Journal of Current Researches on Social Sciences
(JoCReSS)
www.stracademy.org/jocress
ISSN: 2547-9644

Year:2018
Volume: 8
Issue: 1

Crossref doi: 10.26579/jocress-8.1.15

Comprehensive Models of Intelligence: A Review within the Framework of Management Needs

Veli Denizhan KALKAN[1]

Keywords
Intelligence, capabilities, manager, multiple intelligences, triarchic theory, bioecological model, emotional intelligence

Abstract
Intelligence has been evaluated as a vital capability for most of life's dimensions including job performance. Extensive research has been conducted on intelligence since the previous century. Comprehensive models enhancing the understanding of intelligence have been formed throughout this period. Multiple intelligences theory, triarchic theory, bioecological model, and emotional intelligence approach are among them. This study concentrates on these four models that constitute the most effective group within comprehensive models of intelligence. Main emphases, basic critics, and foreseen limitations of models are reviewed; implications for managers and researchers have been suggested.

Kapsamlı Zekâ Modelleri: Yönetim İhtiyaçları Çerçevesinde Bir Değerlendirme

Anahtar Kelimeler
Zekâ, yetenekler, yönetici, çoklu zekâ, triarşik kuram, biyoekolojik model, duygusal zekâ

Özet
Zekâ, iş performansı dâhil olmak üzere, yaşamın pek çok boyutu açısından önemli bir yeterlilik olarak değerlendirilmektedir. Geçtiğimiz yüzyıldan bugüne zekâ konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Bu süreçte; zekâya ilişkin genel kavrayışı zenginleştiren kapsamlı modeller şekillendirilmiştir. Çoklu zekâ kuramı, triarşik kuram, biyoekolojik zekâ modeli ve duygusal zekâ yaklaşımı bunlar arasındadır. Bu çalışmada kapsamlı zekâ modelleri çerçevesinde en etkili kümeyi oluşturan bu dört model/yaklaşım incelenmektedir. Söz konusu modellerin başlıca vurguları, modellere yönelik temel eleştiriler ve modellerin öngörülebilen sınırlılıkları ele alınmakta; bütün bunların yöneticiler ve araştırmacılar açısından ifade ettiklerine ilişkin bir değerlendirme ortaya koyulmaktadır.

[1] Corresponding Author. Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, İşletme Bölümü, denizhan.kalkan@medeniyet.edu.tr

1. Giriş

Psikoloji, eğitim bilimleri, işletmecilik gibi pek çok alan açısından önem arz eden zekâ literatürünün gelişimi, giderek karmaşıklaşan enteresan bir seyir izlemiştir. Geçtiğimiz asrın son demlerinde, zekâyı tek bir faktör olarak değerlendiren yaklaşımlardan ziyade çok faktörlü bir yapıyı öneren düşünceler ağırlık kazanmaya başlamıştır (Sternberg et al., 2000; Schneider and Newman, 2015). Sofistike tanımlar üretilmiş, zekânın evrimine ve ölçülmesine ilişkin değişik görüşler ortaya koyulmuştur (Sternberg, 2003a; Nisbett, 2010; Cocodia, 2014). Bu süreçte; zekâya ilişkin genel kavrayışı zenginleştiren kapsamlı kuramlar/yaklaşımlar da şekillenmiştir. Toplumsal yaşamın çeşitli düzeylerinde zekânın geliştirilmesine yönelik müdahaleler öneren, bağlamsal faktörlere önem atfeden ve geleneksel anlamda belirli bir kuramsal kategoride sınıflandırılması zor olan bu yaklaşımlar *kapsamlı zekâ modelleri* olarak nitelendirilebilirler (Kalkan, 2008, s. 20). Bu çalışmada kapsamlı zekâ modelleri çerçevesinde en etkili kümeyi oluşturan dört model/yaklaşım incelenmektedir. Söz konusu kapsamlı zekâ modellerinin başlıca vurguları, modellere yönelik temel eleştiriler ve modellerin öngörülebilen sınırlılıkları ele alınmakta; bütün bunların yönetici açısından ifade ettiklerine ilişkin kısa bir değerlendirme ortaya koyulmaktadır. Çalışma, araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilerle sonlandırılmaktadır.

2. Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner'ın (2004/1983) çoklu zekâ kuramı birbirinden farklı zekâların söz konusu olduğunu ileri sürer. Bu kurama göre, bir insanın ne kadar zeki olduğundan çok ne bakımdan zeki olduğu önemsenmelidir (Bower, 2004, p. 19). Belirli bir yeteneğin zekâ olarak nitelendirilebilmesinin koşulları vardır. Bunlar (1) yeteneğin beyindeki belirli bir hasar yüzünden izole olma potansiyeli, (2) yeteneğe normalin üstünde ve altında düzeylerde sahip insanların varlığı, (3) yeteneğin kendi gelişim sürecine ve tanımlanabilir bir zihinsel işlemler dizisine sahip olması, (4) yeteneğin kendi evrimsel tarihinin olması, (5) kültür tarafından belirlenen bir sembol sisteminde kodlanabilir olması, (6) psikometrik testlerde diğer yeteneklerle düşük bir korelâsyon göstermiş olması ve (7) belirli becerilerin öğretilmesi dolayısıyla gerçekleşen görece bağımsız bir işleyişe sahip olmasıdır (Gardner, 2004/1983, s. 83-98).

Kuramın ilk hâlinde, öne sürülen koşullara uyan sekiz ayrı zekâ söz konusudur. Bunlar sözel/dilbilimsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik, müzikal/ritmik, sosyal/bireylerarası, öze dönük/bireysel zekâlar ve doğa zekâsıdır (Gardner, 2004/1983; Gardner, 1999c, Gardner, 2002). İlk üç zekâ dışındaki zekâlara ilişkin yetenekler, kendilerine zekâ testlerinde fazlaca yer bulamamış olmakla birlikte, pek çok kültürde değer verilen yeteneklerdir. Her insan bahsedilen zekâlara -farklı düzeylerde olmak üzere- sahiptir. Ancak bir insanda belirli bir zekânın yüksek olması diğerlerinin de yüksek olacağı anlamına gelmez (Gardner, 1999a, p. 48-52).

Nöropsikolojik bulgulara önem veren ve bilişsel-bağlamsal nitelikte bir kuram olan çoklu zekâ teorisi eğitim dünyasında yoğun ilgi görmüştür (Chen, 2004, p. 21-22). Ancak kuram deneysel temelinin ve psikometrik geçerliliğinin eksik olması ve oldukça spesifik yetenekleri zekâ olarak nitelendirmesi yönlerinden eleştirilmiştir

(Herrnstein and Murray, 1994, p. 17-19; Sternberg, 2001). Çoklu zekâ kuramının kapsamlı bir biçimde değerlendirilmesi -doğası gereği- zekâların fonksiyon gördükleri gerçek yaşam ortamlarında mümkün olabilir (Chen and Gardner, 1997, p. 119); fakat bu henüz başarılamamıştır (Davidson and Downing, 2004, p. 45).

3. Triarşik Başarı Zekâsı Kuramı

Sternberg'ün (1984, 1985, 2003b) triarşik başarı zekâsı kuramı da çoklu zekâ kuramı gibi hem bilişselliği hem de çevresel bağlamı dikkate alan bir kuramdır. Ancak Sternberg'e göre birbirinden farklı zekâlar değil, zekânın birbiriyle ilişkili ve birbirine bağımlı üç farklı yönü söz konusudur. *Zekânın içsel yönü* zeki davranışı ortaya çıkaran zihinsel mekanizmaları ifade eder. Bu mekanizmalar bireyin problem çözme çabalarını yönetmek için kullandığı üst düzey zihinsel süreçler olan *metabileşenler*i, metabileşenler tarafından verilen talimatları uygulamak için kullanılan *performans bileşenleri*ni ve problemi çözmek için gerekli olan bilginin nasıl edinileceğini öğrenmeye yarayan *bilgi-edinme bileşenleri*ni içerirler (Kolligian and Sternberg, 1987; Sternberg, 2005). *Zekânın dışsal yönü* bütün bu bileşenlerin gerçek yaşamda çeşitli bağlamlarda uygulanışını içerir. Bu, çevreye uyum sağlama eylemidir. Uyum sağlama; uyumu gerçekleştirme arayışındaki öznenin kendisinde birtakım değişiklikler yapması, çevresini biçimlendirmesi-dönüştürmesi, ya da çevre değiştirmesi -diğer bir ifade ile yeni bir çevre bulması- ile gerçekleşir (Sternberg, 1997, p. 1030). Başarı zekâsına sahip bir birey bu üç stratejiyi de dengeli bir biçimde yaşamında uygulayabilir. *Zekânın deneyimsel yönü* ise alışıldık sorunların çözümünde bilişsel yetenekleri otomatikleştirme ve yeni problemlerle etkili bir biçimde başa çıkma becerisini ifade eder (Kolligian and Sternberg, 1987, p. 13).

