



**T.C.**  
**Avrasya Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**  
**Yönetim Bilimleri Ana Bilim Dalı**  
**Yönetim Bilimleri Bilim Dalı**

**“DUYGUSAL ZEKÂ YETENEĞİNİN İLK VE ORTAOKUL  
YÖNETİCİLERİNİN BAŞARI DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ  
ETKİSİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR UYGULAMA”**  
**( Akçaabat Örneği )**

**Tuba ÇETİNKAYA**  
**14061070004**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Haziran 2017**  
**TRABZON**



**“DUYGUSAL ZEKÂ YETENEĞİNİN İLK VE ORTAOKUL  
YÖNETİCİLERİNİN BAŞARI DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİ  
BELİRLEMEYE YÖNELİK BİR UYGULAMA”  
( Akçaabat Örneği )**

Tuba ÇETİNKAYA  
14061070004

Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yönetim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

DANIŞMAN  
Prof. Dr. M.Asif YOLDAŞ

**Haziran 2017**  
**TRABZON**

## KABUL VE ONAY

Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı, Yönetim Bilimleri Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tuba ÇETİNKAYA tarafından Prof. Dr. M. Asif YOLDAŞ yönetiminde hazırlanan “Duygusal Zeka Yeteneğinin İlk Ve Ortaokul Yöneticilerinin Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Uygulama: Akçaabat Örneği” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 09/06/2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. M. Asif YOLDAŞ

Jüri

Doç. Dr. Mehmet Ferhat ÖZBEK

Jüri

Yrd. Doç. Dr. Levent KALYON

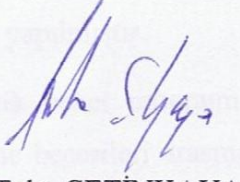
Tez savunması ile ilgili yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. 09 / 06 / 2017

Prof. Dr. M. Asif YOLDAŞ

Enstitü Müdürü

**T.C.**  
**AVRASYA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atıfta bulunulduğunu beyan ederim. 09/06/2017

  
Tuba ÇETİNKAYA

**T.C.**  
**AVRASYA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atıfta bulunulduğunu beyan ederim. 09/06/2017

Tuba ÇETİNKAYA

## ÖZET

ÇETİNKAYA,Tuba. Duygusal Zekâ Yeteneğinin İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon, 2017.

Bu çalışmanın temel amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeyleri ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik hazırlanmıştır. Bu bağlamda duygusal zeka ve problem çözme kavramları ayrı ayrı incelenmiştir.

Araştırmada Trabzon ili Akçaabat ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 108 yöneticiye yönelik anket uygulaması yapılmıştır.

Yöneticilerin duygusal zeka seviyelerini belirlemek amacıyla duygusal zeka ölçeği, başarı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla da problem çözmeye ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçeğin de geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Araştırmanın tüm istatistiksel analizleri SPSS 16 istatistik paket programı ile yapılmıştır. İstatistiki işlemlerde, duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İkili grup karşılaştırmalarında bağımsız grup t-testi, çoklu grup karşılaştırmalarında ise varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Elde edilen istatistiki verilerin anlamlılığı .05 düzeyinde ve tek yönlü olarak sınanmış; bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre okul yöneticilerinin duygusal zeka ve başarı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeylerinin ve başarı düzeylerinin yöneticilerin yaşlarına, cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:**Duygu, Duygusal Zekâ, Problem, Problem Çözme Becerisi

## ABSTRACT

ÇETİNKAYA, Tuba. A Workshop To Determine The Effect Of Emotional Intelligence Ability Of Primary And Secondary School Administrators On The Levels Of Success, Master's Thesis, Trabzon, 2017.

The main objective of this study is to investigate and reveal the relationship between emotional intelligence and problem-solving skills of managers who work in primary and secondary schools. In this context, the concepts of emotional intelligence and problem solving have been examined separately.

In this study, 108 managers who work in the primary and secondary schools in Akçaabat district of Trabzon Province, have been specified and surveyed.

Emotional intelligence scale has been used to measure their level of emotional intelligence and problem solving scale is used for problem-solving skills. The validity and reliability of both have been conducted.

All statistical analyzes of the research have been done with SPSS 16 for Windows package program. In statistical procedures, correlation coefficient has been calculated in order to determine the relationship between problem-solving skills and emotional intelligence. Independent group t-test is conducted for two group comparisons and analysis of variance (ANOVA) is conducted for multiple group comparisons.

