilinçli davranma, düzenli olma ve öz denetim becerilerini içeren özelliklerini ifade ederken, akademik ve mesleki başarı üzerinde belirleyici bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Bacanlı vd., 2009; McCrae ve Costa, 1995). Deneyime açıklık, bireyin yeni düşüncelere ve yaşantılara yönelik tutumunu, estetik duyarlılığını ve bilişsel esnekliğini ifade ederken; uyumluluk ise başkalarıyla iş birliği kurma, empati geliştirme ve sosyal uyum sağlama eğilimini kapsamaktadır (Bacanlı vd., 2009; McCrae ve Costa, 1995).

Ergenlik dönemi, bireyin psikososyal kimliğini yapılandırdığı ve toplumsal rollerini yeniden tanımladığı bir gelişim evresi olarak değerlendirilmektedir (Erikson, 1968). Bu süreçte bireyler hem içsel çatışmalarla hem de sosyal çevrenin beklentileriyle karşı karşıya kalmakta; bu durum kişilik yapılanmasının dinamik biçimde şekillenmesine zemin hazırlamaktadır. Ergenlikte yaşanan deneyimlerin, duygusal süreçlerin düzenlenmesi ve benlik algısının oluşumu üzerinde belirleyici etkiler oluşturduğu belirtilmektedir (Steinberg, 2014).

Kişilik gelişimi yalnızca bireysel özelliklere bağlı değildir; aile, okul ve akran çevresi gibi sosyal bağlamlar da bu süreci önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle ebeveyn tutumlarının, ergenlerin özdenetim becerileri, sosyal uyum düzeyleri ve duygusal düzenleme kapasiteleri üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğu vurgulanmaktadır (Rogers, 1961; Bandura, 1977). Destekleyici ve tutarlı ebeveynlik yaklaşımlarının, ergenlerin daha dengeli kişilik özellikleri geliştirmelerine katkı sağladığı; buna karşın tutarsız veya aşırı denetleyici tutumların psikolojik uyum üzerinde risk oluşturabildiği ifade edilmektedir (Steinberg, 2014). Kişilik özelliklerinin, duygusal zekâ ile olan ilişkileri, bu iki yapının birbirini nasıl tamamladığını ortaya koymaktadır. McCrae ve Costa'nın (1999) ortaya koyduğu beş faktörlü kişilik modeli kapsamında ele alınan dışa dönüklük ve uyumluluk boyutları, bireylerin sosyal etkileşimlerdeki

başarılarını açıklamada önemli bir yere sahipken, duygusal zekânın bu ilişkilerde üstlendiği rolün de belirleyici olduğu görülmektedir.

Duygusal zekâ, ergenlerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve duygusal karmaşayı yönetebilmelerine yardımcı olan temel bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Özellikle, ergenlik döneminde kimlik gelişimi ve sosyal ilişkilerin biçimlenmesi sürecinde duygusal zekâ önemli bir düzenleyici işlev üstlenmektedir. Kişilik özellikleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişki, bireylerin toplumsal uyum sağlama ve stresle etkili biçimde başa çıkma becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, bireysel farklılıkları belirleyen temel etmenler arasında kişilik özellikleri, duygusal zekâ düzeyi ve bu yapının kullanım biçimi öne çıkmaktadır. Öte yandan, bireyin duygusal ve sosyal yaşamında belirleyici olan faktörler farklılık gösterebilmektedir. Özellikle Beş Faktör Kişilik Modeli çerçevesinde ele alınan kişilik boyutları (dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk, deneyime açıklık ve duygusal denge), bireyin duygusal zekâ düzeyine etki eden önemli unsurlar arasında değerlendirilmektedir (Costa ve McCrae, 1992; Petrides vd., 2007). Özellikle Beş Faktör Kişilik Modeli çerçevesinde ele alınan kişilik boyutları (dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk, deneyime açıklık ve duygusal denge), bireyin duygusal zekâ düzeyine etki eden önemli unsurlar arasında değerlendirilmektedir (Costa ve McCrae, 1992; Petrides vd., 2007). Alan yazında, dışa dönüklük ve uyumluluk boyutlarının empati ve kişilerarası duyarlılıkla pozitif yönde ilişkili olduğu; nevrozizm boyutunun ise duygusal düzenleme güçlükleriyle bağlantılı olabileceği belirtilmektedir (Brackett ve Mayer, 2003; Lopes vd., 2004). Benzer şekilde, sorumluluk boyutunun özdenetim ve duygu düzenleme süreçleriyle ilişkili olduğu; bu durumun akademik performans ve sosyal uyum üzerinde dolaylı etkiler oluşturabildiği ifade edilmektedir (Schutte vd., 1998). Meta-analitik bulgular, duygusal zekâ ile kişilik özellikleri arasında düşük ve orta düzeyde fakat istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Martins vd., 2010). Ergen örneklem üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar da duygusal zekânın kişilik özellikleriyle birlikte ele alındığında psikolojik iyi oluş ve sosyal yeterlik üzerinde daha güçlü bir yordayıcı etki gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Mavroveli vd., 2007; Zeidner vd., 2009).

Bu bulgular, duygusal zekâ ile kişilik özelliklerinin tamamen örtüşen yapılar olmadığını; ancak karşılıklı etkileşim içinde gelişen ve birbirini destekleyebilen psikolojik sistemler olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmalar, duygusal zekâ ile kişilik özelliklerinin birlikte ele alındığında, ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının artmasına katkı sağladığını ve bu faktörlerin sosyal uyum ile

akademik başarı üzerinde olumlu etkiler oluşturabildiğini ortaya koymaktadır (Petrides ve Furnham, 2001; Salovey ve Mayer, 1990).

Bu çerçevede, duygusal zekâ ile kişilik özellikleri arasındaki etkileşim, ergenlerin hem psikolojik uyum süreçlerinin hem de sosyal işlevselliklerinin anlaşılmasında önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Bu doğrultuda, çalışmanın amacı, ergenlik dönemindeki bireylerin duygusal zekâ düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, gelişimsel psikoloji alanına katkı sağlamak ve ergenlerin sağlıklı gelişimini destekleyici verilere ulaşmaktır.

1.1. Problem Durumu

Ergenlik dönemi, bireyin biyolojik, bilişsel ve psikososyal açıdan hızlı değişimler yaşadığı; kişilik özelliklerinin belirginleşmeye başladığı ve duygusal süreçlerin yoğunlaştığı kritik bir gelişim evresidir (Steinberg, 2014). Bu dönemde bireylerin duygularını algılama, anlama ve düzenleme süreçleri, sosyal uyum ve psikolojik iyilik hâli açısından önemli bir rol oynamaktadır (Mayer ve Salovey, 1997). Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını tanıma, anlama ve düzenleyebilme kapasitesiyle birlikte başkalarının duygularını da algılayabilme yetkinliğini içeren bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda, duygusal zekâ bireyin kişilik özellikleriyle yakından ilişkili bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Petrides vd., 2007).

Alan yazında, kişilik özelliklerinin duygusal süreçler üzerindeki etkisini ele alan çalışmalar bulunmakla birlikte, ergenlik döneminde kişilik modelleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin kapsamlı biçimde ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Zelenski vd., 2008). Ayrıca, bu ilişkinin cinsiyet, aile yapısı ve sosyoekonomik özellikler gibi demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığına ilişkin bulgular tutarsızlık göstermektedir (Mayer vd., 2008). Bu bağlamda, ergenlik döneminde kişilik modeli ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi, ergenlerin duygusal ve kişilik gelişiminin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel problemi,” Ergenlerin kişilik modelleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aramaktır.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın problem durumu çerçevesinde oluşan alt problemleri ise;

1. Duygusal Zekâ; cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, çocuk sayısı, sınıf, aile gelir durumu, bunlara göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Kişilik Modelleri; cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, çocuk sayısı, sınıf, aile gelir durumu, bunlara göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Kişilik modellerinin belirli boyutlarıyla duygusal zekâ alt boyutları arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ergenlik dönemi, bireylerin fiziksel, bilişsel ve duygusal açıdan hızlı dönüşümler yaşadığı; bu süreçte sosyal, psikolojik ve davranışsal gelişimlerin yoğun biçimde gözlemlendiği kritik bir gelişim evresi olarak değerlendirilmektedir (Steinberg, 2014). Bu dönem yalnızca biyolojik değişimlerle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda kimlik oluşumunun hızlandığı, benlik algısının yeniden yapılandığı ve duygusal süreçlerin daha karmaşık bir nitelik kazandığı bir gelişimsel süreç olarak tanımlanmaktadır (Arnett, 1999). Ergenlikte yaşanan bu çok yönlü dönüşüm, bireylerin hem içsel dünyalarını anlamlandırma biçimlerini hem de sosyal çevreleriyle kurdukları ilişkilerin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Bu dönemde gelişen duygusal zekâ becerileri; bireylerin sosyal ilişkilerdeki etkinliğini, akademik performansını ve psikolojik iyi oluş düzeyini etkileyen önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır (Bar-On, 1997; Mayer ve Salovey, 1997). Duygusal zekânın geliştirilmesi, ergenlerin duygu düzenleme becerilerini güçlendirerek stresle başa çıkmalarına, akran ilişkilerini daha sağlıklı biçimde sürdürmelerine ve akademik süreçlere daha uyumlu katılım göstermelerine katkı sağlamaktadır (Zeidner vd., 2009). Bu bağlamda duygusal zekâ, bireyin duygularını tanıma, anlama ve düzenleme kapasitesinin yanı sıra, başkalarının duygusal durumlarını empatik biçimde değerlendirebilme yetkinliğini de içeren bütüncül bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Goleman, 1995).

Ergenlik döneminde duygusal zekâ ile kişilik özellikleri arasında karşılıklı ve dinamik bir etkileşim söz konusudur. Kişilik; bireyin düşünsel ve duygusal süreçlerini, çevreyle etkileşim örüntülerini ve stresle başa çıkma biçimlerini şekillendiren temel bir yapı olarak sosyal uyum ve psikolojik sağlamlık üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Costa ve McCrae, 1992). Alan yazında, kişilik özellikleri ile duygusal zekâ arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu ve bu ilişkinin bireylerin psikolojik uyum süreçleri üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur (Petrides vd., 2007; Schutte vd., 1998). Ancak özellikle ergenlik dönemine odaklanan ve bu iki yapıyı birlikte ele alarak sosyodemografik değişkenler bağlamında inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, ergenlik döneminde kişilik ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin daha kapsamlı biçimde araştırılmasını gerekli kılmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri çok boyutlu biçimde incelemek ve söz konusu ilişkinin demografik değişkenler çerçevesinde nasıl farklılaştığını ortaya koymaktır.

Bu yönüyle araştırma, yalnızca iki psikolojik yapı arasındaki ilişkiyi betimlemekle kalmayıp, ergenlerin gelişimsel özelliklerini daha bütüncül bir perspektiften değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışmanın bulguları, kişilik özelliklerinin duygusal süreçlerle nasıl etkileşim içinde geliştiğini açıklamaya katkı sağlayarak gelişim psikolojisi literatürüne teorik bir katkı sunma potansiyeline sahiptir.

Ayrıca bu araştırmanın uygulamaya dönük önemi de dikkate değerdir. Elde edilecek bulgular; okul temelli sosyal-duygusal öğrenme programlarının yapılandırılmasında, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin planlanmasında ve ailelere yönelik bilinçlendirme çalışmalarında yol gösterici olabilir. Ergenlerin duygusal zekâ düzeylerinin ve kişilik özelliklerinin birlikte değerlendirilmesi, risk altındaki bireylerin daha erken dönemde belirlenmesine ve koruyucu-önleyici müdahalelerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu yönüyle çalışma, yalnızca akademik literatüre değil; aynı zamanda eğitim uygulamalarına, psikolojik destek süreçlerine ve aile temelli müdahalelere de ışık tutabilecek niteliktedir.

Sonuç olarak, ergenlik döneminde duygusal zekâ ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması; bireylerin psikolojik sağlamlıklarının desteklenmesi, sosyal uyumlarının güçlendirilmesi ve akademik gelişimlerinin sürdürülebilir biçimde desteklenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın, ergen gelişimini çok boyutlu bir bakış açısıyla ele alarak hem kuramsal hem de uygulamalı alanlara katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. DUYGUSAL ZEKÂ

İnsan davranışlarını ve sosyal uyumu anlamada yalnızca bilişsel zekâ yeterli değildir; duygusal zekâ da bireyin yaşamı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Duygusal zekâ, bireyin hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını algılama, anlama ve bu duyguları düzenleyerek etkili bir biçimde kullanma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Mayer ve Salovey, 1997). Bu tanım, duygusal zekânın dört temel bileşenine işaret eder: duygu algılama, duyguların kullanımı, duyguları anlama ve duyguların yönetimi. Bu beceriler, bireyin sosyal ilişkilerinde, karar alma süreçlerinde ve stresle başa çıkmasında kritik rol oynamaktadır (Goleman, 2000).

Bar-On (2000) ise duygusal zekâyı, yalnızca bilişsel becerilerden ibaret görmeyip; özsaygı, empati, iyimserlik ve kişilerarası ilişkiler gibi duygusal ve sosyal boyutları da içine alan karmaşık bir yapı olarak değerlendirmiştir. Bu yaklaşım, duygusal zekânın psikolojik iyi oluş ve sosyal uyumla ne kadar yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Nitekim Weisinger (1998), bireylerin duygularını fark ederek düzenleme becerilerinin, davranışlarını yönlendirmede ve olumlu sonuçlar elde etmede temel bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Mayer ve Salovey'in (1997) ortaya koyduğu performansa dayalı duygusal zekâ modeli, literatürde özellikle güvenilirliği nedeniyle ön plana çıkmaktadır. Bu model, bireyin yalnızca öznel değerlendirmelerine değil, doğrudan sergilediği performansa dayalı ölçümlerle duygusal yetenekleri değerlendirmektedir (Brackett ve Mayer, 2003). Araştırmalar, bu ölçümlerin sosyal uyum ve akademik başarıyla daha güçlü bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur (Brackett vd., 2006; Gutiérrez-Cobo vd., 2016).

Ergenlik dönemi, biyolojik ve psikososyal açıdan yoğun değişimlerin yaşandığı bir gelişim evresi olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde bireyler; kimlik inşası, akran ilişkileri ve akademik uyum gibi pek çok kritik gelişimsel süreçle karşı karşıya kalmaktadır. Araştırmalar, ergenlikte duygusal zekâ becerilerinin, stresle başa çıkma ve akademik performans üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Extremera ve Palomera, 2006). Özellikle ergenlerde duygusal zekâ becerilerine bağlı olarak daha belirgin bir stres düzeyi gözlemlenebildiği ve duygusal zekânın hem yaş hem de cinsiyet farklılıklarına göre değişkenlik gösterebildiği ortaya konulmaktadır. Duygusal zekâ, bireylerin kişiler arası ilişkilerde sağlıklı iletişim kurma, duygusal farkındalık geliştirme ve stresli durumlarla başa çıkabilme becerileri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Yüksek düzeyde duygusal zekâya sahip bireylerin, olumsuz yaşam olayları karşısında daha etkili baş etme stratejileri geliştirdikleri ve sosyal ilişkilerinde daha uyumlu davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Martins vd., 2010; Schutte vd., 2013). Buna karşın, düşük duygusal zekâ düzeyine sahip bireylerin, stresli yaşam olaylarıyla başa çıkmada zorlandıkları ve sosyal uyum süreçlerinde çeşitli güçlükler yaşayabildikleri ifade edilmektedir (Extremera ve Fernández-Berrocal, 2008).

Bu durum, ergenlik döneminde duygusal zekâ becerilerinin desteklenmesinin, bireylerin psikolojik sağlamlıklarının artırılması açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle ergenlik döneminde duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların, okul başarısını, akran ilişkilerini ve öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Siegling vd., 2015; Sánchez-Álvarez vd., 2016). Bu doğrultuda, duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik programların ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, duygusal zekânın akademik başarı üzerindeki etkilerine de dikkat çekmektedir. Özellikle ergenlik döneminde ölçülen duygusal zekâ bileşenleri, okul başarısını, arkadaş ilişkilerini ve öz düzenlemeyi önemli ölçüde etkilemektedir (Andrei vd., 2016; Sánchez-Álvarez vd., 2015). Bu durum, eğitim ortamlarında duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik programların önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Özetle, duygusal zekâ, ergenlerin hem psikolojik uyumunda hem de akademik ve sosyal yaşamında kritik bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Mayer ve Salovey'in (1997) yetenek modeli, Bar-On'un (2000) karma modeli ve Goleman'ın (2000) popüler yaklaşımı gibi farklı teorik çerçeveler, bu kavramın çok boyutlu yapısını ortaya koymakta ve ergenlerin gelişimsel süreçlerini anlamada önemli katkılar sunmaktadır. Bu nedenle, duygusal zekâ hem teorik hem de uygulamalı araştırmalar açısından dikkate alınması gereken temel bir kavramdır.

Tablo 2.1. Duygusal Zekâ Modellerinin Temel Bileşenleri (Acar, 2001)

Kuram ve Model	Ana Bileşenler ve Özellikler
Mayer ve Salovey	Duyguların algılanması ve ifade edilmesi: Bireyin kendi ve çevresindekilerin duygularını fark edip anlatabilmesi. Duyguların düşünce sürecine entegrasyonu: Duyguların etkili karar alma ve öğrenme süreçlerini desteklemesi.
Bar-On	Kişisel beceriler: Kendini tanıma, özgüven, özsaygı ve bağımsızlık gibi özellikler. Sosyal beceriler: Empati kurma, kişilerarası ilişkileri yönetme ve toplumsal sorumluluk duygusu. Uyum sağlama yeteneği: Problemleri çözme, gerçekçi değerlendirmeler yapabilme ve esnek davranabilme. Stres yönetimi: Zorluklarla başa çıkabilme ve dürtü kontrolü. Genel duygu durumu: Mutluluk ve olumlu düşünce yapısı.
Goleman	Kişisel farkındalık: Duygusal bilincin gelişimi ve kendine güven. Öz disiplin: Kendini kontrol etme, güvenilirlik ve etik davranışlar. Motivasyon: Başarı odaklılık, kararlılık ve iyimserlik. Sosyal yetkinlik: Empati gösterme, iletişim becerileri, liderlik ve takım çalışması.
Cooper ve Sawaf	Duygusal öğrenme: Duygusal samimiyet, enerjinin yönetimi ve geri bildirim alma becerisi. Duygusal dayanıklılık: Kendine güven ve içsel güç. Duygusal esneklik: Olumsuz durumları yapıcı şekilde yönetme ve yenilenme yeteneği. Derin duygusal bağlılık: Kişisel amaçlara adanmışlık ve dürüstlikle hareket etme. Yaratıcı duygusal süreçler: Sezgilerle hareket etme, zaman algısında esneklik ve fırsatları değerlendirme.

