International Online Journal of Educational Sciences, 2016, 8 (1), 229-244

iojes
www.iojes.net

International Online Journal of Educational Sciences

ISSN: 1309-2707

A Comparison of Gifted and Non-Gifted Students' Emotional Intelligence and Communication Skills

Fatih Kaya[1], Polat Kanik[2], and Serdar Alkin[3]

[1] Gaziosmanpasa University, Turkey; [2] Merzifon Religious Vocational High School, Turkey; [3] Arif Nihat Asya Religious Vocational High School, Turkey.

ARTICLE INFO

Article History:
Received 29.08.2015
Received in revised form 10.10.2015
Accepted 25.10.2015
Available online 07.02.2016

ABSTRACT

This study aimed to compare level of emotional intelligence and communication skills of gifted and talented students with non-gifted students. In this study, predictive relationship between emotional intelligence and communication skills and to what extend this relationship differs by gender and being gifted was examined. Participants were conveniently sampled from two separate Science and Art Centers (n = 181) and two separate middle schools (n = 110). The Schutte Emotional Intelligence Scale and Communication Skills Inventory were used to collect data. The study resulted in no statistically significant difference between gifted and non-gifted students in terms of their communication skills; however, gifted students' level of emotional intelligence was statistically significantly higher than their non-gifted peers. Moreover, there was a statistically significant positive correlation between the students' emotional intelligence and communication skills. Regression analysis also resulted that students' both emotional intelligence and communication skills can be predicted by their giftedness while students' gender can only predict their communication skills. It can be inferred from the results that emotional intelligence and communication skills were interrelated and contributed to explain cognitive intelligence.

© 2016 IOJES. All rights reserved

Keywords:
gifted students, emotional intelligence, communication skills, middle school students

Extended Summary

Purpose

Emotional intelligence or emotional giftedness (Dabrowski & Piechowski, 1977; Goleman, 1995; Piechowski, 1991) is usually suggested as a type of intelligence or giftedness and regarded as including ethical sensitivity, intrapersonal and interpersonal intelligence (Gardner, 1999), wisdom (Sternberg, 2000), and leadership (Marland, 1972). Emotional intelligence, indeed, is not completely a non-cognitive feature. In contrast, emotional intelligence with all of its dimensions has cognitive parts (Lee & Paula Olszewski-Kubilius, 2006). Emotional intelligence, firstly, was suggested by Mayor and Salovey (1990) as an ability to observe one's own and others' emotions, differentiate among emotions, and use emotions to manage thought and behaviors. Communication can be defined as being sensitive to verbal and nonverbal clues and listening and responding effectively (Korkut, 2004). Communication is an exchange of emotions and thoughts among people (Cüceloğlu, 2002). The ability to be aware of perceptions and emotions and manage emotions while behaving is necessary for effective communication (Özer, 2000).

This study aimed to compare the level of emotional intelligence and communication skills of gifted and talented students with non-gifted students. In this study, a predictive relationship between emotional

[1] Corresponding author's address: Gaziosmanpasa University, Faculty of Education, Tokat, Turkey.
Telephone: +90 356 252 1616
Fax: +90 356 252 1546
e-mail: fatih.kaya@gop.edu.tr
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.01.018

© 2016 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

intelligence and communication skills and to what extent this relationship differs by gender and being gifted was examined.

Method

This study used qualitative methods and operationalized correlational and causal comparative research designs. Participants were conveniently sampled from two separate Science and Art Centers (n = 181) and two separate middle schools (n = 110) in two cities of Turkey. The students attending the Science and Art Centers had already been identified as gifted and talented based on standardized intelligence tests. The Schutte Emotional Intelligence Scale and Communication Skills Inventory were used to collect data. The Schutte Emotional Intelligence Scale is composed of 41 items and 3 factors: optimism/regulation of emotion, using emotions, and evaluation of emotions. The Communication Skills Inventory includes 45 items and 3 factors: cognitive, emotional, and behavioral.

Results

The study resulted in no statistically significant difference between gifted and non-gifted students in terms of their communication skills ($p > 0.005$); however, gifted students' level of emotional intelligence (M = 154.60, SD = 25.79) was statistically significantly higher than their non-gifted peers (M = 144.41, SD = 23.10; $p < 0.005$). Gifted students had statistically significantly higher mean scores than non-gifted students in all three dimensions of emotional intelligence, which are regulation of emotion, using emotions, and evaluation of emotions ($p < 0.005$). Moreover, there was a statistically significant positive correlation between gifted students' emotional intelligence and communication skills ($r = .605$; $p < 0.005$). This means the students' scores of communication skills and emotional intelligence can explain 36.6% of the variation in each other. Cross relationships among the subtests of the Communication Skills Inventory and Emotional Intelligence Scale were found as well; all were found to have positive and moderate ($r = .232$) to high ($r = .603$) effect sizes, according to Cohen's benchmarks. Four separate regression analysis were conducted and four models were produced to investigate the predictive power of each subtests of the scales as well as gender and giftedness. The models resulted in that gifted students' emotional intelligence and communication skills can be predicted by their giftedness while students' gender can only predict their communication skills.

Discussion and Conclusion

There was no statistically significant difference between gifted and non-gifted students' communication skills found; although several previous studies (Clark, 2002; Ergin, 2003; Ruf, 2009; Silverman, 1997, 2004) reported contrary results. Such result of the current study can be explained by the possible effects of other variables such as development of verbal abilities and language acquisition on communication skills. This issue is open for further research and should be investigated in future research. As for emotional intelligence, gifted students had statistically significantly higher emotional intelligence scores than their non-gifted peers just as they did on cognitive intelligence tests. This result is similar to that of several previous studies (Ackerman, 1997; Bar-On, 2007; Gallagher, 1986; Miller, Silverman, & Falk, 1994; Neihart, 1999; Piechowski & Colangelo, 1984). The high correlation between communication skills and emotional intelligence implies that a person who is good at one of them will likely be good at the other. Gender was found as a statistically significant predictor for students' communication skills, but not for emotional intelligence. This finding can be explained under the light of previous findings on the gender differences about communication skills, which was detailed by Basow and Rubenfield (2003). Giftedness was found as a powerful predictor for students' emotional intelligence and communication skills. It can be stated based on this finding that emotional intelligence, communication skills, and cognitive intelligence are interrelated.

This study has some limitations even though it produced substantial results. The participants of the study were from two separate middle schools and two separate Science and Art Centers in two cities. Therefore, the results of the study should be evaluated and generalized with the consideration of this limitation. Furthermore, the students attending Science and Art Centers were already identified as gifted and talented. The identification procedures and the instruments used in the identification process may be open to discussion because there is no one correct way to identify gifted and talented students. In general, the current study provided essential findings and can inspire future studies on the same topic.

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve İletişim Becerileri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Fatih Kaya[1], Polat Kanık[2], and Serdar Alkın[3]

[1] Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye; [2] Merzifon İmam Hatip Lisesi, Türkiye; [3] Arif Nihat Asya İmam Hatip Lisesi, Türkiye.