The significance of the statistics is tested at the level of .05 and in two-ways, and has been presented in table form.

According to the data obtained from the study, a moderate, positive and significant relation has been found between the level of emotional intelligence and problem-solving skills of school administrators. Also, according to the same results, school administrators' emotional intelligence and problem-solving skills don't differ in accordance with their age, sex and experiences.

**Key Words:** Emotional Intelligence, Emotion, Problem, Problem Solving Skills.



## TEŞEKKÜR

Çalışmam süresince bilgi ve desteğini hiç esirgemeyen saygıdeğer hocam ve danışmanım Prof. Dr. M. Asıf Yoldaş' a, saygıdeğer hocam Güneş Han Salihoğlu, Mehmet Ali Arıcı, Burcu Bahadır, Buket Bahadır ve Gökhan Çavuőoęlu' na sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Ayrıca çalışmama veri kaynağı oluşturan ölçeklerin doldurulması esnasında değerli vakitlerini ve ilgilerin esirgemeyen bütün okul yöneticilerine de Őükranlarımı arz ederim.

Tuba ÇETİNKAYA

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
TESEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar DİZİNİ.....	vii
SEKİLLER DİZİNİ.....	vii
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR.....	ix
GİRİS.....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### DUYGUSAL ZEKÂ KAVRAMINA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1.Duygusal Zekâ.....	7
1.1.1.Zekâ Nedir?.....	7
1.1.2.Duygu Nedir?.....	10
1.1.3.Duygusal Zekâ Nedir?.....	12
1.2.Duygusal Zekâ Modelleri.....	14
1.2.1.Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli.....	14
1.2.1.1.Duyguları Algılamak.....	14
1.2.1.2.Duyguyla Düşünceyi Bağdaştırmak.....	14
1.2.1.3.Duyguları Anlamak ve Analiz Etmek.....	14
1.2.1.4.Duyguları Yönetmek.....	15
1.2.2.Bar-On Duygusal Zekâ Modeli.....	15
1.2.2.1.Kişisel Boyut.....	15
1.2.2.2.Kişilerarası Boyut.....	15
1.2.2.3.Şartlara ve Çevreye Uyum Boyutu.....	15
1.2.2.4.Stres Yönetimi Boyutu.....	15
1.2.2.5.Genel Ruh Hali Boyutu.....	16
1.2.3.Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli.....	16
1.2.4.Cooper ve Savaf'ın Duygusal Zekâ Modeli.....	16

### İKİNCİ BÖLÜM

#### PROBLEM ÇÖZME KAVRAMINA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Problem Çözme Becerisi.....	17
---------------------------------	----

2.1.1.Problem Nedir?.....	17
2.1.2.Problem Çözme.....	17
2.1.3.Problem Çözme Süreci.....	19

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### OKUL YÖNETİCİLERİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA

3.1. Araştırma Konusuna Genel Bir Bakış.....	21
3.2. Araştırmanın Hipotezleri.....	22
3.3. Araştırmanın Sayıtları.....	22
3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	22
3.5. Araştırmanın Modeli.....	23
3.6. Evren ve Örneklem.....	23
3.7. Veri Toplama Araçları.....	26
3.8. Araştırmanın Güvenirliği.....	29
3.9. Faktör Analizi.....	26
3.9.1. Duygusal Zeka Ölçeği.....	26
3.9.2. Problem Çözme Becerileri Düzey Ölçeği.....	26
3.10. Verilerin Toplanması.....	26
3.11. Verilerin İşlenipÇözümlemesi.....	27
3.12. Bulgular ve Yorum.....	28
3.12.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	28
3.12.2. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçekler ile Toplanan Verilere İlişkin Tanımlayıcı Bulgular.....	30
3.12.3. Araştırma Hipotezlerinin Testi.....	38
3.12.3.1. Hipotez 1' e İlişkin Bulgular.....	38
3.12.3.2. Hipotez 2' ye İlişkin Bulgular.....	41
3.12.3.3. Hipotez 3' e İlişkin Bulgular.....	44
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	48
KAYNAKLAR.....	50
EKLER.....	53
Ek 1. Problem Çözme Tutum Ölçeği.....	53
Ek2. Duygusal Zekâ Ölçeği.....	55
Ek3. Çalışma Yapılan Kurumlar Listesi.....	56
ÖZGEÇMİŞ.....	57

## TABLULAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Belirli Evrenler İçin Kabul Edilebilir Örnek Büyüklükleri.....	24
Tablo 2. Kullanılan Ölçeklerin Geçerlik Güvenirlik Katsayıları.....	25
Tablo 3. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Faktör Analizi.....	26
Tablo 4. Problem Çözme Beceri Düzey Ölçeği Faktör Analizi.....	26
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yaşa Göre Dağılımları.....	28
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	28
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Kıdeme Göre Dağılımları.....	29
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Çalıştıkları Kuruma Göre Dağılımları.....	29
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Branşlarına Göre Dağılımları.....	29
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yönetim Kademelerine Göre Dağılımları.....	30
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Ölçeğinin Maddelerine Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	30
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Ölçeğinin Maddelerine Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	33
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyi ve Problem Çözme Beceri Düzeyi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	36
Tablo 14. Duygusal Zeka İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları .....	38
Tablo 15. Duygusal Zekâ İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki Regresyon Analizleri .....	39
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek boyutlu Varyans Analizinin İstatistiksel .....	41

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	42
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	42
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek boyutlu Varyans Analizinin İstatistiksel Sonuçları .....	43
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	43
Tablo 21. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek boyutlu Varyans Analizinin İstatistiksel Sonuçları .....	45
Tablo 22. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	45
Tablo 23. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları .....	46
Tablo 24. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek boyutlu Varyans Analizinin İstatistiksel Sonuçları.....	46
Tablo 25. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	47

## SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

EQ	Duygusal Zekâ
IQ	Bilişsel Zekâ
TDK	Türk Dil Kurumu



## GİRİŞ

Duygusal zekâ, hem sosyal bilimler, hem de psikoloji alanlarında önemli bir yer edinmiş ve son zamanlarda üzerinde en çok çalışılan ve araştırma yapılan kavramlardan biridir. Goleman' ın 1995 yılında yayımlanan “Duygusal Zekâ Neden IQ’ dan Daha Önemlidir” kitabı bu kavramın ilgi kaynağını oluşturmaktadır. Söz konusu kitapta Goleman, duygusal zekâ yoksunluğu çeken bireylerin aile yaşamlarından mesleki hayatlarına, toplumsal ilişkilerinden fiziksel sağlık durumlarına kadar bir çok alanda olumsuz sonuçlarla karşılaşabileceklerini ifade etmektedir.

Duygusal zekâ, bireylerin düşüncelerinden hareketle duygularını bilme, anlayabilme, değerlendirebilme ve bu doğrultuda düzenleyebilme yeteneği olarak tanımlanabilmektedir (Nettelbeck & Wilson, 2005: 610). Bir başka tanımlama çerçevesinde de duygusal zekâ, bireylerin duygularını anlayabilmesi, çevresindeki bireyleri motive edebilmesi ve bu nitelikleri doğrultusunda ilişkilerini başarılı bir şekilde yönetebilmesi yeteneği olarak ifade edilmektedir (Petrides & Furnham, 2000: 316).

Günümüzde duygusal zekâ kavramı bireylerin özel ya da iş yaşamlarında kendilerini nelerin iyi ya da kötü hissettirdiğini fark ederek yaşamlarını ona göre düzenleyebilmelerini ifade etmeye yönelik olarak da kullanılmaktadır. Bu bağlamda duygusal zekânın oluşumunda yaşam boyu edinilen deneyimlerin yanı sıra çocukluk döneminde yaşanılanların ve kalımsal özelliklerin de etkisi olduğu belirtilmektedir (Mayer ve diğerleri, 2004 : 198).

Bireylerin gerek iş yaşamında ve gerekse özel yaşamlarında etkileşim içerisinde oldukları kişilerle ilişkilerinde, duygusal zekâyâ sahip olmaları ve bu zekâlarını etkin bir biçimde kullanarak başarı elde edecekleri inancı artmaktadır. Zira yüksek duygusal zekâyâ sahip bireyler, kendilerini tanıyan, ihtiyaçlarını bilen, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olan ve duygularını yöneterek etkili ve sağlıklı kararlar alabilen bireyler olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla bireyler en doğru kararı verebilme sürecinde duygularından ve geçmiş duygusal deneyimlerinden, yani kısaca duygusal zekâlarından faydalanmaktadırlar. Buna göre yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerden duygularını tanımları, başkalarıyla empati kurabilmeleri ve karşılaştıkları zorluklar karşısında duygusal yareneklerinden faydalanarak süreci yönetmeleri beklenmektedir.