Başarı zekâsını oluşturan yetenekler *analitik, yaratıcı* ve *pratik yetenekler* olarak üç kategoriye ayrılırlar (Sternberg, 2001, p. 118-119). Belli bir problemin varlığını fark etmek, problemi tanımlamak, problemin çözümü için bir strateji oluşturmak ve çözüm süreçlerini gözden geçirmek için *analitik yetenekler* gereklidir (Sternberg, 2003c, p. 400-401). *Yaratıcı yetenekler*, problem çözme seçenekleri üretmeyi sağlayan yeteneklerdir. Bu yetenekler geleneksel zekâ testlerinin ölçtüğü yeteneklerden en azından bir ölçüde bağımsızdır (Sternberg, 2003b, p. 145). Yaratıcı zekâ yeni durumlarda son derece yararlı olmaktadır. Yeni durumlarla etkili bir biçimde ilgilenebilmek için, alışıldık durumlara ilişkin işlemleri otomatikleştirmek yaratıcı zekâ kapasitesini artıracaktır (Gardner, 1999b, p. 70-71). Yaratıcı yetenekler genellikle bağlama özgüdür. Bireyin belirli bir bağlamda yaratıcı yetenek sergilemesi diğer bir bağlamda da sergileyeceğini göstermez (Sternberg and Lubart, 1996, p. 685).

Pratik yetenekler tercih edilen problem çözme seçeneklerini etkili bir biçimde uygulamayı sağlayan yeteneklerdir. Zekânın gerçek yaşamda işlevsel olabilmesi için pratik yetenekler gereklidir (Sternberg, 1999, p. 439). Bu yetenekleri etkili bir biçimde kullanan bireyler pratik zekâ sahibi bireyler olarak nitelendirilirler. Özellikle açık ve sistematik bir biçimde tanımlanamayan, enformasyon edinimini gerektiren, çeşitli kabul edilebilir çözümleri bulunan, gündelik yaşam deneyimleriyle ilişkili olan, motivasyon ve kişisel katılımı zorunlu kılan problemlerin çözümü pratik zekâyı gerekli hâle getirir (Sternberg, 2003c, p. 401).

Pratik zekâ *örtülü bilgi* edinimine ve kullanımına bağlıdır (Wagner, 2004, p. 384). Örtülü bilgi kişisel, bağlama özgü, biçimlendirilmesi-ifade edilmesi-iletilmesi güç bir bilgi türüdür. Genellikle deneyim yoluyla ve uygulama sürecinde edinilir (Nonaka and Takeuchi, 1995, p. 59-61).

Pratik zekânın psikometrik testlerle ölçülen yeteneklerden bir ölçüde bağımsız olduğu ileri sürülür (Neisser et al., 1996, p. 79). Örneğin Brezilyalı çocuklar sokak oyunlarının bir kısmında oldukça karmaşık matematik işlemleri gerçekleştirirler. Ancak aynı çocuklar sınıfta matematikten başarısız olmuşlardır. Kaliforniyalı ev kadınları market alışverişi yaparken ürünlerin fiyat karşılaştırmalarına ilişkin karmaşık zihinsel işlemler yaparlar ve bunların sonucunda maliyet açısından doğru tercihlerde bulunurlar. Aynı kişiler aynı aritmetik işlemlerini kâğıt-kalem testlerinde yapamazlar (Neisser et al., 1996, p. 79; Schliemann and Carraher, 2002, p. 244).

