

# ULUSLARARASI ARAŞTIRMALARDA ZEKÂ, YETENEK VE KİŞİLİK İLİŞKİSİ VE BİREYSEL FARKLILIKLARA DUYARLI EĞİTİM

Tuba GÜN ÇINGİ\*

## GİRİŞ

İnsan potansiyelinin tespiti, uzun yıllardır çeşitli disiplinlerin temel araştırma konularından biri olmuştur. Bireyin davranışlarını ve potansiyelini etkileyen temel unsurların neler olduğu ve bu unsurların etkili öğrenme, başarı ve problem çözme kapasitesine ne ölçüde etki ettiği bu alandaki önemli sorulardandır. Bu noktada en çok öne çıkan kavramlar, zekâ, yetenek ve kişilik kavramlarıdır. Bu üç kavram, insan psikolojisini oluşturan temel bileşenlerdir. Bu unsurların her biri çok boyutlu, karmaşık yapıya sahip ve birbirleriyle etkileşim halinde olan unsurlardır ve insan davranışını şekillendiren temel belirleyicilerdir. Bireyin tutum ve davranışlarında bu derece etkili olan unsurların doğuştan getirilen yatkınlıklar mı, sonradan edinilen kazanımlar mı olduğu, tek bir faktör tarafından mı yoksa faktörler bütünü tarafından mı şekillendirildiği, birbirleri ile nasıl ve hangi düzeyde etkileşim halinde oldukları bu konudaki araştırmaların temel sorularıdır. Bu soruların cevapları, bireylerin potansiyellerini, güçlü ve zayıf yönlerini anlamayı ve bu yönleri geliştirebilme imkân ve yolları üzerine düşünebilmeyi mümkün kılar.

Bu çalışmada, öncelikle zekâ, yetenek ve kişilik kavramlarına ilişkin tanımlar verilmiş, farklı teorik yaklaşımların bu kavramları değerlendirme biçimleri ele alınmıştır. Kavramaların hangi boyutlarının ne şekilde ve ne yönde birbirleriyle etkileşim halinde olduğu ampirik araştırmaların bulguları üzerinden değerlendirilmiştir. Sonuç ve tartışma bölümünde ise zekâ, yetenek ve kişiliğin ve bunların birbirleriyle kurduğu ilişki biçiminin bireyin sorunlarla başa çıkabilme kapasitesi, öğrenme süreçleri ve başarıları üzerindeki etkileri ele alınmıştır. En nihayetinde ise, bireyin sahip olduğu zekâ, yetenek ve kişilik tiplerinin tespitinin bireysel farklılıkların gözetildiği, potansiyelleri en üst düzeye çıkarabilecek öğrenme stilleri, kariyer hedefleri ve eğitim ortamı belirlemek açısından önemine ve bu noktada PAPBİL Yetenek Analizi programının işlevselliğine dikkat çekilmiştir.

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### Zekâ Kavramına İlişkin Tanım ve Yaklaşımlar

Yapısı ve işleyişinin çok yönlü ve karmaşık olması sebebiyle zekâ, anlaşılması en güç kavramlardandır (Sternberg, 1985: 3). Zekâyı oluşturan yeteneklerin sayısı ve/ya bu yeteneklerin organizasyonu konusunda bir fikir birliğine varılmış değildir (M. K. Gardner, 2011: 79). Binet ve Simon (1916) zekâyı, yargılama, kavrama ve muhakeme yeteneği olarak değerlendirmişlerdir. Piaget (1952) zekâyı, birbiriyle ilişkili fonksiyonel ve yapısal yönleri olan çevreye uyum sağlayan ve kendini yeniden organize eden bilişsel bir süreç olarak tanımlamıştır (Wagner ve Sternberg, 1984: 182). Zekâ alanında yapılan araştırmaların önerdiği zeka tanımlarında en yaygın olarak rastlanan unsurlar; soyut akıl yürütme, zihinsel temsil, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey yetenekler, öğrenme yeteneği, çevresel ve kültürel adaptasyon ve uygulama süreçleridir (Sternberg, 1997: 1030). Önde gelen zekâ teorisyenleri Sternberg ve Gardner zekâyı tanımlarken sosyokültürel bağlama ve çevresel unsurlara adaptasyona vurgu yapmışlardır. Sternberg (1997: 1030) zekâyı “herhangi bir çevresel bağlama uyum sağlamak, onu şekillendirmek ve seçmek için gerekli zihinsel yetenekler” ve başarıya ulaşma yeteneği olarak tanımlamış, bu uyumun yaşam boyu devam eden

---

\* Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü  
<https://orcid.org/0000-0001-8412-7364>  
tguncingi@adiyaman.edu.tr

bir öğrenme süreci olduğuna dikkati çekmiştir. H. Gardner (2011: 64) ise zekayı, belli bir kültürel bağlamda önem arz eden sorunları çözme kapasitesi ve yeni bir ürün veya bilgi üretebilecek problemler ortaya koyma yeteneği olarak değerlendirmiş ve farklı zekâ tür ve alanları tanımlamıştır.

### **Zekâ Kuramları**

Zekanın çok boyutlu yapısı ve onu kavramsallaştırmaya yönelik çeşitli yaklaşımlar, çok sayıda zekâ teorisinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. M. K. Gardner (2011), *Theories of Intelligence* adlı çalışmasında zekâ teorilerini; biyolojik teoriler, psikometrik teoriler, bilişsel teoriler ve bilişsel- bağlamsal teoriler olarak dört temel grupta sınıflandırmıştır. Biyolojik teoriler beyin yapılarının ve genetik faktörlerin bilişsel yeteneklere etkisini inceleyerek zekanın sinirsel ve genetik temellerini araştırır. Psikometrik teoriler, zekayı oluşturan bileşenleri ve bireysel farklılıkların bilişsel yetenek testlerindeki performans etkisini inceler. Bilişsel teoriler, bilgi işleme, problem çözme, karar verme gibi bilişsel süreçleri analitik bir şekilde ele alarak zihinsel süreçleri ve zekayı en temel bileşenlerine ayırarak araştırır. Bilişsel- bağlamsal teoriler ise, zekanın şekillenmesinde bilişsel yetenekler ve çevresel/ kültürel unsurlar arasındaki etkileşime vurgu yapar.

