

Üniversite Öğrencilerinin Bazı Demografik Değişkenlerinin Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Çerçevesinde İncelenmesi

Hamdi Korkman*
Z.Hanım Doğum ve Çocuk Hastanesi

M.Engin Deniz**
Yıldız Teknik Üniversitesi

Özet

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin bazı demografik değişkenleri ile yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ puanları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Demografik değişkenler olarak: Cinsiyet, yaş, öğrenim görülen alan, fakülte ve sınıf ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 270'i erkek ve 357'si kız olmak üzere toplam 627 öğrenciden oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda, kız öğrencilerinin akıcı zekâ puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu; 4. Sınıfların 2.sınıflardan daha yüksek yükleme karmaşıklığı puanlarına sahip olduğu; öğrencilerin yaşı arttıkça, akıcı zekâ puanlarının düştüğü; yükleme karmaşıklığı puanlarının ise arttığı görülmüştür. Eğitim Fakültesinde öğrenim görenlerin, yükleme karmaşıklığı ve duygusal zekâda diğer fakültelerden daha yüksek olduğu; Sağlık Yüksekokulunun ise, akıcı zekâ puanlarında diğer fakültelere göre yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal bilimlerde öğrenim görenlerin, fen bilimlerindekilerden daha yüksek yükleme karmaşıklığına ve duygusal zekâyâ sahip olduğu, fen bilimlerinde öğrenim görenlerin ise, sosyal bilimlerdekilerden daha yüksek akıcı zekâ puanlarına sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Demografik Değişkenler, Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ, Akıcı Zekâ.

The Investigations University Students' Some Demographic Variables In Terms of Attributional Complexity, Emotional Intelligence, Fluid Intelligence

Abstract

ABSTRACT: The aim of this study was to investigate the relationship among demographic variables of university students and their attributional complexity (AC), emotional intelligence (EI) and fluid intelligence (FI) scores. The studied demographic variables were gender, age, areas of education, faculty and classes. A total of 627 university students including 270 males and 357 females took part in the present study. The results showed that females FI scores were statistically higher than males' scores; 4th grade students' AC scores were higher than 2nd grade students'. Also, the results indicated that as the ages of students increased FI scores decreased and AC scores increased. Additionally, it was detected that students in the faculty of education had the highest AC and EI scores when compared to other faculties. Moreover, students FI scores in Health School were higher than other faculties. Also, it was revealed that social sciences students' AC and EI scores were higher than the scores of students in natural and applied sciences. However, natural and applied sciences students FI scores were higher than the students in the social sciences.

Key Words: Demographic Variables, Attributional Complexity, Emotional Intelligence, Fluid Intelligence

*Hamdi Korkman (PhD), Afyonkarahisar Z.Hanım Doğum ve Çocuk Hastanesi hkorkma73@hotmail.com

**Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, edeniz@yildiz.edu.tr

Giriş

Yükleme karmaşıklığı, bir insanın, karşılaştığı olaylar veya diğer insanların davranışları hakkında nedenler bulmak için iki ya da daha fazla nedensel yargı ortaya koyma eğilimidir (Fletcher ve ark,1986). İnsanlar, beklenmedik zamanda beklenmedik bir olayla karşılaştıklarında, olayın sonucunu öngörebilme-kontrol edebilme isteği duyduklarında ve kendilerini ilgilendiren bir durum söz konusuysa yüklemde bulunurken karmaşık açıklamaları tercih etmektedirler (Ross ve Fletcher, 1985). Bazı insanların diğerlerinden daha karmaşık yükleme şemaları vardır. Bu şemaların karmaşıklık düzeyindeki farklılaşmalar, insanların olaylara getirdikleri açıklama ve çıkarımları direkt etkilemektedir (Fletcher ve ark., 1986).

Yükleme karmaşıklık düzeyi yüksek kişiler, sosyal davranış hakkında daha karmaşık ve spontane cevaplar oluşturabilmektedir. Ayrıca bu kişiler, başkalarının davranışlarını anlayabilmek için motivasyonları ve ilgileri yüksek insanlardır (Fletcher ve ark., 1986). Özellikle nedensel açıklamaları zor bir durumla karşılaşıldığı zaman, daha uzun süre bilgi işleme sürecine girdikleri görülmüştür (Fletcher ve ark., 1992). Bu özellikteki insanlar, dikkatli bir şekilde bilgi işleme için yeterli süre verildiğinde, diğerlerinin tutum ve özelliklerini daha doğru bir şekilde değerlendirmektedirler (Fletcher, Reeder ve Bull, 1990).

Fletcher, Grigg ve Bull (1988), yaptıkları çalışmada yükleme karmaşıklık düzeyi yüksek olanların, diğer insanlar ile iletişim becerilerinin iyi olduğunu; insanlar üzerinde davranışsal özellikleri (örneğin konuşkanlık) ve bilişsel becerileri (örneğin zekâ) açısından daha olumlu ve etkileyici bir izlenim bıraktığını gözlemlemişlerdir. İnsanlar yüklemde bulunurken, zekâlarını nasıl kullanmaktadırlar? Literatüre bakıldığında bu konuda yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Fitness ve Curtis (2005)'in yükleme karmaşıklığı ve duygusal zekâ ve empati kurma arasındaki ilişkiye yönelik çalışması ile Korkman (2014)'in yükleme karmaşıklığı duygusal zekâ ve akıcı zekâ ile ilişkisine yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Yüklem karmaşıklığı ile akıcı zekâ ilişkisine yönelik ise, Fletcher ve ark. (1986) ve Schaller ve ark. (1995)'in çalışmaları olduğu görülmektedir.