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihçesi:
Alındı 29.08.2015
Düzeltilmiş hali alındı 10.10.2015
Kabul edildi 25.10.2015
Çevrimiçi yayınlandı 07.02.2016

ÖZ

Bu araştırmanın amacı üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almış ve almamış ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve iletişim beceri düzeylerini karşılaştırmaktır. Bu araştırmada ayrıca duygusal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki yordayıcı ilişki düzeyi araştırılmış ve bu ilişkinin üstün zekâlı ve yetenekli olma ve cinsiyet değişkenine göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, iki farklı Bilim Sanat Merkezi'nden 181 ve iki farklı ortaokuldan 110 öğrenci uygun örnekleme yöntemi ile seçilerek oluşturulmuştur. Veriler Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, üstün zekâlı ve yetenekli tanısı alan ve almayan öğrenciler arasında iletişim becerileri bakımından anlamlı bir fark bulunmazken, duygusal zekâ düzeyleri bakımından tanı alanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin üstün zekâlı ve yetenekli olması hem duygusal zekâ hem de iletişim beceri düzeylerini anlamlı düzeyde yordarken, cinsiyet değişkeni sadece iletişim beceri düzeylerini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Araştırma bulgularına dayalı olarak duygusal zekâ ve iletişim becerilerinin birbiri ile ilişkili ve bilişsel zekâ düzeyini destekleyen faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

© 2016 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:
üstün zekâlı ve yetenekli, duygusal zekâ, iletişim becerileri, ortaokul öğrencileri

Giriş

Günümüzde zekâ ve üstün zekâ kavramları zihinsel olmayan özellikleri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Böylelikle modern zekâ kuramlarının çoğu motivasyon, yaratıcılık, liderlik, kararlılık ve diğer kişilik özelliklerini üstün zekânın önemli bileşenleri olarak ele almaya başlamışlardır. Bununla birlikte alanda yaygın olarak kabul gören zekâ tanımları yaratıcılık, sosyo-duygusal özellikler, duyusal-motor yetenekler, duyusal algılama (Gagne, 1995), liderlik (Marland, 1972), görev aşkı (Renzulli, 1978), çevreye uyum (Sternberg ve Davidson, 2005) ve duygular (Morelock, 1995) gibi özellikleri de zekâ tanımlarına dâhil etmişlerdir. Üstün zekâ tek bir yapı olarak açıklanmaktan daha çok geliştirilebilir çeşitli becerilerin karmaşık bir bileşimi olarak açıklanmaktadır (Feldhusen, 1992, 1994; Treffinger ve Feldhusen, 1996).

Gagne (1991), Renzulli (1978) ve Tannenbaum (1986) üstün zekâyı çeşitli özelliklerin bileşimi olarak gören kuramcı veya araştırmacılardan sadece bazılarıdır. Bu araştırmacıların kuramlarına göre üstün zekâ ve yetenek, zihinsel ve zihinsel olmayan özelliklerin uyumlu bir şekilde bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Ayrıca, zihinsel olmayan özellikler, çevresel faktörler de dâhil, bireydeki gelişimi ve değişimi açıklamada daha fazla işlevsel olup, üstün zekâlı ve yetenekli bireyler arasındaki farklılıkların açıklayıcısı olarak görülmektedir. Zihinsel olmayan özellikler arasında görev aşkı veya motivasyon, direnç, risk alma, bağımsızlık, duygusal yoğunluk, girişkenlik ve kararlılık, içsel denetim odağı, öz yeterlik ve yaratıcılık gibi özellikler bulunmaktadır (Lee ve Paula Olszewski-Kubilius, 2006). Bu özellikler tamamlayıcı işlevleri ile bireyin yaptığı işlerin anlam kazanmasına ve bilişsel potansiyelin tam olarak kullanılmasına olanak sağlamaktadır.

Zihinsel olmayan özelliklerin zekâ kavramının içinde yer almaya başlamasıyla, yetenek gelişiminde sadece akademik potansiyele odaklanan bakış açısında da genişleme olmuştur (Csikszentmihalyi, Rathunde ve Whalen, 1997; Gagne, 1991, 1995; Piirto, 1994). Bu durum ayrıca duygusal, ahlaki ve etik duyarlılık ve liderlik gibi bazı zihinsel olmayan kişilik özelliklerinin ayrı bir üstün zekâ alanı olduğu görüşünü de ortaya

[1] Sorumlu yazarın adresi: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat, Türkiye.
Telefon: 0 356 252 1616
Faks: 0 352 252 1546
e-posta: fatih.kaya@gop.edu.tr
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.01.018

çıkarmıştır (Lee ve Paula Olszewski-Kubilius, 2006). Son çeyrek asırdır üzerinde en çok çalışılan bu özelliklerden birisi de duygusal zekâdır.

Duygusal Zekâ veya Duygusal Üstün Zekâ

Duygusal zekâ veya duygusal üstün zekâlı olma kavramları (Dabrowski ve Piechowski, 1977; Goleman, 1995; Piechowski, 1991), içsel ve sosyal zekâ ve ahlaki duyarlılığı (Gardner, 1999), bilgeliği (Sternberg, 2000) ve liderliği (Marland, 1972) kapsamaktadır. Ayrıca bu kavramlar zekânın veya üstün zekâlılığın ayrı bir çeşidi olarak önerilmektedir. Duygusal zekâ aslında tamamen zihinsel olmayan bir özellik değildir. Aksine duygusal zekânın her boyutunun bilişsel bir yanı bulunmaktadır (Lee ve Paula Olszewski-Kubilius, 2006).

Duygusal zekâ, bilişsel zekânın tersi bir kavram değildir (Goleman, 1995). Duygusal zekâ, bilişsel zekâ gibi insan yeterliliklerini açıklayan bir başka boyuttur. Salovey ve Pizarro (2003)'ya göre duygusal zekâ kavramı, insan yeteneklerinin bilişsel ve duygusal boyutlarını birleştirerek geleneksel zekâ kavramının geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca duygusal zekâ kavramı duygusal boyutta bireyler arası farklılıkları açıklaması bakımından değerlidir.

İlk kez Mayer ve Salovey (1990) tarafından ortaya konan duygusal zekâ kavramı, bireyin kendisi ve karşısındakinin duygularını gözlemleme, duygular arasında ayrım yapma ve düşünce ve davranışlarına yön vermede duyguları kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Epstein (1999)'e göre duygusal zekâ, bireyin kendi duyguları ile başkalarının duygularını fark etmesini ve anlamasını sağlayan zihinsel bir beceridir. Goleman (1995) *Duygusal Zekâ* adlı kitabında duygusal zekâyı "kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati göstermesi ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yetisi" olarak tanımlamıştır (s. 285). Ayrıca Goleman duygusal zekânın benlik bilinci (bireyin kendi duygularının farkında olması), duygularla baş etme (duyguların kontrolü), kendi kendini motive etme, empati (başkalarının duygularını bilme) ve sosyal yeterlilik (sosyal ilişkileri yürütebilme) olmak üzere beş bileşeni olduğunu belirtmiştir. Yeşilyaprak (2001, s. 140) ise duygusal zekâyı "kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmemizin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamamıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermemizi sağlar" şeklinde açıklamıştır. Duygusal zekânın pek çok farklı tanımı olmasına rağmen, bu tanımların ortak yanları bulunmaktadır. Weisinger (1998) bu ortak yanları dört madde altında toplamıştır: Bunlar duygunun tam ve doğru olarak kavranması, bireyin kendini ve başkalarını anlamaya yönelik duygularını gerektiğinde üretmesi, duyguları ve duygularla ile ilgili bilgiyi anlama yeteneği ve duygusal ve zihinsel gelişim için duyguları düzenleme yeteneğidir.

Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerde Duygusal Zekâ

Üstün zekâlıların eğitimi alanında araştırmalar yapan bazı kuramcılar duygusal zekâ kavramı ile ilişkili veya bu kavrama benzer bazı kavramlar önermişlerdir. Örneğin, Dabrowski'nin aşırı uyarılmışlık (overexcitabilities) (Dabrowski ve Piechowski, 1977; Piechowski, 1979) kuramında üstün zekâlı bireylerin beş farklı alanda sahip oldukları özellikler ile akranlarından farklı olduklarından söz edilmektedir. Bunlar psikomotor, duyuşsal, imgesel, zihinsel ve duygusal alanlardır. Bu beş özellik üstün zekâlı bireylerin gelişimsel potansiyelinin ve bu potansiyellerini ne ölçüde gerçekleştirebileceklerinin belirleyicisidir. Bu kuramda duygusal aşırı uyarılmışlık, duyguların tam ve yoğun olarak yaşanması olarak ifade edilmiştir (Piechowski, 1979). Bu özelliğe sahip bireyler genelde insanlara, nesnelere ve mekânlara bağlanan, kendisi ile ilişkisi güçlü ve duyuşsal bellek, ölüm kaygısı, şefkat, sorumluluk duygusu, güvenlik ihtiyacı, öz eleştiri ve utangaçlık gibi özellikleri ön plana çıkan bireyler olarak belirtilmişlerdir. Piechowski (1991) duygusal aşırı uyarılmışlığa sahip bireylerdeki kendilerini değiştirme ve başkalarına yardımcı olma gücünün duygusal üstün zekâlılığı ortaya çıkardığını savunmaktadır. Mayer, Perkins, Caruso ve Salovey (2001) genellikle duygusal aşırı uyarılmışlık olarak ifade edilen duygusal üstün zekâlılık ve duygusal zekâ kavramları arasındaki ilişkiye dikkat çekerek bu iki kavramın da duygulara ilgili olma, duyguların farkında olma, duyguları anlama ve kontrol etme özellikleri ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca duygusal zekânın ölçümü ile duygusal üstün zekâlılığın kısmen de olsa belirlenebileceğini önermişlerdir.