2.1.1. Duygusal Zekânın Tanımı ve Kapsamı

Duygusal zekâ (DZ), bireyin duygusal bilgiyi fark etmesi, anlamlandırması ve davranışlarını düzenleyecek biçimde kullanmasıyla ilişkili çok boyutlu bir psikolojik yapı olarak ele alınmaktadır. Alan yazında en sık başvurulan yaklaşımlardan biri, Salovey ve Mayer'in duygusal zekâyı; kişinin kendisinde ve başkalarında duyguları doğru değerlendirme/ifade etme, duyguları düzenleme ve duygusal bilgiyi yaşam hedeflerini destekleyecek şekilde kullanma becerileriyle açıklayan çerçevesidir (Salovey ve Mayer, 1990). Bu yaklaşım, duygusal zekâyı “kişilik özelliği”nden ziyade, duygulara ilişkin muhakeme ve yönetim süreçlerini kapsayan bir yetenekler bütünü olarak konumlandırır.

Yetenek temelli duygusal zekâ anlayışı, duygusal bilgiyi işleme sürecini birbirini tamamlayan aşamalar halinde ele alır. Mayer, Salovey ve Caruso'nun açıklamalarında duygusal zekâ; duyguları algılama, duyguların düşünmeyi destekleyecek biçimde kullanımı, duyguları anlama ve duyguları yönetme gibi temel alanları içeren bir yeterlik alanıdır (Mayer vd., 2008). Bu çerçevede duygusal zekâ, kişinin yalnızca “duygusal olması” ya da “iyi iletişim kurması” değil; duygusal ipuçlarını doğru okuyup yorumlaması ve duygu düzenleme süreçlerini etkin biçimde yönetebilmesiyle ilişkilendirilir (Mayer vd., 2008).

Bununla birlikte literatürde duygusal zekâ kavramı tek bir kuramsal biçimde ele alınmamaktadır. Bazı yaklaşımlar duygusal zekâyı, bireyin öz değerlendirmelerine dayanan duyguya ilişkin eğilimler ve kişilik benzeri özellikler çerçevesinde tanımlar. Petrides ve Furnham, “özellik temelli duygusal zekâ” yaklaşımında duygusal zekâyı; kişinin kendi duygusal yeterliklerine ilişkin algıları, duygusal öz-yeterlikleri ve tipik davranış eğilimleri bağlamında değerlendirmekte; bu nedenle ölçümün çoğunlukla öz bildirim ölçekleriyle yapıldığını vurgulamaktadır (Petrides ve Furnham, 2001). Bu bakış açısı, duygusal zekânın bireysel farklılıklar bağlamında daha “kişilikle ilişkili” bir görünüm kazanabildiğini göstermektedir. Diğer yandan bazı modeller duygusal zekâyı daha geniş bir yeterlik alanı içinde ele alır. Bar-On'un duygusal-sosyal zekâ yaklaşımı; duygusal ve sosyal işlevselliği destekleyen çeşitli yeterlikleri (ör. stresle başa çıkma, uyum sağlama, kişilerarası yeterlikler vb.) duygusal zekâ kapsamına dâhil ederek çok boyutlu bir yapı sunmaktadır (Bar-On, 2006). Bu nedenle, duygusal zekânın “kapsamı” değerlendirilirken, hangi kuramsal çerçevenin benimsendiği ve buna uygun ölçme yaklaşımının (performans temelli ölçümler / öz bildirimler) seçilmesi kritik görülmektedir (Mayer vd., 2008; Petrides ve Furnham, 2001).

Bu araştırmada duygusal zekâ, ergenlerin duyguları fark etme, anlamlandırma ve düzenleme süreçleriyle ilişkili çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmakta; kavramın literatürdeki farklı kuramsal yaklaşımları dikkate alınarak tanım ve kapsamı bütüncül biçimde temellendirilmektedir (Salovey ve Mayer, 1990; Mayer vd., 2008; Bar-On, 2006; Petrides ve Furnham, 2001).

2.1.2. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ kavramı literatürde farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu yaklaşımlar genel olarak yetenek temelli modeller, özellik temelli modeller ve karma (mixed) modeller olmak üzere üç ana başlık altında incelenmektedir. Modeller arasındaki temel farklılık, duygusal zekânın bir bilişsel yetenek mi, kişilik özelliği mi yoksa çok boyutlu bir yeterlikler bütünü mü olduğu konusundaki kuramsal bakış açılarından kaynaklanmaktadır.

2.1.2.1. Yetenek Temelli Model

Yetenek temelli yaklaşım, duygusal zekâyı duygusal bilgiyi işleme kapasitesi olarak tanımlar. Salovey ve Mayer (1990) tarafından ortaya konulan ve daha sonra Mayer, Salovey ve Caruso (2008) tarafından geliştirilen bu modelde duygusal zekâ, bilişsel zekâyâ benzer biçimde değerlendirilebilen zihinsel bir yetenek olarak ele alınmaktadır. Bu modele göre duygusal zekâ dört temel beceriden oluşmaktadır:

1. Duyguları algılama
2. Duyguları düşünmeyi kolaylaştıracak şekilde kullanma
3. Duyguları anlama
4. Duyguları yönetme

Model, bireyin duygusal ipuçlarını doğru değerlendirmesi ve duygusal tepkilerini duruma uygun biçimde düzenleyebilmesini merkeze almaktadır (Mayer et al., 2008). Bu yaklaşımda duygusal zekâ, performansa dayalı testlerle ölçülmektedir ve kişilik özelliklerinden ayrıştırılmaya çalışılmaktadır.

2.1.2.2.Karma Model

Goleman (1995) tarafından popülerleştirilen karma model, duygusal zek y  yalnızca bilişsel bir yetenek olarak değil; aynı zamanda sosyal yeterlikler, motivasyon, empati ve öz düzenleme gibi çeşitli davranışsal boyutları içeren daha geniş bir yapı olarak ele almaktadır.

Goleman'a göre duygusal zekâ;

1.  z farkındalık
2.  z yönetim
3. Sosyal farkındalık
4. İlişki yönetimi

gibi alanları kapsamaktadır (Goleman, 1995). Bu model, özellikle eğitim ve örgütsel psikoloji alanında yaygın biçimde kullanılmıştır. Ancak bazı araştırmacılar, bu yaklaşımın kişilik özellikleriyle önemli ölçüde örtüştüğünü ve kuramsal sınırlarının net olmadığını belirtmektedir (Mayer vd., 2008).

2.1.2.3.Özellik Temelli Model

Özellik temelli duygusal zekâ modeli, duygusal zek y  bireyin duyguya ilişkin öz algıları ve eğilimleri üzerinden tanımlar. Petrides ve Furnham (2001), duygusal zekânın kişilik hiyerarşisi içinde konumlandırılabilceğini ve daha çok öz bildirim yoluyla ölçülmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Bu modele göre duygusal zekâ, bireyin kendisini ne ölçüde duygusal olarak yetkin algıladığıyla ilişkilidir. Dolayısıyla  zellik temelli yaklaşımda duygusal zekâ, klasik kişilik boyutlarıyla ilişkili ancak onlardan tamamen bağımsız olmayan bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Petrides ve Furnham, 2001).

2.1.2.4.Bar-On Duygusal-Sosyal Zekâ Modeli

Bar-On (2006), duygusal zekâyı duygusal ve sosyal işlevselliği destekleyen çok boyutlu bir yeterlikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu modelde duygusal zekâ; kişilerarası beceriler, uyum sağlama, stres yönetimi ve genel ruh hâli gibi alanları içermektedir. Bar-On'un yaklaşımı, duygusal zekâyı psikolojik iyi oluş ve sosyal uyum bağlamında değerlendirmekte ve kavramı daha geniş bir sosyal-duygusal yeterlik çerçevesine yerleştirmektedir (Bar-On, 2006).

Genel olarak değerlendirildiğinde, duygusal zekâ modelleri arasındaki farklılıklar kavramın kuramsal konumlandırılmasına ilişkin yaklaşımlardan kaynaklanmaktadır. Yetenek modeli daha bilişsel ve performans temelli bir çerçeve sunarken; özellik ve karma modeller duygusal zekâyı kişilik ve sosyal yeterliklerle daha bütünleşik bir yapı olarak ele almaktadır (Mayer vd., 2008; Petrides ve Furnham, 2001). Bu farklı modeller, duygusal zekânın ölçülmesi ve yorumlanması sürecinde araştırmacıların benimsediği kuramsal perspektifin önemini ortaya koymaktadır.

2.1.3. Duygusal Zekâ Yetileri

Duygusal zekâ, bireyin duygularla ilgili bilgiyi algılama, anlama ve düzenleme kapasitesini içeren çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Yetenek temelli yaklaşıma göre duygusal zekâ, hiyerarşik biçimde örgütlenen ve birbiriyle ilişkili dört temel yetiden oluşmaktadır: duyguları algılama, duyguları kullanma (kolaylaştırma), duyguları anlama ve duyguları yönetme (Mayer vd., 2008).

2.1.3.1.Duyguları Algılama

Duyguları algılama, bireyin hem kendi duygusal durumunu hem de başkalarının duygularını doğru biçimde fark edebilmesi ve tanımlayabilmesi anlamına gelmektedir. Bu yeti; yüz ifadeleri, ses tonu ve davranışsal ipuçları gibi duygusal göstergelerin doğru yorumlanmasını içerir (Salovey ve Mayer, 1990). Duyguları doğru algılama, diğer duygusal becerilerin gelişimi için temel bir ön koşul olarak kabul edilmektedir.

2.1.3.2.Duygusal Kolaylaştırma

Duyguların kullanımı, duygusal bilginin bilişsel süreçleri destekleyecek biçimde işe koşulmasını ifade eder. Bu kapsamda birey, duygularını düşünme, problem çözme ve karar verme süreçlerinde yönlendirici bir kaynak olarak kullanabilmektedir (Mayer vd., 2008). Örneğin olumlu duygular yaratıcı düşünmeyi desteklerken, belirli düzeydeki kaygı dikkat ve odaklanmayı artırabilmektedir. Bu nedenle duygular yalnızca düzenlenmesi gereken tepkiler değil; aynı zamanda bilişsel süreçleri kolaylaştıran işlevsel unsurlar olarak değerlendirilmektedir.

2.1.3.3.Duyguları Anlama

Duyguları anlama yetisi, duyguların nedenlerini, sonuçlarını ve birbirleriyle olan ilişkilerini kavrayabilme kapasitesini içermektedir. Birey, duyguların zaman içinde nasıl değişebileceğini ve farklı durumlarda nasıl ortaya çıkabileceğini anlayabildiğinde, daha öngörülü ve kontrollü tepkiler geliştirebilmektedir (Mayer vd., 2008). Bu yeti, özellikle karmaşık sosyal etkileşimlerin çözümünde önemli bir rol oynamaktadır.

2.1.3.4.Duyguları Yönetme (Duygusal Düzenleme)

Duyguları yönetme, bireyin hem kendi duygusal tepkilerini hem de sosyal etkileşimlerde ortaya çıkan duygusal süreçleri uygun biçimde düzenleyebilme becerisini ifade etmektedir. Bu yeti, duygusal tepkilerin bastırılması değil; durumun gerektirdiği biçimde yönlendirilmesini kapsamaktadır (Gross, 1998). Duygusal düzenleme becerisi yüksek olan bireylerin stresle başa çıkma, sosyal uyum ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Mayer vd., 2008).

Duygusal zekâ yetileri birbirinden bağımsız değildir; aksine birbirini tamamlayan ve gelişimsel süreç içinde birlikte ilerleyen beceriler olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmada ele alınan duygusal zekâ alt boyutları da duyguları anlama, duygusal kolaylaştırma ve duygusal düzenleme süreçlerini kapsamakta olup, yetenek temelli yaklaşımın temel bileşenleriyle kuramsal olarak örtüşmektedir (Mayer vd., 2008; Salovey ve Mayer, 1990). Ergenlik dönemi, duygusal yoğunluğun arttığı ve sosyal ilişkilerin karmaşıklaştığı bir gelişim evresi olduğundan, duygusal zekâ yetileri bu dönemde özel bir önem taşımaktadır. Ergen bireyler kimlik gelişimi, akran ilişkileri ve akademik beklentiler gibi çok boyutlu taleplerle karşı karşıya kalmaktadır.

Bu süreçte duyguları doğru algılama ve anlama, sosyal çatışmaların çözümünde ve akran ilişkilerinin düzenlenmesinde koruyucu bir işlev üstlenebilmektedir. Benzer biçimde, duygusal kolaylaştırma becerisi karar verme ve problem çözme süreçlerini desteklerken; duygusal düzenleme yetisi stres, kaygı ve hayal kırıklığı gibi yoğun duygusal deneyimlerle başa çıkmada belirleyici olmaktadır (Steinberg, 2014; Mayer vd., 2008). Bu nedenle duygusal zekâ yetileri, ergenlerin psikolojik uyum, sosyal işlevsellik ve akademik başarı düzeyleriyle yakından ilişkilendirilmektedir.

2.1.4. Duygusal Zekânın Gelişimi

Duygusal zekânın gelişimi, bireyin yaşamının erken dönemlerinden itibaren başlayan ve biyolojik, sosyal ve çevresel etkileşimlerle şekillenen dinamik bir süreçtir. Araştırmalar, bebeklerin temel duyguları oldukça erken yaşlarda deneyimlediklerini göstermektedir. Craig (1989), altı aylıktan küçük bebeklerin yalnızca zevk, rahatlık ve öfke gibi basit duyguları yaşarken; altı aydan sonra sevinç, korku ve kızgınlık gibi daha farklılaşmış duyguları deneyimleyebildiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Crawford ve arkadaşları (1992), iki yaşındaki çocukların hem olumlu hem de olumsuz duygularını ifade edebildiklerini ortaya koymuştur.

Duygusal zekânın gelişiminde yüz ifadelerini tanıma becerisi önemli bir rol oynamaktadır. Campos ve arkadaşları (1983), bebeklerin annelerinin yüz ifadelerini oldukça erken dönemlerden itibaren değerlendirebildiğini göstermiştir. Haviland ve Lelwica'nın (1987) çalışmasında ise, on haftalık bebeklerin annelerinin mimikleri ve ses tonlarından onların mutlu, üzgün ya da öfkeli olduklarını ayırt edebildikleri bulunmuştur. Çocukluk döneminde bu becerilerin hızla geliştiği görülmektedir. Araştırmalar, 2–3 yaşlarındaki çocukların mutluluk, öfke ve üzüntü gibi temel duyguları tanıyabildiklerini; ancak hayret, korku ve yalnızlık gibi daha soyut duyguları anlamakta zorlandıklarını göstermektedir (Gross ve Ballif, 1991; Walden ve Field, 1982). Okul öncesi ve ilkököl yılları ise bu becerilerin hızla geliştiği kritik dönemler olarak değerlendirilmektedir (Boyatzis vd., 1993; Sayıl, 1996). Aile ortamı, duygusal zekânın gelişiminde en temel çevresel faktörlerden biridir. Çocuğun duygusal farkındalığı, yalnızca ebeveynlerin açık yönlendirmeleriyle değil; aynı zamanda onların duyguları ifade etme biçimleri ve aralarındaki iletişim tarzıyla da şekillenmektedir (Goleman, 1996). Satir (1994) aileyi bir “insan üretim fabrikası” olarak tanımlayarak, çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde ailenin merkezi rolünü vurgulamıştır.

Aile içinde sergilenen sıcak, destekleyici ve dengeli ilişkiler, çocukların duygularını tanıma, başkalarının duygularına uygun tepkiler verme ve karmaşık duygusal durumları anlamlandırma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Duygusal zekânın gelişimi açısından ebeveynlerin model olma rolü de önemlidir. Çocuklar, ebeveynlerinin duygusal ifadelerini gözlemleyerek duygularını toplumsal olarak kabul edilebilir biçimlerde ifade etmeyi öğrenirler. Destekleyici ebeveyn tutumları, çocukların empati becerilerinin, özdenetimlerinin ve sosyal uyumlarının gelişimini olumlu yönde etkilerken; yetersiz ebeveynlik tutumları duygusal gelişimde aksamalara yol açabilmektedir (Goleman, 1996).

Sonuç olarak, duygusal zekâ doğumdan itibaren gelişmeye başlayan, yaş, aile ortamı ve sosyal etkileşimlerle şekillenen çok boyutlu bir süreçtir. Yaşamın erken dönemlerinden itibaren deneyimlenen duygular ve aile içi ilişkiler, bireyin hem kendisini hem de çevresini duygusal açıdan nasıl anlamlandıracağını belirlemede kritik bir rol oynamaktadır.

2.1.5. Duygusal Zekânın Önemi

Duygusal zekâ, bireylerin duygularını algılama, anlama, düzenleme ve başkalarının duygularına uygun tepkiler geliştirme becerisini içeren çok boyutlu bir kavramdır (Salovey ve Mayer, 1990). Geleneksel bilişsel zekâ ölçütlerinin ötesinde, bireylerin yaşam doyumları, kişilerarası ilişkileri ve başarıları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Goleman (1996), özellikle iş yaşamında bireylerin yalnızca bilişsel kapasiteleriyle değil, aynı zamanda duygusal zekâ düzeyleriyle de öne çıktığını vurgulamaktadır. Ona göre, empati, özdenetim, motivasyon ve sosyal beceriler gibi duygusal zekâ bileşenleri, bireyin kişisel ve mesleki yaşamındaki başarısının ayrılmaz parçalarıdır.

Eğitim alanında yapılan araştırmalar, duygusal zekânın öğrencilerin akademik performansları kadar sosyal uyumları üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Yüksek duygusal zekâyâ sahip öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmiş, stresle başa çıkma kapasitelerinin daha güçlü olduğu ve akran ilişkilerinde daha olumlu bir iletişim kurabildikleri rapor edilmiştir (Vandervoort, 2006). Bu bağlamda, eğitim ortamlarında duygusal zekânın geliştirilmesi, yalnızca bilişsel başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal yeterliliklerini de güçlendirmektedir.

İş yaşamında da benzer biçimde, duygusal zekâ çalışanların örgütsel bağlılıklarını, motivasyonlarını ve liderlik kapasitelerini doğrudan etkilemektedir. Yüksek duygusal zekâyâ sahip bireyler, iş ortamında çatışmaları daha yapıcı bir şekilde çözebilmekte, takım çalışmalarına daha etkin katkı sunabilmekte ve liderlik rollerinde daha başarılı olmaktadır (Arora, 2017; Dulewicz ve Higgs, 2003). Bu nedenle, günümüzde birçok kurum, personel seçiminde ve liderlik gelişim programlarında duygusal zekâyı kritik bir yetkinlik olarak değerlendirmektedir. Sağlık alanındaki bulgular ise duygusal zekânın, bireyin hem kendi psikolojik iyilik halini sürdürmede hem de başkalarının ihtiyaçlarını anlamada güçlü bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Özellikle hemşirelik ve hasta bakımında duygusal zekâyâ sahip profesyonellerin empatik iletişim kurma, stresle başa çıkma ve duygusal dayanıklılık gösterme konusunda daha başarılı oldukları belirtilmektedir (White ve Grason, 2019).