Bu teoriler çerçevesinde zekaya ilişkin açıklamalar getiren çok sayıda yaklaşım mevcuttur. Çeşitli zekâ kuramları, öğrenme ve öğretme süreçlerini ve bilişsel yeteneklerdeki bireysel farklılıkları anlamaya yardımcı olmaktadır. Ancak burada özellikle eğitim bilimleri alanında en çok kabul gören zekâ kuramları üzerinde durulacaktır.

### **Spearman'ın Genel Zekâ Kuramı**

Çift Faktör Kuramı olarak da bilinen ve Spearman (1904) tarafından geliştirilen bu kuram, zekanın biri genel faktör (g) diğeri spesifik faktörler (s) olmak üzere iki temel faktörden oluştuğunu ileri sürer. Spearman, tüm bilişsel yeteneklerin altında, problem çözme, akıl yürütme, öğrenme gibi bilişsel yetenekleri kapsayan genel bir zekâ faktörünün bulunduğunu savunur. Spesifik faktörler ise belirli bir alana özgü yetenekleri ifade eder. Genel akademik başarı ve öğrenme potansiyelinin değerlendirilmesinde kullanılan bu kuram, eğitimcilerin genel bilişsel yeteneklerin geliştirilmesine odaklanmasını teşvik eder.

### **Cattell-Horn-Carroll (CHC) Kuramı**

Raymond Cattell, John Horn ve John Carroll'un çalışmalarını temel alan bu kuram, zekanın hiyerarşik bir yapısı olduğunu öne sürer. Buna göre en üstte tüm bilişsel yetenekleri etkileyen genel zekâ (g) vardır. Bunun ardından akıcı akıl yürütme, kristalize zekâ, görsel ve işitsel yetenekler gibi geniş yetenekler ve en sonda ise kısa süreli bellek, sözel akıcılık, sayısal yetenek gibi daha spesifik yetenekler gelir (McGrew, 2009). Kuram, sağladığı kapsamlı çerçeve ile öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde ve bireysel ihtiyaçları karşılayacak uygun öğrenme planlarının oluşturulmasında kullanılmaktadır ((McGrew, 2009).

### **Sternberg'in Üçlü Zekâ Kuramı**

Sternberg (1985, 1997) tarafından geliştirilen ve Başarılı Zekâ Kuramı olarak da bilinen kuram, zekanın analitik, yaratıcı ve pratik olmak üzere üç boyutu olduğunu ileri sürer. Sternberg (2000), başarılı zekâ teorisinin üstün zekalı öğrencilere nasıl uygulanabileceğini işlediği makalesinde analitik zekayı, problem çözme akıl yürütme, eleştirel düşünme ve analiz yeteneği; yaratıcı zekayı esnek düşünme, yeni fikirler üretme, alışılmadık çözümler bulma yeteneği ve pratik zekayı da analitik ve yaratıcı zekayı gündelik yaşamda kullanma, ortama uyum sağlama ve onu şekillendirme yeteneği olarak tanımlamıştır. Kuram, başarıya yalnızca analitik değil yaratıcı ve pratik yetenekleri de geliştirmek suretiyle ulaşılabileceğine ve gerçek yaşam becerileri geliştirmenin önemine vurgu yapması bakımından önemlidir.

### **Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı**

Howard Gardner tarafından 1983'te geliştirilen bu bilişsel-bağlamsal kuram en çok kabul gören zekâ kuramlarındandır. H. Gardner (2011) ve arkadaşları (Gardner ve Hatch, 1989) zekanın çok boyutlu ve karmaşık yapısı dolayısıyla tek ve genel bir faktörle açıklanamayacağını savunmuştur. Çoklu zekâ kuramına göre zeka; dilsel, mantıksal-matematiksel, uzamsal, bedensel-kinestetik, müziksel, içsel, sosyal,

doğacı ve varoluşsal olmak üzere farklı zeka alanlarından oluşur. Her birey bu zekâ alanlarının benzersiz bir karışımına sahiptir. H. Gardner (2011), çalışmasında zekâ kavramının yalnızca testlerle açıklanamayacağını, kültürel çeşitliliğin bu noktada önemli bir unsur olduğunu belirtir. Bu kuram, zekâ alanlarına göre farklılaştırılmış öğretimi savunur. Gardner'ın çoklu zeka kuramı, eğitim alanında öğrencilerin zekâ alanlarına göre farklı, etkili ve kapsayıcı öğrenme ortam ve stillerinin uygulanmasını teşvik ederek bu uygulamaları önemli ölçüde etkilemiştir (Gardner ve Hatch,1989).

Görüldüğü üzere zekâ kuramları zekâyı farklı bakış açılarıyla ve farklı boyutlarıyla değerlendirmeye açmış ve çeşitli test ve/ya teknikler kullanarak zekâyla ilgili açıklamalar getirmeye çalışmışlardır. Bazı zekâ kuramları zekanın sadece genetik temelleri üzerinde dururken bazıları bilişsel yeteneklere ve zihinsel süreçlere vurgu yapar. Bazı yaklaşımlarda ise zekâ, bilişsel yetenekler ile kültürel unsurların etkileşiminin bir sonucu olarak değerlendirilir. Nitekim zekanın yapısı ve işleyişi üzerine yapılan çalışmalar, çeşitli ve birbiriyle çelişen teoriler ortaya koymuştur. Bu teoriler, zekânın tek bir genel faktör mü yoksa birden fazla spesifik yeteneğin birleşimi mi olduğu konusunda farklı bakış açıları sunmuştur.