Güçlü ampirik kanıtlara dayanmamakla ve genel bilişsel yeteneğin önemini göz ardı etmekle eleştirilen (Gottfredson, 2003, p. 391-392) başarı zekâsı kuramı, zekânın kendini ortaya koyduğu alanlara yoğunlaşan çoklu zekâ kuramının aksine, daha ziyade zihinsel süreçlere önem verir (Davidson and Downing, 2004, p. 44). Kurama göre zekânın bütün yönleri birlikte çalışır. Ancak bir yönden güçlü olan bir birey diğer yönden de güçlü olmak zorunda değildir. Zeki insanların -bütün kültürlerde ortak- bir yönü güçlü yönlerinden yararlanmaları ve zayıf yönlerini telafi etmeleridir (Sternberg et al., 2000, p. 31). Günümüzde eğitim kurumlarında çocukların pek çok yeteneği heba edilmekte, yaratıcı ve pratik yetenekleri köreltme pahasına analitik yetenekler ön plana çıkarılmaktadır (Sternberg, 2003b, p. 149-150). Başarı zekâsı kuramı performansı tahminde klasik IQ testlerinin eksikliklerini tamamlayıcı bir rol oynayabilir ve çok boyutlu modellerin kurulmasında yardımcı olarak daha açıklayıcı zekâ testlerinin üretilmesini sağlayabilir.

4. Biyoekolojik Zekâ Modeli

Ceci'nin biyoekolojik zekâ kuramına göre, zekâ doğuştan gelen potansiyel yeteneklerin, çevresel bağlamın ve içsel motivasyonun etkileşimlerinin bir ürünüdür (Ceci et al., 1997, p. 303-322). Kuram, bireysel farklılıkların bütün bu faktörlerin göz önünde bulundurulması suretiyle açıklanabileceğini öne sürer. Kurama göre zekâda hem biyolojik hem de çevresel belirleyiciler söz konusudur. Bilişsel yetenekler biyolojik temellidir. Ancak gelişmelerinde çevresel etkenler de rol oynarlar. Dolayısıyla zekâyı incelerken çevresel ve biyolojik faktörleri birbirinden ayırmak oldukça zordur. Biyolojik niteliklerle kritik ekolojik bağlamlar arasındaki karşılıklı etkileşim kişinin gelişimini belirler (Bronfenbrenner and Ceci, 1994, p. 580-584). Lakin biyolojik ve çevresel kaynaklar zihinsel gelişim için yeterli değildir, motivasyon da gereklidir. Bireyler doğuştan sahip oldukları yeteneklerini geliştirmek ve etkileşime girdikleri belirli çevrelerin avantajlarından yararlanmak için motivasyona sahip olmalıdırlar (Davidson and Downing, 2004, p. 45).

Biyoekolojik zekâ modeline göre yeteneklerin kendilerini ortaya koyma şekli ve düzeyi içinde bulundukları ortamdan etkilenir. Örneğin bazı çocuklar bir video

oyununda yapabildikleri şeyleri laboratuvarda belirli bir bilişsel görev olarak sunulduğunda yapamayabilirler (Wagner, 2004, p. 388).

Biyoekolojik kuram genel bir faktörden ziyade çok sayıda bilişsel yetenek önerir (Ceci et al., 1997, p. 316). Fiziksel özellikler, mizaç vb. bilişsel olmayan kalıtımsal faktörlerin de zihinsel gelişmeyi önemli ölçüde etkilediklerini ileri sürer (Ceci et al., 1997, p. 318). Biyolojik ve çevresel faktörler tartışmasında, çevreye oldukça belirgin bir rol atfeder (Ceci, 1996, p. 411). Diğer etkileşimci yaklaşımlar gibi bağlamı dikkate alır. Bağlamı "biliş"e ek olarak değil onun bir parçası olarak düşünür. Belirli bir insandaki belirli bir bilişsel yeteneğin değişik bağlamlarda gösterdiği performans farklılıklarının nedeni budur (Ceci et al., 1997, p. 316-317).