Toplumsal düzeyde ele alındığında ise duygusal zekâ, bireyler arası uyumun ve toplumsal ilişkilerin sürdürülebilirliği açısından kritik bir kaynaktır. Yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin sosyal çatışmalardan kaçınma, empati geliştirme ve iş birliğini artırma eğiliminde oldukları, bu nedenle toplum içinde daha barışçıl ve yapıcı roller üstlendikleri görülmektedir (Lazović, 2012).

Sonuç olarak, duygusal zekâ yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda eğitimden iş yaşamına, sağlıktan toplumsal ilişkilere kadar uzanan geniş bir yelpazede uyum, başarı ve psikolojik iyilik halini destekleyen temel bir yetkinliktir. Bu bağlamda, bireylerin duygusal zekâlarını geliştirmeye yönelik programlar ve çalışmalar hem bireysel refah hem de toplumsal işleyiş açısından kritik bir yatırım niteliğindedir.

2.1.6. Ergenlerde Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını tanıma, anlama ve düzenleme becerisi ile başkalarının duygularını algılama ve etkili bir şekilde yönetebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Mayer ve Salovey, 1997). Ergenlik dönemi, yoğun duygusal dalgalanmaların yaşandığı kritik bir gelişim evresi olduğundan, duygusal zekanın bu süreçteki önemi giderek daha fazla vurgulanmaktadır.

Yapılan araştırmalar, yüksek duygusal zekâyâ sahip ergenlerin daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurduklarını, kaygı ve depresyon gibi olumsuz duygulanımlar karşısında daha dirençli olduklarını ortaya koymaktadır (Fernandez-Berrocal vd., 2006).

Ayrıca duygusal zekanın, ergenlerde öznel iyi oluş ve yaşam doyumunu artırıcı bir psikolojik koruyucu faktör olarak işlev gördüğü bulunmuştur (Guerra-Bustamante vd., 2019; Llamas-Díaz vd., 2022). Bu bağlamda, ergenlik döneminde duygusal zekanın geliştirilmesi hem psikolojik uyum hem de sosyal yeterlilik açısından temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

2.2. KİŞİLİK KAVRAMI VE KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

2.2.1. Kişilik Kavramı

Kişilik, bireyin farklı durum ve zamanlarda görece tutarlı biçimde sergilediği duygu, düşünce ve davranış örüntülerini açıklamaya yönelik bir kavramdır. Kişilik araştırmaları, bir yandan bireysel farklılıkların hangi özellikler üzerinden tanımlanabileceğini, diğer yandan bu özelliklerin nasıl oluşup geliştiğini anlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda kişilik, yalnızca “mizaca” ya da “karaktere” indirgenemeyen; biyolojik yatkınlıklar, erken yaşantılar, öğrenme süreçleri ve sosyal çevreyle etkileşim içinde şekillenen çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Allport, 1937).

Kişiliğin bilimsel incelemesinde iki temel yaklaşımın öne çıktığı görülmektedir. Birincisi, bireyleri belirli sınıflara ayırarak açıklama yapan tür (tip) yaklaşımlarıdır. İkincisi ise kişiliği süreklilik gösteren boyutlar üzerinde değerlendiren özellik (trait) yaklaşımlarıdır. Tür yaklaşımları, bireyleri belli özellik kümelerine göre gruplamaya çalışırken; özellik yaklaşımları bireyler arası farkların dereceli biçimde, boyutsal olarak ele alınmasına olanak tanımaktadır (McCrae ve John, 1992). Günümüzde kişiliğin ölçülmesi ve karşılaştırılmasında boyutsal yaklaşımların daha yaygın kabul görmesinin temel nedenlerinden biri, kişilik özelliklerinin dağılımının çoğunlukla “keskin sınırlarla ayrılan sınıflar” yerine “süreklilik” göstermesidir (McCrae ve Costa, 1999).

2.2.2. Kişilik Türleri

Kişilik türleri yaklaşımı, bireyleri bazı temel eğilimlere göre sınıflandırmayı hedefler. Bu yaklaşımlar, kişilik farklılıklarını daha anlaşılır hale getirmeyi sağlasa da bireysel farklılıkların karmaşıklığını her zaman yeterince yansıtamayabilir. Tip yaklaşımlarının en bilinen örneklerinden biri, Jung’un içedönüklük–dışadönüklük ayrımıdır. Jung’a göre bireyler, psikolojik enerjilerini daha çok iç dünyalarına ya da dış çevreye yöneltme eğilimleri bakımından farklılık gösterebilirler (Jung, 1921).

Bu ayrım, daha sonraki kişilik modellerinde de önemli bir referans noktası olmuş; özellikle sosyal etkileşim ve dışa açıklık gibi boyutların anlaşılmasına katkı sunmuştur.

Tip yaklaşımına örnek verilebilecek bir diğer sınıflama ise A tipi–B tipi kişilik ayrımıdır. Bu yaklaşım, özellikle stres ve sağlık alanında yapılan çalışmalarda öne çıkmış; A tipi kişilik örüntüsü zamana karşı yarış, rekabetçilik ve sabırsızlık gibi eğilimlerle; B tipi örüntü ise daha sakin ve esnek bir tutumla ilişkilendirilmiştir (Friedman & Rosenman, 1974). Bununla birlikte, tip yaklaşımlarının en önemli sınırlılıklarından biri, bireylerin çoğu zaman tek bir tipe “tam olarak” uymamasıdır. Bu nedenle, kişiliği daha kapsayıcı biçimde açıklamak için boyutsal ve ölçülebilir modellerin geliştirilmesi önem kazanmıştır (McCrae & John, 1992).

2.2.3. Kişilik Gelişimine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

Kişilik gelişimini açıklamaya çalışan kuramlar, kişiliğin hangi dinamiklerle şekillendiğine ilişkin farklı varsayımlar sunar. Bu kuramların ortak noktası, kişiliğin tek bir etkene bağlı olmaksızın; bireyin biyolojik donanımı, çevresel koşulları ve yaşam deneyimleriyle etkileşim içinde geliştiğini kabul etmeleridir. Kişilik gelişimini açıklayan başlıca yaklaşımlar psikanalitik, psikososyal, davranışçı–sosyal bilişsel ve hümanistik perspektifler altında ele alınabilir.

2.2.3.1. Psikanalitik Yaklaşım

Psikanalitik yaklaşım, kişiliği büyük ölçüde bilinçdışı süreçler ve erken dönem yaşantılar üzerinden açıklar. Freud’a göre kişilik, id, ego ve süperegö arasında dinamik ilişkilerle biçimlenir; erken çocukluk döneminde yaşanan deneyimler ve çatışmalar, bireyin yetişkinlikteki duygu ve davranış örüntülerini etkileyebilir (Freud, 1923). Bu yaklaşım, kişilik gelişiminde erken deneyimlerin önemini vurgulaması bakımından güçlü bir çerçeve sunsa da kişiliğin daha ölçülebilir boyutlarla açıklanması noktasında sınırlı kalabildiği belirtilmektedir.

2.2.3.2. Psikososyal Yaklaşım

Kişilik gelişimini yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele alan psikososyal yaklaşımda, birey çevresiyle etkileşim içinde belirli gelişim görevleriyle karşılaşır. Erikson’un psikososyal gelişim kuramı, her gelişim döneminde bireyin bir çatışmayı çözmeye çalıştığını; çözüm biçiminin benlik gelişimini ve kişilik yapılanmasını etkilediğini savunur (Erikson, 1968).

Ergenlik dönemi bu bağlamda özellikle kritik kabul edilir; çünkü bu dönemde kimlik oluşumu, benlik algısı ve sosyal rollerin bütünleştirilmesi kişilik örgütlenmesinde belirleyici olabilmektedir (Erikson, 1968). Tezinin odağı olan ergenlik dönemini açıklamada bu yaklaşım, kişiliğin sosyal çevre ve kimlik süreçleriyle ilişkisini vurguladığı için önemli bir teorik dayanak sunmaktadır.

2.2.3.3.Davranışçı ve Sosyal Bilişsel Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım, kişilik özelliklerini büyük ölçüde öğrenme süreçleriyle açıklar. Skinner, davranışların pekiştirme ve çevresel sonuçlar aracılığıyla şekillendiğini; bu nedenle kişilik gibi görünen örüntülerin aslında öğrenilmiş davranış eğilimleri olabileceğini ileri sürer (Skinner, 1953). Bu yaklaşım, çevresel etkilerin kişilik üzerindeki rolünü açıklamada işlevsel bir çerçeve sunar.

Sosyal bilişsel yaklaşım ise çevresel etkileri kabul etmekle birlikte, bireyin bilişsel süreçlerini (beklentiler, öz-yeterlik, gözlem yoluyla öğrenme) merkeze alır. Bandura, bireylerin sadece doğrudan pekiştirmeye değil, başkalarını gözlemleyerek de davranış repertuarı geliştirdiğini ve öz-yeterlik inançlarının davranış düzenleme üzerinde belirleyici olduğunu vurgular (Bandura, 1977). Ergenlik döneminde akran etkisi, rol modeller ve sosyal geri bildirimlerin yoğunluğu düşünüldüğünde sosyal bilişsel yaklaşım, kişilik eğilimlerinin sosyal öğrenme süreçleriyle nasıl güçlenebileceğini açıklamada önemli bir perspektif sunar.

2.2.3.4.Hümanistik Yaklaşım

Hümanistik yaklaşım, kişiliği bireyin öznel deneyimleri ve kendini gerçekleştirme yönelimi üzerinden açıklar. Rogers, kişilik gelişiminde benlik kavramının ve koşulsuz kabulün önemini vurgular; bireyin kendini değerli hissettiği destekleyici çevrelerde daha sağlıklı bir benlik örgütlenmesi geliştirebileceğini belirtir (Rogers, 1961). Maslow ise insan davranışlarını ihtiyaçlar hiyerarşisi çerçevesinde ele alır ve kendini gerçekleştirme eğilimini kişilik gelişiminin önemli bir boyutu olarak değerlendirir (Maslow, 1954). Bu yaklaşım, özellikle ergenlerin benlik algısı, psikolojik iyi oluş ve motivasyonel süreçlerini anlamada katkı sağlayabilir. Kişilik kuramları, kişiliğin “nasıl oluştuğunu” açıklarken; kişiliğin “hangi boyutlar altında tanımlanabileceği” sorusu daha çok özellik kuramlarının gelişmesiyle güç kazanmıştır. Özellik yaklaşımı, kişilik farklılıklarını ölçülebilir ve karşılaştırılabilir boyutlar üzerinden ele alır.

Bu yaklaşımın güçlü yönü, kişiliği hem araştırmalarda hem de uygulamalı alanlarda (eğitim, klinik değerlendirme vb.) tutarlı bir biçimde ölçmeye elverişli olmasıdır (McCrae & John, 1992).

Özellik yaklaşımının gelişimiyle birlikte, kişilik özelliklerinin dildeki tanımlayıcı sıfatlar üzerinden sınıflandırılabilmesini savunan leksikal hipotez ve faktör analizi temelli çalışmalar ön plana çıkmıştır. Goldberg'ın çalışmaları, kişilik özelliklerinin geniş bir sıfat havuzu üzerinden değerlendirildiğinde belirli temel boyutlar altında toplandığını göstermiştir (Goldberg, 1993). Benzer biçimde Costa ve McCrae'nin çalışmaları, kişilik özelliklerini beş temel boyut altında sistemleştiren Beş Faktör Modeli'nin yaygınlaşmasına ve farklı örneklemeler üzerinde sınanmasına önemli katkılar sunmuştur (McCrae & Costa, 1999). Böylece kişiliğin boyutsal olarak ele alınması hem kültürlerarası karşılaştırmalara hem de kişilikle ilişkili diğer psikolojik yapıların (örneğin duygusal zekâ) incelenmesine daha elverişli bir zemin hazırlamıştır (McCrae & John, 1992).

Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda, kişilik kavramı, kişilik türleri ve kişilik gelişimine ilişkin başlıca yaklaşımlar ele alındıktan sonra, bu araştırmada kişiliği değerlendirmede temel alınan ve alanyazında en yaygın kabul gören modellerden biri olan Beş Faktör Kişilik Modeli ele alınmıştır (McCrae & Costa, 1999).

2.2.4. BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK MODELİ (BÜYÜK BEŞLİ)

Bireyler arası kişilik farklılıklarını sistematik biçimde tanımlamak amacıyla geliştirilen Beş Faktör Kişilik Modeli, kişilik psikolojisinde yapısal ve ölçülebilir bir yaklaşım sunan çağdaş teoriler arasında yer almaktadır. Bu model, kişilik özelliklerinin geniş bir spektrumda ancak sınırlı sayıda boyut altında toplanabileceği varsayımına dayanmakta ve bu yönüyle bireyin davranışsal eğilimlerini tutarlı bir şekilde açıklamayı hedeflemektedir (McCrae ve John, 1992).

Beş faktör kuramı, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkilerden, içsel motivasyon yapısına kadar birçok psikolojik özelliği anlamlandırmaya olanak tanıyan ampirik temelli bir çerçeve sunar. Faktör analizi gibi istatistiksel yöntemler aracılığıyla geliştirilen bu model, dil temelli araştırmalardan yola çıkılarak türetilmiş ve çok sayıda kültürde benzer yapılar sergilediği için evrensel geçerlilik iddiasını da beraberinde taşımaktadır (Goldberg, 1993).

Özellikle Paul T. Costa ve Robert R. McCrae'nin katkılarıyla sistemleştirilen bu model, kişilik değerlendirmelerinde hem klinik uygulamalarda hem de sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında sıklıkla başvurulan kuramsal bir temel haline gelmiştir. Araştırmalar, modelin yalnızca bireyin mevcut kişilik yapısını açıklamakla kalmadığını, aynı zamanda yaşam doyumu, akademik başarı ve kişilerarası ilişkiler gibi birçok değişkenle de anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Costa ve McCrae, 1995).

2.2.4.1.Dışadönüklük (Extraversion)

Dışadönüklük, bireyin dış dünyaya ve sosyal ilişkilere karşı gösterdiği yönelim düzeyini ifade eder. Bu kişilik boyutu yüksek olan bireyler genellikle enerjik, konuşkan, sıcak kanlı, coşkulu ve sosyal etkileşimlere açık kişilerdir. Bu bireyler, insanlarla kolay ilişki kurabilen, grup çalışmalarında etkin rol alabilen, dış dünyadan keyif alan kişiler olarak tanımlanabilir. Sosyal çevreyle olan etkileşim, onların yaşam doyumu ve psikolojik iyilik halleri üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Buna karşın dışadönüklük düzeyi düşük olan bireyler, daha çok içe dönük, sessiz, gözlemci, yalnız kalmayı tercih eden, sosyal ortamlarda daha çekingen bireyler olarak değerlendirilmektedir (Benet-Martinez ve John, 1998; Somer vd., 2002).

2.2.4.2.Duygusal Denge/Nevrotiklik (Neuroticism)

Nevrotiklik, bireyin duygusal istikrar düzeyini ve stres karşısında gösterdiği tepkiyi belirleyen bir kişilik boyutudur. Yüksek nevrotiklik düzeyine sahip bireyler, genellikle duygusal dalgalanmalara açık, endişeli, huzursuz, depresif duygulanıma eğilimli ve stresli durumlara karşı hassas bireylerdir.

Bu kişiler günlük yaşamda küçük sorunlardan kolayca etkilenebilir ve yoğun içsel çatışmalar yaşayabilirler. Düşük nevrotiklik düzeyine sahip bireyler ise genellikle duygusal olarak dengeli, soğukkanlı, stresle başa çıkabilen ve olumlu duyguları daha sık deneyimleyen kişiler olarak tanımlanır (Bacanlı vd., 2009; Benet-Martinez ve John, 1998).

2.2.4.3.Sorumluluk (Conscientiousness)

Sorumluluk kişilik boyutu, bireyin görev bilinci, düzen, dikkat ve özdisiplin gibi özelliklerini kapsar. Bu boyutu yüksek olan bireyler planlı, organize, güvenilir, kararlı ve hedef odaklı davranışlar sergilerler. Özellikle akademik ve mesleki başarıyla yüksek düzeyde ilişkilendirilir. Bu bireyler zaman yönetiminde başarılı olup, sistematik bir şekilde çalışarak uzun vadeli hedeflere ulaşma konusunda daha etkilidir. Buna karşılık, düşük sorumluluk düzeyine sahip bireyler daha dağınık, düzensiz, erteleme eğilimli ve zaman zaman görev bilincinden uzak bireyler olabilir (Bacanlı vd., 2009; Costa ve McCrae, 1995).

2.2.4.4.Açıklık/Hayal Gücü (Openness to Experience)

Deneyime açıklık, bireyin yeni düşüncelere, deneyimlere ve alışılmamış durumlara ne ölçüde açık olduğunu yansıtan bir boyuttur. Yüksek açıklık düzeyine sahip bireyler yaratıcı, meraklı, hayal gücü güçlü, sanata ve estetiğe duyarlı, yenilikleri ve soyut düşünmeyi seven bireylerdir. Bu kişiler geleneksel yapıları sorgulayan, öğrenmeye açık ve özgün düşünce üretme kapasitesine sahip bireyler olarak tanımlanabilir. Düşük açıklık düzeyi ise daha geleneksel, somut düşünceye sahip, yeniliklere karşı dirençli ve rutinlere bağlı bireyleri tanımlar (Benet-Martinez ve John, 1998; Costa ve McCrae, 1995; Somer vd., 2002).

2.2.4.5.Uyumluluk (Agreeableness)

Uyumluluk, bireyin başkalarıyla olan ilişkilerinde ne derece işbirlikçi, yardımsever, anlayışlı ve empatik olduğunu yansıtan bir kişilik özelliğidir. Bu boyutta yüksek olan bireyler, sosyal ilişkilerinde uzlaşmacı, alçakgönüllü, saygılı ve hoşgörülü davranışlar sergilerler. Başkalarının ihtiyaçlarına duyarlıdırlar ve çatışmadan kaçınma eğilimindedirler. Düşük düzeyde yumuşak başlılık ise bireyin daha rekabetçi, eleştirel, inatçı ve zaman zaman agresif tavırlar sergileyebilmesine neden olabilir (Bacanlı vd., 2009).