## **Yetenek**

Zekâ ve yetenek kavramları, aralarındaki karmaşık ilişki sebebiyle çoğu kez birbirleri yerine kullanılmaktadır (Araujo Filho ve Silva, 2020). Ancak yetenek, “entelektüel ve pratik eylemleri muazzam derecede mükemmel bir şekilde gerçekleştirme kapasitesi ile ilişkilidir.” (Araujo Filho ve Silva, 2020: 314). Daha açık bir ifadeyle yetenek, bireylerin bir veya daha fazla alanda ortalamanın üzerindeki performanslarını ve belli bir alanda başarılı olma potansiyelini ifade eder (Gagné, 1985). Kavram hem doğuştan gelen yatkınlıklara ve belli bir kapasiteye hem de eğitim ve pratikle sonradan geliştirilebilen becerilere karşılık gelir (Gagné, 1985: 106). Yetenek, sanat, spor, matematik, dil gibi çeşitli alanlarda (entelektüel, yaratıcı veya akademik) ortaya çıkan, alana özgü becerilerle kendini gösterir (Vinkhuyzen vd., 2009). Bu beceriler genellikle çeşitli yetenek testleri aracılığıyla belirlenir (Lohman ve Nicpon, 2023). Çeşitli entelektüel, yaratıcı ve sportif yeteneklerde genetik faktörlerin önemli ölçüde belirleyici olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır (Vinkhuyzen vd., 2009). Ancak yeteneği “aktarılabılır bilgi ve bilişsel beceriler” olarak değerlendiren başka çalışmalar bu becerileri bir kazanım ve aktarım süreci çerçevesinde ele almaktadır (Lohman, 1993: 13).

Yetenekle ilgili ilişkisel araştırmalar akışkan ve kristalize yetenekler ve bu yetenekler arasındaki ilişkiyi ele alırlar. Akışkan yetenekler, önceki bilgilere başvurmadan akıl yürütme ve analiz yoluyla yeni problemleri çözüme veya yeni durumlara uyum sağlama becerisini ifade eder (Lohman, 1993). Bazı araştırmacılar akışkan yetenekleri zekâyla eş anlamlı kullanmışlardır (Cattel, 1963). Kristalize yetenek ise, öğrenme, deneyim ve uygulama yoluyla önceden edinilen beceriler ve bu yolla problem çözme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Lohman, 1993). Akışkan yetenekler, yatkınlıklar ve zekâ ile açıklanırken kristalize yetenekler sonradan edinilen kazanım ve başarılarla açıklanmaktadır (Snow, 1980; Lohman, 1993). Aynı şekilde yetenek konusundaki çalışmalar, zekâ testlerinin akışkan yeteneği genel akademik başarı testlerinin ise kristalize yetenekleri ölçtüğünü göstermektedir. Ancak Lohman (1993: 13) doğuştan gelen potansiyeli ölçmenin bir yolunun olmaması sebebiyle hem zekâ hem de başarı testlerinin “doğuştan gelen kapasiteyi veya potansiyeli değil, gelişmiş yetenekleri ölçtüğünü” belirtir. Dolayısıyla Lohman (1993: 13) yatkınlıklar olarak tanımladığı akıcı yeteneklerin öğrenme için en önemli yeteneklerden ve aynı zamanda eğitimin en önemli çıktılarından biri olduğunu iddia eder.

## **Kişilik**

Kişilik, “bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir” (Cüceloğlu, 2004: 404). Bireyin bilinçli ve bilinçdışı deneyimlerini, davranışlarını ve düşünce kalıplarını kapsayan dinamik ve bütünleşik bir yapıdır. Hem günlük davranışları hem de daha derin arzu, korku ve inançları içerir. Kişilik, yalnızca bireysel özelliklerin bir toplamı değil, bu unsurların karmaşık bir etkileşimidir. Bireyin iç durumunu ve çevreyi algılama yeteneğinden kaynaklanır ve duygular, düşünceler ve eylemler gibi çeşitli psikolojik işlevleri içerir. Kısacası kişilik, öznel deneyimler ve davranış

kalıplarından oluşan ve bireyi benzersiz kılan karmaşık bir sistemdir (Kernberg, 2016: 145). Kernberg (2016), kişiliği, mizaç, nesne ilişkileri, karakter, kimlik, etik değer sistemleri ve bilişsel yetenek (zekâ) gibi bileşenleri bünyesinde toplayan bir yapı olarak değerlendirmiştir. Dolayısıyla kişilik, genetik ve yapısal yatkınlıkların, bilişsel, duygusal, güdüsel, çevresel ve psikososyal özelliklerin etkileşimi tarafından belirlenir.

Literatürde en yaygın beş kişilik özelliği üzerinde durulmuştur. Bu özellikler; nevroitiklik dışadönüklük, deneyime açıklık, sorumluluk, uyumluluk şeklindedir (McCrae ve Costa, 1987: 86-88; 1991: 368):

*Nevrotiklik*, kaygı, öfke, güvensizlik ve huysuzluk gibi çeşitli olumsuz duygulanımları deneyimleme eğilimi ile karakterize edilen bir kişilik özelliğidir ve duygusal istikrarın karşıtı olarak okunmaktadır. Mantıksız inançlar, aşırı yeme veya sigara içme gibi dürtüsel davranışlar veya zayıf başa çıkma mekanizmaları nevroitiklikle ilişkilendirilmektedir. Nevrotik kişiler, olumsuz duygularla başa çıkmanın zorlukları nedeniyle bağımlılıklarını bırakmakta zorluk çekebilir, mantıksız inançları benimseyebilir veya başkalarına düşmanca tepkiler verebilirler. Kısacası nevroitiklik, duygusal sıkıntıyla birlikte ortaya çıkan rahatsız edici düşünce, tutum ve davranışları ifade etmektedir.