Gelişimsel ve süreç eksenli bir teori olan -ve bu yönüyle çoklu zekâ kuramından ayrılan- biyoekolojik model bir kuram olmaktan ziyade bir çerçeve niteliği taşımakla, kendisini benzer kuramlardan ayırt edebilmeyi sağlayacak belirgin spesifik önermelere sahip olmamakla eleştirilmiştir (Sternberg, 2003a, p. 38).

5. Duygusal Zekâ Yaklaşımı

Salovey ve Mayer (1990) tarafından sistemleştirilen ve Goleman (2005/1995) tarafından popülerlik kazandırılan duygusal zekâ yaklaşımı temelde Thorndike'ın 1920'de ortaya koyduğu *sosyal zekâ* kavramına dayanır (Salovey and Mayer, 1990, p. 187-189; Voola et al., 2004, p. 87). Thorndike sosyal zekâyı diğer insanları anlama yeteneği olarak tanımlamıştı (Salovey and Mayer, 1990, p. 187). Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı sosyal zekânın bir unsuru olarak ele alırlar. Duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını gözleyerek kavramasını ve -bundan yararlanarak- sahip olduğu enformasyonu düşüncesine ve eylemine yön verebilecek biçimde kullanabilmesini ifade eder (Salovey and Mayer, 1990, p. 189).

Kendi duygularının farkında olmak ve bunları yönetebilmek, kendini motive edebilmek, empati ve sosyal beceriler vasıtasıyla etkili ilişkiler yürütebilmek gibi nitelikler duygusal zekâya dayalıdır. Çevresel baskılarla mücadele etmek için bilişsel yeteneklerin yanı sıra duygusal zekâ da gerekir (Dulewicz and Higgs, 2000, p. 342). Duygusal zekâ, IQ kavramının içerdiği yeteneklerin zıddını değil, onlardan farklı bir boyutu ifade eder (Goleman, 2005/1995, s. 62). İnsanlar hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapabilmek için, geleneksel zekâ ölçütlerinin yanı sıra duygusal zekâ ölçütlerinden de yararlanılmalıdır (Dulewicz and Higgs, 2000, p. 347).

Duygusal zekânın çok geniş bir biçimde tanımlandığı, dolayısıyla işlevsel bir kavram olmadığı (Locke, 2005, p. 425) ve gerçek anlamda ölçülmesinin çok zor olduğu öne sürülmüştür (Landy, 2005, p. 411). Ancak günümüzde, bu kavramın kapsadığı yeteneklerin zekâ kavramının içeriğinde yer aldıkları genellikle kabul görmektedir (Kaufman and Kaufman, 2001; Quebbeman and Rozell, 2002). Duygusal yeterliliklerin zekâ açısından taşıdıkları öneme daha önceleri de değinilmiş (James 1950/1890; Piaget, 2002/1947; Gardner, 2004/1983), bu tip unsurlar Binet ve Wechsler gibi zekâ ölçümüyle ilgilenen teorisyenlerin yaklaşımlarında da kendilerine yer bulmuşlardı (Kaufman and Kaufman, 2001, p. 263). Duygusal zekâ yaklaşımının asıl katkısı ise, genellikle örtülü ya da sistematik olmayan bir biçimde ele alınmış olan bu unsurların zekâ literatürüne entegre

edilmelerini kolaylaştırmış olmasıdır. Duygusal zekâ yaklaşımı bu bağlamda -zekâ literatürünün bütününe sağladığı katkı bakımından- kapsamlı zekâ modelleri arasında özgün bir konuma sahiptir.

6. Değerlendirme: Kapsamlı Modeller ve Yönetici

Kapsamlı zekâ yaklaşımlarının tümü; sundukları perspektif, ürettikleri kavramlar ve öne sürdükleri sınıflandırma biçimleriyle literatüre belirgin katkılarda bulunmuştur. Tablo 1, söz konusu katkıları özetlemektedir.