Duygusal zekânın Mayer ve Salovey (1990) tarafından önerilmesinden önce, Gardner (1983) Çoklu Zekâ Kuramı'nda yedi farklı zekâ çeşidinden bahsetmiştir. Bunlardan iki tanesi içsel ve sosyal zekâdır. Bu

zekâ alanları; duyguların, hislerin, niyetlerin ve isteklerin farkında olarak diğer insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilme, duygu ve yeteneklerin öz farkındalığı ve bireyin kendi yaşamını düzenleyebilme kapasitesi olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda Gardner (1983)'in içsel ve sosyal zekâ alanları, Goleman (1995)'ın duygusal zekâsı ile benzerdir. Çünkü her üç zekâ çeşidi de bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını fark etmesi, kontrol etmesi, empati kurabilmesi ve duygulara karşı hassas olabilmesi ile ilgilidir (Gardner (1999; Mayer ve diğerleri, 2001). Sternberg (2000) ise bilgelik (wisdom) kavramını üstün zekânın bir çeşidi olarak dile getirmiştir. Bilgelik en özet şekilde bireyin sahip olduğu bilgiyi veya potansiyeli kendi ve diğerlerinin iyiliği için kullanması olarak tanımlanmaktadır. Bilgelik içerdiği süreçler yönüyle duygusal zekâya benzemektedir (Lee ve Paula Olszewski-Kubilius, 2006).

Araştırmalar duygusal ve zihinsel süreçlerin birlikte hareket eden süreçler olduğu sonucuna varmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004). Örneğin, Bar-On (2007) duygusal zekâ ve bilişsel zekâ arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda duygusal ve bilişsel zekâ arasında pozitif ve yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duygusal zekâ ile üstün zekâlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmalar, üstün zekâlı bireylerin sadece akademik olarak değil aynı zamanda sosyal ve duygusal olarak da akranlarından daha ileri gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur (Neihart, 1999). Aşırı Uyarılmışlık Ölçeği kullanılarak ilkokul düzeyinden lise düzeyine kadar çeşitli öğrenci grupları ile yapılan araştırmalarda üstün zekâlı öğrencilerin üstün zekâlı olmayan akranlarına göre daha yüksek duygusal aşırı uyarılmışlık puanı aldıkları bulunmuştur (Ackerman, 1997; Gallagher, 1986; Miller, Silverman ve Falk, 1994; Piechowski ve Colangelo, 1984).

Tuna (2010), Raven'ın İlerleyen Matrisler Plus Testinin 14–15 yaş çocukları ile geçerlik, güvenirlik ve ön norm çalışmalarını yaptığı araştırmasında, 8. sınıf öğrencilerinin zekâ puanları ile duygusal zekânın stres yönetimi alt boyutu puanları arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca örneklemdeki 9. ve 10. sınıf öğrencileri için duygusal zekânın kendini gerçekleştirme, empati ve problem çözme alt boyutlarıyla zekâ puanları arasında pozitif ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Özdemir (2006) ise bilişsel zekâ ile duygusal zekâ arasında pozitif bir ilişki olmadığını saptamıştır. Bu sonucu, yüksek IQ'ya sahip olmanın sosyal hayatta başarılı olmayı sağlamadığı sonucuna bağlamıştır. Bu araştırmaya göre üstün bilişsel zekâya sahip olan öğrencilerin sosyal ilişkilerinde başarılı olamayabilecekleri vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Shuler (2004) de Florida Devlet Üniversitesi'nde yaptığı doktora çalışmasında duygusal zekâyı çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve yüksek IQ ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Üstün Zekâlılarda İletişim Becerileri

İletişim sözel ve sözel olmayan mesajlara duyarlılık, etkili dinleme ve etkili bir şekilde tepki verme olarak açıklanabilir (Korkut, 2004). İletişim insanlar arasında bir duygu ve düşünce alışverişidir (Cüceloğlu, 2002). Yüksel-Şahin (1998, s. 14) iletişim becerilerini kapsamlı bir şekilde tanımlamıştır:

> …empati ve saygıyı etkili bir biçimde kullanarak, duygu ve düşünceleri karşıdaki kişiye maske takmadan 'ben dili' ile iletebilme, 'ben' savaşımı vermeden, başkalarını küçük görmeden kendi haklarını koruyabilme, etkin dinleyebilme, sözel olmayan mesajlarla sözel mesajlar arasında tutarlılık sağlayabilme biçiminde bireyin, karşısındaki kişilerle doyum verici ilişkiler kurabilmesini sağlayan, bireyin toplum içinde yaşamasını kolaylaştıran, başkalarından olumlu tepkileri getiren öğrenilmiş davranışlardır…

Bir kişiyi görmemiz veya onu duymamızla iletişim süreci doğrudan başlamış olur. İletişimin nasıl gerçekleştiği ise bu sürecin gidişatını olumlu veya olumsuz yönde etkiler. İletişim becerileri, "kişinin gönderdiği mesajları doğru bir biçimde kodlamasına ve iletmesine ve aldığı mesajları hatasız şekilde anlamlandırmasına yarayan etkili tepki verme ve etkin dinleme becerilerinin tümüdür" (Deniz, 2003, s. 8). Owen ve Bugay (2014)'a göre etkili ve sağlıklı iletişim; iletişimde bulunan bireylerin birbirlerini doğru anlamaları, anladıklarını doğru iletmeleri, karşılıklı saygı içinde olmaları ve karşı tarafa anladıklarını ve anlaşıldıklarını hissettirmeleri ile olasıdır. Etkili bir iletişimin başlatılmasında, yürütülmesinde ve iletişim engelleyen unsurların giderilmesinde iletişim becerileri önemlidir (Toy, 2007).

Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin iletişim becerileri çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Ergin (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, zekâ düzeyi ile iletişim becerileri arasında anlamlı pozitif bir ilişki

olduğu bulunmuştur. Granvold (1994) iletişim becerilerini bir sosyal beceri olarak ele almış ve bu becerilerin kişilerarası ilişkilerde bireylerin başarılı olmasına katkı sağladığını belirtmiştir. İletişim becerilerinin gelişimi, sözel becerilerin gelişimi, dil gelişimi ve zihinsel gelişim alanları birbiri ile ilişkili alanlardır. Üstün bilişsel potansiyele ve özel yeteneklere sahip çocukların akranlarına göre daha erken ve daha ileri düzeyde gelişmiş dil becerilerine sahip oldukları pek çok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Clark, 2002; Ruf, 2009; Sternberg, 1997, 2004). Bu çocukların dil gelişimlerine bağlı olarak da sözel becerileri gelişmekte ve dolayısıyla iletişim becerilerinin gelişimi desteklenmektedir.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranları ile iletişimlerinin zayıf olduğunu, akranları tarafından dışlandıklarını ve yalnızlığa itildiklerini belirten araştırmalar olmasına rağmen, bu çocukların akranları ile özellikle kendi bilişsel düzeylerindeki akranları, beraberken etkili iletişim kurabildiklerini ve uyumlu olduklarını gösteren araştırma bulguları daha ağır basmaktadır (Kaya, Erdoğan ve Çağlayan, 2014; Saranlı ve Metin, 2012; Ogurlu, 2010). Mevcut literatür üstün zekâlı ve yetenekli çocukların iletişim sürecini başlatma ve yürütme konusunda bilişsel yeteneklerini etkili bir şekilde kullanabildiklerini ve böylelikle bu becerilerini sosyal ilişkiler geliştirme ve yürütmede kullandıklarını vurgulamaktadır. İletişim öğrenme yoluyla ortaya çıkan bir süreçtir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için öğrenme daha erken ve çabuk gerçekleşmektedir. Bu çocuklar yaşıtlarına göre daha erken konuşmaya, okumaya ve yazmaya başlamaktadır. Bununla birlikte, empati becerileri ve duyarlılıkları yüksek olan, öğretmenleri ve aileleri tarafından yeterli şekilde desteklenen, duygu ve ihtiyaçları dikkate alınan, liderlik vasıfları geliştirilen üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin iletişim becerilerinin de normal yaşıtlarına oranla daha gelişmiş olduğu bilinmektedir (Clark, 2002).