Duygusal zekâ kavramı son yıllarda en çok araştırılan konulardan biridir. Dolayısıyla birçok tanımı mevcuttur. Duygusal zekâ, bireyin duygularını akılcıca, duyarlı, yararlı ve bilgece kullanabilme becerisi (Weissinger, 1998; Goleman, 2011); duyguyu tam ve doğru olarak algılama ve ifade etme, düşünceye yardım edecek şekilde duyguyu, düşünce ile birleştirebilme, başkalarının duygularını anlayabilme, duyguları entelektüel gelişmeye itici güç olacak şekilde düzenleme becerisi (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000) olarak tanımlanmaktadır. Duygusal zekâ, bir kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlaması, kendi duygu ve davranışlarını idare edip düzenleyebilmesiyle ilişkili yeteneklerini kapsamaktadır. Mayer, Di Paolo ve Salovey 1990 yılında duygusal zekâ terimini ortaya atmışlar ve “Kişinin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisini içeren sosyal zekânın bir alt kümesi” olarak tanımlamışlardır (Shapiro, 1999).

Petrides ve Furnham (2000a'dan aktaran Deniz, Özer ve Işık, 2013) duygusal zekâyı, “özellik” olarak duygusal zekâ ve “bilgi işlem süreci” olarak duygusal zekâ olmak üzere iki farklı şekilde ele almaktadır. Petrides ve Furnham, zekânın bir yetenek olduğunu kabul ederken, duygusal zekânın kişiliğin temel boyutlarıyla olan güçlü ilişkisinden dolayı duygusal zekâyı bir “özellik-kişisel karakter özelliği” olarak ele almışlardır. Kendi modellerini “duygusal özyeterlik”, Mayer ve Salovey'in, zihinsel yetenek modelini de “duygusal bilişsel yetenek” olarak adlandırmışlardır. Bu duygusal zekâ modeline (kişisel karakter özelliği) göre; duygusal zekâyla ilgili beceriler, gerçekte var olan değil, algılanan becerilerdir ve kişisel beyana dayalı olarak ölçülürler (Petrides ve Furnham, 2001'den aktaran Deniz, Özer ve Işık, 2013).Akıcı zekâ ise, bilgiye dayalı olmayan, soyut

algılamaya ve çözümlendirmeye bağlı zekâ tipidir (Burgess ve Braver, 2010). Cattell, iki farklı zekâ tipinden bahsetmiştir. Bunlardan biri, kristalize zekâ; diğeri ise, akıcı zekâdır. Cattell, kristalize zekânın deneyim ve eğitimden çok etkilendiğini belirtir. Akıcı zekânın ise, deneyim ve eğitimden çok az etkilenen türde yetenekleri kapsadığını ifade eder (Cattel, 1963).

Zekâ, düşünmede çeşitlilik, esneklik, hız, yaratıcılık, doğru çözüm bilinmediğinde doğaçlama yapabilme yeteneği, geçerli bir sonuca ulaştıran hayal kurma yeteneği, doğru tahminlerde bulunabilme, çok aşamalı planlar yapabilme yeteneği, zaman içinde düşünce ve davranımları daha dakik ve düzenli hale getirme, bir tartışmanın temelinde yatan mantığı fark etme, doğru olan yeni analogiler kurma, hoş giden türden uyumlar yakalama gibi üst düzey zihinsel süreçlere ortak olan özelliktir. Spearman'ın genel yetenek olarak tanımladığı g faktörü uyarınca, zekâ tek boyutlu bir özellik değildir. Birbirinden farklı işlevleri yerine getirebilen bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir (Karakaş, 2004).

Mevcut çalışmada, yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekânın üniversite öğrencilerinin bazı demografik değişkenleri ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Demografik değişkenler olarak, cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf, fakülte ve alan ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı: Üniversite öğrencilerinin demografik değişkenlerinin yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ çerçevesinde incelenmesidir.

Alt Amaçlar

1. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ puanları farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerinin yaşlarına göre, yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ puanları farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre, yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ puanları farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre, yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ puanları farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerinin öğrenim gördükleri alana göre, yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ puanları farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evreni, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, 270'i erkek ve 357'si kız olmak üzere toplam 627 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama 650 öğrenciye yapılmış, 23 öğrencinin verileri ölçeklerin uygun şekilde doldurulmaması nedeniyle analizlere dahil edilmemiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Öğrenim Gördükleri Fakülteleere Göre Dağılımı

		Fakülte				Genel Toplam
		Eğitim Fakültesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	İ.İ.B.F	Sağlık Yüksek Okulu	
Cinsiyet	Erkek	64	100	71	35	270
	Kız	67	119	62	109	357
Genel Toplam		131	219	133	144	627

Veri Toplama Araçları**Yükleme Karmaşıklığı Ölçeği (YKÖ)**

Fletcher ve ark. (1986), yüklem karmaşıklık düzeyini ölçebilmek için Yüklem Karmaşıklığı Ölçeği'ni (YKÖ) geliştirmiştir. Yüklem Karmaşıklığı Ölçeği (YKÖ) ile insanların kendileri ve diğer insanlar hakkındaki farklı düşünme biçimlerini, diğer bir anlatımla, bireylerde yüklem şemalarının karmaşıklık düzeyi açısından görülen bireysel farklılıkları ölçmek amaçındadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması, Paker (1994) ve Buluş (2000) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, ölçeğin Paker (1994) tarafından güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan formu kullanılmıştır. Ölçek, 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, yüklem karmaşıklığının 7 alt boyutuna ilişkin veri sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçek, her alt boyut ile ilgili dört madde içermektedir. Bu alt boyutlar: Motivasyon bileşeni, karmaşık açıklamaları tercih, üst biliş, davranışın etkileşimlerin bir sonucu oluşu, karmaşık içsel açıklamalar, karmaşık eşzamanlı dışsal açıklamalar, zaman boyutunu kullanma olarak sıralanmaktadır (Paker, 1994; Buluş,2000).