2.3. ERGENLERDE KİŞİLİK MODELLERİ VE DUYGUSAL ZEKÂ İLİŞKİSİ

Ergenlik dönemi, bireyin duygusal, bilişsel ve sosyal gelişiminde kritik bir evre olup, kişilik özellikleri ile duygusal zekâ arasındaki etkileşim bu süreçte daha belirgin hale gelmektedir. Kişilik, bireyin yaşam boyu sergilediği tutarlı duygu, düşünce ve davranış örüntülerini ifade ederken (McCrae ve Costa, 1999), duygusal zekâ bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını algılama, anlama ve düzenleme becerilerini kapsamaktadır (Mayer ve Salovey, 1997). Bu iki psikolojik yapı arasındaki ilişkinin incelenmesi, ergenlerin sosyal uyumlarını, akademik başarılarını ve psikolojik iyi oluşlarını anlamada önemli katkılar sunmaktadır.

Beş Faktör Kişilik Modeli (dışadönüklük, sorumluluk, açıklık, uyumluluk ve nevroitiklik) ergenlerin duygusal işleyişlerini açıklamada yaygın olarak kullanılan teorik bir çerçevedir. Araştırmalar, sorumluluk ve uyumluluk boyutlarının yüksek duygusal zekâ ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Petrides vd., 2007). Örneğin, sorumluluk düzeyi yüksek ergenler, duygularını daha etkili biçimde düzenleme becerisi sergileyerek akademik performanslarını artırabilmektedir (Di Fabio ve Saklofske, 2014).

Benzer şekilde, uyumluluk özelliği, empati ve kişilerarası duyarlılık ile ilişkili olduğundan, ergenlerin sosyal ilişkilerinde duygusal zekânın destekleyici rolünü güçlendirmektedir (Sánchez-Álvarez vd., 2015).

Öte yandan, nevroitiklik düzeyi yüksek olan ergenlerin daha yoğun olumsuz duygular yaşadıkları ve stres karşısında duygusal düzenleme becerilerinde zorluk yaşadıkları bildirilmektedir (McCrae ve John, 1992). Buna karşılık, dışadönüklük özelliği yüksek olan ergenlerin sosyal etkileşimlerde daha etkin oldukları ve olumlu duyguları daha yoğun deneyimledikleri, bu durumun da duygusal zekâ becerileriyle uyumlu bir biçimde gelişim gösterdiği vurgulanmaktadır (Costa ve McCrae, 1995).

Sonuç olarak, ergenlerde kişilik özellikleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişki, bireysel farklılıkların anlaşılmasında önemli bir zemin oluşturmaktadır. Kişilik özellikleri, duygusal zekânın gelişimsel seyrini şekillendirirken; duygusal zekâ da ergenlerin kişilik eğilimlerinin sosyal ve akademik yaşama yansımalarını düzenleyici bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, söz konusu ilişkinin incelenmesi hem gelişim psikolojisi hem de eğitim bilimleri açısından değerli bilgiler sunmakta, ergenlerin psikososyal gelişimlerini desteklemeye yönelik müdahalelere teorik bir temel sağlamaktadır.

2.4. KONUYLA İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Duygusal zekâ ve kişilik özellikleri, ergenlik döneminde bireyin psikososyal uyumu, akademik işlevselliği ve ruhsal iyi oluşunu açıklamada önemli iki psikolojik yapı olarak ele alınmaktadır. Ergenlik dönemi, bireyin kişilik örüntülerinin belirginleştiği ve duygusal farkındalık ile duygu düzenleme becerilerinin hızla geliştiği bir dönem olması nedeniyle, bu iki yapının karşılıklı etkileşimini inceleyen araştırmalar alanyazında geniş yer bulmuştur. Bu kapsamda yapılan çalışmalar duygusal zekânın zorbalık, saldırganlık, akademik başarı, öznel iyi oluş ve riskli davranışlar gibi çıktılarla ilişkisini ele alan araştırmaların yanında; kişilik boyutlarının bu ilişkilerde nasıl bir bağlam oluşturduğunu inceleyen çalışmaların da giderek arttığı görülmektedir.

2.4.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Bar-On'un duygusal zekâ modeli, Duygusal Zekâ Envanteri (Emotional Quotient Inventory; EQ-i) yaklaşımı çerçevesinde duygusal ve sosyal yeterlikleri çok boyutlu bir çerçevede ele alır. Modelin amacı, duygusal farkındalık, kişilerarası ilişkiler, stresle başa çıkma ve genel ruh hali gibi bileşenlerin bireyin psikolojik uyumuyla nasıl ilişkili olduğunu açıklamaktır.

Bulgular, duygusal-sosyal yeterliklerin ruh sağlığı ve sosyal uyum göstergeleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu; duygusal zekânın geliştirilebilir bir kapasite olarak ele alınabileceğini göstermektedir (Bar-On, 1997).

Mayer ve Salovey'in yetenek temelli duygusal zekâ yaklaşımı duygusal zekâyı “duyguları algılama, duygusal bilgiyi kullanma, duyguları anlama ve duyguları düzenleme” gibi bilişsel süreçler üzerinden tanımlar. Bu yaklaşımın amacı, duygusal zekânın kişilikten tamamen türeyen bir “özellik” değil, ölçülebilir bir “yetenek alanı” olarak kavramsallaştırılmasını temellendirmektir. Kuramsal ve ampirik değerlendirmeler, duygusal zekânın kişilikle ilişkili olabilse de ondan ayrı bir yapı olarak ele alınabileceğini ve özellikle duygu düzenleme/duygu anlama süreçlerinin psikososyal işlevsellikte kritik rol oynadığını vurgular (Mayer vd., 2008).

Köksal ve İşmen Gazioğlu'nun (2007) çalışması ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stilleri/stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın amacı, ergenlerin duygusal zekâ bileşenlerinin (özellikle duygu farkındalığı ve düzenleme) karar verme süreçleriyle nasıl bir örüntü içinde olduğunu ortaya koymaktır. Bulgular, duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe daha işlevsel karar verme örüntülerinin (daha planlı/akılcı karar verme eğilimi gibi) güçlenebildiğini;

düşük duygusal becerilerin ise karar süreçlerinde zorlanmayla ilişkilenebileceğini göstermiştir (Köksal ve İşmen Gazioğlu, 2007).

Balluerka ve arkadaşları (2013) duygusal zekânın depresif duygu durumuyla ilişkisini hem birey düzeyinde hem de sınıf/bağlam düzeyinde ele almıştır. Araştırmanın amacı, duygu anlama ve düzenleme becerilerinin depresif belirtiler üzerindeki olası koruyucu rolünü test etmek ve sınıf iklimi gibi sosyal bağlam değişkenlerini dikkate almaktır. Bulgular, duygusal zekâ bileşenlerinin (özellikle duygu düzenleme ve duygu anlama) depresif duygu durumuyla anlamlı biçimde ilişkili olabildiğini; sosyal bağlamın da bu ilişkide önem taşıyabildiğini göstermiştir (Balluerka vd., 2013).

Mancini ve Baldaro (2017) trait (özellik temelli) duygusal zekâ ile akademik başarı ilişkisini ele almıştır. Çalışmanın amacı, duygusal zekânın akademik performansa doğrudan mı yoksa belirli araçlar üzerinden mi katkı sunduğunu tartışmak ve trait EI'nın başarıyla ilişkisini test etmektir. Bulgular, trait duygusal zekânın akademik başarıyla ilişkisinin bağlama ve ölçülen boyutlara göre değişebildiğini; özellikle özdenetim/duygu düzenleme ile ilişkili bileşenlerin akademik işlevsellikte önem taşıyabileceğini göstermektedir (Mancini ve Baldaro, 2017).

Altan ve Eldeleklioğlu (2019) lise örnekleminde siber zorbalık–siber mağduriyet–duygusal zekâ değişkenlerini birlikte incelemiştir. Çalışmanın amacı, siber zorbalık ve mağduriyetin duygusal/kişilerarası becerilerle nasıl ilişkili olduğunu ve değişkenlerin birbirini ne ölçüde yordadığını değerlendirmektir. Bulgular, özellikle siber zorbalık ve siber mağduriyetin güçlü biçimde ilişkili olduğunu; duygusal/kişilerarası yeterliklerin (duygusal süreçleri yönetme ve sosyal ilişkilerde işlevsellik gibi) bu tabloyla ilişkili olabildiğini göstermektedir (Altan ve Eldeleklioğlu, 2019).

Sert ve Traş (2019) tarafından yürütülen “Ergenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada, ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Lise düzeyinde öğrenim gören 14–17 yaş aralığındaki ergenlerden elde edilen veriler doğrultusunda yapılan analizler, akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik ile duygusal zekânın alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca bireyiçi beceriler, uyumluluk, stres yönetimi, genel ruh hali ve olumlu etkinin, duygusal öz-yeterliğin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular, duygusal zekânın ergenlerin kendilerine yönelik yeterlik algılarının gelişiminde önemli bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır (Sert ve Traş, 2019).

Cenkseven-Önder (2020) duygusal zekâ ile saldırganlık ilişkisinde yaşam doyumunun aracı rolünü incelemiştir. Araştırmanın amacı, duygusal zekânın saldırganlık üzerindeki etkisinin doğrudan mı yoksa öznel iyi oluş (yaşam doyumunu) üzerinden mi işlediğini test etmektir. Bulgular, duygusal zekâ yükseldikçe yaşam doyumunun artabildiğini; yaşam doyumunu yükseldikçe saldırganlığın azalabildiğini ve bu çerçevede aracılık örüntülerinin desteklenebildiğini göstermiştir (Cenkseven-Önder, 2020).

Baş, Baş, Kalafat ve Dilmaç (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ergenlik dönemindeki bireylerin duygusal zekâ düzeyleri, mutluluk korkusu ve mizah tarzları arasındaki yordayıcı ilişkiler incelenmiştir. Çalışmanın temel amacı, ergenlerin duygusal özelliklerinin psikolojik iyi oluşla ilişkili değişkenler üzerindeki rolünü ortaya koymaktır. Araştırma, 14–18 yaş aralığında yer alan lise öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulguları, ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile mizah tarzları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Buna göre, mizahı daha işlevsel ve yapıcı biçimde kullanan ergenlerin duygusal zekâ düzeylerinin de daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada, duygusal zekâ ile mutluluk korkusu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe ergenlerin mutlu olmaya ilişkin olumsuz inançlarının ve mutluluk korkularının azaldığını ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, duygusal zekânın ergenlerin duygusal deneyimlerini düzenleme becerileri ve psikolojik uyumları üzerinde önemli bir koruyucu rol üstlendiğine işaret etmektedir.

Boldaz (2022) yüksek lisans tezi sosyal medya bağımlılığı, duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimini birlikte ele almıştır. Çalışmanın amacı, duygusal beceriler ve eleştirel düşünme eğiliminin sosyal medya kullanımının problemleriyle nasıl ilişkili olduğunu incelemektir. Tez bulguları, duygusal zekâ ve eleştirel düşünmenin sosyal medya bağımlılığıyla ilişkilenebileceğini; özellikle duygusal düzenleme ve bilişsel değerlendirme becerilerinin riskli kullanım örüntülerine karşı koruyucu bir rol oynayabileceğini göstermektedir (Boldaz, 2022).

2.4.2. Kişilik Modelleri ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Costa ve McCrae (1992), kişilik yapısını Beş Faktör Kişilik Modeli çerçevesinde ele alarak, bireysel özelliklerin beş temel boyut üzerinden açıklanabileceğini ileri sürmüştür. Bu boyutlar; dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, dengelilik ve hayal gücü olarak tanımlanmakta olup, bireylerin kişilik yapısını güçlü bir biçimde açıklayan geniş bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Costa ve McCrae, 1992).

McCrae ve Costa (2003) ise kişilik özelliklerinin zaman içerisindeki sürekliliği ve değişimi üzerine kapsamlı bir çerçeve sunarak, kişiliğin tamamen sabit olmadığını; bazı yönleriyle görece kararlı olmakla birlikte, yaşam koşulları ve gelişimsel süreçlere bağlı olarak belirli düzeylerde değişkenlik gösterebildiğini ortaya koymuştur. Bu yaklaşım, kişilik özelliklerinin katı bir yapıdan ziyade gelişimsel etkileşimlerle biçimlenen dinamik bir sistem olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, ergenlik döneminin kişilik gelişiminde kritik bir evre olduğu ve bu dönemde bazı kişilik özelliklerinin belirginleştiği ifade edilmektedir (McCrae ve Costa, 2003).

Roberts, Walton ve Viechtbauer (2006) meta-analizi kişilik özelliklerinin yaşam boyu ortalama düzey değişim örüntülerini (mean-level change) incelemiştir. Amaç, uzunlamasına çalışmaları birleştirerek kişilik boyutlarının zaman içindeki değişim yönünü ve büyüklüğünü ortaya koymaktır. Bulgular, kişilik özelliklerinde yaşam boyu belirli yönlerde sistematik değişimler olabildiğini; özellikle sorumluluk ve uyumlulukta artış örüntülerinin görülebildiğini raporlamaktadır (Roberts vd., 2006).

Eryılmaz ve Öğülmüş (2010) tarafından yürütülen “Ergenlikte Öznel İyi Oluş ve Beş Faktörlü Kişilik Modeli” başlıklı çalışmada, ergenlerin kişilik özellikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 14–18 yaş aralığında yer alan ve kız ile erkek ergenlerden oluşan geniş bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öznel iyi oluşu değerlendirmek amacıyla yaşam doyumunu ile pozitif ve negatif duygulanımı ölçen ölçekler; kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla ise Beş Faktörlü Kişilik Modeli’ne dayalı bir kişilik testi kullanılmıştır (Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010). Araştırma bulguları, dışa dönüklük, duygusal dengesizlik ve sorumluluk kişilik özelliklerinin ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini anlamlı biçimde açıkladığını göstermektedir. Özellikle dışa dönüklük ve sorumluluk özelliklerinin öznel iyi oluşla pozitif yönde ilişkili olduğu, buna karşılık duygusal dengesizliğin öznel iyi oluşu olumsuz yönde yordadığı belirlenmiştir.

Yapılan aşamalı regresyon analizleri sonucunda, söz konusu kişilik özelliklerinin ergenlik döneminde bireylerin yaşam doyumu ve duygusal deneyimleri üzerinde belirleyici bir role sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular, ergenlerin psikolojik iyi oluşlarının anlaşılmasında kişilik özelliklerinin önemli bir değişken olduğunu göstermektedir (Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010).

Soto, John, Gosling ve Potter (2011) çok geniş bir örnekleme yaşa bağlı kişilik farklılıklarını (10–65 yaş aralığı) incelemiştir. Amaç, Büyük Beşli kişilik boyutlarının ve alt boyutların yaşla birlikte nasıl bir örüntü izlediğini ortaya koymaktır. Bulgular, ergenlik döneminde bazı boyutlarda (özellikle sorumluluk ve deneyime açıklık gibi) gelişimsel değişkenliğin belirginleştiğini; kişilik gelişiminin dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir (Soto vd., 2011).

2.4.3. Duygusal Zekâ ve Kişilik İlişisini Ele Alan Çalışmalar

Petrides ve Furnham (2001) trait duygusal zekâ yaklaşımı çerçevesinde duygusal zekâ ile kişilik özellikleri arasındaki bağlantıları tartışmıştır. Amaç, duygusal zekânın kişilik alanı içindeki konumunu (özellikle öz-bildirim temelli ölçümlerle) değerlendirmek ve kişilik boyutlarıyla ortak/ayrışan yönlerini göstermektir. Bulgular, trait duygusal zekânın kişilik boyutlarıyla anlamlı ilişkiler verebildiğini; bunun da “duygusal zekâ–kişilik” kesişiminde ölçme yaklaşımının kritik olduğunu düşündürdüğünü ortaya koyar (Petrides ve Furnham, 2001).

Petrides, Pita ve Kokkinaki (2007), özellik temelli duygusal zekânın (trait emotional intelligence; trait EI) kişilik faktör uzayındaki yerini incelemiştir. Amaç, trait EI'nın Büyük Beşli ve daha üst düzey kişilik çerçeveleri içinde ne ölçüde “ayrı” bir yapı sunduğunu ve ölçüt yordama gücünü değerlendirmektir. Bulgular, trait EI'nın kişilik boyutlarıyla ilişkili olmakla birlikte, bazı ölçütleri (ör. uyum/baş etme göstergeleri) kişilik boyutlarının ötesinde ek olarak yordayabildiğini; dolayısıyla özgün bir katkı sunabildiğini göstermektedir (Petrides vd., 2007).

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli ve evreni, veri toplama araçları ve verilerin analiz süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ergenlerin kişilik özellikleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyini belirlemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma, değişkenler arasında nedensel bir çıkarımda bulunmayı değil; mevcut durumdaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflediğinden, nicel araştırma desenleri içerisinde yer alan ilişki tarama modeli çerçevesinde yapılandırılmıştır.

İlişki tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim durumunu incelemeye yönelik bir araştırma desendir. Bu modelde amaç, değişkenlerin birbirleriyle olan istatistiksel ilişkilerini belirlemek; ilişkinin yönü ve gücü hakkında betimsel ve analitik çıkarımlarda bulunmaktır (Karasar, 2012). Bu bağlamda ilişki tarama modeli, özellikle psikolojik yapılar arasındaki bağlantıların incelenmesinde yaygın olarak tercih edilmektedir. Çünkü bu model, doğal ortamda var olan değişkenlerin herhangi bir müdahale yapılmaksızın ölçülmesine ve aralarındaki ilişkilerin analiz edilmesine olanak tanımaktadır.

Ergenlerin kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeyleri, bireysel farklılıkları yansıtan ve deneysel olarak manipüle edilmesi etik ve metodolojik açıdan uygun olmayan psikolojik yapılardır. Bu nedenle, deneysel bir araştırma deseni yerine gözlemsel ve betimleyici nitelikteki ilişki modelin tercih edilmesi yöntemsel açıdan daha uygun görülmüştür. Ayrıca çalışmanın amacı, belirli bir değişkenin diğerini yordayıp yordamadığını nedensel çerçevede test etmekten ziyade; değişkenler arasındaki anlamlı ilişki örüntülerini ortaya koymaktır.

İlişki tarama modeli aynı zamanda, sosyodemografik değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim durumu ve aile gelir düzeyi gibi) bağlamında farklılaşmaların incelenmesine de imkân tanımaktadır. Bu yönüyle model, hem değişkenler arası korelasyonel ilişkilerin hem de grup karşılaştırmalarının aynı araştırma kapsamında ele alınmasına olanak sağlamaktadır. Bu araştırmada da bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi gibi istatistiksel teknikler kullanılarak değişkenler arasındaki ilişkiler ve farklılaşmalar analiz edilmiştir.