*Dışadönüklük*, canlılık, sosyallik ve olumlu duygularla karakterize edilen bir kişilik özelliğidir. Sosyallik, neşe, aktivite düzeyi, iddialılık ve heyecan arayışı gibi özelliklerin dışadönüklük ile ilişkili olduğu konusunda genel bir fikir birliği vardır. Ancak dışadönüklüğün yapısı konusunda, bazı araştırmacılar sosyalliği dürtüsellikten ayırmanın önemli olduğunu düşünürken, diğerleri ise dışadönüklüğün sosyallik ve atılganlık gibi farklı boyutlara ayrılması gerektiğine inanmaktadır. Tellegen (1985)'in tanımlamasıyla 'pozitif duygusallık' terimi, dışadönüklüğün özünü ve nevroitikliğe zıt doğasını vurgulaması açısından önemlidir.

*Deneyime açıklık*, orijinallik, merak, yaratıcılık, geniş ilgi alanları ve cesaretle karakterize edilen bir özelliktir. Bu kişilik özelliği kendini estetik, duygu, eylem, fikir ve değerler gibi çeşitli alanlarda gösterir.

*Uyumluluk*, uzlaşmazlık kavramıyla karşıtlı üzerinden anlaşılmaya çalışılmaktadır. Uzlaşmaz kişiler, bilişsel olarak şüpheci, güvensiz, duygusal açıdan soğuk ve anlayışsız, davranışsal olarak da iş birliğine kapalı, inatçı ve kaba kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bu minvalde uyumluluk bu özelliklerin zıddıyla karakterize bir biçimde anlayış, güven, iş birliği ve sempati ile ilişkilidir.

*Sorumluluk*, amaçsızlık kavramıyla karşıtlığı üzerinden değerlendirilen ve genel olarak görev bilinci ve titizlikle karakterize edilen bir kişilik özelliğidir. Bu kişilik özelliği aynı zamanda başarı ihtiyacı ve dolayısıyla çalışkanlık, azim, enerjiklik, planlılık, mükemmeliyetçilik ve öz disiplin gibi özelliklerle birlikte de araştırılmaktadır.

Araştırmalarda en yaygın incelenen kişilik özellikleri; nevroitiklik, dışadönüklük ve deneyime açıklıktır. Uyumluluk ve sorumluluk, kişiliğin doğru bir bileşeni olmaktan ziyade başkalarının algılarını değerlendiren faktörler olduğu varsayımıyla bazen kişilik sistemlerinden çıkarılmaktadırlar (McCrae ve Costa, 1987: 88; 1991: 368).

Araştırmalar kişilik özelliklerinin bireyin sosyal etkileşimlerini, motivasyonunu ve akademik performansını etkilediğini ortaya koymuşlardır (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2003; Duff vd., 2004).

## **ZEKÂ, YETENEK VE KİŞİLİK ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Zekâ, yetenek ve kişilik, bireyleri anlamak ve tanımlamak için kullanılan temel psikolojik kavramlardır. Bu kavramlar, karmaşık bir yapıya sahip olmakla birlikte birbirleriyle de etkileşim içindedirler ve insan davranışını önemli ölçüde şekillendirirler. Bu bölümde zekâ, yetenek ve kişilik arasındaki ilişki teorisyenlerin açıklamaları ve ampirik araştırmaların bulguları üzerinden değerlendirilmiştir.

Zekâ ve yetenek ilişkisine odaklanan çalışmalar bu kavramların birbiriyle önemli ve karmaşık bir ilişki içinde olduğunu belirtmektedirler. İngilizce literatürde yer alan *talent* (yetenek), *ability* (yapabilirlik), *skill* (beceri), *capability* (kabiliyet-kapasite), *aptitude* (yatkınlık) gibi birçok kelimenin Türkçe'de genellikle

yalnızca “yetenek” kelimesiyle karşılanması da bu kavram karmaşasını artırmakta ve zekâ ile yetenek ilişkisinin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır.

Kavramsal çerçevede de kısmen değinildiği gibi zekâ ve yetenek kavramları birbirlerini içerecek veya kapsayacak şekilde veya karşılıklı bir etkileşim içerisinde tanımlanmışlardır. Jean Piaget, zekâyı hem işlevsel hem de yapısal bir olgu olarak değerlendirir ve zekanın gelişimini biyolojik ve mantıksal süreçlerle açıklar. Zekâ hem zihinsel bir süreç olarak bir düşünme biçimini ifade eder hem de çevreyle etkileşim kurma biçimlerinde kendini gösterir. Piaget'e göre zekâ, organizma ile çevre arasındaki dinamik bir etkileşim süreci, çevreye uyum sağlama ve bu yolla öğrenme ve problem çözme kapasitesidir. Çeşitli yeteneklerin gelişebilmesi için gerekli olan temel bir yapıdır. Yetenekler ise zekanın belirli alanlarda ortaya çıkan somut yansımalarıdır (Piaget, 1999: 3- 10). Robert Sternberg (2000), zekanın farklı boyutları olduğunu ve her bir boyutunun farklı yetenekleri barındırdığını ileri sürmüştür. Sternberg (2000) zekâyı, akıl yürütme, analiz etme, esnek düşünme, gündelik yaşama uyum sağlama ve onu değiştirebilme gibi yeteneklerle ilişkilendirmiş, bir nevi zekâyı bir yetenek biçimi veya farklı yeteneklerin bir kombinasyonu olarak değerlendirmiştir. Zekâyı, tanımı, toplumsal ve kültürel bağlama göre değişen, genel olarak çevresel bağlamı seçmek, ona uyum sağlamak ve aktif olarak onu şekillendirebilmek için gerekli olan zihinsel yetenekler olarak tanımlamıştır (Sternberg, 1997). M. K. Gardner (2011) ve H. Gardner (2011) ise, zekanın tek bir genel yetenektan değil farklı yetenekleri içinde barındıran farklı zekâ alanlarından oluştuğunu iddia etmişlerdir.