Duygusal Zekâ ve Sosyal İletişim Becerisi

Duygusal zekâ bireyin kendi düşüncelerine ve eylemlerine yol gösteren ve bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını kontrol etme becerisini içeren sosyal zekânın farklı bir şekli olarak tanımlanmıştır (Mayer ve Salovey, 1990). Etkili bir iletişim için ise bireyin kendi algılarının ve duygularının farkında olması ve onları yönetebilmesi gerekmektedir (Özer, 2000). Dolayısıyla duygusal zekâ, etkili bir iletişimi kolaylaştırmaktadır. Duygusal zekâ, bireyin kişilerarası iletişimde etkinlik sağlamasında duygulardan bir rehber olarak yararlanma yeteneğidir. Kendi duygularının farkında olan ve duygu ve düşüncelerini rahatlıkla yönlendirebilen bireyler sosyal ilişkilerinde de başarılı ve yapıcı olabilirler (Çetinkaya ve Alparslan, 2011). Dilekman, Başçı ve Bektaş (2008) sağlıklı kişiler arası ilişkiler ve daha iyi iletişim kurabilmek için bedenin iyi kullanılmasına ek olarak, duygusal olgunluğun da kazanılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Duygusal olgunluk, bireyin kendi duygularını anlaması ve yaşam düzeyini yükseltebilecek yönde düzenlemesi, başkalarının duyguları için empati yapabilmesi biçiminde tanımlanmıştır (Dilekman ve diğerleri, 2008).

Schutte ve diğerlerinin (2001) üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları bir araştırmada duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin işbirliğine dayalı davranışları daha çok gösterdikleri ve yakın duygusal ve sosyal ilişkilerde daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Özdemir (2006)'in üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini incelediği araştırmasında, kendi duygularını kontrol edebilen öğrencilerin sosyal ilişkilerde daha başarılı oldukları ve daha kolay arkadaşlıklar kurdukları bulunmuştur. Bu durum bireylerin duygularını yönetebildiği seviyede sosyal ilişkilerde başarılı olabileceğini göstermektedir.

Duygusal zekâ ve iletişim becerilerini ele alan araştırmalara bakıldığında, bu iki özellik arasında genelde olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varılmaktadır. Başka bir ifadeyle, gelişmiş duygusal zekâ ile iletişim becerilerinin gelişimi ve etkili kullanımı karşılıklı olarak birbirini desteklemektedir. Bunun yanında duygusal zekânın, üstün zekânın bir boyutu ya da çeşidi olarak görüldüğü ve bilişsel ve duygusal zekâ düzeyleri arasında ilişki olduğu sonucuna da varılmaktadır. Benzer şekilde üstün zekâ ve etkili iletişim becerileri arasındaki ilişki ile ilgili bulgular da literatürde yer almaktadır. Literatürdeki bu bulgular ışığında bu araştırma; duygusal zekâ, iletişim becerileri ve üstün zekâlı olma arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanı almış ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve iletişim beceri düzeyleri incelenmiş ve üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almamış kendi yaşıtları ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca duygusal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki yordayıcı ilişki düzeyi araştırılmış ve bu ilişkinin üstün zekâlı ve yetenekli olma ve cinsiyet değişkenine göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli ve Deseni

Bu araştırma ilişkisel ve nedensel karşılaştırma modellerinde gerçekleştirilen nicel bir araştırmadır. Katılımcıların duygusal zekâ ve iletişim beceri düzeyleri ve bu özelliklerin alt boyutları arasında ilişkisel analizler yapıldığı için bu araştırma ilişkisel modelde gerçekleştirilen bir araştırmadır. Ayrıca bu araştırma, duygusal zekâ ve iletişim beceri düzeylerinin üstün zekâlılık ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelediği için nedensel karşılaştırmalı bir araştırma modeli de içermektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Orta Karadeniz Bölgesi'nde yer alan iki farklı ildeki iki farklı ortaokuldan ve yine aynı illerdeki iki farklı Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)'nden 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Toplam 291 öğrenci uygun örnekleme yoluyla çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubu ile ilgili detaylı istatistiksel bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik değişkenlere göre dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Erkek	157	53,95
	Kız	134	46,05
Sınıf	5	147	50,52
	6	128	43,99
	7	13	4,47
	8	3	1,03
Üstün Zekâ ve Yetenek	Tanı almış	181	62,2
	Tanı almamış	110	37,8
Toplam		291	100

Çalışma grubunda yer alan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin hepsi de BİLSEM'ler tarafından standart zekâ testleri ile tanılanmış ve bu kurumlardaki eğitimlerine devam eden öğrencilerdir. Üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almamış öğrenciler ise, BİLSEM'ler tarafından yapılan tanılama sınavlarına girmiş ama tanı kriterlerini karşılayamamış öğrenciler arasından seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verileri toplamak için Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği gözden geçirilmiş versiyonu (Austin, Saklofese, Huang ve McKenney, 2004), İletişim Becerileri Envanteri (Ersanlı ve Balcı, 1998) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ilk olarak Schutte ve diğerleri (1998) tarafından Salovey ve Mayer (1990)'in önerdiği kuramsal yapı ve modele dayandırılarak geliştirilmiştir. Bu ölçek 33 madde ve tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu ölçeğin Austin ve diğerleri (2004) tarafından yapılan düzenlenmesinde ölçeğin ilk versiyonununda yer alan bazı maddeler tersine çevrilmiş ve bazı yeni maddeler ölçeğe eklenmiştir. Böylelikle ölçek 41 maddeye çıkarılmıştır. Ölçeğin bu ikinci versiyonu *iyimserlik/duyguların düzenlenmesi* (21 madde), *duyguların kullanımı* (7 madde) ve *duyguların değerlendirilmesi* (13 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. *Duyguların düzenlenmesi* alt boyutu, yaşanılan durumlar karşısında hissedilen duyguların farkına varılması ve kendini mutlu edecek uğraşılar bulma gibi duygu düzenlenmelerini kapsamaktadır. *Duyguların kullanımı* alt boyutu, olaylar karşısında duyguların gösterilmesi veya gizli tutulması gibi duyguların kontrolünü kapsamaktadır. *Duyguların değerlendirilmesi* alt boyutu ise, yüz ifadelerinin değerlendirilmesi ve davranışların yol açtığı duygusal sonuçları tahmin etme gibi süreçleri kapsamaktadır. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Tatar ve diğerleri (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak, psikometrik özellikleri incelenmiştir. Bu uyarlama çalışması 17-78 yaşları arasındaki 1022 kadın (%58,6) ve 721 erkek (%41,4) olmak üzere toplam 1743 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı toplam puan için 0,82 ve alt boyutlar için sırasıyla 0,75, 0,39 ve 0,76 olarak bulunmuştur. Tatar ve diğerleri (2011), ikinci faktörün diğer iki faktörden daha zayıf iç tutarlılık göstermesini ölçeğin orijinalinde de benzer bir durumun olduğuna ve bunun 26 numaralı maddeden kaynaklandığına bağlamışlardır. Nispeten zayıf olan bu güvenirlik değeri ölçeğin uyarlanma süreciyle ilgili olmayıp uluslararası çalışmalarda yaygın şekilde kullanılan bu ölçeğin bir özelliği olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin uyarlanması çalışmasından elde edilen sonuçlar Austin ve diğerleri (2004)'nin elde ettiği faktör

yapısıyla örtüşmüştür. Toplam varyansı açıklama yüzdesi orijinal çalışmada %31 iken bu uyarlama çalışmasında %32,1 olarak bulunmuştur.