Sonuç olarak, çalışmanın amacı ve araştırma soruları dikkate alındığında, ilişkisel tarama modelinin hem kuramsal hem de yöntemsel açıdan uygun bir çerçeve sunduğu değerlendirilmektedir.

3.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim öğretim yılında Bilecik il merkezinde farklı lise türlerinde öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni, söz konusu eğitim öğretim yılında Bilecik il merkezindeki resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören tüm lise öğrencileridir. Evrene ilişkin öğrenci sayıları, Bilecik İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilen resmi istatistiksel veriler doğrultusunda belirlenmiştir.

Evreni temsil edebilecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, sonlu evrenler için önerilen örneklem hesaplama formülü esas alınmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Buna göre, %95 güven düzeyi ve $\pm\%5$ örnekleme hatası kabul edilerek yapılan hesaplamada, evren büyüklüğü dikkate alınarak gerekli minimum örneklem sayısı belirlenmiştir. Çalışma kapsamında ulaşılan 395 öğrencilik örneklem büyüklüğü, hesaplanan asgari örneklem sayısının üzerinde olup, evreni temsil yeterliliği açısından istatistiksel olarak uygun görülmüştür.

Araştırma örneklemini Bilecik il merkezinde bulunan liselerde öğrenim gören öğrenciler arasından uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan toplam 395 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 113'ü 9. sınıf, 74'ü 10. sınıf, 139'u 11. sınıf ve 69'u 12. sınıf düzeyindedir. Çalışma kapsamında Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Etik Kurulunun 30.01.2025 tarihli ve 4 sayılı toplantısının 3 no'lu kararı ile etik kurul izni alınmıştır (EK-1).

Tablo 3.1. Örnekleme Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	156	39,5
	Erkek	239	60,5
Çocuk Sayısı	1-2	249	63,0
	3 ve üzeri	146	37,0
Aile Yapısı	Çekirdek aile	366	92,7
	Geniş/Diğer	29	7,3
Sınıf	9. sınıf	113	28,6
	10. sınıf	74	18,7
	11. sınıf	139	35,2
	12. sınıf	69	17,5
Doğum sırası	İlk	221	55,9
	Orta	126	31,9
	Son	48	12,2
Anne Eğitim Durumu	İlkokul-Ort	102	25,8
	Lise	117	29,6
	Üniversite ve üstü	176	44,6
Baba Eğitim Durumu	İlkokul-Ort	48	12,2
	Lise	137	34,7
	Üniversite ve üstü	210	53,2
Gelir	Düşük	118	29,9
	Orta	221	55,9
	Yüksek	56	14,2

Tablo 3.1’de, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin temel sosyodemografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir. Örneklemin büyük çoğunluğunu erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. En yüksek katılımın 11. Sınıf öğrencilerinden sağlandığı, bunu 9. Sınıf öğrencilerinin takip ettiği belirlenmiştir. Doğum Sırasında ise öğrencilerin yarıdan fazlasının ilk çocuk olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu orta gelir düzeyine sahiptir bununla birlikte ebeveyn eğitim düzeyi hem anne hem de baba eğitim düzeyinde en yüksek oranın üniversite ve üzeri eğitim düzeyinde toplandığı görülmektedir. Örneklemin neredeyse tamamı ise çekirdek aile yapısına sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada demografik özellikleri belirlemeye yönelik 10 sorudan oluşan kişisel bilgi formunun yanı sıra, ülkemizde uyarlama ve geçerlik çalışmalarını yapan araştırmacılardan gerekli kullanım izinleri alınarak; 20 maddelik “Duygusal Zekâ Ölçeği”, 50 maddeden oluşan “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcılardan tüm ölçekleri sırayla doldurmaları istenmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan bireylerin temel demografik özelliklerini tanımlamak ve araştırma verilerinin daha sağlıklı analiz edilebilmesini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda yer alan sorular aracılığıyla; katılımcıların cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, kardeş sayıları, doğum sıraları, ebeveynlerinin eğitim düzeyleri, meslekleri, ailenin gelir durumu, aile yapısı ve ebeveynlerin birlikte yaşama durumu gibi değişkenler hakkında bilgi toplanmıştır.

Kişisel bilgi formu yapılandırılmış kapalı uçlu sorulardan oluşmakta ve katılımcıların kendilerine uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmektedir. Katılımcıların verdiği yanıtlar yalnızca bilimsel analiz amacıyla kullanılmakta olup; kişisel veriler ve kimlik bilgileri hiçbir şekilde paylaşılmamaktadır.

Formun hazırlanmasında, araştırmanın örneklem grubunu sosyo-demografik açıdan tanımlamak ve analizlerde bu değişkenleri kontrol etmek amacı güdülmüştür (EK-2). Bu formdan elde edilen veriler, araştırmanın kişilik özellikleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde kullanılmıştır.

3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği

Bu çalışmada bireylerin duygusal zekâ düzeylerini değerlendirmek amacıyla, Lee ve Kwak (2011) tarafından geliştirilen ve Kayıhan ve Arslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır (EK-3). Ölçek, bireylerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, duyguları düzenleme ve duyguların işlevsel kullanımına ilişkin yetkinliklerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Türkçeye uyarlanan ölçek, toplam 20 maddeden oluşmakta ve 3 alt boyut altında yapılandırılmıştır:

1. Duygusal Tanıma ve Anlama,
2. Duygusal Kolaylaştırma,
3. Duygusal Düzenleme.

Katılımcılar, maddelere 5'li Likert tipi ölçek üzerinden yanıt vermektedir (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum). Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve üç boyutlu yapının Türk örnekleme uygunluğu ortaya konmuştur ($\chi^2=399.55$, $sd=167$, $RMSEA=.075$, $CFI=.91$, $NNFI=.90$, $GFI=.86$). Bu bulgular, ölçeğin yapı geçerliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

İç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) tüm ölçek için .83 olarak hesaplanmış ve bu sonuç, ölçüm aracının güvenilir bir psikometrik yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Maddelere ilişkin madde-toplam korelasyonları .30'un üzerinde olmakla birlikte, istatistiksel olarak daha düşük olan bazı maddeler (örneğin 6. madde) çıkarılmadan analizlerde yer almıştır. Uyum analizleri sonucunda ölçek, Türkçe konuşan bireylerin duygusal zekâ düzeylerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olarak kabul edilmiştir. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucunda Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları; Anlama boyutu için .960, Kolaylaştırma boyutu için .828, Düzenleme boyutu için .876 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin bu araştırma örnekleme için yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.3. Beş Faktör Kişilik Ölçeği

Bu araştırmada bireylerin kişilik özelliklerini değerlendirmek amacıyla, Goldberg (1993) tarafından geliştirilen ve beş faktörlü kişilik kuramı çerçevesinde yapılandırılmış olan Büyük Beş-50 Kişilik Testinin Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Ölçek, Türkiye'de Tatar (2017) tarafından dilsel uyarlama süreçlerinden geçirilmiş ve psikometrik özellikleri bakımından değerlendirilmiştir.

Söz konusu ölçek, bireylerin Dışadönüklük, Uyumluluk, Sorumluluk, Duygusal Dengelilik ve Zekâ/Hayal Gücü (Açıklık) olmak üzere beş temel kişilik boyutundaki eğilimlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Her bir alt boyut, toplam 10 maddeden oluşmakta ve ölçek genelinde toplam 50 madde yer almaktadır (EK-4). Katılımcılar her bir ifadeye 5'li Likert tipi ölçek üzerinden (1 = Hiç uygun değil, 5 = Çok uygun) yanıt vermektedir.

Ölçekte bazı maddeler ters yönde puanlanmakta olup bu tür maddelerde yüksek puan, ilgili özelliğin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ters puanlama gerektiren maddeler, Tatar (2017) tarafından ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Her alt ölçekten elde edilen yüksek puanlar, bireyin o kişilik özelliğine yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

Tatar (2017) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğini destekleyen bulgulara ulaşıldığı ve ölçüm aracının beş faktör kişilik modeli doğrultusunda güvenilir bir biçimde kullanılabileceği belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayılarının (Cronbach alfa) .652 ile .794 arasında değiştiği; bu değerlerin ölçeğin beş faktör kişilik modeli doğrultusunda güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Araştırmada kullanılan ölçek maddeleri, telif hakkı ve araştırma etik kurallarına uygun olarak, yalnızca araştırma süreci içinde değerlendirilmiş ve herhangi bir yayın ortamında madde düzeyinde paylaşılmamıştır. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucunda Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları; Dışadönüklük alt boyutu için .768, Uyumluluk alt boyutu için .920, Sorumluluk alt boyutu için .920, Duygusal Dengelilik boyutu için .778, Hayal Gücü boyutu için .947 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin bu araştırma örneklemini için yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında veri toplama sürecine başlanmadan önce Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Etik Kurulunun 30.01.2025 tarihli ve 4 sayılı toplantısının 3 no'lu kararı ile etik kurul izni alınmıştır Etik kurul onayının ardından Bilecik İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden resmi uygulama izni temin edilmiştir.

Veriler, 2024–2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Bilecik il merkezinde bulunan farklı lise türlerinde öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama süreci, araştırmacı tarafından okullarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış, katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş ve kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınarak veri toplama süreci başlatılmıştır.

Ölçekler sınıf ortamında uygulanmış olup uygulama süresi ortalama 20–25 dakika sürmüştür. Uygulama sırasında öğrencilerin sorulara bireysel olarak ve birbirlerinden etkilenmeden yanıt vermeleri sağlanmıştır. Veri toplama sürecinde eksik ya da hatalı doldurulan formlar kontrol edilmiş; analiz aşamasında eksik veri içeren formlar ilgili analizlerden çıkarılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi, araştırmanın amacı doğrultusunda istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecine geçilmeden önce, hangi istatistiksel tekniklerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla verilerin normallik dağılımları incelenmiştir. Bu doğrultuda değişkenlere ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3.2' de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	N	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Anlama	395	-0,294	0,561
Kolaylaştırma	395	-0,017	0,254
Düzenleme	395	-0,112	0,649
Dışadönüklük	395	0,067	-0,250
Uyumluluk	395	-0,244	-0,072
Sorumluluk	395	-0,025	-0,238
Dengelilik	395	-0,106	-0,500
Hayal Gücü	395	-0,058	-0,450

Elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının, alanyazında normal dağılım için kabul edilen -2 ile $+2$ aralığında olduğu görülmüştür (George ve Mallery, 2010). Bu bulgu, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle araştırmada parametrik istatistiksel testler kullanılmıştır.

Bu kapsamda analiz süreci aşağıdaki aşamalar doğrultusunda yürütülmüştür:

Normallik analizleri, ölçeklerin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla güvenilirlik analizleri (Cronbach Alfa), katılımcıların demografik özellikleri ve ölçek puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

Ayrıca, iki gruplu karşılaştırmalarda Bağımsız Örneklem T-Testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular sunulmuş ve elde edilen sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler; bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

4.1. Cinsiyete Göre Duygusal Zekâ ve Kişilik Özellikleri

Cinsiyete göre duygusal zekâ ve kişilik özelliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Cinsiyete Göre Duygusal Zekâ ve Kişilik Özellikleri T-Test Sonuçları

Değişkenler	Kategori (Cinsiyet)	n	\bar{X}	S	t	sd	p
Anlama	1(Kadın)	156	3.904	0.531	3.539	374.838	.000
	2(Erkek)	239	3.692	0.655			
Kolaylaştırma	1	156	3.256	0.554	-0.511	370.442	.610
	2	239	3.288	0.666			
Düzenleme	1	156	3.306	0.668	-2.541	393.000	.011
	2	239	3.474	0.625			
Dışadönüklük	1	156	3.266	0.817	3.113	282.741	.002
	2	239	3.023	0.663			
Uyumluluk	1	156	3.652	0.579	4.888	393.000	.000
	2	239	3.357	0.591			
Sorumluluk	1	156	3.319	0.698	0.009	393.000	.993
	2	239	3.318	0.625			
Dengeliklik	1	156	2.692	0.745	-7.109	393.000	.000
	2	239	3.205	0.672			
Hayal Gücü	1	156	3.797	0.516	4.089	393.000	.000
	2	239	3.575	0.533			

Tablo 4.1. incelendiğinde, duygusal zekânın *anlama* boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; buna karşılık *düzenleme* boyutunda erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p < .05$). *Kolaylaştırma* boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Aynı şekilde *sorumluluk* boyutunda da anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu bulgular, cinsiyetin duygusal zekânın alt boyutları üzerinde farklılaşan etkiler gösterebileceğine işaret etmektedir.

Literatürde yer alan çalışmalar, duygusal zekânın özellikle duyguları anlama ve algılama boyutlarında kızların; duygusal düzenleme ve stresle başa çıkma gibi alanlarda ise erkeklerin görece daha yüksek düzeyler sergileyebildiğini ortaya koymaktadır. Mayer, Salovey ve Caruso (2008), duygusal zekânın yetenek temelli bileşenlerinin cinsiyete göre farklı örüntüler gösterebildiğini ve bu farklılıkların duygusal bilgiyi değerlendirme ve yönetme süreçleriyle ilişkili olabileceğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde, *trait* (özellik temelli) duygusal zekâ yaklaşımını temel alan araştırmalarda da cinsiyet farklılıklarının daha çok alt boyutlar düzeyinde ortaya çıktığı bildirilmektedir. Petrides, Pita ve Kokkinaki (2007), kadınların empati ve duygusal farkındalıkla ilişkili boyutlarda; erkeklerin ise duygusal düzenleme ve öz-denetimle ilişkili boyutlarda görece üstünlük gösterebildiğini belirtmiştir. Bu bulgular, araştırmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Ergen örnekleriyle yürütülen güncel çalışmalar da cinsiyetin duygusal ve meta-duygusal süreçler üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır. D'Amico ve Geraci (2022), ergenlik döneminde cinsiyete bağlı farklılıkların özellikle duyguları tanıma ve düzenleme becerilerinde belirginleştiğini bildirmiştir. Bu durum, ergenlik döneminde toplumsal cinsiyet rolleri, sosyal beklentiler ve duygusal sosyalleşme süreçlerinin duygusal becerilerin gelişiminde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Kişilik özellikleri açısından değerlendirildiğinde, *Dışadönüklük*, *Uyumluluk*, *Dengellik* ve *Hayal Gücü* boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunması; *Sorumluluk* boyutunda ise anlamlı bir farklılığın görülmemesi, kişilik literatüründeki genel bulgularla tutarlıdır. Costa, Terracciano ve McCrae (2001), farklı kültürlerde yürüttükleri çalışmalarında, kadınların uyumluluk ve duygusal duyarlılıkla ilişkili boyutlarda; erkeklerin ise bazı bağlamlarda dışadönüklük ve duygusal dengeyle ilişkili boyutlarda farklılaşabildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, araştırmada elde edilen cinsiyete bağlı kişilik farklılıklarının, ergenlik döneminin gelişimsel özellikleri ve sosyokültürel etkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

4.2. Çocuk Sayısına Göre Duygusal Zekâ ve Kişilik Özellikleri

Çocuk sayısına göre yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Çocuk Sayısına Göre Duygusal Zekâ ve Kişilik Özellikleri T-Test Sonuçları

Değişkenler	Kategori (Çocuk Sayısı)	n	\bar{X}	S	t	sd	p
Anlama	1(1-2 çocuk)	249	3.833	0.599	2.414	393	.016
	2(3-4 çocuk)	146	3.678	0.638			
Kolaylaştırma	1	249	3.301	0.631	1.085	393	.278
	2	146	3.231	0.610			
Düzenleme	1	249	3.425	0.654	0.724	393	.470
	2	146	3.377	0.634			
Dışa Dönüklük	1	249	3.157	0.739	1.352	393	.177
	2	146	3.053	0.729			
Uyumluluk	1	249	3.491	0.602	0.746	393	.456
	2	146	3.444	0.606			
Sorumluluk	1	249	3.369	0.659	2.025	393	.044
	2	146	3.232	0.639			
Denglilik	1	249	2.956	0.741	-1.609	393	.108
	2	146	3.081	0.745			
Hayal Gücü	1	249	3.710	0.538	2.298	393	.022
	2	146	3.582	0.527			

Tablo 4.2.'ye göre, tek çocuk olan ergenlerin duygusal zekânın *anlama* boyutunda, çok çocuklu ailelerden gelen ergenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir ($p < .05$).

Kişilik özellikleri açısından değerlendirildiğinde ise *sorumluluk* ve *hayal gücü* boyutlarında tek çocuk olan ergenler lehine anlamlı farklılıklar saptanmış; *Dışadönüklük*, *uyumluluk*, *dengellik* boyutlarında çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu bulgular, çocuk sayısının ergenlerin bazı duygusal ve kişilik özellikleri üzerinde ayırt edici bir değişken olabileceğine işaret etmektedir.

Alanyazında yer alan çalışmalar, tek çocukların ebeveynlerinden daha yoğun bireysel ilgi, yönlendirme ve bilişsel-düşünsel uyarım alabilmelerinin, duygu anlama ve içsel süreçlere odaklanma becerilerini destekleyebileceğini ileri sürmektedir. Polit ve Falbo (1988), tek çocukların bilişsel ve akademik gelişim açısından dezavantajlı olmadıklarını; aksine bazı alanlarda kardeşi olan çocuklara kıyasla daha yüksek performans sergileyebildiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, tek çocukların duygusal farkındalık ve bilişsel içselleştirme süreçlerinde daha erken ya da güçlü gelişim gösterebileceklerini düşündürmektedir.

Benzer şekilde Falbo ve Polit (2012), tek çocukların kişisel sorumluluk alma, öz-düzenleme ve içsel motivasyon ile ilişkili özelliklerde farklılaşabildiğini ve bu özelliklerin kişilik gelişimiyle yakından bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıklamalar, araştırmada tek çocuk olan ergenlerin *sorumluluk* boyutunda daha yüksek puanlar elde etmesiyle tutarlılık göstermektedir. *Hayal gücü* boyutunda gözlenen farklılık ise, tek çocukların daha fazla bireysel zaman geçirme ve yaratıcı etkinliklere yönelme olasılıklarının daha yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir. Öte yandan, kardeş sayısının artmasıyla birlikte çocukların sosyal etkileşim ortamlarının çeşitlenmesi, duygusal ve sosyal becerilerin farklı gelişim örüntüleri göstermesine yol açabilmektedir.

Bu bağlamda, çocuk sayısına bağlı olarak ortaya çıkan farklılıkların yalnızca bireysel özellikler temelinde değil; aile içi etkileşim biçimleri, ebeveyn tutumları ve ev içi rol dağılımı gibi bağlamsal değişkenlerle birlikte ele alınması gerektiği ifade edilmektedir (Falbo, 2012). Bu çerçevede elde edilen bulgular, çocuk sayısının ergenlerin duygusal zekâ ve kişilik gelişimi üzerinde dolaylı ancak anlamlı bir değişken olabileceğini göstermektedir.