Maddelere verilen yargısal tepkiler “bana çok ters”(-3), “oldukça ters”(-2), “biraz ters”(-1), “ne uygun ne ters”(0), “biraz uygun”(1) “oldukça uygun”(2), “bana çok uygun”(3) şeklinde sıralanan Likert tipi 7’li bir dereceleme göre puanlanmaktadır. Maddelerin 14’ü olumlu (3, 4, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 19, 20, 21, 24, 25 ve 27 nolu maddeler); 14’ü ise olumsuzdur (1, 2, 5, 6, 8, 11, 13, 16, 17, 18, 22, 23, 26 ve 28 nolu maddeler). Olumlu maddeler, +3...-3; olumsuz maddeler, -3...+3 yönünde puanlanmaktadır. Ölçeğin toplam puan aralığı -84 ile +84 arasında değişmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan, -84, en yüksek puan ise +84’tür (Paker, 1994; Buluş, 2000). Paker (1994), güvenilirlik çalışmasında çift yönlü korelasyon analizleri sonucu ölçeğin 28 maddesi ile toplamı arasında $r=.31$ ile $.72$ arasında değişen ve $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ölçeğin 7 alt boyutunun birbirleri arasında $r=.30$ ile $.66$ arası değişen $p<.01$ düzeyinde anlamlı korelasyon ve 7 alt boyutun toplam ile korelasyonları ise, $r=.66$ ile $.81$, $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğunu gözlemlemiştir. İç tutarlılık güvenilirliği analizlerinde ($n=116$) alpha katsayısını (α) $.78$ olarak gözlemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda YKÖ’nün Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır (Paker, 1994).

Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği–Kısa Formu (DZÖÖ-KF)

Petrides ve Furnham’ın (2000a,2001’den aktaran Deniz, Özer ve Işık, 2013) duygusal zekâyı, “kişisel karakter özelliği” olarak kavramsallaştırmalarını temel alarak geliştirdikleri DZÖÖ-KF, bireyin duygusal yeterlikleriyle ilgili kendini algılama düzeyini belirlemek üzere geliştirilmiş bir ölçektir. DZÖÖ-KF, Petrides ve Furnham tarafından geliştirilmiş, TEIQue’nin kısa bir versiyonu olan TEIQue–SF formuna dayanmaktadır (Petrides ve Furnham, 2003’den aktaran Deniz, Özer ve Işık, 2013). Ölçek Türkçe’ye uyarlanmıştır ve yapılan çalışmalarda ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Deniz, Özer ve Işık, 2013). Ölçekte duygusal zekânın beş boyutuna (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik ve toplam duygusal zekâ) ilişkin toplam 20 madde bulunmaktadır. Ölçekte, “kesinlikle katılmıyorum” dan “kesinlikle katılıyorum” a kadar 7’li likert tipi puanlama yapılmaktadır (Deniz, Özer ve Işık, 2013).

DZÖÖ-KF'nun iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .81, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar DZÖÖ-KF'nun Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Deniz, Özer ve Işık, 2013).

Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM)

RSPM (Raven, Court ve Raven, 1992) test kitapçığında toplam 60 madde vardır. Test, ilk iki sette (A ve B), 8'er madde; diğerlerinde ise (C,D,E setlerinde), 12'şer madde bulunmaktadır. Her maddede, bir kısmı eksik olan problem şekli ve bir tanesi bu eksik kısmı tamamlayan seçenek şekiller vardır. Gerek sorular gerek setler kolaydan zora doğru sıralanmıştır. RSPM için iki puan hesaplanmaktadır: toplam doğru puanı ve testi tamamlama süresi. Toplam doğru puan hesaplanmasında, şeklin eksik parçasının doğru olarak işaretlendiği her maddeye "1" puan verilmektedir. RSPM'in uygulama süresi yaklaşık 60 dakikadır. Testi bitirme süresi ise, süre puanı olarak kabul edilmektedir. RSPM'nin Türk toplumuna uyarlamasını gerçekleştirilmiştir (Karakas, 2004). RSPM'de toplam puan ve tamamlama süresi olarak iki puan hesaplanmaktadır. RSPM testine başlama ve bitirme saati öğrenci tarafından yazılmış ve araştırmacı tarafından ise bu sürenin doğruluğu kontrol edilmiştir. Korelasyon katsayısı toplam puan için 0.79 olmuş, bu değer $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. RSPM süre puanları için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise, 0.64 olmuş ve bu değer $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, BİLNOT Bataryası testlerinden biri olan RSPM'in özellikle toplam puan açısından güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve ülkemiz örnekleminde güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği görülmüştür (Karakas, 2004).

Soyut düşünme ve analitik zekâyı da ölçen RSPM, sözel malzeme içermeyen ve dolayısıyla kültür dengeli olan bir testtir (Lezak 1995). RSPM ayrıca, sosyoekonomik düzeyden, duyu ve motor yeteneklerden diğer testlere göre daha az etkilenmektedir. RSPM, akademik başarı ve sözel yetenek olmaksızın yargılama, düzenli ve doğru düşünme yeteneğini, zihinsel beceri ve faaliyet hızını ölçmektedir. RSPM, akıcı zekânın en iyi yordayıcıları arasında yer almaktadır (Burke 1985, Lezak 1995; Verguts ve De Boeck, 2002).