Yöneticiler, örgütlerinde etkin olarak kullanılabilir kararlar almak ve bu kararların uygulanması sürecini yönetmek durumundadırlar. Bu süreci koordine ederken bireysel ve örgütsel birçok etmeden etkilenirler. Bu etmenler, her yöneticide farklı boyutlarda etkili olduğundan, yöneticiler farklı karar verme stillerini benimsemek ve bu doğrultuda kararlar almak durumundadırlar.

Hemen hemen her alanda olduğu gibi iş ortamları da gelişen ve değişen bilim ve teknoloji tarafından değişime zorlanmakta ve daha karmaşık hale gelmektedir. Sürekli değişen bu iş ortamlarının yönetilmesi, karmaşıklaşan problemlerin sağlıklı bir biçimde çözülmesi örgütteki bütün bireyler gibi örgüt yöneticisinin de kendisini sürekli geliştirmesi ve çağı takip etmesini zorunlu kılmaktadır. Bireyin kendi potansiyelinin farkında olması, güçlü yönlerini kullanarak zayıf yönlerini güçlendirmesi amacıyla kişisel gelişimine yönelik etkinliklerin yapılması gerekmektedir.

Duygusal zeka ve problem çözme becerisi tüm diğer alanlarda olduğu gibi yönetim ve özellikle de eğitim yönetimi alanında da günümüzde oldukça ilgi çeken konulardandır. Her iki konuda da çeşitli araştırmacılar tarafından farklı konu ve değişkenlerle ilgili araştırmalar yapılmıştır. Bizim araştırmamızın da konusunu oluşturan duygusal zeka ve problem çözme becerisine yönelik olarak yapılmış bazı araştırmalar ile ilgili bilgileri şu şekilde derleyebiliriz.

Her şey, duygusal zekâyla ilgili bazı çalışmaların parlak zekâlı insanların, hem iş hem de özel hayatlarında en başarılı kişiler olmadıklarının ortaya konmasıyla başlamıştır. Eski çağlardan beri, bilim adamı, mucit, doktor gibi yüksek IQ gerektiren meslekleri yapan insanlara hayranlık duyulmuştur. Yüksek zekâları sayesinde hayranlık duyulan bu kişilerin duygusal yaşamlarında mutsuz olabileceğini çok az kişi bilmektedir. Endüstri devriminin sonrasında duygusal beceri eksikliği çeken yöneticilerin geliştirilmeye başlanmasıyla insanlar, yüksek IQ' lu kişilerin sorunlarla başa çıkmada oldukça başarısız olduklarını gördüler. Roitman (1999)' a göre yüksek IQ' lu kişilerin büyük organizasyonlarda yer almaya başlamasıyla birlikte bu konu, sosyolog ve psikiyatristlerin çalışma alanına girmiştir. İnsan beyni üzerinde yapılan son araştırmalar, insan zekâsının gerçek ölçütünün IQ olsa bile hayat başarısı konusunda belirleyici olanın, kişilerin duygusal zekâları olduğunu düşündürmektedir. Duygusal zekâ, kişinin görünen bütün davranışlarını yönlendiren ihtiyaç, dünü ve gerçek değerlerini temsil etmekte ve insanlarla olan ilişkilerini ve iş yaşamındaki başarısının belirleyicisi olmaktadır (Güler, 2006:84).