Yetenekler genel bilişsel yetenek, alana özgü spesifik yetenekler ve akışkan ve kristalize yetenekler olarak sınıflandırılmaktadır (McGrew, 2009). Bazı kuramcılar, genel bilişsel yeteneği doğrudan zekâ ile ilişkilendirmiş ya da tüm bilişsel yeteneklerin altında genel bir zeka faktörünün olduğunu savunmuşlardır (Spearman,1904). Bazıları, zekâ ve akışkan yetenekleri eş anlamlı kullanmışlar (Cattel, 1963), bazıları ise (H. Gardner, 2011), zekâyı, bilişsel yetenekler ile kültürel unsurların etkileşiminin bir sonucu olarak değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla zekâ ve yetenek arasındaki ilişkilere odaklanan çalışmalar farklı yaklaşımlar sergilemişlerdir.

Yaygın düşüncenin aksine zekâ tek başına bir yeteneği garanti etmez. Zekâ her zaman bir yetenekle donatılmayabileceği gibi belli bir yeteneğe sahip olmak da tüm alanlarda yüksek zeka anlamına gelmemektedir (Araujo Filho ve Silva, 2020: 314). Yeteneğin gelişimi için belirli bir düzeyde genel zekanın gerekli olduğu ancak tek başına yeterli olmadığı, kişilik, bireysel motivasyon ve çevresel unsurların yeteneğin gelişimi ve başarı düzeyinde önemli belirleyiciler olduğu bulgulanmıştır (Simonton, 2000). Araştırmalar, IQ testleriyle ölçümü yapılan genel zekâ ile yeni bilgi ve beceriler kazanma yeteneği arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Ackerman, 1996). Bu bulgu aynı zamanda, zekanın, farklı alanlarda öğrenmeyi ve gelişimi kolaylaştıran temel bir bilişsel kapasite sağladığını göstermektedir. Bazı araştırmalar (Lohman, 1993), problem çözme, eleştirel ve soyut düşünme yeteneklerini kapsayan akışkan yeteneklerin zekanın önemli bir bileşeni olduğunu ve hem kristalize hem de akışkan yetenekleri ölçmekle birlikte zekâ testlerindeki performansın büyük ölçüde akışkan yeteneklere bağlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Akışkan yetenekler ise, yeni bilgilere adapte olabilmeye kapasitesini barındırması bakımından zekanın gelişimde önemli bir role sahiptirler (Lohman, 1993).

Kişilik ve zekâ ilişkisine odaklanan çalışmalar ise nispeten azdır. Bu iki kavram arasındaki ilişkiye odaklanan ilk çalışma (Baron, 1982'den akt. Ackerman, 1996) kişilik ve zekâ kavramlarının pek çok boyutunun ölçümünün yüksek geçerlilikte olmadığını dolayısıyla bu kavramlar arasındaki korelasyonları anlamlandırmanın zor olduğunu öne sürmüştür. Bu iki kavram arasında çeşitli düzeylerde anlamlı ilişki olduğunu gösteren çalışmaların yanı sıra bu kavramların dolaylı bir ilişki içinde olduğunu veya birbirinden bağımsız olduğunu bulgulayan araştırmalar da vardır. Furnham ve arkadaşlarının (1998) 233 kişi ile çeşitli test ve ölçme araçları kullanarak zekâ ve kişilik ilişkisini incelediği araştırma, kişiliğinin farklı yönlerinin zekâyla farklı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Yüksek duygusal dengeye sahip, saldırganlık, dürtüsellik gibi antisosyal davranışlar göstermeyen düşük psikotik eğilimli kişilerin ve içedönük kişilerin zeka puanlarının daha yüksek olduğu, dışadönüklük ve nevrotiliğin ise zekâyla negatif korelasyon