Tablo 1. Başlıca Kapsamlı Zekâ Modellerine İlişkin Literatür Özeti

Kuramcı/ Araştırmacı	**Çalışmanın Odağı/Katkısı**
Gardner (2004/1983)	Birbirinden farklı ve bağımsız sekiz ayrı zekânın (sözel/dilbilimsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik, müzikal/ritmik, sosyal/bireylerarası, öze dönük/bireysel zekâlar ve doğa zekâsı) söz konusu olduğunu öne süren *çoklu zekâ kuramı*nı geliştirdi.
Sternberg (1984, 2003b)	Zekânın çevreye etkili bir biçimde uyum sağlamak için kendini değiştirmek, çevreyi değiştirmek, ya da yeni bir çevre bulmak olduğunu öne süren; bunun için *analitik, yaratıcı* ve *pratik yetenekler*in gerektiğini savunan *triarşik başarı zekâsı kuramı*nı oluşturdu.
Ceci [Ceci et al., 1997]	Gelişimsel ve süreç eksenli bir teori olan ve zekânın doğuştan gelen potansiyel yeteneklerin, çevresel bağlamın ve içsel motivasyonun etkileşimlerinin bir ürünü olduğunu savunan *biyoekolojik zekâ kuramı*nı geliştirdi.
Salovey and Mayer (1990)	Kendi duygularının farkında olmak ve bunları yönetebilmek, kendini motive edebilmek, empati ve sosyal beceriler vasıtasıyla etkili ilişkiler yürütebilmek gibi nitelikleri içeren *duygusal zekâ* kavramını sistemleştirdiler. Daha önce genellikle örtülü ya da sistematik olmayan bir biçimde ele alınmış olan duygusal yeterlilikle ilgili unsurların zekâ literatürüne entegre edilmelerini kolaylaştırdılar.

Bu yaklaşımların/modellerin hiçbirinin zekâ konusundaki problemlere nihai çözüm sunamadığı açıktır. Ancak her bir model, belirli sorunlara yönelik çözüm üretilmesini kolaylaştıracak kapasiteye sahiptir. Karmaşık bir olguyu ifade eden zekânın değişik yönlerine odaklanan ve farklı vurgularıyla ayrışan zekâ modellerinin, çelişkili olmaktan ziyade tamamlayıcı oldukları düşünülebilir (Sternberg and Kaufman, 1998, p. 497-498). Kapsamlı zekâ modellerini de içeren zekâ literatürünün, sınırlılıkları göz ardı edilmemelidir. Bunlar arasında, kültürle ilişkili kısıtlılıklar belirgindir. Erken zekâ çalışmalarının önemli bir kısmı, Batı'daki eğitim kurumlarının sorunlarının çözümüne yönelik girişimler çerçevesinde ortaya çıkmıştır (Siegler, 1992, p. 181). Bu olgu, günümüzün küresel hatta "küyerel" dünyasında başlı başına mühim bir sınırlılık olarak ele alınmalı; dolayısıyla literatürdeki çıkarımlar dikkatli ve özenli bir okumaya tabi tutularak değerlendirilmelidir.

Zekâ, özellikle iş performansı açısından yaşamsal önem arz etmektedir. Zekâya ilişkin bilgi, yönetici açısından değerlidir. Bu çalışma, kapsamlı zekâ modelleri literatürüne ilişkin bir tür yönetici özeti işlevi görebilir. Yöneticilerin enformasyon

ve bilgiyi eleştirel bir perspektifle edinmeleri, temkinli ve yer yer pragmatik bir tutumla içselleştirmeleri faydalı olacaktır. Bu bağlamda, tek başına belirli bir zekâ yaklaşımını bütünüyle sahiplenmektense modellerin farklı noktalarını görmeye çalışmak daha sağlıklı sonuçlar üretecektir. "Sayılara ve stratejilere takılıp kalmayan, farkındalığı ve bütünselliği önemseyen bir yaklaşım" benimsenmelidir (Macnamara, 2016, p. 255). Zekâya ilişkin sağlıklı bir kavrayış, yöneticiyi pek çok alanda destekleyen bir rol oynayabilir. İşe alımdan eğitime, ücret yönetiminden kariyer planlamaya, çatışma çözümünden iletişim zenginleştirmeye kadar pek çok sahada bu kavrayış destek sunacaktır. Derinlikli bir zekâ kavrayışı, karar verme süreçlerinin organizasyonunda yapılan bir kısım hataların önüne geçme bakımından da fayda sağlayacaktır.