İletişim Becerileri Envanteri ise ilk olarak Balcı (1996) tarafından 70 maddelik bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Bu envanter daha sonra, 500 üniversite öğrencisinden oluşan bir örnekleme tekrar uygulanmış ve yapılan faktör analizi sonucunda madde sayısı 45'e indirilmiştir (Ersanlı ve Balcı, 1998). Ersanlı ve Balcı (1998), tarafından son hali verilen envanter, likert tipi 45 sorudan oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde, "Her Zaman", "Genellikle", "Bazen", "Nadiren", "Hiçbir Zaman" cevap seçenekleri arasından biri işaretlenerek uygulanmaktadır. Ölçek iletişim becerilerini *zihinsel* (15 madde), *duygusal* (15 madde) ve *davranışsal* (15 madde) olmak üzere üç farklı boyutta ölçmektedir. Ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 45 ve en yüksek puan 225'tir. Ölçeğin geneli veya herhangi bir alt boyutundan alınan puanın yükselmesi, iletişim beceri düzeyinin yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçeğin geliştirilme çalışmasında iç tutarlılık katsayısı 0,72 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu ise araştırmacılar tarafından katılımcıların ilgili demografik bilgilerini toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanılanması sürecinde yapılan iki aşamalı sınavlara katılma durumları ve sınav sonuçları ile ilgili sorular yer almıştır.

İşlem Yolu

Bu araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin belirlenmesinden sonra ölçeği geliştiren ya da uyarlayan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca uygulama için ilgili il Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır. Ölçekler üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almış öğrencilere BİLSEM'lerde kendi öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Diğer iki ortaokulda ise üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almamış öğrencilere araştırmacılar tarafından uygulama yapılmıştır. Uygulamalar esnasında öğrencilerden verdikleri cevaplarının gizliliğinin korunacağı, herhangi kişisel bir değerlendirme yapılmayacağı ve sonuçların sadece araştırma amaçlı kullanılacağı belirtilerek sorulara içten ve doğru cevaplar vermeleri istenmiştir. Uygulamalardan sonra toplanan ölçekler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve büyük bölümü doldurulmayan ve özentisiz doldurulan ölçekler değerlendirilmeye alınmaması için ayrılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analizler için hazır hale getirilmiştir.

Veri Analizi

Toplanan veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Betimsel analizler için ortalama ve frekans hesaplamaları kullanılırken, ilişkisel analizler için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Regresyon analizlerinde sürekli değişkenler ve ikili değişkenler (cinsiyet ve üstün zekâ ve yetenek tanısı alma durumu) kullanılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalar için ise bağımsız gruplar *t*-test analizleri gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Duygusal Zekâ ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri ve her iki ölçeğin alt boyutları ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Duygusal zekâ ve iletişim becerileri toplam ve alt boyutları ile ilgili betimsel istatistikler

		N	Maks.	Min.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
İletişim Becerileri	Zihinsel	291	40	75	59.49	7.72	-.41	-.08
	Duygusal	291	34	70	53.63	7.72	-.34	-.33
	Davranışsal	291	39	75	60.09	8.27	-.54	-.12
	Toplam	291	115	216	173.15	21.11	-.40	-.13
Duygusal Zekâ	Duyguların Düzenlenmesi	291	22	60	44.52	9.58	-.76	-.29
	Duyguların Kullanımı	291	9	30	20.66	4.42	-.22	-.32
	Duyguların Değerlendirilmesi	291	17	45	33.45	6.48	-.47	.01
	Toplam	291	80	205	148.26	24.61	-.28	-.31

Analizler öncesinde toplam puanlar ve alt boyutlara ait puanların hepsi için uç değerler tespit edilmiş ve bu değerler Elliott ve Stettler (2007) ve Serfling ve Dan, 2011) tarafından önerildiği şekilde kendilerine en yakın olan değerler ile değiştirilmiştir. Parametrik analizleri yapabilmek için basıklık ve çarpıklık değerleri, histogram ve Q-Q plot sonuçları değerlendirilmiş ve puanların hepsinin normal dağılım gösterdiği ve doğrusal olduğu sonucuna varılmıştır.

İletişim becerileri toplam ve alt boyutlarına ait puan ortalamalarının üstün zekâlı ve yetenekli tanısı alan ve almayan öğrenciler arasında farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar *t*-test analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Üstün zekâlı ve yetenekli tanısı alıp almama durumuna göre duygusal zekâ ve iletişim becerileri puanları

		Üstün Zekâlı ve Yetenekli Tanısı	n	$\bar{X}$	SS	Ort. Farkı	*t*	*p*
İletişim Becerileri	Zihinsel	Almamış	181	59.67	7.32	.47	.51	.61
		Almış	110	59.20	8.36			
	Duygusal	Almamış	181	53.22	7.45	-1.07	-1.15	.25
		Almış	110	54.29	8.15			
	Davranışsal	Almamış	181	60.44	7.94	.94	.94	.35
		Almış	110	59.50	8.78			
	Toplam	Almamış	181	173.27	19.87	.32	.12	.90
		Almış	110	172.95	23.11			
Duygusal Zekâ	Duyguların Düzenlenmesi	Almamış	181	43.31	9.97	-3.21	-2.80	.00
		Almış	110	46.52	8.59			
	Duyguların Kullanımı	Almamış	181	20.23	4.30	-1.12	-2.11	.04
		Almış	110	21.35	4.56			
	Duyguların Değerlendirilmesi	Almamış	181	32.63	6.11	-2.18	-2.81	.00
		Almış	110	34.81	6.87			
	Toplam	Almamış	181	144.41	23.10	-10.19	-3.49	.00
		Almış	110	154.60	25.79			

Tablo 3'te görüldüğü gibi üstün zekâlı ve yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamaları arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almış öğrencilerin iletişim becerileri toplam puan ortalaması ile *zihinsel* ve *davranışsal* alt boyutlara ait puan ortalamaları, üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almamış öğrencilerin ortalamalarından daha düşük ve *duygusal* alt boyut puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Ancak bu farklılıklar istatiksel olarak anlamlı farklılıklar değildir ($p > 0.05$).

Üstün zekâlı ve yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerin duygusal zekâ toplam puan ortalamaları ve alt boyutlara ait puan ortalamaları *t*-test analizi ile karşılaştırılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli tanısı alan öğrencilerin duygusal zekâ toplam puanı ile *duyguların düzenlenmesi*, *duyguların kullanımı* ve *duyguların değerlendirilmesi* alt boyutlarına ait puan ortalamaları, üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almamış akranlarının puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Aradaki fark *duyguların düzenlenmesi (t = -2,80)*, *duyguların değerlendirilmesi (t = -2,81)*, ve toplam duygusal zekâ *(t = -3,49)*, puanları için istatiksel olarak anlamlı farklardır ($p = 0.00$).

Tablo 4'te gösterildiği üzere, iletişim becerileri ve duygusal zekâ toplam puanları arasında pozitif ve yüksek bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = .61$). Dolayısıyla iletişim becerileri ve duygusal zekâ birbirlerindeki varyansın %36,6'sını açıklamaktadır. Alt boyutlara bakıldığında ise, her iki ölçeğin kendi içinde alt boyut puanları ve toplam puanları arasında pozitif yönlü ve yüksek bir ilişki olduğunun bulunması bu ölçeklerin kendi içlerindeki tutarlılıkları bakımından önemlidir. İki farklı ölçeğin alt boyutları arasındaki çapraz ilişkilere bakıldığında ise, bütün korelasyon katsayıları pozitif yönlü olup orta düzeyden

(r = .23) yüksek düzeye (r = .60) değişen bir aralıkta yer almaktadır.