4.3. Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Zekâ ve Kişilik Özellikleri

Sınıf düzeyine göre yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.3A’da sunulmuştur.

Tablo 4.3A. Ergenlerin Duygusal Zekâ ve Kişilik Modeli Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	Sınıf	n	\bar{X}	S	
Duygusal Zekâ Ölçeği	Anlama	9.sınıf	113	3.747	0.550
		10. sınıf	74	3.797	0.592
		11. sınıf	139	3.814	0.629
		12. sınıf	69	3.722	0.724
		Toplam	395	3.776	0.617
	Kolaylaştırma	9.sınıf	113	3.270	0.587
		10.sınıf	74	3.318	0.616
		11.sınıf	139	3.262	0.639
		12.sınıf	69	3.263	0.666
		Toplam	395	3.275	0.623
	Düzenleme	9.sınıf	113	3.451	0.605
		10.sınıf	74	3.521	0.567
		11.sınıf	139	3.369	0.720
		12.sınıf	69	3.292	0.621
		Toplam	395	3.407	0.646
Beş Faktör Kişilik Ölçeği	Dışadönüklük	9.sınıf	113	3.138	0.722
		10.sınıf	74	3.020	0.640
		11.sınıf	139	3,164	0.825
		12.sınıf	69	3.101	0.667
		Toplam	395	3.119	0.736
	Uyumluluk	9.sınıf	113	3.520	0.600
		10.sınıf	74	3.438	0.603
		11.sınıf	139	3.494	0.622
		12.sınıf	69	3.394	0.572
		Toplam	395	3.473	0.603
	Sorumluluk	9.sınıf	113	3.345	0.571
		10.sınıf	74	3.315	0.635
		11.sınıf	139	3.314	0.732
		12.sınıf	69	3.287	0.649
		Toplam	395	3.318	0.654
Dengelik	9.sınıf	113	3.128	0.677	
	10.sınıf	74	2.985	0.763	
	11.sınıf	139	2.966	0.788	
	12.sınıf	69	2.888	0.726	
	Toplam	395	3.002	0.744	
Hayal Gücü	9.sınıf	113	3.619	0.517	
	10.sınıf	74	3.612	0.483	
	11.sınıf	139	3.768	0.540	
	12.sınıf	69	3.577	0.591	
	Toplam	395	3.663	0.537	

Tablo 4.3B. Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Kişilik Modeli Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

		ANOVA					
		KT	Sd	KO	F	p	Fark
Anlama	G.Arası	0.534	3	0.178	0.465	0.707	Yok
	G.İçi	149.689	391	0.383			
	Toplam	150.223	394				
Duygusal Zekâ Ölçeği Kolaylaştırma	G.Arası	0.170	3	0.057	0.145	0.933	Yok
	G.İçi	152.952	391	0.391			
	Toplam	153.123	394				
Düzenleme	G.Arası	2.295	3	0.765	1.843	0.139	Yok
	G.İçi	162.287	391	0.415			
	Toplam	164.581	394				

Tablo 4.3B: Devamı

	G.Arası						
Dışadönüklük	G.Arası	1.065	3	0.355	0.654	0.581	Yok
	G.İçi	212.436	391	0.543			
	Toplam	213.501	394				
Uyumluluk	G.Arası	0.827	3	0.276	0.756	0.519	Yok
	G.İçi	142.504	391	0.364			
	Toplam	143.331	394				
Sorumluluk	G.Arası	0.153	3	0.051	0.118	0.949	Yok
	G.İçi	168.456	391	0.431			
	Toplam	168.609	394				
Denglilik	G.Arası	2.900	3	0.967	1.755	0.155	Anlamlı Fark Var (9-12. Sınıf)
	G.İçi	215.388	391	0.551			
	Toplam	218.288	394				
Hayal Gücü	G.Arası	2.469	3	0.823	2.899	0.035	Anlamlı (11- 9, 11-10, 11- 12. Sınıf)
	G.İçi	111.014	391	0.284			
	Toplam	113.483	394				

Tablo 4.3A ve 4.3B incelendiğinde, duygusal zekânın *anlama, kolaylaştırma* ve *düzenleme* alt boyutlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu bulgu, duygusal zekânın ergenlik döneminde okul sınıfı düzeyinden bağımsız olarak benzer düzeylerde seyredebildiğine işaret etmektedir. Nitekim ergenlik döneminde duygusal süreçlerde gelişimsel değişimler yaşanmasına karşın, bu değişimlerin her zaman sınıf düzeyleri arasında belirgin ortalama farklar şeklinde ortaya çıkmadığı; elde edilen sonuçların örneklemin özellikleri, bağlamsal faktörler ve kullanılan ölçme araçlarına bağlı olarak farklılaşabildiği belirtilmektedir (Megías-Robles vd., 2024).

Türkiye örnekleriyle yürütülen bazı çalışmalarda da duygusal zekâ düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı rapor edilerek bu bulgu desteklenmektedir (Uçak, 2020).

Kişilik özellikleri açısından değerlendirildiğinde ise yalnızca *hayal gücü* boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık saptanmışken, *dışadönüklük*, *uyumluluk*, *dengelilik* boyutlarında anlamlı fark saptanmamıştır. *Hayal gücü* boyutunda bu farklılığın 11. sınıf öğrencileri lehine olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Bu durum, kişiliğin bazı boyutlarının ergenlik döneminde diğerlerine kıyasla daha değişken bir gelişim örüntüsü gösterebileceğini düşündürmektedir. Büyük Beşli kişilik kuramı çerçevesinde, özellikle *hayal gücü* boyutunun ergenlikten genç yetişkinliğe geçiş sürecinde artış eğilimi gösterebildiği; bu artışın bilişsel olgunlaşma, soyut düşünme becerilerinin gelişimi ve yeni deneyimlere yönelimle ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Donnellan vd., 2008). Bu bağlamda, 11. sınıf döneminin akademik beklentilerin arttığı, gelecek planlamasının daha belirgin hâle geldiği ve bilişsel esnekliğin yoğun biçimde kullanıldığı bir gelişim evresi olması, *hayal gücü* boyutunda ortaya çıkan farklılaşmayı açıklayabilecek gelişimsel bir çerçeve sunmaktadır.

4.4. Anne Eğitim Düzeyine Göre Bulgular

Anne eğitim düzeyine göre yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.4A’da sunulmuştur.

Tablo 4.4A. Ergenlerin Duygusal Zekâ ile Kişilik Modelleri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	S	
Duygusal Zekâ Ölçeği	Anlama	Temel Eğitim	102	3.790	0.620
		Ortaöğretim	117	3.720	0.540
		Lisans ve üstü	176	3.800	0.660
		Toplam	395	3.780	0.620
	Kolaylaştırma	Temel E.	102	3.260	0.610
		Ortaöğretim	117	3.270	0.600
		Lisans ve Üstü	176	3.280	0.650
		Toplam	395	3.280	0.620
	Düzenleme	Temel Eğitim	102	3.400	0.640
		Ortaöğretim	117	3.380	0.600
		Lisans ve Üstü	176	3.430	0.680
		Toplam	395	3.410	0.650
Dışadönüklük	Temel Eğitim	102	3.010	0.700	
	Ortaöğretim	117	3.040	0.730	
	Lisans ve Üstü	176	3.230	0.740	
	Toplam	395	3.120	0.740	
Uyumluluk	Temel Eğitim	102	3.450	0.620	
	Ortaöğretim	117	3.460	0.530	
	Lisans ve Üstü	176	3.500	0.640	
	Toplam	395	3.470	0.600	
Beş Faktör Kişilik Ölçeği	Sorumluluk	Temel Eğitim	102	3.330	0.600
		Ortaöğretim	117	3.320	0.600
		Lisans ve Üstü	176	3.310	0.720
		Toplam	395	3.320	0.650
Denglilik	Temel Eğitim	102	2.980	0.750	
	Ortaöğretim	117	2.960	0.750	
	Lisans ve Üstü	176	3.040	0.740	
	Toplam	395	3.000	0.740	
Hayal Gücü	Temel Eğitim	102	3.640	0.550	
	Ortaöğretim	117	3.550	0.510	
	Lisans ve Üstü	176	3.750	0.530	
	Toplam	395	3.660	0.540	

Tablo 4.4B. Duygusal Zekâ ile Kişilik Modelleri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

		ANOVA					Fark	
		KT	Sd	KO	F	p		
Duygusal Zekâ Ölçeği	Anlama	G.Arası	0.479	2	0.240	0.627	0.535	Yok
		G.İçi	149.743	392	0.382			
		Toplam	150.223	394				
	Kolaylaştırma	G.Arası	0.031	2	0.015	0.039	0.961	Yok
		G.İçi	153.092	392	0.391			
		Toplam	153.123	394				
	Düzenleme	G.Arası	0.259	2	0.130	0.309	0.734	Yok
		G.İçi	164.322	392	0.419			
		Toplam	164.581	394				
Beş Faktör Kişilik Ölçeği	Dışadönüklük	G.Arası	4.333	2	2.166	4.060	0.018	Anlamlı (Lisans ve üstü>Temel Eğitim, Lisans ve üstü>Ortaöğre tim)
		G.İçi	209.169	392	0.534			
		Toplam	213.501	394				
	Uyumluluk	G.Arası	0.242	2	0.121	0.332	0.718	Yok
		G.İçi	143.089	392	0.365			
		Toplam	143.331	394				
	Sorumluluk	G.Arası	0.031	2	0.016	0.036	0.965	Yok
		G.İçi	168.578	392	0.430			
		Toplam	168.609	394				
Dengelik	G.Arası	0.490	2	0.245	0.441	0.644	Yok	
	G.İçi	217.798	392	0.556				
	Toplam	218.288	394					
Hayal Gücü	G.Arası	2.706	2	1.353	4.788	0.009	Anlamlı (Lisans ve üstü>ortaöğre tim)	
	G.İçi	110.777	392	0.283				
	Toplam	113.483	394					

Tablo 4.4A ve 4.4B incelendiğinde, duygusal zekânın *anlama, kolaylaştırma ve düzenleme* alt boyutlarında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna karşın kişilik özelliklerinden dışadönüklük ve hayal gücü boyutlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($p < .05$). *Uyumluluk, sorumluluk ve dengelilik* boyutlarında anlamlı fark saptanmamıştır. Bu sonuçlar, annenin eğitim düzeyinin ergenlerin duygusal zekâ becerileri üzerinde doğrudan bir belirleyici olmaktan ziyade, kişiliğin bazı boyutları üzerinde dolaylı etkiler yaratabileceğine işaret etmektedir.

Alanyazında, duygusal zekânın gelişiminde ebeveynlerin formel eğitim düzeyinden çok, ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliği, duygusal iklim ve model olma süreçlerinin daha belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlik uygulamalarının çocuk ve ergenlerin duygusal becerileri üzerindeki etkilerinin çoğu zaman sosyodemografik değişkenlerden bağımsız ya da bu değişkenler aracılığıyla dolaylı biçimde ortaya çıktığı belirtilmektedir (Power, 2013). Dolayısıyla, çalışmada anne eğitim düzeyine göre duygusal zekâ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmaması, literatürdeki bu açıklamalarla tutarlılık göstermektedir.

Öte yandan, kişilik özellikleri açısından *dışadönüklük ve hayal gücü* boyutlarında anne eğitim düzeyine bağlı farklılıkların ortaya çıkması, annenin eğitim düzeyinin ergenlerin sosyal etkileşim olanakları, bilişsel uyarım düzeyi ve esnek düşünme becerileri üzerinde dolaylı etkiler yaratabileceğini düşündürmektedir. Daha yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin, çocuklarına sundukları çevresel uyarıcılar, iletişim biçimleri ve akademik beklentiler aracılığıyla, ergenlerin sosyal katılımını ve yeni deneyimlere açıklığını destekleyebileceği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar, ebeveyn eğitim düzeyinin ergenlerin kişilik gelişimiyle ilişkili olabileceğini, ancak bu ilişkinin çoğunlukla ebeveynlik pratikleri ve ev içi öğrenme ortamı üzerinden şekillendiğini ortaya koymaktadır (Yañez vd., 2020).

Benzer şekilde, ebeveynlik stilleri ile Büyük Beş kişilik boyutları arasındaki ilişkileri inceleyen güncel bir meta-analiz, ebeveynlerin destekleyici ve uyarıcı tutumlarının özellikle *hayal gücü ve dışadönüklük* gibi boyutlarla anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir (Zhang vd., 2022). Bu çerçevede, çalışmada anne eğitim düzeyine göre söz konusu kişilik boyutlarında görülen farklılaşmaların, doğrudan eğitim düzeyinden ziyade, annenin çocukla kurduğu etkileşim biçimi ve sunduğu gelişimsel olanaklar bağlamında değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

4.5. Baba Eğitim Düzeyine Göre Bulgular

Baba eğitim düzeyine göre yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.5A’da sunulmuştur.

Tablo 4.5A Duygusal Zekâ ve Kişilik Modelleri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

		Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	S
Duygusal Zekâ Ölçeği	Anlama	Temel Eğitim	48	3.792	0.557
		Ortaöğretim	137	3.769	0.564
		Lisans ve üstü	210	3.776	0.665
		Toplam	395	3.776	0.617
	Kolaylaştırma	Temel Eğitim	48	3.219	0.579
		Ortaöğretim	137	3.221	0.607
		Lisans ve Üstü	210	3.323	0.643
		Toplam	395	3.275	0.623
	Düzenleme	Temel Eğitim	48	3.336	0.633
		Ortaöğretim	137	3.397	0.622
		Lisans ve Üstü	210	3.430	0.666
		Toplam	395	3.407	0.646
Dışadönüklük	Temel Eğitim	48	3.098	0.711	
	Ortaöğretim	137	2.976	0.731	
	Lisans ve Üstü	210	3.217	0.733	
	Toplam	395	3.119	0.736	
Uyumluluk	Temel Eğitim	48	3.415	0.526	
	Ortaöğretim	137	3.431	0.584	
	Lisans ve Üstü	210	3.514	0.631	
	Toplam	395	3.473	0.603	
Beş Faktör Kişilik Ölçeği	Sorumluluk	Temel Eğitim	48	3.210	0.639
		Ortaöğretim	137	3.297	0.620
		Lisans ve Üstü	210	3.357	0.679
		Toplam	395	3.318	0.654
Denglilik	Temel Eğitim	48	3.073	0.753	
	Ortaöğretim	137	2.956	0.730	
	Lisans ve Üstü	210	3.016	0.754	
	Toplam	395	3.002	0.744	
Hayal Gücü	Temel Eğitim	48	3.623	0.610	
	Ortaöğretim	137	3.625	0.534	
	Lisans ve Üstü	210	3.697	0.521	
	Toplam	395	3.663	0.537	

Tablo 4.5B. Duygusal Zekâ ve Kişilik Modelleri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

		ANOVA					F	p	Fark
		KT	Sd	KO					
Duygusal Zekâ Ölçeği	Anlama	G.Arası	0.019	2	0.009	0.025	0.976	Yok	
		G.İçi	150.204	392	0.383				
		Toplam	150.223	394					
	Kolaylaştırma	G.Arası	1.037	2	0.518	1.336	0.264	Yok	
		G.İçi	152.086	392	0.388				
		Toplam	153.123	394					
	Düzenleme	G.Arası	0.365	2	0.183	0.436	0.647	Yok	
		G.İçi	164.216	392	0.419				
		Toplam	164.581	394					
Beş Faktör Kişilik Ölçeği	Dışadönüklük	G.Arası	4.829	2	2.415	4.536	0.011	Ortaöğretim- Lisans ve üstü	
		G.İçi	208.672	392	0.532				
		Toplam	213.501	394					
	Uyumluluk	G.Arası	0.759	2	0.379	1.043	0.353	Yok	
		G.İçi	142.572	392	0.364				
		Toplam	143.331	394					
	Sorumluluk	G.Arası	0.929	2	0.465	1.086	0.338	Yok	
		G.İçi	167.679	392	0.428				
		Toplam	168.609	394					
Dengelik	G.Arası	0.571	2	0.285	0.514	0.598	Yok		
	G.İçi	217.717	392	0.555					
	Toplam	218.288	394						
Hayal Gücü	G.Arası	0.515	2	0.257	0.893	0.410	Yok		
	G.İçi	112.968	392	0.288					
	Toplam	113.483	394						

Tablo 4.5A ve 4.5B’de baba eğitim düzeyine göre duygusal zekâ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmaması ($p > .05$), duygusal zekânın ergenlik döneminde tek başına ebeveynin eğitim göstergeleriyle açıklanmasının her örnekleme zor olabileceğine işaret etmektedir. Duygusal zekâ; duygusal yaşantı, sosyal öğrenme, aile içi duygusal iklim ve akran etkileşimleri gibi çoklu bağlamsal süreçlerle gelişen bir yapı olduğundan, ebeveyn eğitimi gibi daha “dolaylı” sosyodemografik göstergelerin etkisi bazı çalışmalarda zayıf ya da tutarsız düzeyde görülebilmektedir. Nitekim Türkiye örnekleminde yürütülen geniş katılımlı bir araştırmada, duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşabildiği; ancak ebeveyn eğitim düzeyine ilişkin bulguların her boyutta aynı yönde ortaya çıkmadığı ve sonuçların bağlama/ölçme yaklaşımına duyarlı olduğu rapor edilmiştir (Uçak ve Yıldırım, 2020). Bununla birlikte literatürde baba eğitiminin duygusal zekâyı anlamlı biçimde yordadığını bildiren çalışmaların da bulunması (Harrod ve Scheer, 2005) mevcut bulgunun, alan yazındaki tam bir uzlaşmadan ziyade “karışık” (mixed) kanıt karşılığı geldiğini düşündürmektedir. Kişilik özellikleri açısından yalnızca *dışadönüklük* boyutunda baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık saptanmıştır. ($p < .05$) Diğer boyutlar olan *uyumluluk*, *sorumluluk*, *dengellik* ve *hayal gücü* boyutlarında anlamlı fark saptanmamıştır. *Dışadönüklük* boyutunda baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık saptanması ise ebeveyn eğitim göstergelerinin kişilik yapılanması üzerinde seçici etkiler gösterebileceği görüşüyle uyumludur. Ebeveyn eğitim düzeyi; ev içi uyarıcı çevre, sosyal-kültürel kaynaklara erişim ve çocuğun sosyal yaşantılarının desteklenmesi gibi mekanizmalar üzerinden özellikle sosyallik, girişkenlik ve sosyal katılım ile ilişkili kişilik boyutlarını etkileyebilecek bir bağlam sağlayabilmektedir. Bu çerçevede, ebeveyn (anne/baba) eğitim düzeyinin çocukların/ergenlerin kişilik örüntüleriyle ilişkisine odaklanan geniş örneklemlilerde, ebeveyn eğitimi arttıkça bireylerin *dışadönüklük* (ve bazı çalışmalarda Açıklık/Duygusal Denge gibi boyutlar) düzeylerinin daha yüksek olabileceği; ancak bu ilişkilerin genellikle küçük ama tutarlı büyüklükte seyrettiği bildirilmektedir (Sutin vd., 2017). Ergen örneklemiyle yürütülen bir başka çalışmada da kişilik özellikleri ile ebeveyn eğitimi birlikte ele alınmış; sosyalleşme ve yaşam tarzı göstergeleriyle ilişkili kişilik boyutlarının (özellikle *dışadönüklük* gibi) çevresel değişkenlere daha duyarlı olabileceği tartışılmıştır (Yañez vd., 2020). Dolayısıyla, bu araştırmada baba eğitim düzeyinin duygusal zekâ alt boyutlarında fark üretmemesi; buna karşın *dışadönüklükte* sınırlı bir farklılaşmanın görülmesi, ebeveyn eğitim düzeyinin duygusal becerilerden ziyade sosyal katılımı ve kişilerarası etkileşim eğilimini yansıtan kişilik boyutlarıyla daha yakın ilişkilenebileceğini düşündürmektedir.