İşlem

Verileri toplamak amacıyla random olarak belirlenen çalışma grubuna: "Yükleme Karmaşıklığı Ölçeği", "Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM)", "Duyusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu" (DZÖÖ-KF) ve kişisel bilgi formu birlikte uygulanmıştır. Bu ölçekler, sıra etkisini ortadan kaldırmak amacıyla, random olarak, her seferinde değişik sıra ile uygulanmıştır. Ölçekler, öğrencilere grup halinde, araştırmacı tarafından Mayıs, 2013'de uygulanmıştır. Öğrencilere ölçeklerle ilgili açıklama yapılmış ve gönüllü olarak katılmak isteyenlere uygulama yapılmıştır. YKÖ'de, 54 puan ve üzeri, yüksek puan ($32+22 = 54$); 10 puan ve altı ise, düşük puan ($32-22 = 10$) olarak ele alınmıştır (Arslan, 2005). RSPM Toplam doğru sayısı artıkça, süre puanı ise düştükçe akıcı zekâ puanının yükseldiği kabul edilmiştir. Duyusal zekâ için ise, Duyusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu'nun (DZÖÖ-KF) toplam puanı ve alt boyutları ele alınmıştır.

Demografik değişkenler olarak: Cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf, fakülte ve alan ele alınmıştır. Cinsiyet, öğrenim görülen alan (sosyal bilimler ve fen bilimleri olarak) ve sınıf ile yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ arasındaki ilişki t testi kullanılarak; yaş ile Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Tekniği kullanılarak; üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülte ile ilgili değişkenler arasındaki ilişki ise, varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler, aşağıda sırasıyla sunulmuştur. Verilerin analizinde önem düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

1. Öğrencilerinin Cinsiyeti İle Yükleme Karmaşıklığı, Duyusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Puanları Arasındaki İlişki.

Öğrencilerin cinsiyetlerinin yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ puan ortalamalarını anlamlı düzeyde farklılaştırıp farklılaştırmadığına t testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetleri ile Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss.	t	p
YKÖ Toplam Puanı	Erkek	270	27,53	26,19	.664	.507
	Kız	357	26,20	23,76		
DZÖÖ-KF Toplam Puanı	Erkek	270	103,68	14,32	.205	.838
	Kız	357	103,45	13,59		
RSPM Toplam Doğru Puanı	Erkek	270	47,69	6,07	2.044	.041*
	Kız	357	48,60	5,03		
RSPM Süre Puanı	Erkek	270	36,14	7,80	2.328	.020*
	Kız	357	34,75	6,88		

*p<.05

Tablo 2’de verilen ortalamalara bakıldığında, kız öğrencilerin RSPM toplam doğru puan ortalamalarının ($\bar{X} = 48.60$), erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X} = 47.60$) yüksek olduğu ve bu farkın p<.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, erkek öğrencilerin RSPM süre puan ortalamalarının ($\bar{X} = 36.14$), kız öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X} = 34.75$) yüksek olduğu ve bu farkın p<.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yani, kız öğrenciler, RSPM testinde daha fazla doğruyu daha az sürede yapmışlardır. Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerinin akıcı zekâlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde (p<.05) yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan, cinsiyet ile yükleme karmaşıklığı ve duygusal zekâ arasında anlamlı farklar gözlenmemiştir.

2. Öğrencilerinin Yaşları İle Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Puanları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin yaşları ile yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ puan ortalamalarını arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı test edilmiştir. Bu ilişkinin yönü ve miktarı, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Tekniği ile incelenmiş ve Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Yaşları İle Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Düzeyleri

	YKÖ	DZÖÖ-KF	RSPM Toplam	RSPM
	Toplam	Toplam	Doğru	Süre
	Puanı	Puanı	Puanı	Puanı
r	.117**	.012	-.160***	.086*
YAŞ p	.003**	.772	.000***	.031*
N	627	627	627	627

***p<.001, **p<.01, *p<.05

Tablo 3’de, üniversite öğrencilerinin yaşları (en düşük yaş 17, en yüksek yaş, 30’dur. Yaş ortalaması ise, 21.6’dır) ile RSPM toplam doğru puanı arasında $r = -.160$, $p < .001$ düzeyinde ters yönlü ve anlamlı bir ilişki; RSPM süre puanı ile ilişkisinde ise, $r = .086$, $p < .05$ düzeyinde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin yaşı arttıkça RSPM toplam doğru puanları düşmekte; süre puanı ise artmaktadır. Yani, öğrencilerin yaşı arttıkça akıcı zekâ puanları düşmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yaşları ile yükleme karmaşıklığı toplam puanları arasında $r = .117$, $p < .01$ düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmektedir. Buna göre, öğrencilerin yaşı arttıkça yükleme karmaşıklığı puanları artmakta olduğu görülmektedir.

3. Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Sınıf İle Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Puanları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfların yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ puan ortalamalarını anlamlı düzeyde farklılaşır farklılaşmadığına t testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflar İle Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik t Testi Sonuçları

	Sınıf	N	\bar{x}	ss	t	P
YKÖ Toplam Puan	2.sınıf	390	24.62	23.70	-2.802	.005**
	4.sınıf	237	30.31	26.24		
DZÖÖ-KF Toplam Puanı	2.sınıf	390	103.54	13.55	-.008	.994
	4.sınıf	237	103.55	14.48		
RSPM Toplam Doğru Puanı	2.sınıf	390	48.52	5.42	1.803	.072
	4.sınıf	237	47.70	5.65		
RSPM Süre Puanı	2.sınıf	390	35.28	7.15	-.307	.759
	4.sınıf	237	35.46	7.83		

**p< .01

Ortalamalara bakıldığında, 4.sınıf öğrencilerinin yükleme karmaşıklığı toplam puan ortalamalarının (\bar{x} =30.31) 2.sınıf öğrencilerinin ortalamalarından (\bar{x} =24.62) yüksek olduğu ve ortalamalar arası bu farkların p< .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflar ile duygusal zekâ toplam puanı ve akıcı zekâ puanları arasında anlamlı farklar gözlenememiştir.

4. Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Fakülte İle Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Puanları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte ile yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ arasında ilişki olup olmadığı varyans analizi (ANOVA) test edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, Tablo 5’de değişkenlerle ilgili ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Fakülteye Göre Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Fakülte	N	\bar{x}	Ss
YKÖ Toplam Puanı	Eğitim Fakültesi	131	34.58	27.26
	Fen-Edebiyat Fakültesi	219	26.32	24.49
	İ.İ.B.F	133	29.30	26.03
	Sağlık Yüksek Okulu	144	18.01	18.52
	Toplam	627	26.77	24.82
DZÖÖ-KF Toplam Puanı	Eğitim Fakültesi	131	105.79	14.24
	Fen-Edebiyat Fakültesi	219	102.39	13.92
	İ.İ.B.F	133	103.74	14.42
	Sağlık Yüksek Okulu	144	103.08	12.91
	Toplam	627	103.55	13.9
RSPM Toplam Doğru Puanı	Eğitim Fakültesi	131	48.44	5.85
	Fen-Edebiyat Fakültesi	219	46.92	5.32
	İ.İ.B.F	133	48.38	5.52
	Sağlık Yüksek Okulu	144	49.81	5.06
	Toplam	627	48.21	5.52

	Eğitim Fakóltesi	131	34.71	8.4
RSPM Süre Puanı	Fen-Edebiyat Fakóltesi	219	37.08	8.67
	İ.İ.B.F	133	34.97	6.01
	Sağlık Yüksek Okulu	144	33.65	4.49
	Toplam	627	35.35	7.41

Tablo 5 incelendiğinde, Eğitim Fakóltesinin YKÖ ve DZÖÖ-KF ortalamalarının diğer fakólterden yüksek olduğu; Sağlık Yüksekokulunun RSPM toplam doğru puan ortalamasının diğer fakólterden yüksek, süre puanı ortalamasının ise düşük olduğu görölmektedir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı, varyans analizi kullanılarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Fakólte İle Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d.	Kareler Ortalaması	F	p
YKÖ Toplam Puanı	Gruplar Arası	19928.356	3	6642.785	11.313	.000***
	Gruplar İçi	365815.111	623	587.183		
	Toplam	385743.467	626			
DZÖÖ-KF Toplam Puanı	Gruplar Arası	991.610	3	330.537	1.718	.162
	Gruplar İçi	119895.753	623	192.449		
	Toplam	120887.362	626			
RSPM Toplam Doğru Puanı	Gruplar Arası	742.912	3	247.637	8.429	.000***
	Gruplar İçi	18302.718	623	29.378		
	Toplam	19045.630	626			
RSPM Süre Puanı	Gruplar Arası	1144.729	3	381.576	7.154	.000***
	Gruplar İçi	33227.475	623	53.335		
	Toplam	34372.204	626			

***p< .001

Tablo 6 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakólte ile yükleme karmaşıklığı toplam puanları arasındaki farkların F (3-623)=11.313, p<.001 düzeyinde; RSPM toplam doğru puanları arasında F(3-623)=8.429, p<.001 düzeyinde; RSPM süre puanları arasında ise, F(3- 623)= 7.154, p<.001 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı olduğu görölmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakólte ile duygusal zekâ toplam puanları arasında ise anlamlı bir fark gözlenememiştir (F(3-623)=1.718, p>.05).

Yukarda verilen anlamlı farkların kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc analizlerine (Tukey Testi) göre, yükleme karmaşıklığı ile öğrenim görölen fakólte arasında gözlenen anlamlılık, Eğitim Fakóltesi (\bar{X} =34.58) ile Fen-Edebiyat Fakóltesi (\bar{X} =26.32) (p=.011<.05) ve Sağlık Yüksekokulu (\bar{X} =18.01) (p=.000<.001) YKÖ toplam puan ortalamaları arasındaki; ayrıca, Fen-Edebiyat Fakóltesi (\bar{X} =26.32) ile Sağlık Yüksekokulu (\bar{X} =18.01) (p=.008<.01) ve İİBF (\bar{X} =29.30) ile Sağlık Yüksekokulu (\bar{X} =18.01) (p=.001<.01) YKÖ toplam puan ortalamaları arasındaki farklardan kaynaklanmaktadır. RSPM toplam doğru puan ile öğrenim görölen fakólterin ortalamaları arasındaki farkların kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc analizine (Tukey Testi) göre, anlamlılık, Fen-Edebiyat Fakóltesi (\bar{X} =46.92) ile Sağlık Yüksekokulu (\bar{X} =49.81) RSPM toplam puan ortalamaları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (p=.000<.001).RSPM süre puanı ile öğrenim görölen fakólterin ortalamaları arasındaki anlamlı farkların kaynağını belirlemek için yapılan Post

Hoc analizine (Tukey Testi) göre, anlamlılık, Eğitim Fakültesinin ortalaması (\bar{X} =34.71) ile Fen-Edebiyat Fakültesinin ortalaması arasındaki fark (\bar{X} =37.08) fark ($p<.018<.05$); Fen-Edebiyat Fakültesi (\bar{X} =37.08) ile Sağlık Yüksekokulu ortalamaları (\bar{X} =33.65) arasındaki fark ($p=.000<.001$); İİBF (\bar{X} =34.97) ile Fen-Edebiyat Fakültesi ortalamaları (\bar{X} =37.08) arasındaki farktan ($p=.044<.05$) kaynaklanmaktadır.