gösterdiği bulgulanmıştır. Anglim ve arkadaşları (2022) tarafından gerçekleştirilen ve kişilik ve zekâ ilişkisine odaklanan meta analiz çalışması, kişilik ve zekâ arasında çok güçlü olmasa da anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, zekâ ile en güçlü pozitif korelasyon gösteren kişilik özelliği deneyime açıklıkken nevroitiklik zekâ ile orta düzeyde negatif korelasyona sahiptir. Ancak nevroitiklik ile zekâ arasındaki negatif ilişki araştırmacılar tarafından nevroitik kişilik özelliği gösteren bireylerin yüksek test kaygılarının düşük test performansına yol açmış olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. McCrae ve Costa'nın (1987) beş faktörlü kişilik modelini çeşitli rapor ve ölçme araçları kullanarak test ettiği modelinde bir kişilik özelliği olan deneyime açıklık ile psikometrik zekâ ölçümleri arasında korelasyon bulunmuştur. Araştırmacılar zekanın, bireyi belli ölçüde deneyime açıklığa yatkın kılabileceğini veya deneyime açıklığın zekanın gelişmesine yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bir diğer kişilik özelliği olan ve başarı isteği, öz disiplin ve planlılık gibi özellikleri barındıran sorumluluğun da akademik başarı ve diğer alanlardaki yeteneklerin geliştirilmesine etki edebileceğini belirtmişlerdir. Bazı araştırmalar ise (Eysenck, 1994), kişilik ve zekanın birbirinden bağımsız ve ilişkisiz yapılar olduğunu iddia etmiştir. Allik ve Realo (1997) tarafından Estonya'da 1164 kişi ile gerçekleştirilen kişilik envanteri ve psikometrik zekâ testleri ile gerçekleştirilen araştırma sonuçları kişilik, akademik yetenekler ve zekâ arasında güçlü bir ilişki olmadığını bulgulanmıştır. Ancak düşük zekaya sahip bireylerin entelektüel yeteneklerini heyecan arama ve fantezi üretmek için, yüksek zekaya sahip bireylerin ise, duygusal yaşamlarını düzenlemek ve kontrol etmek için kullandıklarını ortaya koymuştur. Ackerman (1996) da çalışmasında, zekayla kişilik arasında doğrudan bir ilişkiye değinmemiş, bu unsurların yetişkin bireyin entelektüel gelişiminin bileşenleri olduğunu belirtmiştir. Ancak deneyime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk gibi çeşitli kişilik özelliklerinin yeni fikirlere açık olmayı, öğrenme isteğini, ilgi alanlarını ve motivasyonu etkilemesi dolayısıyla bireyin bilişsel yeteneklerini geliştireceğini ileri sürmüştür. Ayrıca bilimsel yetenek ve eğitime zekâ, kişilik ve genetik mirasın etkisini inceleyen bir başka çalışma (Simonton, 2008), kişilik ve zekanın kısmen genetik mirasla aktarılan özellikler olduğunu, yeteneğin ise birçok spesifik zihinsel özelliğin ve kişilik özelliklerinin birleşiminden oluşan ve zamanla gelişebilen bir özellik olduğunu belirtir. Bu çalışma, doğuştan gelen yeteneklerin ve sonradan edinilen kazanımların bilimsel başarıyı artırdığını, yeteneğin ve çeşitli kişilik özelliklerinin eğitimi kolaylaştırdığını, performansı artırdığını ve bilimsel başarıya etki ettiğini vurgulamıştır. Kısacası, kişiliğin zekâ ve yetenekler ile ilişkisine odaklanan araştırmalar genel olarak kişiliğin önemli boyutları olarak deneyime açıklık ve sorumluluğun zekâ ile pozitif nevroitikliğin ise negatif bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı minvalde, deneyime açıklık, dışadönüklük, sorumluluk gibi kişilik özelliklerinin sahip oldukları çeşitli motivasyonlar dolayısıyla yeteneklerin keşfi ve geliştirilmesi noktasında önemli olduğu kaydedilmiştir.

Sonuç olarak bazı kişilik özellikleri, sahip oldukları birtakım motivasyonlar dolayısıyla bazı yeteneklerin keşfedilmesinde ve geliştirilmesinde önemli role sahiptir. Kişilik özelliği belli bir yeteneğin keşfini ve sonrasında ise eğitim ve pratik yoluyla geliştirilmesini sağlayabilir. Zekâ ise bu yeteneğin daha çabuk ilerlemesinde, öğrenmenin daha hızlı gelişmesinde etkili olacaktır.

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Zekâ, yetenek ve kişilik arasındaki ilişki, basit bir denklemle açıklanamayacak kadar katmanlı ve karmaşıktır. Zekâ, tüm insanlarda bulunan ve birtakım bilişsel süreçleri içeren çok boyutlu bir kavramdır. Kavramın yapısına ve işleyişine ilişkin yaklaşımlar farklı teorik perspektifleri beslemiştir. Zeka, yetenek gelişimi için gerekli olan temeli sağlar; zekanın spesifik bir alandaki somut yansımaları olarak değerlendirilen yetenek ise, doğuştan gelen yatkınlıklar ve sonradan geliştirilen becerilerin bir entegrasyonunu ifade eder. Zeka ve yeteneğin karşılıklı etkileşiminin yanı sıra çevresel ve kültürel unsurlar bu iki kavramın gelişiminde önemli bir role sahiptir. Bireyin iç ve dış dünyasıyla etkileşim biçimini belirleyen tutarlı ve yapılaşmış bir örüntü olarak kişilik ise farklı özellikleriyle zekâ ve yetenek ile etkileşime girerek tutum, davranış ve kazanımlara etki eder.

İnsan davranışını ve potansiyelini anlamak, sosyal bilimlerin temel amaçlarından biridir. Bu çaba içerisinde, zekâ, yetenek ve kişilik gibi bireyi tanımlayan temel kavramların incelenmesi ve aralarındaki karmaşık

ilişkinin çözümlenmesi büyük önem taşır. Her bir kavram, bireyin kendine özgü farklılıklarının ve çevresiyle etkileşiminin anlaşılmasına katkı sağlar. Bu kavramlar arasındaki ilişkiye ilişkin derin bir kavrayış toplumsal, psikolojik ve eğitsel alanda sorunlarla başa çıkma kapasitesini artıracaktır. Bu kavramların bireyin içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel çevreden bağımsız değerlendirilemeyeceği tanımlanma biçimlerinden de anlaşılmaktadır. Dolayısıyla söz konusu kavramları, toplumsal eşitsizlikler, kültür, beklentiler ve değişimlerden bir diğer ifadeyle toplumsal yapı ve süreçlerden bağımsız bireysel özellikler olarak değerlendirmek yanlış olacaktır. Toplumların veya belirli toplumsal grupların içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik koşullar bireylerin zekâ, yetenek veya kişilikleri üzerinde elbette ki etkiye sahiptir. Yetersiz ve eksik beslenmenin zekâ düzeyini ve öğrenme başarısını olumsuz etkilediğini bulgulayan araştırmalar (Birch, 1972; Adedeji vd., 2017) gelir düzeyi ve yoksulluğun etkisini göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca Bourdieu'nun (2011) ifadesiyle ekonomik sermayenin yanı sıra sosyal ve kültürel sermaye de etnik köken, cinsiyet vs. gibi çeşitli değişkenlerle birlikte bireylerin sahip oldukları fırsatlar ve bu fırsatlara erişim imkânı üzerinde belirleyicidir (Gün Çıngı, 2023). Dolayısıyla sosyoekonomik ve kültürel olarak dezavantajlı konumda bulunan bireyler, yeteneklerini keşfedebilecek ve geliştirebilecek eğitim ve gelişim olanaklarına sahip olmayacaklardır. Ayrıca sosyoekonomik ve kültürel sermayenin yanı sıra toplumların bireylere ilişkin beklentileri, bireylerin bağımsız bir kişilik geliştirmesinde, kişilik özelliklerini ve yeteneklerini keşfetmesinde, bu yetenekleri geliştirmesinde veya yetenekleri doğrultusunda hareket etmesinde belirleyicidir.