Tablo 4. Duygusal zekâ ve iletişim becerileri puanları arasındaki ilişki

	Zihinsel	Duygusal	Davranışsal	Toplam	İyimserlik	Duyguların Kullanımı	Duyguların Değerlendirilmesi	Toplam
Zihinsel								
Duygusal	.63**							
Davranışsal	.77**	.65**						
Toplam	.90**	.85**	.91**					
İyimserlik	.51**	.54**	.56**	.60**				
Duyguların Kullanımı	.23**	.28**	.25**	.29**	.35**			
Duyguların Değerlendirilmesi	.35**	.41**	.41**	.44**	.60**	.53**		
Toplam	.50**	.56**	.55**	.61**	.87**	.64**	.84**	

** 0.05 düzeyinde istatiksel olarak anlamlı ilişki

Öğrencilerin iletişim becerileri ve duygusal zekâ alt boyutlarına ait puanları, üstün zekâlı tanısı alma durumları ve cinsiyet değişkeni arasındaki yordayıcı ilişkileri incelemek için dört farklı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 5, oluşturulan her bir model için istatistiksel sonuçları göstermektedir. Tablo 6 ise, her bir modelde belirlenen bir bağımsız değişkene ait katsayıları göstermektedir.

Tablo 5. Çoklu doğrusal regresyon modelleri

Model	R	R^2	Standart Tahmin Hatası	Değişim Değerleri				
				R^2 Değişimi	F Değişimi	*df*1	*df*2	*p*
1[a]	.61[a]	.38	16.78	.38	57.39	3	287	.00
2[b]	.62[a]	.38	19.48	.38	58.61	3	287	.00
3[c]	.64[a]	.41	19.00	.41	66.58	3	287	.00
4[d]	.63[a]	.39	16.55	.39	61.62	3	287	.00

a. Bağımsız değişkenler: duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, iyimserlik

b. Bağımsız değişkenler: davranışsal, duygusal, zihinsel

c. Bağımsız değişkenler: iletişim becerileri toplam, cinsiyet, üstün zekâ ve yetenek tanısı

d. Bağımsız değişkenler: duygusal zekâ toplam, cinsiyet, üstün zekâ ve yetenek tanısı

İlk olarak, Model 1'de duygusal zekânın üç alt boyutu yordayıcı değişkenler olarak belirlenmiş ve bunların iletişim becerileri toplam puanını yordama derecelerine bakılmıştır. Yordayıcı değişkenler ile iletişim becerileri bağımlı değişkeni arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, *duyguların düzenlenmesi* ile iletişim becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin (r = .60) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki ilişkinin r = .47 olarak hesaplandığı görülmektedir. *Duyguların kullanımı* ile iletişim becerileri arasında da pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin (r = .29) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişkinin orta düzey bir ilişki (r = .53) olarak hesaplandığı görülmektedir. *Duyguların değerlendirilmesi* ile iletişim becerileri arasında ise pozitif ve orta düzeyde bir ilişki (r = .44) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişkinin pozitif ama zayıf bir ilişki (r = .09) olarak hesaplandığı görülmektedir. Üç yordayıcı değişken birlikte iletişim becerilerindeki varyansın %38'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına bakıldığında, yordayıcı değişkenlerin iletişim becerileri üzerindeki göreli önem sırası *duyguların düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi* olarak ortaya çıkmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılık derecelerine bakıldığında ise sadece *duyguların düzenlenmesi* alt boyutunun iletişim becerileri toplam puanını anlamlı derecede yordadığı görülmektedir (p = 0.00).

Tablo 6. Doğrusal regresyon modellerinde yer alan bağımsız değişkenler ve katsayılar

Model	Değişken	B	Standart Hata B	β	*t*	*p*	İkili *r*	Kısmi *r*
1[a]	Sabit	105.96	5.93		17.86	.000		
	Duyguların Düzenlenmesi	1.17	.13	.53	9.10	.000	.60	.47
	Duyguların Kullanımı	.24	.26	.05	.90	.370	.29	.53
	Duyguların Değerlendirilmesi	.31	.21	.10	1.49	.136	.44	.09
2[b]	Sabit	27.27	9.52		2.87	.004		
	Zihinsel	.21	.24	.07	.89	.375	.50	.52
	Duygusal	1.07	.20	.34	5.30	.000	.56	.30
	Davranışsal	.85	.23	.28	3.70	.000	.55	.21
3[c]	Sabit	25.22	9.79		2.58	.011		
	Cinsiyet	-2.38	2.29	-.05	-1.04	.300	-.19	-.06
	Üstün zekâ ve yetenek tanısı	10.12	2.31	.20	4.37	.000	.20	.25
	İletişim becerileri toplam	.70	.05	.60	12.92	.000	.61	.61
4[d]	Sabit	99.32	6.33		15.69	.000		
	Cinsiyet	-4.00	1.99	-.10	-2.01	.045	-.19	-.12
	Üstün zekâ ve yetenek tanısı	-6.19	2.05	-.14	-3.02	.003	-.01	-.18
	Duygusal zekâ toplam	.53	.04	.62	12.92	.000	.61	.61

a. Bağımlı Değişken: İletişim becerileri toplam puanı
b. Bağımlı Değişken: Duygusal zekâ toplam puanı
c. Bağımlı Değişken: Duygusal zekâ toplam puanı
d. Bağımlı Değişken: İletişim becerileri toplam puanı

Model 2'de ise duygusal zekâ bağımlı değişken olarak belirlenmiş ve iletişim becerilerinin üç alt boyutunun bu bağımlı değişkeni yordama derecelerine bakılmıştır. İkili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, iletişim becerilerinin *zihinsel* (r = .50), *duygusal* (r = .56) ve *davranışsal* (r = .55) alt boyutlarının her birinin de duygusal zekâ ile pozitif ve orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu üç yordayıcı değişkenin duygusal zekâ ile aralarındaki ikili ilişkinin sırasıyla r = .52, r = .30 ve r = .21 olarak hesaplandığı görülmektedir. Üç yordayıcı değişken birlikte duygusal zekâ toplam puanındaki varyansın %38'ini açıklamaktadır. Duygusal zekâyı yordamada değişkenlerin göreli önem sırası ise *duygusal, davranışsal* ve *zihinsel* olarak ortaya çıkmıştır. *Duygusal* ve *davranışsal* alt boyutların iletişim becerilerini yordama dereceleri istatiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur (p = 0.00).

Model 3'te iletişim becerileri toplam puanı, cinsiyet ve üstün zekâ ve yetenek tanısı bağımsız değişkenlerinin duygusal zekâ toplam puanını yordama derecesi incelenmiştir. İkili ve kısmi korelasyon hesaplamalarına göre cinsiyet ile duygusal zekâ arasında negatif ve zayıf bir ilişki (r = -.19) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişkinin r = -.06 olarak sonuç verdiği görülmüştür. Üstün zekâ ve yetenek tanısı almış olma ile duygusal zekâ arasında ise pozitif ve zayıf (r = .20) bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki diğer değişkenler kontrol edildiğinde r = .25 olarak hesaplanmıştır. İletişim becerileri ile duygusal zekâ arasında ise pozitif ve orta düzeyde bir ilişki (r = .61) bulunmuştur. Diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu ilişkinin yönü ve gücünde bir değişim gözlenmemiştir. Bu üç değişken birlikte duygusal zekâdaki varyansın %41'ini açıklamaktadır. Bu modele göre duygusal zekânın yordanmasında en güçlü yordayıcılar sırasıyla iletişim becerileri, üstün zekâ ve yetenek tanısı ve cinsiyettir. Üstün zekâ ve yetenek tanısı ve iletişim becerileri toplam puanı duygusal zekâ toplam puanını istatiksel olarak anlamlı derecede yordamaktadır (p = 0.00).