Bu sonuçlara göre, Eğitim Fakültesinin yükleme karmaşıklığı ve duygusal zekâda diğer fakülterden daha yüksek olduğu görülmektedir. Sağlık Yüksekokulunun ise, akıcı zekâda diğer fakülterlere göre yüksek olduğu görülmüştür.

5. Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Alan İle Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Puanları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin öğrenim gördüğü alanların yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ puan ortalamalarını anlamlı düzeyde farklılaşmış farklılaştırmadığına t Testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir. Kamu yönetimi, iktisat, işletme, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyoloji, çağdaş Türk lehçeleri, coğrafya bölümleri sosyal bilimler olarak ele alınmıştır. Fen bilgisi öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği, fizik, kimya, matematik, sağlık kurumları yöneticiliği, hemşirelik ve fizik tedavi bölümleri ise fen bilimleri olarak ele alınmıştır.

Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alan İle Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik t Testi Sonuçları

	Öğrenim Görülen Alan	N	\bar{X}	ss	t	p
YKÖ Toplam Puanı	Sosyal Bilimler	328	31.04	25.25	4.580	.000***
	Fen Bilimleri	299	22.09	23.52		
DZÖÖ-KF Toplam Puanı	Sosyal Bilimler	328	104.67	13.87	2.127	.034*
	Fen Bilimleri	299	102.31	13.85		
RSPM Toplam Puanı	Sosyal Bilimler	328	47.52	5.65	-3.295	.001**
	Fen Bilimleri	299	48.97	5.27		
RSPM Süre Puanı	Sosyal Bilimler	328	36.29	7.67	3.361	.001**
	Fen Bilimleri	299	34.31	6.98		

***p< .001, **p< .01, *p< .05

Tablo 7 incelendiğinde, sosyal bilimlerde öğrenim görenlerin fen bilimlerindeki göre yükleme karmaşıklığının ($p<.001$) ve duygusal zekâlarının anlamlı derecede ($p<.05$) yüksek olduğu görülmektedir. Fen bilimlerindeki öğrencilerin ise, RSPM toplam doğru puanlarının sosyal bilimlerinde öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde ($p<.01$) yüksek olduğu, ayrıca RSPM süre puanında ise anlamlı derecede ($p<.01$) düşük olduğu görülmektedir. Buna göre, sosyal bilimlerde öğrenim görenlerin fen bilimlerindeki daha yüksek yükleme karmaşıklığına ve duygusal zekâyâ sahip olduğu, fen bilimlerinde öğrenim görenlerin ise, sosyal bilimlerdekilerden daha yüksek akıcı zekâyâ sahip olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Mevcut araştırmada, kız öğrencilerinin akıcı zekâlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde ($p < .05$) yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan, cinsiyet ile yükleme karmaşıklığı ve duygusal zekâ arasında anlamlı farklar gözlenmemiştir.

Kadınlar bilişsel-duygusal nedenlere yüklemede bulunurken erkekler ise, daha ziyade davranışa yüklemede bulunmaktadır. Kadınlar, bilişsel-duygusal bir enformasyon algıladıklarında davranışa yönelik öngörülerini daha iyimser iken, erkekler davranışa karşı daha duyarlı ve kararlı bir şekilde neden yüklemektedirler (Andersen ve Ross, 1984). Yapılan araştırmalarda, kadınların erkeklere göre daha yüksek yükleme karmaşıklık düzeyine sahip olduğu görülmektedir (Fletcher ve ark., 1986; Paker, 1994; Buluş, 2000; Fast, Reader ve Funder, 2008). Korkman (2003) yaptığı çalışmada ise, erkeklerin yükleme karmaşıklığı düzeyini, kızlardan daha yüksek olarak gözlemlemiştir. Mevcut araştırmanın bulguları, bu çalışmalarla uyumsuzdur.

Cinsiyet ile duygusal zekâ arasında ilişkiye yönelik literatüre bakıldığında farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Bhosle (1999), King (1999), Sutarso (1999), Wing ve Love (2001), Singh (2002), Katyal ve Awasthi (2005), Aggarwal ve Saxena (2012), İşmen (2001), Gürbüz ve Yüksel (2008) çalışmalarında, kadınların erkeklerden daha yüksek duygusal zekâ puanına sahip olduğunu gözlemlerken, Chu (2002) çalışmasında erkeklerin kadınlara göre daha yüksek duygusal zekâ puanlarına sahip olduğunu gözlemlemiştir. Ülkemizde, Acar (2002), İşmen (2004) ve Girgin (2009), tarafından yapılan çalışmalarda, kadınlar ve erkekler arasında duygusal zekâ açısından istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mevcut çalışma, ülkemiz örneklemelerinde yapılan, Acar (2002), İşmen (2004) ve Girgin (2009)'in çalışmalarıyla uyumludur.

Yapılan araştırmalar, sosyal bilimler öğrencilerinin, fen bilimlerindeki göre daha yüksek yükleme karmaşıklık düzeyine sahip olduğu göstermektedir (Fletcher ve ark., 1986; Paker, 1994). Goleman (2011) ve İşmen (2001), sosyal bilimlerle ilgilenenlerin fen bilimleri ile ilgilenenlere göre, duygusal zekâlarını daha fazla kullandıklarını belirtmektedir.