4.6. Aile Gelir Düzeyine Göre Bulgular

Aile gelir düzeyine göre yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.6A’da sunulmuştur.

Tablo 4.6A Duygusal Zekâ ile Kişilik Modelleri Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

		Gelir Düzeyi	n	\bar{X}	S
Duygusal Zekâ Ölçeği	Anlama	0-50.000	118	3.746	0.660
		50.001-100.000	221	3.795	0.577
		100.001 ve üzeri	56	3.762	0.687
		Toplam	395	3.776	0.617
	Kolaylaştırma	0-50.000	118	3.298	0.674
		50.001-100.000	221	3.290	0.596
		100.001 ve üzeri	56	3.167	0.618
		Toplam	395	3.275	0.623
	Düzenleme	0-50.000	118	3.408	0.650
		50.001-100.00	221	3.412	0.625
		100.001 ve üzeri	56	3.386	0.729
		Toplam	395	3.407	0.646
Beş Faktör Kişilik Ölçeği	Dışadönüklük	0-50.000	118	3.065	0.734
		50.001-100.000	221	3.081	0.723
		100.001 ve üzeri	56	3.380	0.749
		Toplam	395	3.119	0.736
	Uyumluluk	0-50.000	118	3.504	0.544
		50.001-100.000	221	3.458	0.632
		100.001 ve üzeri	56	3.470	0.612
		Toplam	395	3.473	0.603
	Sorumluluk	0-50.000	118	3.286	0.616
		50.001-100.000	221	3.342	0.655
		100.001 ve üzeri	56	3.291	0.734
		Toplam	395	3.318	0.654
Dengelik	0-50.000	118	3.005	0.745	
	50.001-100.000	221	2.980	0.754	
	100.001 ve üzeri	56	3.084	0.712	
	Toplam	395	3.002	0.744	
Hayal Gücü	0-50.000	118	3.569	0.526	
	50.001-100.000	221	3.703	0.535	
	100.001 ve üzeri	56	3.702	0.551	
	Toplam	395	3.663	0.537	

Tablo 4.6B Duygusal Zekâ ile Kişilik Modelleri Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması

		ANOVA						
		KT	Sd	KO	F	p	Fark	
Duygusal Zekâ Ölçeği	Anlama	G.Arası	0.196	2	0.098	0.256	0.774	Yok
		G.İçi	150.027	392	0.383			
		Toplam	150.223	394				
	Kolaylaştırma	G.Arası	0.767	2	0.383	0.986	0.374	Yok
		G.İçi	152.356	392	0.389			
		Toplam	153.123	394				
	Düzenleme	G.Arası	0.030	2	0.015	0.035	0.965	Yok
		G.İçi	164.551	392	0.420			
		Toplam	164.581	394				
Beş Faktör Kişilik Ölçeği	Dışadönüklük	G.Arası	4.485	2	2.243	4.206	0.016	0-50.000- 100.001, 50.001- 100.001
		G.İçi	209.016	392	0.533			
		Toplam	213.501	394				
	Uyumluluk	G.Arası	0.166	2	0.083	0.227	0.797	Yok
		G.İçi	143.165	392	0.365			
		Toplam	143.331	394				
	Sorumluluk	G.Arası	0.286	2	0.143	0.333	0.717	Yok
		G.İçi	168.322	392	0.429			
		Toplam	168.609	394				
Dengelik	G.Arası	0.483	2	0.242	0.435	0.648	Yok	
	G.İçi	217.805	392	0.556				
	Toplam	218.288	394					
Hayal Gücü	G.Arası	1.491	2	0.746	2.610	0.075	Yok	
	G.İçi	111.992	392	0.286				
	Toplam	113.483	394					

Tablo 4.6A ve 4.6B bulguları, aile gelir düzeyinin duygusal zekânın *anlama*, *kolaylaştırma* ve *düzenleme* alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Bu sonuç, duygusal zekânın gelişiminde sosyoekonomik göstergelerin tek başına belirleyici olmayabileceğini; duygusal becerilerin aile içi etkileşim, duygusal iklim ve bireysel yaşantılar gibi daha doğrudan süreçler aracılığıyla şekillenebileceğini düşündürmektedir. Nitekim literatürde, duygusal zekânın sosyoekonomik değişkenlere göre her zaman tutarlı biçimde farklılaşmadığı; bazı çalışmalarda gelir düzeyinin anlamlı bir etki yaratmadığı bildirilmektedir (Harrod ve Scheer, 2005; Uçak ve Yıldırım, 2020).

Buna karşın, kişilik özelliklerinden *dışadönüklük* boyutunda aile gelir düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunması ($p < .05$), sosyoekonomik koşulların ergenlerin sosyal katılım, kişilerarası etkileşim olanakları ve sosyal deneyim çeşitliliği üzerinde etkili olabileceğine işaret etmektedir. Sosyoekonomik düzeyi daha yüksek ailelerde yetişen ergenlerin, sportif, sanatsal ve sosyal etkinliklere daha fazla katılım olanağına sahip olabildikleri; bu durumun sosyal girişkenlik ve dışadönüklük gibi kişilik özelliklerini destekleyebileceği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, kişilik gelişimi ile sosyoekonomik göstergeler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar, özellikle dışadönüklük gibi sosyal yönelimli kişilik boyutlarının çevresel fırsatlara ve sosyal bağlamlara daha duyarlı olabileceğini ortaya koymaktadır (Sutin vd., 2017).

Ergenlik döneminde kişilik özelliklerinin şekillenmesinde yalnızca bireysel eğilimlerin değil, aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevrenin de etkili olduğu vurgulanmaktadır. Yañez ve arkadaşları (2020), ebeveyn eğitimi ve sosyoekonomik koşulların ergenlerin yaşam tarzı, sosyal etkileşimleri ve kişilik özellikleriyle ilişkili olabileceğini; bu ilişkinin özellikle sosyal davranış ve katılım boyutlarında daha belirgin hale geldiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, çalışmada aile gelir düzeyine göre yalnızca Dışadönüklük boyutunda farklılık görülmesi, sosyoekonomik değişkenlerin duygusal zekâdan ziyade kişiliğin sosyal yönelimli boyutları üzerinde daha seçici ve dolaylı etkiler gösterebileceğini düşündürmektedir.

4.7. Duygusal Zekâ ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler

Duygusal zekâ ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Duygusal Zekâ ile Kişilik Özellikleri Arasındaki Korelasyon

		Dışadönüklük	Uyumluluk	Sorumluluk	Dengelilik	Hayal Gücü
Anlama	Pearson	,160**	,323**	,120*	-,085	,404**
	Correlation					
Kolaylaştırma	Pearson	,124*	,232**	,291**	,095	,098
	Correlation					
Düzenleme	Pearson	,236**	,204**	,262**	,297**	,180**
	Correlation					

Tablo 4.7’de sunulan Pearson korelasyon analizi sonuçları, duygusal zekânın *anlama*, *kolaylaştırma* ve *düzenleme* alt boyutları ile kişilik özellikleri arasında genel olarak pozitif yönlü ve düşük ile orta düzey arasında değişen anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgu, duygusal zekâ ile kişilik özelliklerinin birbiriyle ilişkili ancak yapısal olarak tamamen örtüşmeyen psikolojik yapılar olduğuna işaret etmektedir.

Özellikle duygusal zekânın *düzenleme* boyutunun, *dışadönüklük*, *uyumluluk*, *sorumluluk* ve *engelilik* boyutlarıyla diğer duygusal zekâ alt boyutlarına kıyasla daha güçlü ilişkiler sergilemesi dikkat çekicidir. Literatürde, duygusal tepkileri düzenleme becerisinin; öz-denetim, stresle başa çıkma ve sosyal uyum gibi kişilikle ilişkili süreçlerle daha yakından bağlantılı olduğu vurgulanmaktadır. Nitekim Mayer, Salovey ve Caruso (2008), duygusal düzenleme becerisinin bireyin kişilik yapısıyla daha derin bir etkileşim içinde olduğunu ve bu boyutun duygusal zekânın işlevsel yönünü yansıttığını belirtmektedir.

Benzer biçimde, trait (özellik temelli) duygusal zekâ yaklaşımını benimseyen çalışmalarda, Duygusal Zekâ ile Büyük Beşli kişilik özellikleri arasında sistematik ilişkiler rapor edilmiştir. Petrides, Pita ve Kokkinaki (2007), duygusal zekânın özellikle *dışadönüklük*, *uyumluluk* ve *duygusal denge (Dengelilik)* boyutlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu; buna karşın bu ilişkilerin genellikle orta düzeyin altında seyrettiğini bildirmiştir. Bu durum, çalışmada elde edilen düşük ve orta düzeyli korelasyon bulgularıyla tutarlıdır. Araştırmada duygusal zekâ düzeylerinin sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermemesi, bu yapının ergenlik döneminde daha genel ve görece homojen bir gelişim seyri izleyebileceğini düşündürmektedir. Okul ortamı ve benzer sosyal deneyimler, öğrencilerin duygusal becerilerinde belirli bir ortaklık oluşturmuş olabilir.

Buna karşın kişilik özellikleri, bireysel farklılıkları daha belirgin biçimde yansıtan ve aile yapısı ile sosyoekonomik koşullardan daha fazla etkilenebilen yapılar olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle demografik değişkenlerin kişilik boyutları üzerinde daha anlamlı farklılıklar oluşturması kuramsal açıdan tutarlı görünmektedir. Korelasyonların görece sınırlı düzeylerde kalması, duygusal zekâ ile kişiliğin aynı yapıyı ölçmediğini; ancak belirli alanlarda örtüşen psikolojik süreçler üzerinden ilişkilendiğini göstermektedir. Zeidner, Matthews ve Roberts (2009), duygusal zekânın kişilikten bağımsız bir yetenek ya da özellik olarak ele alınmasının yanı sıra, kişilik özellikleriyle etkileşim içinde işlev gösteren bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Bu çerçevede, çalışmada elde edilen bulgular, duygusal zekâ ile kişilik özelliklerinin ergenlik döneminde karşılıklı etkileşim hâlinde olan, ancak kavramsal olarak ayrı yapılar olduğunu desteklemektedir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Araştırmanın Sonuçları

Bu araştırmada, ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiş; ayrıca bu değişkenlerin çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, duygusal zekâ ile kişilik özelliklerinin ergenlik döneminde birbiriyle ilişkili olmakla birlikte, tamamen örtüşmeyen ve çok boyutlu psikolojik yapılar olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, duygusal zekânın alt boyutları ile kişilik özellikleri arasında genel olarak pozitif yönlü ve düşük ile orta düzey arasında değişen anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Özellikle duygusal zekânın *düzenleme* boyutunun, kişilik özellikleriyle diğer alt boyutlara kıyasla daha güçlü ilişkiler sergilemesi, duygusal tepkileri düzenleme becerisinin kişilik yapılanmasıyla daha yakından ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, ilişkilerin düşük ve orta düzeyde kalması, duygusal zekânın kişilik özelliklerine indirgenemeyeceğini ve bağımsız bir gelişim alanı sunduğunu düşündürmektedir.

Cinsiyete göre yapılan analizler, duygusal zekânın *anlama* boyutunda kız ergenlerin; *düzenleme* boyutunda ise erkek ergenlerin daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Bu bulgu, cinsiyetin duygusal zekânın tüm boyutları üzerinde değil, belirli alt boyutları üzerinde farklı etkiler gösterebildiğine işaret etmektedir. Kişilik özellikleri açısından elde edilen sonuçlar da cinsiyetin bazı kişilik boyutlarında farklılaşmalara yol açabildiğini göstermektedir.

Çocuk sayısına göre elde edilen bulgular, tek çocuk olan ergenlerin duygusal zekânın *anlama* boyutunda ve kişilik özelliklerinden *sorumluluk* ile *hayal gücü* boyutlarında daha yüksek puanlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, tek çocukların aile içinde daha yoğun bireysel etkileşimler yaşayabilmelerinin ve bireysel sorumluluk geliştirme fırsatlarının, bilişsel-duygusal süreçler ve kişilik gelişimi üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre yapılan analizlerde, duygusal zekâ alt boyutlarının büyük ölçüde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna karşın, kişilik özelliklerinin bazı boyutlarının ebeveyn eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyine bağlı olarak farklılaşabildiği görülmüştür. Bu bulgu, duygusal zekâ ve kişilik özelliklerinin sosyodemografik değişkenlere karşı aynı düzeyde duyarlılık göstermediğini; çevresel ve sosyoekonomik faktörlerin kişilik gelişimi üzerinde daha seçici etkiler yaratabildiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, ergenlik döneminde duygusal zekâ ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin niteliğine ilişkin alanyazına önemli katkılar sunmaktadır. Öncelikle, duygusal zekâ ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin sınırlı düzeyde bulunması, bu iki yapının birbiriyle ilişkili ancak bağımsız gelişim dinamiklerine sahip olduğunu ampirik olarak desteklemektedir. Ayrıca, kişilik özelliklerinin duygusal zekâyı yordama gücünün sınırlı olması, duygusal zekânın gelişiminde yalnızca kişilik temelli açıklamaların yeterli olmadığını; bireyin yaşantıları, sosyal çevresi ve öğrenme süreçlerinin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak bu alışma, Türkiye rnekleminde ergenlerle yürütülen ve duygusal zekâ ile beş faktör kişilik özelliklerini birlikte ele alan sınırlı sayıdaki araştırmalara güncel ve kapsamlı bulgular sunarak alanyazındaki boşluğu doldurmaktadır. Elde edilen sonuçlar hem kuramsal tartışmalara katkı sağlamakta hem de ergenlerin duygusal ve kişilik gelişimini desteklemeye yönelik eğitsel ve psikolojik uygulamalar için bilimsel bir dayanak oluşturmaktadır.

5.2. neriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Eğitim Uygulamalarına Yönelik neriler

Araştırma bulguları, ergenlerin özellikle duygusal düzenleme becerilerinin hem kişilik özellikleri hem de psikolojik uyum süreçleri açısından belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında duygusal düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış psiko-eğitsel programların yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Sosyal-duygusal öğrenme temelli uygulamaların ders içi ve ders dışı etkinliklere entegre edilmesi, öğrencilerin duygularını tanıma, ifade etme ve yönetme becerilerinin sistematik biçimde desteklenmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, sınıf düzeylerine göre farklılaştırılmış müdahale programlarının geliştirilmesi, gelişimsel özelliklerin dikkate alınması açısından önem taşımaktadır.

5.2.2. Okul Psikolojik Danışmanlarına ve Rehber Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları, kişilik özelliklerinin duygusal zekâ ile birlikte ele alındığında ergenlerin psikolojik uyumlarını daha iyi açıklayabildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının bireysel görüşmeler ve grup çalışmaları sürecinde öğrencilerin kişilik özelliklerini ve duygusal yeterlik düzeylerini birlikte değerlendirmeleri önerilmektedir.

Özellikle nevroz düzeyi yüksek veya duygusal düzenleme güçlüğü yaşayan öğrenciler için erken müdahale programlarının planlanması, riskli davranışların önlenmesi açısından koruyucu bir rol üstlenebilir. Bu yaklaşım, rehberlik hizmetlerinin daha bireyselleştirilmiş ve ihtiyaç temelli yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

5.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler

Ergenlik döneminde aile tutumlarının kişilik ve duygusal gelişim üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle ebeveynlere yönelik bilgilendirme seminerleri ve eğitim programlarının artırılması önerilmektedir. Ailelerin, ergenlerin duygusal tepkilerini anlamalarına ve destekleyici iletişim becerileri geliştirmelerine yönelik çalışmalar, gençlerin psikolojik sağlamlıklarının güçlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Destekleyici, tutarlı ve açık iletişime dayalı ebeveynlik yaklaşımlarının teşvik edilmesi, ergenlerin hem duygusal farkındalıklarının hem de sosyal uyumlarının artmasına yardımcı olabilir.

5.2.4. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma nicel ve ilişkisel bir desende yürütülmüştür. Gelecek çalışmalarda, duygusal zekâ ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin nitel yöntemler veya boylamsal araştırma tasarımlarıyla incelenmesi önerilmektedir. Özellikle gelişimsel süreçlerin zaman içindeki değişimini ortaya koyacak boylamsal çalışmalar, bu iki yapının etkileşimini daha derinlemesine açıklayabilir.

Ayrıca farklı kültürel bağlamlarda ve farklı yaş gruplarında yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artıracaktır.

5.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2024–2025 eğitim öğretim yılı içerisinde yürütülmüştür. Öncelikle, araştırmanın örneklemini Bilecik ilinde öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf düzeyindeki ergenlerden oluşmaktadır. Bu durum, elde edilen bulguların Türkiye genelindeki tüm ergenlere genellenmesini sınırlamaktadır. Araştırmada kullanılan veriler, duygusal zekâ ve kişilik özelliklerini ölçmeye yönelik öz bildirim (self-report) ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Öz-bildirim ölçekleri, katılımcıların kendilerini algılama ve değerlendirme biçimlerine dayandığından, sosyal beğenirlik eğilimi gibi yanlılık gibi faktörlerden etkilenebilmektedir. Çalışma kesitsel (cross-sectional) bir desene sahiptir. Bu nedenle, kişilik özellikleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiler ortaya konulabilmekle birlikte, bu ilişkilerin neden–sonuç bağlamında açıklanması mümkün değildir.