Son olarak Model 4'te ise duygusal zekâ toplam puanı, cinsiyet ve üstün zekâ ve yetenek tanısı yordayıcı değişkenlerinin iletişim becerileri toplam puanı bağımlı değişkenini yordama derecelerine bakılmıştır. Cinsiyet (r = -.19) ve üstün zekâ ve yetenek tanısı alma durumu (r = -.01) ile iletişim becerileri arasında negatif ve zayıf ilişkiler bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ikili korelasyonlar

sırasıyla r = -.12 ve r = -.18 olarak hesaplanmıştır. Duygusal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki ilişki ise orta düzeyde pozitif bir ilişki (r = .61) olup diğer değişkenlerin kontrol edilmesi durumunda gücü ve yönünde bir değişim söz konusu olmamıştır. Üç değişken birlikte iletişim becerilerindeki varyansın %39,2'sini açıklamaktadır. İletişim becerilerini yordamada en güçlü yordayıcı duygusal zekâ olup sonra sırasıyla üstün zekâ ve yetenek tanısı alma durumu ve cinsiyet sırlanmaktadır. Her üç değişkenin yordama derecesi de istatiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$).

Tartışma ve Sonuç

Analizler sonucunda üstün zekâlı ve yetenekli tanısı alan ve BİLSEM'lere devam eden ortaokul öğrencileri ile tanı almayan ve normal ortaokullara devam eden öğrencilerin iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akranlarına göre daha ileri düzeyde gelişmiş iletişim becerilerine sahip olduklarını belirten araştırmalar ve fikirler ağırlıkta olmasına rağmen (Clark, 2002; Ergin, 2003; Ruf, 2009; Silverman, 1997, 2004), bu araştırmada iki öğrenci grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum, üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almamış öğrencilerin beklenenden daha iyi düzeyde gelişmiş iletişim becerileri veya tanı alan öğrencilerin beklenenden daha az düzeyde gelişmiş iletişim becerilerine bağlanabilir. Ayrıca iletişim becerilerinin üstün zekâlı ve yetenekli olma durumu dışında başka belirleyicilerinin veya ilişki içinde olduğu başka değişkenlerin olabileceği de düşünülmektedir. Örneğin, kişilik tipleri bu değişkenlerden biri olabilir. Öğrencinin içe dönük veya dışa dönük olması öğrencinin iletişim becerileri ve sosyal ilişkileri üzerinde belirleyici bir role sahip olabilir. Bu ve buna benzer diğer değişkenler gelecek araştırmalar tarafından araştırılması gereken değişkenlerdir.

Aynı iki öğrenci grubu duygusal zekâ düzeyleri bakımından karşılaştırıldığında ise tanı alan öğrencilerin toplam duygusal zekâ puanları, tanı almayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bu farklılığın duygusal zekânın hangi alt boyutlarından kaynaklandığına bakıldığında ise, *duyguların değerlendirilmesi* ve *duyguların düzenlenmesi* alt boyutları fark yaratan boyutlar olarak ortaya çıkmıştır. *Duyguların kullanımı* alt boyutu bakımından ise iki öğrenci grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Bu bulgular zihinsel yetenekler bakımından üstün olan öğrencilerin duygusal zekâ bakımından da akranlarından daha üstün olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma ortaya koyduğu bu sonuç ile daha önce yapılmış pek çok araştırma (Ackerman, 1997; Bar-On, 2007; Gallagher, 1986; Miller, Silverman ve Falk, 1994; Neihart, 1999; Piechowski ve Colangelo, 1984) ile benzer sonuçlar bulmuştur. Örneğin, Piechowski ve Colangelo 49'u lise öğrencisi ve 28'i yetişkin olmak üzere 77 üstün zekâlı birey ile 42 üstün zekâlı olmayan lisansüstü öğrencisini karşılaştırdığı araştırmasında, üstün zekâlıların zihinsel, imgesel ve duygusal aşırı uyarılmışlık alanlarında üstün zekâlı olmayanlara göre daha yüksek puanlar aldıklarını bulmuştur. Ackerman (1997)'ın araştırmasında psikomotor, zihinsel ve duygusal alanlardaki puanların 42 kişilik üstün zekâlı öğrenci grubu ile 37 kişilik üstün zekâlı olmayan öğrenci grubunu en iyi şekilde ayırdığı bulunmuştur. Miller ve diğerleri (1994) ise 41 üstün zekâlı yetişkinin 42 üstün zekâlı olmayan lisansüstü öğrencisinden daha yüksek duygusal ve zihinsel aşırı uyarılmışlık puanlarına sahip olduklarını bulmuştur. Aşırı uyarılmışlık özelliği ile bu araştırmanın değişkenlerinden biri olan duygusal zekâ arasındaki yakın ilişki göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın bulguları literatürdeki bulgular ile genelde tutarlı olarak değerlendirilmektedir.

İletişim becerileri ve duygusal zekâ arasında pozitif ve yüksek bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuç duygusal zekâ ile iletişim becerilerinin karşılıklı olarak birbirlerini destekleyen bir özellikte oldukları sonucunu doğurmaktadır. Bu bulgular Özdemir (2006) ve Schutte ve diğerleri (2001)'nin ulaştığı sonuçlar ile benzerdir. Bu bulgulara göre bu iki yetenek arasında neden sonuç ilişkisi kurmak mümkün olmasa da, bireylerin kendi duygularının farkında olması, başkalarının duygularını anlaması, duyguları kontrol etmesi ve etkili şekilde kullanması iletişim becerilerini olumlu olarak etkilemektedir. Aynı şekilde etkili iletişim kurabilen bireyler kendi ve başkalarının duyguları üzerinde daha gelişmiş algılama, farkındalık ve denetim yetisine sahiptir denilebilir. Bu sonuç Çetinkaya ve Alparslan (2011) ve Özer (2000)'in ulaştığı sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

Gerçekleştirilen regresyon analizleri sonucunda ise, iletişim becerileri toplam puanı ile birlikte *duygusal* ve *davranışsal* iletişim becerileri alt boyutlarına ait puanların duygusal zekâyı yordadığı sonucuna

varılmıştır. Aynı şekilde duygusal zekâ toplam puanı ve *duyguların düzenlenmesi* alt boyutu da iletişim becerilerini yordamaktadır.

Ayrıca bu araştırmada öğrencilerin cinsiyeti, duygusal zekâ düzeyleri için anlamlı bir yordayıcı değilken, iletişim becerileri için anlamlı bir yordayıcı olarak ortaya çıkmıştır. Miller ve diğerleri (1994) üstün zekâlı kadınların, üstün zekâlı erkeklerden daha yüksek duygusal zekâ ve daha düşük zihinsel zekâ puanlarına sahip olduklarını bulmuşlardır. İşmen (2001) tarafından yapılmış bir başka araştırmada da duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Kızların kendi duygularını anlama, diğerlerinin duygularını anlama, duygularını düzenleyebilme alt boyutlarında erkeklere göre daha yüksek puanlar aldıkları rapor edilmiştir. Literatürdeki bu bulguların aksine, bu araştırmada kız veya erkek olmanın duygusal zekâ düzeyi üzerinde belirleyici bir rol oynamadığı sonucuna varılmıştır. Ancak, öğrencilerin cinsiyeti iletişim becerileri üzerinde belirleyici bir role sahiptir ve sonuç kızlar lehinedir. İletişim becerilerinde cinsiyete göre farklılıklar olduğu literatürde geniş bir şekilde ele alınmıştır. Özetle, kadınlar genelde daha çok ifade edici, esnek, kibar ve sosyal bir iletişimi tercih edip iletişimde başlıca amaçlarını iletişimin devamını sağlamak olarak belirlerken, erkekler genelde iletişimde hükmetmek ve sözünü dinletmek amacıyla daha ikna edici ve hükmedici bir özellik göstermektedirler (Basow ve Rubenfield, 2003). Bu araştırmada elde edilen farklılığın kaynağı bu veya buna benzer cinsiyetler arası iletişim tercihlerindeki farklılıklar olabilir.