Kaynakça

Bower, Thom (2004). A different knowing: educational theories and worship. *The Clergy Journal* 81(2): 18-20.

Bronfenbrenner, Urie and Ceci, Stephen J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review* 101(4): 568-586.

Ceci, Stephen J. (1996). General intelligence and life success: an introduction to the special theme. *Psychology, Public Policy, and Law* 2(3/4): 403-417.

Ceci, Stephen J., Rosenblum, Tina B., De Bruyn, Eduardus, and Lee, Donald Y. (1997). A bio-ecological model of intellectual development: moving beyond h^2. In *Intelligence, Heredity, and Environment*. Sternberg, Robert J. and Grigorenko, Elena L. (eds). Cambridge University Press: New York, NY, USA; pp. 303-322.

Chen, Jie-Qi (2004). Theory of multiple intelligences: is it a scientific theory. *Teachers College Record* 106(1): 17-23.

Chen, Jie-Qi and Gardner, Howard (1997). Alternative assessment from a multiple intelligences theoretical perspective. In *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues*. Flanagan, Dawn P., Genshaft, Judy L., and Harrison, Patti L. (eds). Guilford Press: New York, NY, USA; pp. 105-121.

Cocodia, Ebinepre A. (2014). Cultural perceptions of human intelligence. *Journal of Intelligence* 2(4): 180-196.

Davidson, Janet E. and Downing, C. L. (2004). Contemporary models of intelligence. In *Handbook of Intelligence*. Sternberg, Robert J. (ed). Cambridge University Press: New York, NY, USA; pp. 34-49.

Dulewicz, Victor and Higgs, Malcolm (2000). Emotional intelligence: a review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology* 15(4): 341-372.

Gardner, Howard (2004/1983). *Zihin Çerçeveleri: Çoklu Zekâ Kuramı*. Çeviren: Ebru Kılıç. Alfa Yayınları: İstanbul.

Gardner, Howard (1999a). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books: New York, NY, USA.

Gardner, Howard (1999b). Who owns intelligence? *The Atlantic Monthly* 283(2): 67-76.

Gardner, Howard (1999c). Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual and existential intelligences. In *Education, Information, and Transformation: Essays on Learning and Thinking*. Kane, Jeffrey (ed). Merrill: Upper Saddle River, NJ, USA; pp. 111-131.

Gardner, Howard (2002). On the three faces of intelligence. *Dædalus* 131(1): 139-142.

Goleman, Daniel (2005/1995). *Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* Çeviren: Banu Seçkin Yüksel. Varlık Yayınları: İstanbul.

Gottfredson, Linda S. (2003). Dissecting practical intelligence theory: its claims and evidence. *Intelligence* 31(4): 343-397.

Herrnstein, Richard and Murray, Charles (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. Free Press: New York, NY, USA.

James, William (1950/1890). *Principles of Psychology*. Courier Dover Publications: Mineola, NY, USA.

Kalkan, Veli Denizhan (2008). *Örgütsel Zekânın Yenilik Yeteneğine ve Firma Performansına Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü: Gebze, Kocaeli.

Kaufman, Alan S. and Kaufman, James C. (2001). Emotional intelligence as an aspect of general intelligence: what would David Wechsler say? *Emotion* 1(3): 258-264.

Kolligian, John and Sternberg, Robert J. (1987). Intelligence, information processing, and specific learning disabilities: a triarchic synthesis. *Journal of Learning Disabilities* 20(1): 8-17.

Landy, Frank J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior* 26(4): 411-424.

Locke, Edwin A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept? *Journal of Organizational Behavior* 26(4): 425-431.

Macnamara, Jim (2016). Multiple intelligences and minds as attributes to reconfigure PR – a critical analysis. *Public Relations Review* 42(2): 249-257.