Zekâ, yetenek ve kişilik kavramları halihazırda psikoloji alanının yaygın kullanılan kavramlarıdır ve her biri bireyin psikolojik iyi oluşunu etkiler ve çevrenin de psikolojik iyi olma durumundan etkilenirler. Özellikle kişisel gelişim, kariyer planlama ve psikolojik tedavilerde zekâ, yetenek ve kişilik özelliklerinin kavranması ve böylelikle bireyin akademik, iş veya diğer alanlarda doğru yönlendirilmesi ve sorunlarla başa çıkma kapasitesini artırması anlamında önemlidir. Bu kavramların önemli bir araştırma konusu olarak çalışıldığı bir diğer alan ise eğitimidir. Zekanın akademik yeteneklerin temel taşı olması ve kişiliğin de yetenekler üzerinde daha önce de değinilen etkileri sebebiyle bu kavramlar, eğitimciler ve öğrenciler için büyük bir öneme sahiptir. Zekâ, yetenek ve kişiliğin öğrenme ve başarı düzeyine etkileri düşünüldüğünde bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir eğitim yaklaşımı öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkarmak ve başarılı bir eğitim ve iş hayatı tesis etmek noktasında gereklidir. Dolayısıyla zekâ düzeyi, farklı yetenek alanları ve kişilik özellikleri gibi bireye özgü farklılıkların erken süreçte tespiti hayati önemdedir. Bu noktada farklı ve büyük çaplı örneklem gruplarıyla çeşitli test ve ölçme araçları kullanılarak geliştirilmiş olan ve parmak izlerindeki genetik desenlerden yetenek ve kişilik analizi yapan PABİL Yetenek Analizi<sup>1</sup> programı önemli bir boşluğu doldurmaktadır. PABİL programına temel oluşturan, eğitim alanında önemli karşılık bulan ve ödüllerle desteklenen akademik çalışmalar (Çıngı, 2022; Çıngı vd, 2023); parmak izi benzeyen bireylerin yeteneklerinin ve öğrenme şekillerinin de benzediğini, kolay ve kalıcı öğrenmenin parmak iziyle bağlantılı olduğunu ve farklı öğrenme şekilleriyle parmak izi arasında bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

“Genetik potansiyeli keşfeden yapay zekâ robotu” olarak kendini tanıtan bu uygulama, genetik olarak aktarılan parmak izinden bireylerin yeteneklerini, zeka alanlarını, öğrenme şeklini, motivasyonunu ve kişilik özelliklerini tespit etmekte ve bunu bir rapor olarak sunmaktadır. Literatürde de değinildiği üzere zekâ, kişilik ve yeteneklerin kalıtımla ilişkisi bilinmektedir (Kernberg, 2016; Simonton, 2008). Ayrıca Vinkhuyzen ve arkadaşları (2009) da yetenek üzerinde kalıtımın etkisinin tahmin edilenden fazla olduğunu, genetik faktörlerin entelektüel, yaratıcı ve sportif yetenek alanlarında büyük ölçüde etkili olduğunu bulgulamışlardır. Ancak başta H. Gardner (2011), olmak üzere pek çok araştırmacının belirttiği gibi bu unsurların hiçbiri tek başına genetik tarafından belirlenmez, kültür ve çevresel faktörler de bu kavramlar üzerinde belirleyicidir. PABİL programı da doğuştan gelen ancak geliştirilebilir olan yetenek alanlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla PABİL Yetenek Analizinin keşfettiği yeteneklerin, doğuştan gelen, akıl yürütme ve analiz yoluyla yeni problemleri çözme veya yeni durumlara uyum sağlama becerisi

---

<sup>1</sup> Bkz. <https://pabil.com/index.php>

olarak tanımlanan (Lohman, 1993) akışkan yeteneklere, bir diğer ifadeyle yatkınlıklara tekabül ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim Lohman (1993) da bu yeteneklerin geliştirilebilir olduğunu, ölçümü ve geliştirilmesi için yeni yaklaşımlara gereksinim duyulduğunu belirtmiştir. Ayrıca uygulama (PAPBİL), bireylerin zekâ alanlarını tespit ederken çoklu zeka kuramının zekanın tek ve genel bir faktörle açıklanamayacağı iddiasıyla ortaya koyduğu gibi (Gardner ve Hatch,1989) zekayı mantıksal-matematiksel, yazım temelli-dilsel ve bedensel (sportif & kinestetik) olarak farklı yetenek alanlarını baz alarak incelemektedir. Dolayısıyla çeşitli eğitim kurumlarıyla da anlaşma halinde olan bu program, öğrencilerin ve velilerin öğrencinin sahip olduğu temel yetenekleri, zekâ alanlarını, kişilik özelliklerini ve öğrenme ve motivasyon şekillerini öğrenerek bu yönde yönlendirilmelerine, eğitimler ve pratikler yoluyla desteklenmelerine imkan sunmaktadır. Eğitimciler açısından ise öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetildiği, öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkaracak, farklı öğrenme yaklaşımlarının devreye sokulduğu daha etkin bir eğitim yaklaşımı benimsemeleri için gereken bilgiyi sunmaktadır. Dolayısıyla PAPBİL Yetenek Analizi programı, bu kavramların ölçümünün ve anlaşılmasının eğitim alanına sunacağı katkılar noktasında önemli bir işlevi üstlenmektedir. Sunduğu bireysel raporlarla, eğitim ortamının düzenlenmesi ve kariyer planlaması noktasında bireysel yetenek ve farklılıkların gözetilmesini, öğrenciye özgü yol haritasının çizilmesini mümkün hale getirmektedir.