Mevcut araştırmada, öğrencilerin yaşı arttıkça akıcı zekâ puanlarının düştüğü gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaşı arttıkça yükleme karmaşıklığı puanlarının arttığı görülmüştür. Ayrıca, 4.sınıf öğrencilerinin yükleme karmaşıklığının 2.sınıf öğrencilerinkinden yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflar ile duygusal zekâ toplam puanı ve akıcı zekâ puanları arasında anlamlı farklar gözlenmemiştir. Öğrenciler eğitimlerinin son yıllarına gelince, gelecek kaygısı, iş bulma endişeleri nedeniyle yükleme karmaşıklığı yaşamaktadır. Korkman (2003)'ün çalışmasında 4. Sınıf öğrencilerinin 2. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek nörotisizm ve yükleme karmaşıklığı puanları aldığı görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte ile yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ arasında ilişki olup olmadığı ile ilgili analizler sonucunda, Eğitim Fakültesinde öğrenim görenlerin, yükleme karmaşıklığı ve duygusal zekâda diğer fakültelerden daha yüksek olduğu; Sağlık Yüksekokulunun ise, akıcı zekâda diğer fakültelere göre yüksek olduğu görülmüştür.

Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görenlerin duygusal zekâ ortalamalarının, diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir (Gürşimşek ve ark. 2008). Sağlık Yüksekokulu'ndakilerin problem çözme becerilerinin diğerlerinden yüksek olduğu yönünde bulgular mevcutken (Cholowski ve Chan, 2004; Kaya, 2005); tersi bulgular da mevcuttur (Yılmaz Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş, 2011).

Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görenlerin duygusal zekâ ortalamaları, diğer fakültedekilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, Gürşimşek ve ark. (2008)'nin çalışmalarıyla uyumludur. Bunun nedeni, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler, meslek hayatlarına büyük olasılıkla öğretmen olarak devam edecekleri için, duygusal zekâlarını etkin bir şekilde kullanmalarının gerekliliği olabilir. Öğretmenler, okulda karşılaştıkları problemleri çözme, yeni yaklaşımlar getirebilme, öğrenciler ve velilerle ilişkilerinde sosyal becerilerini etkin bir şekilde kullanabilme yetilerine sahip olmalıdır. Bu beceriler de, duygusal zekânın en önemli bileşenlerindedir.

Sağlık Yüksekokulu'ndakilerin akıcı zekâ puanlarının diğer fakültele göre yüksek olması ile ilgili elde edilen bulgular Cholowski ve Chan, 2004 ve Kaya, 2005'nin çalışmaları ile uyumludur.

Mevcut araştırmada, sosyal bilimlerde öğrenim görenlerin fen bilimlerindekilerden daha yüksek yükleme karmaşıklığına ve duygusal zekâyâ sahip olduğu, fen bilimlerinde öğrenim görenlerin ise, sosyal bilimlerdekilerden daha yüksek akıcı zekâyâ sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular, Fletcher ve ark., 1986 ve Paker, 1994'ün bulguları ile uyumludur. Sosyal bilimlerin toplumsal olaylar ve davranışlarla ilişkili bir alan olmasından dolayı bu alanda öğrenim gören öğrencilerin yükleme karmaşıklığı düzeylerinin fen bilimlerinde öğrenim görenlere göre yüksek çıkması hem literatürle hem de genel gözlemlerle uyumludur. Ayrıca, sosyal bilimlerde öğrenim görenlerin fen bilimlerindekilere göre yüksek duygusal zekâyâ sahip olmaları İşmen (2001)'in çalışması ile uyumluken, İkiz ve Totan'ın çalışması ile uyumlu değildir.

Sonuç

Öğrencilerin demografik değişkenleri ile yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ arasındaki ilişkiye yönelik olarak;

1) Kız öğrencilerinin akıcı zekâlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan, cinsiyet ile yükleme karmaşıklığı ve duygusal zekâ arasında anlamlı farklar gözlenememiştir.

2) Öğrencilerin yaşı arttıkça, akıcı zekâ puanlarının düştüğü; yükleme karmaşıklığı puanlarının arttığı görülmüştür.

3) 4. Sınıfların 2.sınıflardan daha yüksek yükleme karmaşıklığı puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflar ile duygusal zekâ toplam puanı ve akıcı zekâ puanları arasında anlamlı farklar gözlenememiştir.

4) Eğitim Fakültesinde öğrenim görenlerin, yükleme karmaşıklığı ve duygusal zekâda diğer fakültelerden daha yüksek olduğu; Sağlık Yüksekokulunun ise, akıcı zekâda diğer fakültele göre yüksek olduğu görülmüştür.

5) Sosyal bilimlerde öğrenim görenlerin fen bilimlerindekilerden daha yüksek yükleme karmaşıklığına ve duygusal zekâyâ sahip olduğu, fen bilimlerinde öğrenim görenlerin ise, sosyal bilimlerdekilerden daha yüksek akıcı zekâyâ sahip olduğu görülmüştür.

Öneriler

1) Konuyla ilgili araştırmaların artırılması literatür açısından yararlı olacaktır.

2) Yükleme karmaşıklığı ile zekânın diğer bileşenleri arasındaki ilişkilere yönelik yapılacak araştırmalar, bu kavramın zekâ ile ilişkisini aydınlatması açısından faydalı olacaktır.

3) Bu araştırmada kullanılan değişkenlerin eğitim ile ilişkisi ve eğitim kurumlarında uygulanabilirliği açısından çalışmalar yapılması yararlı olacaktır.

4) Eğitim sisteminin, rencileri sadece sınava koşullanan bireylerden çıkarıp duygusal zekâ ve akıcı zekâlarını geliştirecek aktivitelere yönlendirmesi çok yararlı olacaktır.

5) İlk ve orta üretim düzeyindeki okul rehberlik hizmetlerinde, duygusal zekâ ve akıcı zekâ gelişimine yönelik programlar oluşturulması yararlı olacaktır.