Neisser, Ulric, Boodoo, Gwyneth, Bouchard, Thomas J., Boykin, A. Wade, Brody, Nathan, Ceci, Stephen J., Halpern, Diane F., Loehlin, John C., Perloff, Robert, Sternberg, Robert J., and Urbina, Susana (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist* 51(2): 77-101.

Nisbett, Richard E. (2010). *Intelligence and How to Get It: Why Schools and Cultures Count*. W. W. Norton & Company: New York, NY, USA.

Nonaka, Ikujiro and Takeuchi, Hirotaka (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press: New York, NY, USA.

Piaget, Jean (2002/1947). *The Psychology of Intelligence*. Translated by Malcolm Piercy and D. E. Berlyne. Routledge Classics: London, UK.

Quebbeman, Amanda J. and Rozell, Elizabeth J. (2002). Emotional intelligence and dispositional affectivity as moderators of workplace aggression: the impact on behavior choice. *Human Resource Management Review* 12(1): 125-143.

Salovey, Peter and Mayer, John D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 9(3): 185-211.

Schliemann, Analucia D. and Carraher, David W. (2002). The evolution of mathematical reasoning: everyday versus idealized understandings. *Developmental Review* 22(2): 242-266.

Schneider, W. Joel and Newman, Daniel A. (2015). Intelligence is multidimensional: theoretical review and implications of specific cognitive abilities. *Human Resource Management Review* 25(1): 12-27.

Siegler, Robert S. (1992). The other Alfred Binet. *Developmental Psychology* 28(2): 179-190.

Sternberg, Robert J. (1984). A contextualist view of the nature of intelligence. *International Journal of Psychology* 19(4/5): 307-334.

Sternberg, Robert J. (1985). General intellectual ability. In *Human Abilities: An Information-Processing Approach*. Sternberg, Robert J. (ed). W. H. Freeman & Company: New York, NY, USA; pp. 5-29.

Sternberg, Robert J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist* 52(10): 1030-1037.

Sternberg, Robert J. (1999). Successful intelligence: finding a balance. *Trends in Cognitive Sciences* 3(11): 436-442.

Sternberg, Robert J. (2001). Dr. Jekyll meets Mr. Hyde: two faces of research on intelligence and cognition. In *The Many Faces of Psychological Research in the 21st Century*. E-book published by the Society for the Teaching of Psychology (date of publication: December 14, 2001), Halonen, Jane S. and Davis, Stephen F. (eds). pp. 116-132.

[Retrieved from http://teachpsych.org/ebooks/faces/index_faces.php]

Sternberg, Robert J. (2003a). *Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized*. Cambridge University Press: New York, NY, USA.

Sternberg, Robert J. (2003b). A broad view of intelligence: the theory of successful intelligence. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* 55(3): 139-154.

Sternberg, Robert J. (2003c). Our research program validating the triarchic theory of successful intelligence: reply to Gottfredson. *Intelligence* 31(4): 399-413.

Sternberg, Robert J. (2005). The triarchic theory of successful intelligence. In *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues*. 2nd Edition, Flanagan, Dawn P. and Harrison, Patti L. (eds). Guilford Press: New York, NY, USA; pp. 103-119.

Sternberg, Robert J. and Kaufman, James C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology* 49: 479-502.

Sternberg, Robert J. and Lubart, Todd I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist* 51(7): 677-688.

Sternberg, Robert J., Forsythe, George B., Hedlund, Jennifer, Horvath, Joseph A., Wagner, Richard K., Williams, Wendy M., Snook, Scott A., and Grigorenko, Elena (2000). *Practical Intelligence in Everyday Life*. Cambridge University Press: New York, NY, USA.

Voola, Ranjit, Carlson, Jamie, and West, Andrew (2004). Emotional intelligence and competitive advantage: examining the relationship from a resource-based view. *Strategic Change* 13(2): 83-93.

Wagner, Richard K. (2004). Practical intelligence. In *Handbook of Intelligence*. Sternberg, R. J. (ed). Cambridge University Press: New York, NY, USA; pp. 380-395.

SRA Strategic Research Academy ©

© Copyright of Journal of Current Researches on Social Science is the property of Strategic Research Academy and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.