Araştırmada, kişilik özellikleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiler incelenmiş olmakla birlikte, kişilik özellikleri ile duygusal zekânın birlikte ele alınarak akademik başarı, stresle başa çıkma, öğretmen tutumları ve bireysel yaşantılar gibi çevresel ve psikososyal değişkenler kapsam dışı bırakılmıştır. Ayrıca, çalışmada kullanılan ölçme araçlarının belirli kuramsal yaklaşımlara (Beş Faktör Kişilik Modeli ve duygusal zekâyâ ilişkin modeller) dayalı olması, farklı kişilik kuramları ve duygusal zekâ yaklaşımlarının ele alınmasını sınırlandırmıştır.

Son olarak, araştırmada uygulanan istatistiksel analizler, kullanılan örneklem büyüklüğü ve değişkenler ile sınırlıdır. Daha geniş örneklemlemlerle ve boylamsal tasarımlarla yürütülecek çalışmalar, ergenlik döneminde duygusal zekâ ile kişilik arasındaki ilişkilerin daha kapsamlı ve derinlemesine incelenmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altan, T., & Eldeleklioğlu, J. (2019). Lise öğrencilerinde siber zorbalığın yordayıcısı olarak siber mağduriyet ve duygusal zekâ. *Elementary Education Online*, 18(4), 2147–2156. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.641213>
- Andrei, F., Siegling, A. B., Aloe, A. M., Baldaro, B., & Petrides, K. V. (2016). The incremental validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): A systematic review and meta-analysis. *Journal of Personality Assessment*, 98(3), 261–276. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1084630>
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317–326. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317>
- Arora, B. (2017). Importance of emotional intelligence in the workplace. *International Journal of Engineering and Applied Sciences*, 4(4), 1–3.
- Arslan, G., & Balkıs, M. (2014). Ergenlikte görülen problem davranışlar ve aile sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 1(1), 11–23.
- Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kişilik envanteri (BFKE)'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 261–279.
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Aritzeta, A., & Soroa, G. (2013). Emotional intelligence and depressive mood in adolescence: A multilevel approach. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 83–93.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems, Canada.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* içinde (ss. 363–388). Jossey-Bass, San Francisco.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl.), 13–25.
- Benet-Martínez, V., & John, O. P. (1998). Los cinco grandes across cultures and ethnic groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729–750.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Baş, Z., Baş, A., Kalafat, A., & Dilmaç, B. (2020). Ergenlerde duygusal zekâ, mutluluk korkusu ve mizah tarzları arasındaki yordayıcı ilişkinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3840–3864. <https://doi.org/10.26466/opus.694580>
- Boldaz, S. (2022). Sosyal medya bağımlılığı ile duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(84), 512–526.
- Boyatzis, C. J., Chazan, E., & Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(3), 375–382. <https://doi.org/10.1080/00221325.1993.9914740>
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1469–1480. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.003>

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*(4), 780–795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, *5*(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Campos, J., Barrett, K., Lamb, M., Goldsmith, H., & Stenberg, C. (1983). Socioemotional development. P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* içinde (ss. 783–915). Wiley, New York, USA.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression in adolescents. *Psicothema*, *25*(1), 104–109.
- Cenkseven-Önder, F., & Yalnızca-Yıldırım, S. (2020). Duygusal zeka ve saldırganlık arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 30–53. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.671825>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Psychological Assessment Resources, USA.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment. *Journal of Personality Assessment*, *64*(1), 21–50.
- Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*(2), 322–331. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.322>
- Craig, R. T. (1989). *Rethinking communication: Paradigm issues*. SAGE Publications, USA.
- Crawford, J., Kippax, S., & Benton, P. (1992). Emotion and gender: Constructing meaning from memory. J. Crawford, S. Kippax, P. Benton, & J. Letherby (Eds.), *Gender and psychology* içinde (s. 147). Routledge, London, UK.
- D'Amico, A., & Geraci, A. (2022). Sex differences in emotional and meta-emotional intelligence in preadolescents and adolescents. *Acta Psychologica*, *227*, 103594. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103594>
- Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2014). Promoting individual resources: The challenge of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *65*, 19–23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.026>
- Donnellan, M. B., & Lucas, R. E. (2008). Age differences in the Big Five across the life span: Evidence from two national samples. *Psychology and Aging*, *23*(3), 558–566. <https://doi.org/10.1037/a0012897>
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2003). Leadership at the top: The need for emotional intelligence in organizations. *The International Journal of Organizational Analysis*, *11*(3), 193–210. <https://doi.org/10.1108/eb028979>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company, USA.
- Eryılmaz, A., & Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 191–200.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, *9*(1), 45–51. <https://doi.org/10.1017/S1138741600005965>
- Falbo, T. (2012). Only children: An updated review. *The Journal of Individual Psychology*, *68*(1), 38–49.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, *4*(1), 16–27.

- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*(2), 501–514.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R., & Extremera, N. (2018). The relationship of the Botín Foundation's emotional intelligence test with personal and scholar adjustment of Spanish adolescents. *Revista de Psicodidáctica, 23*(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.07.005>
- Freud, S. (1923). *Das Ich und das Es*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (10th ed.)*. Pearson, USA.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist, 48*(1), 26–34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, USA.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing, UK.
- Goleman, D. (2000). *İş başında duygusal zekâ* (H. Arıkan, Çev.). Varlık Yayınları, Türkiye.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Review Press, USA.
- Gross, A. L., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotions from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review, 11*, 368–398.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Guerra-Bustamante, J., León-del-Barco, B., Gil-Fernández, R. Y., López-Ramos, V. M., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(10), 1720. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101720>
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., Megías-Robles, A., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2016). Psychometric properties of emotional intelligence measures. *Psicothema, 28*(1), 24–33. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.222>
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence, 40*(159), 503–512.
- Haviland, J. M., & Lelwica, M. (1987). The induced affect response: 10-week-old infants' responses to three emotion expressions. *Developmental Psychology, 23*(1), 97–104. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.97>
- Jung, C. G. (1921). *Psychologische Typen*. Rascher Verlag.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım, Türkiye.
- Kayıhan, Ş. N., & Arslan, S. (2016). Emotional Intelligence Scale: A study of scale adaptation. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 7*(7), 137–145.
- Köksal Konik, A., & İşmen Gazioğlu, A. E. (2007). Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 133–146.
- Lee, H., & Kwak, Y. (2011). Trait emotional intelligence scale for Korean adults. *Asia Pacific Education Review, 13*(2), 209–217. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9194-0>
- Lazović, S. (2012). The role and importance of emotional intelligence in knowledge management. *Knowledge and Learning: Global Empowerment* içinde (ss. 797–805). International School for Social and Business Studies, Celje, Slovenia.
- Llamas-Díaz, D., Cabello, R., Megías-Robles, A., & Fernández-Berrocal, P. (2022). Emotional intelligence and well-being in adolescents. *European Psychiatry, 65*(S1), S687–S688. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.1770>

- Llamas-Díaz, D., Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., Megías-Robles, A., & Fernández-Berrocal, P. (2023). Ability emotional intelligence and subjective happiness. *Journal of Intelligence*, *11*(8), 166. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080166>
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, *35*(3), 641–658.
- Mancini, G., & Baldaro, B. (2017). Trait emotional intelligence and academic achievement in adolescence. *Personality and Individual Differences*, *109*, 162–167. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.010>
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, *49*(6), 554–564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, *25*(2), 263–275. <https://doi.org/10.1348/026151006X118577>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? P. Salovey & D. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* içinde (ss. 3–31). Basic Books, New York, USA.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, *1*(3), 232–242. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, *59*, 507–536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, *63*(6), 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, *8*(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, *60*(2), 175–215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1999). A five-factor theory of personality. L. A. Pervin & O. P. John (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (2. bs., ss. 139–153) içinde. Guilford Press, New York, USA.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2nd ed.). Guilford Press, USA.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2008). The five-factor theory of personality. O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (3. bs., ss. 159–181) içinde. Guilford Press, New York, USA.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence. *European Journal of Personality*, *15*(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2006). Trait emotional intelligence and academic performance. *Personality and Individual Differences*, *41*(5), 903–914. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.03.002>
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, *98*(2), 273–289. <https://doi.org/10.1348/000712606X120618>

- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, & S. von Stumm (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* içinde (ss. 656–678). Wiley-Blackwell, Oxford, UK.
- Polit, D. F., & Falbo, T. (1988). The relationship between maternal employment and child development: A meta-analysis. *Child Development*, 59(5), 1095–1110. <https://doi.org/10.2307/1130465>
- Roberts, R. D., Schulze, R., O'Brien, K., MacCann, C., Reid, J., & Maul, A. (2006). Exploring the validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) with established emotions measures. *Emotion*, 6(4), 663–669. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.4.663>
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Ruiz-Aranda, D., Extremera, N., & Pineda-Galán, C. (2012). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness. *Educational Psychology*, 32(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.560661>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). Maintaining life satisfaction in adolescence: Affective mediators of the influence of perceived emotional intelligence on overall life satisfaction judgments in a two-year longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 6, 1892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01892>
- Satir, V. (1994). *The new peoplemaking*. Science and Behavior Books, USA.
- Sayı, M. (1996). Okul öncesi dönemde çocukların duygusal ifadeleri tanıma becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(37), 19–34.
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56–72.
- Sert, M., & Traş, Z. (2019). Ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2801–2826. <https://doi.org/10.26466/opus.574761>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Somer, O., Korkmaz, M., & Tatar, A. (2002). Beş faktör kişilik özellikleri ile savunma mekanizmaları arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 1–18.
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 330–348. <https://doi.org/10.1037/a0021717>
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt, USA.
- Sutin, A. R., Luchetti, M., Stephan, Y., Robins, R. W., & Terracciano, A. (2017). Parental educational attainment and adult offspring personality: An intergenerational life span approach to the origin of adult personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(1), 144–166. <https://doi.org/10.1037/pspp0000137>

- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). Gender differences in emotional intelligence: A meta-analysis. *Emotion, 15*(4), 494–508. <https://doi.org/10.1037/emo0000056>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology, 11*(3), 276–285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Tatar, A. (2017). Büyük Beş-50 kişilik testinin Türkçeye çevirisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 18*(1), 51–61.
- Uçak, E., & Yıldırım, L. (2020). Investigation of the level of secondary school students' emotional intelligence in terms of different variables. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 7*(1), 182–207. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.01.016>
- Vandervoort, D. J. (2006). Emotional intelligence in higher education. *Current Psychology, 25*(1), 17–22. <https://doi.org/10.1007/s12144-006-1011-7>
- Walden, T. A., & Field, T. M. (1982). Discrimination of facial expressions by preschool children. *Child Development, 53*, 1312–1319.
- Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında duygusal zekâ* (T. Aksay, Çev.). MNS Yayınları, Türkiye.
- White, D. E., & Grason, S. (2019). Emotional intelligence in nursing care. *Journal of Comprehensive Nursing Research and Care, 4*(2), 1–7.
- Yalnızca-Yıldırım, S. (2020). Duygusal zekâ ve saldırganlık. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 30–53. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2019.185>
- Yalnızca-Yıldırım, S., & Cenkseven-Önder, F. (2018). Duygusal zekâ ve yaşam doyumu. *Eğitim ve Bilim, 43*(194), 361–378.
- Yáñez, A. M., Bennasar-Veny, M., Leiva, A., & García-Toro, M. (2020). Implications of personality and parental education on healthy lifestyles among adolescents. *Scientific Reports, 10*, 7911. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-64850-3>
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist, 13*(1), 64–78.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and mental health*. MIT Press, USA.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). *The emotional intelligence controversy*. MIT Press, USA.
- Zhang, J., Wang, Y., Wu, C., & He, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and eating disorders or disordered eating behaviors: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 185*, 111239. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111239>

EKLER

Ek-1: Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.02.2025-310963



T.C.
BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Sayı :E-54674167-050.04-310963
Konu :Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Kararı 4/3

08.02.2025

Sayın Doç. Dr. Ümit KAHRAMAN
Öğretim Üyesi

İlgi : a) 06.01.2025 tarihli, 303100 sayılı yazı.
b) Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 30.01.2025 tarihli ve 4 sayılı Oturum Kararı.

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün İlgi (a) yazısı eki Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığında görev yapan Doç. Dr. Ümit KAHRAMAN'ın danışmanlığını yürüttüğü Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı Çocuk Gelişimi Tezli (İ.Ö.) Yüksek Lisans Programı öğrencisi Büşra SELVİ'nin "*Ergenlerin Kişilik Modelleriyle Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu araştırması ile ilgili Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 12.12.2024 tarih ve 298212 sayılı yazı ile bildirilen Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Değerlendirme Raporu doğrultusunda, başvuru sahibinin düzenlediği revizyon raporu ve yeniden düzenlenmiş başvuru formları ele alınmış olup çalışma hakkında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun yapmış olduğu inceleme neticesinde;

Başvuru formunda beyan edilen bilgiler doğrultusunda, başvuru sahibinin araştırmasında kullanacağı ölçme aracının/araçlarının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçөгüne ilişkin sorumluluk başvuru sahibine/sahiplerine ait olmak üzere, veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinlerin alınması, sunulan veri formlara göre ve söz konusu formlardaki beyanların dışına çıkılmaması şartıyla, Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Yönergesine uygunluğuna Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 30.01.2025 tarihli ve 4 sayılı toplantısının 3 no.lu kararı ile toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

Bilgilerini rica ederim.

Prof. Dr. Harun TUNÇEL
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Başkanı

Ek-2: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı,

Ergenlerin kişilik özelliklerinin incelenmesi ile ilgili araştırmayı yürütmekteyim. Bu araştırma Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Araştırma kapsamında, demografik açıdan tanımak amacıyla hazırlanmış olan kişisel bilgi formunu doldurmanızı rica ediyorum. Bu formda size en uygun olan seçenekleri işaretleyerek katkıda bulunabilirsiniz. Bu bilgiler ergenlerin kişilik özelliklerinin incelenmesi konusundaki bulgulara yardımcı olacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Büşra Selvi

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişim Bölümü

1-Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2-Siz dahil ailede kaç çocuksunuz: () 1 () 2 () 3 () 4 ve üzeri

3-Kaçıncı sınıfsınız: () 9. sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. sınıf

3-Kaçıncı çocuksunuz: () 1. () 2. () 3. () 4. ve üzeri

4-Anninizin eğitim durumu: () Okur yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Lisans () Lisansüstü

5-Babanızın eğitim durumu: () Okur yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Lisans () Lisansüstü

6-Ailenizin toplam gelir durumu: () 0-25000 () 25001-50000 () 50001-75000 () 75001-

100000 () 100001 ve üzeri

7-Anne-babanızın birlikte yaşama durumu: () Anne ve baba sağ-ayrı () Anne veya baba

vefat () Anne ve baba sağ-birlikte

8-Anninizin mesleği:

9-Babanızın mesleği:

10-Aile yapınız: () Çekirdek Aile () Geniş Aile

Ek-3: Duygusal Zekâ Ölçeği

DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Her sorunun karşısında bulunan; (1), Hiç katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız.						
1	Başkalarını çok iyi tanımasam bile onların duygularını ve ruh hallerini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2		1	2	3	4	5
3		1	2	3	4	5
4		1	2	3	4	5
5		1	2	3	4	5
6		1	2	3	4	5
7	Eğer sevmediğim bir şeyi yapmak zorunda kalırsam, fikrimi değiştirmeye çalışır ve o şeyden zevk alırım.	1	2	3	4	5
8		1	2	3	4	5
9		1	2	3	4	5
10		1	2	3	4	5
11		1	2	3	4	5
12		1	2	3	4	5
13	Duygularımı iyi bir şekilde kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
14		1	2	3	4	5
15		1	2	3	4	5
16		1	2	3	4	5
17		1	2	3	4	5
18		1	2	3	4	5
19		1	2	3	4	5
20		1	2	3	4	5

Not: Bu bölümde ölçeğe ait her alt boyuttan yalnızca bir örnek maddeye yer verilmiştir. Araştırma kapsamında ölçeğin tam formu uygulanmış olup, telif hakları ve yayın ilkeleri gereği tüm maddeler metin içerisinde sunulmamıştır.

Ek-4: Beş Faktör Kişilik Ölçeği

BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK ÖLÇEĞİ	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Orta / Kararsız	Biraz Uygun	Çok Uygun
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10. Soyut fikirleri kavramakta zorlanırım.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20. Soyut fikirlerle ilgilenmem.					
21.					
22.					
23.					
24.					
25.					
26.					
27.					
28.					
29.					
30. Hayal gücüm kuvvetli değildir.					
31.					
32.					
33.					
34.					
35.					
36.					
37.					
38.					
39.					
40. Zor kelimeler kullanırım.					
41.					
42.					
43.					
44.					
45.					
46.					
47.					
48.					
49.					
50. Fikirlerle doluyumdur.					

Not: Bu bölümde ölçeğe ait yalnızca örnek maddelere yer verilmiştir. Araştırma kapsamında ölçeğin tam formu uygulanmış olup, telif hakları ve yayın ilkeleri gereği tüm maddeler metin içerisinde sunulmamıştır.

Ek-5: Duygusal Zekâ Ölçeği İzni

Alıcı: ben ▼

Sayın Būşra Selvi merhaba

Ölçeği alışmanızda kullanabilirsiniz.

<https://dergipark.org.tr/pub/fsmia/issue/22258/238934>

Ölçekle ilgili detaylı bilgiyi öğrencimin Master tezinde bulabilirsiniz.

İyi günler

Prof.Dr. Serhat Arslan

Ek-6: Beş Faktör Kişilik Ölçeği İzni

Arkun Tatar

Alıcı: ben ▼

Büşra selam,

Ekledim, iyi çalışmalar.

22 Ekim 2024 Salı 21:09:52 GMT+3 tarihinde,

...

Bir ek • Gmail tarafından tarandı ⓘ



Ek-7: Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİN BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.020387.01

T.C. Kimlik No: 24*****56

Adı Soyadı: BÜŞRA SELVİ

Araştırmanın Adı: ERGENLERİN KİŞİLİK MODELLERİYLE DUYGUSAL ZEKÁLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Beş Faktör Kişilik Ölçeği, Duygusal Zeka Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 07.03.2025

Araştırma Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 07.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aŐađıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
BİLECİK	Anadolu Lisesi	15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi (MERKEZ)	130513
BİLECİK	Anadolu Lisesi	Ertuğrulgazi Lisesi (MERKEZ)	972804
BİLECİK	Fen Lisesi	Refik Arslan Öztürk Fen Lisesi (MERKEZ)	324115
BİLECİK	İmam Hatip Lisesi	Bilecik Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (MERKEZ)	130550
BİLECİK	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Bilecik Şeyh Edebali Anadolu İmam Hatip Lisesi (MERKEZ)	758439