Son olarak, öğrencilerin üstün zekâlı ve yetenekli olması hem öğrencilerin iletişim becerilerini hem de duygusal zekâ düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu üçlü ilişkide neden sonuç ilişkisi kurmak mümkün olmasa bile zihinsel yetenekler, duygusal zekâ düzeyi ve iletişim becerileri arasında bir ilişkinin varlığı bu araştırma tarafından ortaya konulmuştur. Duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin varlığı önceki araştırmalar ve bu araştırma tarafından rapor edilmiştir. Duygusal zekânın ise üstün zekâlılığın bir boyutu olduğu veya zihinsel yeteneklerden tamamen farklı bir özellik olmadığı Lee ve Paula Olszewski-Kubilius (2006)'un araştırmasında da belirtilmiştir. Benzer şekilde Dabrowski'nin aşırı uyarılmış kuramında (Dabrowski ve Piechowski, 1977; Piechowski, 1991) da zihinsel yetenekler artıkça duygusal farkındalığın ve uyarılmışlığın da artacağı belirtilmektedir. Mayer ve Salovey (1990)'e göre de duygular bilişsel sistemleri de içeren uyum sağlayıcı organize tepkilerdir. Dolayısıyla zihinsel ve duygusal zekâ arasında bir ilişkinin varlığından rahatlıkla söz edilebilmektedir. Sonuç olarak, üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almış öğrenciler sahip oldukları yüksek zihinsel potansiyel ile daha yüksek duygusal zekâ seviyesine sahiptirler.

Bu araştırmanın değerli bulguları ve ulaştığı önemli sonuçlar olmasına rağmen bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Çalışma grubunun sadece iki BİLSEM ve iki ortaokuldan öğrenciler dâhil edilerek oluşturulması araştırmanın genellenebilirliği açısından bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında, araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin üstün zekâlı ve yetenekli olma veya olmama durumuna göre ayrılmasında BİLSEM'lerin uygulamış olduğu standart zekâ testlerine dayanan tanılama kriterleri ve bu konudaki nihai kararları temel alınmıştır. Üstün zekâ ve yetenek olgusu ve bunun ölçülüp değerlendirilmesi görecelidir ve farklı bakış açılarına göre farklı öğrenciler üstün zekâlı ve yetenekliler grubuna girebilir. Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesinde bu durumların göz önünde bulundurulması tavsiye edilmektedir. Gelecek araştırmalar bu sınırlılıkları da değerlendirerek daha büyük örneklemlerle ve daha çeşitli özelliklere sahip öğrenci gruplarıyla benzer çalışmalar gerçekleştirebilirler.

Kaynakça

Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, *19*, 229-236. doi: 10.1080/02783199709553835

Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality Individual Differences*, *36*(3), 555-562. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00114-4

Balcı, S. (1996). *Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International*, *23*, 122-137. doi: 10.1177/026142940702300203

Basow, S. A., & Rubenfeld, K. (2003). "Troubles talk": Effects of gender and gender-typing. *Sex Roles*, *48*(3-4), 183-187.

Caruso, D. R. & Salovey, P. (2004), *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (5th ed.) Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K,. & Whalen, S. (1997). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cüceloğlu, D. (2002). *Keşke'siz bir yaşam için iletişim donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(3), 23-48.

Çetinkaya, Ö. ve Alparslan, M. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 363-377.

Dabrowski, K., & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development: Multilevelness and positive disintegration*. Oceanside, NY: Dabor Science.

Deniz, İ. (2003) *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dilekman, M., Bascı, Z. ve Bektas, F. (2008), Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 223-231.

Elliott, M. R., & Stettler, N. (2007). Using a mixture model for multiple imputation in the presence of outliers: The 'Healthy for life' project. *Journal of the Royal Statistical Society: Series C (Applied Statistics), 56*(1), 63-78. doi: 10.1111/j.1467-9876.2007.00565.x

Epstein, R. (1999). The key to our emotions. *Psychology Today*, *32*(4), 82-90.

Ergin, H. (2004, Eylül). *Zekâ düzeyinin iletişim becerileri eğitim programından yararlanma düzeyine etkisi.* I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *10*(2), 7-12.

Feldhusen, J. F. (1992). *TIDE: Talent identification and development in education*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

Feldhusen, J. F. (1994). *Professional development module: Talent identification and development in education (TIDE)* (Field test edition). Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

Gagne, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 65-80). Boston: Allyn & Bacon.

Gagne, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, *18*, 103-111. doi:10.1080/02783199509553709

Gallagher, S. A. (1986). A comparison of the concept of over excitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth-grade students. *Roeper Review*, *8*, 115-119. doi: 10.1080/02783198509552950

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Granvold, D. K. (1994). *Cognitive and behavioral treatment*. California: Brooks-Cole Company.

İşmen, E. (2001, Eylül). *Duygusal zekâ ve problem çözme*. VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Ankara.

Kaya, F., Erdoğan, R. ve Çağlayan, Y. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okula karşı tutumları ve arkadaşlık ilişkileri. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, *4*(2), 107-125.

Korkut, F. (2004). İletişim becerileri eğitimi alan psikolojik danışmanların bazı nitelikleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*, 8-15.

Lee, S. Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, *30*, 29–67.

Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented, Volume I: Report to the congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. Imagination, *Cognition, and Personality*, *9*, 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, *23*, 131 -137.

Miller, N. B., Silverman, L. K., & Falk, R. E (1994). Emotional development, intellectual ability, and gender. *Journal for the Education of the Gifted*, *18*, 20-38. doi: 10.1177/016235329401800103

Morelock, M. J. (1995). *The profoundly gifted child in family context.* Unpublished doctoral dissertation. Tufts University, USA.

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological wellbeing: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10-17. doi: 10.1080/02783199909553991

Ogurlu, Ü. (2010). Üstün zekâlı ve yeteneklilerde sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkileri: Literatür taraması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(39), 90-99.

Owen, F. ve Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 52-63.

Özdemir, A. (2006). *Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özer, K. (2000). *İletişimsizlik becerisi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Piechowski, M. M. (1979). Developmental potential. In N. Colangelo & R. T. Zaffrann (Eds.), *New voices in counseling the gifted* (pp. 25-55). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 28 5-306). Boston: Allyn & Bacon.

Piechowski, M. M., & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, *28*, 80-88. doi: 10.1177/001698628402800207

Piirto, J. (1994). *Talented children and adults: Their development and education*. New York: Merrill Macmillan.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, *60*, 180-184. doi: 10.1177/003172171109200821

Ruf, D. (2009). *Five levels of gifted: School issues and educational options*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Salovey, P., & Pizarro, D. A. (2003). *The value of emotional intelligence*. In R. J. Sternberg, J. Lautrey, & T. I. Lubart (Eds.), *Models of intelligence: International Perspectives* (pp. 263-278). Washington, DC: American Psychological Association.

Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duyusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *45*(1), 139-163.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., … Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, *141*(4), 523-36. doi: 10.1080/00224540109600569

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. doi:10.1016/S0191-8869(98)00001-4

Serfling, R., & Dan, Z. (2011). A numerical study of multiple imputation methods using nonparametric multivariate outlier identifiers and depth-based performance criteria with clinical laboratory data. *Journal of Statistical Computation and Simulation, 81*, 547-560.

Shuler, C. N. (2004). *An analysis of the emotional quotient inventory: Youth version as a measure of emotional intelligence in children and adolescents.* Unpublished doctoral dissertation. The Florida State University, USA.

Silverman, L. K. (1997-2004). Characteristics of giftedness scale: A review of the literature. Retrieved from https://deltalearns.ca/gifted/files/2015/04/Gifted-ID-checklist-2.pdf on August 13, 2015.

Sternberg, R. J. (2000). Wisdom as a form of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, *44*, 252-260. doi: 10.1177/001698620004400406

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Toy, S. (2007). M*ühendislik ve hukuk fakülteleri öğrencilerinin iletişim becerileri açısından karşılaştırılması ve iletişim becerileriyle bazı değişkenler arasındaki ilişkiler.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Treffinger, D. J., & Feldhusen, J. F. (1996). Talent recognition and development: Successor to gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, *19*, 181-193.

Tuna, C. (2010). *Raven'ın İlerleyen Matrisler Plus Testi'nin 14-15 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenirlik ve ön norm çalışmalarına göre üstün olan ve üstün olmayan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında duygusal zekâ*. (N. Süleymangil, Çev.). İstanbul: MSN Yayıncılık (Eserin Orijinal basım tarihi 1998).

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, *7*(25), 139-146.

Yüksel-Şahin, F. (1998). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 22*(110), 12-19.