6) Duygusal ve akıcı zekânın geliştirilmesi, niversite rencilerinin ileride iş sahalarında problem çözme, iletişim ve sosyal becerileri, benlik saygısı ve yaşam doyumunu artırma açısından faydalı olacaktır

Kaynaklar

- Acar, F. (2002). Duygusal Zekâ ve Liderlik, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (12) 53-68
- Aggarwal, S. & Saxena, M. K. (2012). A Comparative Study Of Emotional Intelligence Of Undergraduate Students. Scholarly Research Journal For İnterdisciplinary Studies. Vol. I, Issue-II (pp. 218-225).
- Andersen, Susan M., and Lee Ross. 1984. "Self-Knowledge and Social Inference: I. The Impact of Cognitive/Affective and Behavioral Data." *Journal of Personality & Social Psychology* 46(2):280-293.
- Arslan, C. (2005). "Kişilerarası atışma çözme ve Problem özme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bhosle, S. (1999). Gender differences in EQ. New Delhi: Sage Publications.
- Buluş, M. (2000). Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlık Tercihinin Bazı Psikososyal zellikler ve Akademik Başarı erevesinde İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Cholowski, K. M. & Chan, L. K. S. (2004). Cognitive factors in student nurses' clinical problem solving. *Journal of Evaluation in Clinical Practice* 10 (1):85-95.
- Chu, J. (2002). Boys development. Reader's Digest, 94-95
- Deniz, M.E., zer, E. ve Işık, E. (2013). Duygusal Zekâ özelliği leği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF)-Kısa Formu: Geerlik ve Gvenirlik alışması. Eğitim ve Bilim, Cilt 38, Sayı 169, s: 407-419.
- Fast, L.A., Reimer, H. M., Funder, D. C. (2008). The Social Behavior and Reputation of the Attributionally Complex. *Journal of Research in Personality*, 42, 208–222.
- Fletcher, G.J.O, Danilovics, P. Fernandez, G. Peterson, D ve Reeder, G.D.(1986). Attributional Complexity: An Individual Differences Measure. *Journal Of Personality and Social Psychology*. Volume 51 No.4, p. 875-884.
- Fletcher, G. J., Reeder, G. D., & Bull, V. (1990). Bias and accuracy in attitude attribution: The role of attributional complexity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 275–288.
- Fletcher, G. J. O., Rosanowski, J., Rhodes, D., & Lange, C. (1992). Accuracy and Speed of Causal Processing: Experts Versus Novices in Social Judgment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 320–338.
- Girgin, G. (2009). Üniversite rencilerinde Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. [The Investigation of Emotional Intelligence in Universty Students to Some Variables]. KKTC Milli Eğitim Dergisi - TRNC Journal of National Education, 3, pp.1-12
- Goleman, D. (2011). Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir? 31. Baskı, eviren: Yüksel, B. S., İstanbul: Varlık/Bilim Yayınları.
- Gürbüz, S. Ve Yüksel, M. (2008). Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, rgtsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik zelliklerle İlişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 174-190
- Gürşimşek, I., Ekinci Vural, D., Selioğlu Demirsöz, E. (2008). Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:16, ss: 1-11.

- İkiz, E. Ve Totan, T. (2012) Üniversite Öğrencilerinde Öz-Duyarlılık ve Duygusal Zekânın İncelenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 14, Sayı: 1, Sayfa: 51-71
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal Zekâ ve Problem Çözme. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 13, Sayfa: 111-124.
- İşmen, E. (2004). Duygusal Zekâ ve Aile İşlevleri Arasındaki İlişki. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(11), 55-75.
- Karakaş, S. (2004). BİLNOT Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik testler için araştırma ve geliştirme çalışmaları (1. Baskı). Ankara Dizayn Ofset.
- Katyal, S. & Awasthi, E. (2005). Gender Differences in Emotional Intelligence Among Adolescents of Chandigarh, Journal Human Ecology, 17(2), 53-155.
- Kaya E. (2005). Hemşirelerin problem çözme becerilerinin ve etkileyen bazı faktörlerin belirlenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- King, M (1999). Measurement of differences in emotional intelligence of pre service educational leadership students and practicing administrators as measured by the multifactor emotional intelligence scale. Dissertation Abstracts International, Vol. 60.
- Korkman, H. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Tipleriyle Atf Karmaşıklığı Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkman, H. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Yükleme Karmaşıklığı Düzeylerinin Duygusal Zekâ ve Akıcı Zekâ Çerçevesinde İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of Intelligence (pp. 396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Paker, O. (1994). Atf Karmaşıklığı, Uçlara Kayma ve Kalıp Yargı Kullanma Eğilimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi., İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1992). Manual For Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales (section 3). Oxford: Oxford Psychologist Press.
- Ross, M., & Fletcher, G. J. O. (1985). Attribution and social perception. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), The handbook of social psychology (3rd ed., pp. 73-122). New York: Random House.
- Singh, D. (2002). Emotional Intelligence at Work: A Professional Guide. Sage Publications, New Delhi.
- Sutarso, P. (1999). Gender differences on the emotional intelligence inventory (EQI). Dissertation Abstracts International. Vol. 60.
- Weisinger, H. (1998). İş yaşamında duygusal zekâ. Çeviren: Süleymangil, N. İstanbul: MNSYayıncılık.
- Wing, E. and Love, G.D. (2001). Elective Affinities and Uninvited Agonies: Mapping Emotions With Significant Others Onto Health. Emotion, Social Relationships and Health Series in Affective Science. Oxford University Press, New York.
- Yılmaz Karabulutlu, E, Yılmaz, S. ve Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Psikiyatri Hemşireliği Dergisi; 2(2):75-79