## KAYNAKÇA

- Ackerman, P. L. (1996). A Theory of Adult Intellectual Development: Process, Personality, Interests, and Knowledge. *Intelligence*, 22(2), 227-257.
- Adedeji, I. A., John, C., Okolo, S. N., Ebonyi, A. O., Abdu, H. ve Bashir, M. F. (2017). Malnutrition and the Intelligence Quotient of Primary School Pupils in Jos, Nigeria. *British Journal of Medicine & Medical Research*, 21(2): 1-13.
- Allik, J. ve Realo, A. (1997). Intelligence, Academic Abilities, and Personality. *Personality and individual differences*, 23(5), 809-814.
- Anglim, J., Dunlop, P. D., Wee, S., Horwood, S., Wood, J. K. ve Marty, A. (2022). Personality and Intelligence: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 148(5-6), 301-336.
- Araujo Filho W.D. ve Silva F. M. (2020). Intelligence, Talent and Genius. *International Journal of Research -Granthaalayah*, 8(7), 313-317. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v8.i7.2020.442>
- Binet, A. ve Simon, T. (1916). Application of the New Methods to the Diagnosis of the Intellectual Level Among Normal and Subnormal Children in Institutions and in the Primary Schools. İçinde H. H. Goddard (Editör), *The Development of Intelligence in Children* (the Binet-Simon Scale). Williams & Wilkins <https://doi.org/10.1037/11069-000>.
- Birch, H. G. (1972). Malnutrition, Learning, and Intelligence. *American Journal of Public Health*, 62(6), 773-784..
- Bourdieu, P. (2011). The Forms of Capital. (1986). *Cultural Theory: An Anthology*, 1(81-97), 949.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of Fluid and Crystallized Intelligence: A Critical Experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Chamorro-Premuzic, T. ve Furnham, A. (2003). Personality Predicts Academic Performance: Evidence from Two Longitudinal University Samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319-338.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitap Evi.
- Çıngı, H. İ. (2022). Kan Bağı Bulunan Aile Bireyleri Arasında Parmak İzi Benzerliğinin Araştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 470-502.
- Çıngı, H. İ., Çaldıran, S., Yılmaz, M. ve Çıngı, Ö. (2023). An investigation of the relationship between fingerprints and anaerobic powers of sports sciences students. *Sosyolojik Bağlam Dergisi*, 4(2), 182-192.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. ve Ferguson, J. (2004). The Relationship between Personality, Approach to Learning and Academic Performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1907-1920.
- Eysenck, H. J., (1994). Personality and Intelligence: Psychometric and Experimental Approaches. İçinde R. J. Sternberg ve P. Ruzgis (Editörler), *Personality and Intelliyence* (ss. 3- 31), New York: Cambridge University Press.

- Furnham, A., Forde, L. ve Cotter, T. (1998). Personality and Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 24(2), 187-192.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. ve Hatch, T. (1989). Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Gardner, M. K. (2011). Theories of Intelligence. İçinde M. A. Bray ve T. J. Kehle (Editörler), *The Oxford Handbook of School Psychology* (ss. 79–100). Oford: Oxford University Press.
- Gün Çıngı, T. (2023). Access Opportunities of Earthquake Victims to Distance Education during the Covid-19 Pandemic. *İstanbul University Journal of Sociology*, 43(1), 155-166.
- Kernberg, O. F. (2016). What is Personality?. *Journal of Personality Disorders*, 30(2), 145-156.
- Lohman, D. F. (1993). Teaching and Testing to Develop Fluid Abilities. *Educational Researcher*, 22(7), 12-23.
- Lohman, D. F. ve Nicpon, M. F. (2023). Ability Testing & Talent Identification. İçinde S. L. Hunsaker (Editör), *Identification of Students for Gifted and Talented Services: Theory into Practice*. (ss. 287-335). London: Routledge.
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (1987). Validation of the Five-Factor Model of Personality Across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (1991). The NEO Personality Inventory: Using the Five-Factor Model in Counseling. *Journal of Counseling ve Development*, 69(4), 367–372.
- McGrew, K. S. (2009). CHC Theory and the Human Cognitive Abilities Project: Standing on the Shoulders Ofthe Giants Of Psychometric Intelligence Research. *Intelligence*, 37(1), 1-10.
- Piaget, J. (1999). *The psychology of Intelligence*. London: Routledge.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151-158.
- Simonton, D. K. (2008). Scientific Talent, Training, and Performance: Intellect, Personality, and Genetic Endowment. *Review of General Psychology*, 12(1), 28-46.
- Snow, R. E. (1980). Aptitude and Achievement. *New Directions for Testing and Measurement*, 5, 39-59.
- Spearman, C. (1904). 'General Intelligence,' Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292. <http://www.jstor.org/stable/1412107>.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (1997). The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success. *American Psychologist*, 52(10), 1030- 1037.
- Sternberg, R. J. (2000). The Theory of Successful Intelligence. *Gifted Education International*, 15(1), 4-21.
- Wagner, R. K. ve Sternberg, R. J. (1984). Alternative Conceptions of Intelligence and Their Implications for Education. *Review of Educational Research*, 54(2), 179-223.