Oral tarafından duygusal zekâ düzeyinin daha çocuklukta kendini göstermeye başlamasıyla ilgili yapılan bir araştırmada, araştırmacılar dört yaşındaki pek çok çocuğu teker teker bir odaya alıyor. Araştırmacı, çocuklara “isterseniz hemen lokum alabilirsiniz. Ama benim gelmemi beklerseniz, döndüğüm zaman size iki lokum vereceğim” diyor. Bazı çocuklar araştırmacı, kapıdan çıkar çıkmaz lokum alıyorlar. Bazı çocuklar ise, şarkı söyleyerek, uyuyarak, büyük bir zahmet çekerek araştırmacının dönmesini bekliyorlar. Araştırmacı döndüğü zaman, bekleyen çocukları iki lokumla ödüllendiriyor. Bu deneye araştırmacılar çocuklar büyüdüğünde de devam ediyor. İki lokum almak için bekleyen çocuklar, daha cesur, daha popüler, daha macera sever, kendinden emin ve kendine güvenebilen gençler oluyorlar. Beklemeye tahammülü olamayan çocuklar ise, yalnız, kırılğan ve inatçı gençler olarak göze çarparken çoğunlukla stres altında ezilen rekabetten çekinen kişilikler oldukları belirleniyor. Araştırma sonucuna göre, beklemeyi tercih eden çocuklar daha fazla haz alabilmek için beyinlerinin tahriklere karşı ani tepkiler vermesini engellemektedirler. Duygusal zekâlarıyla hareket ederek beyinlerine ket vuruyor ve anlık haz almaktan vazgeçiyorlar (Güler, 2006:85).

Oral tarafından yapılan diğer araştırmalara göre, kadınların duygusal zekâlarının erkeklerden çoğu zaman daha üstün olduğu gözlenmiştir. Gözlemcilere göre kadınlar, duyguları okumakta erkeklerden daha başarılıdırlar (Güler, 2006:86).

Stein ve Book, (2003) tarafından 3831 kişi üzerinde yapılan araştırma sonucuna bakıldığında, insanların yaşlandıkça duygusal zekâlarında artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekâ ölçeği kullanılarak farklı yaş gruplarından insanlarla yapılan araştırmada, duygusal zekâ skorunun, yaşın artmasıyla birlikte, belli oranda yükseldiği ve 50' li yaşların ortasında en üst düzeye ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, IQ' nun da, 19-20 yaşlarında en üst seviyeye çıktığı ve yaş ilerledikçe duygusal zekâ seviyesini düştüğü bilinmektedir (Yerli, 2009:50).

Stein ve Book (2003), EQ derecesinin yükseltilebildiğini, öğretmen, danışman, sağlık uzmanı gibi çeşitli meslek dallarından kişiler üzerinde yaptıkları çalışmalar sonucunda belirlemişlerdir. Denekleri bilişsel ve davranışsal terapinin tüm kanıtlanmış metotlarını kullanarak ve psiko-dinamik teoriden de destek alarak eğitmişlerdir. Sonuç olarak gördükleri, bireyleri doğru ve bilimsel tekniklerle eğittiklerinde duygusal zekâ seviyesinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır (Yerli, 2009:50).

Tunca (2004), meslek lisesindeki öğretmenlerinin duygusal zekâ seviyeleri ile problem çözme beceri seviyeleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuçta duygusal zekâ seviyeleri ile problem çözme beceri seviyeleri arasında olumsuz yönde ve zayıf bir ilişki olduğu ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerinin problemle karşılaştıklarında öncelikle herkesin düşündüğü çözümleri uyguladıkları saptanmıştır. Ayrıca Tunca (2004), araştırmasında duygusal zekânın cinsiyete bağlı olmadığını fakat yaşa ve kıdeme göre problem çözme becerisinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır (Tunca, 2004).

Yüksel (2006) “Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi” isimli araştırmasında, duygusal zekâ ile performans ilişkisini incelemiş ve bu doğrultuda uygulamalı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma neticesinde, ülkemizin performans değerlendirmede büyük sorunları olduğu, yöneticilerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bundan dolayı duygusal zekâ ile performans arasındaki ilişkiyi test etmenin ülkemiz için henüz erken olduğu tespit edilmiştir (Yerli, 2009:47).

Albayrak (2002), “İlköğretim okulu yöneticilerinin bireysel problem çözme becerileri” isimli çalışmada, ilköğretimde çalışan okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin; cinsiyete, medeni duruma, öğrenim durumuna, yöneticilikteki mesleki kıdeme ve yaşa göre incelemiş ve aralarında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılıklar bulmuştur. Bu çalışmanın sonucunda ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme konusunda kendilerini yetersiz algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Yerli, 2009:48).

Budak (1999) ise yapmış olduğu araştırmada, lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmış; lise öğrencilerinde aileden ve arkadaşan sosyal destek arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığını, öğretmenlerden sosyal desteğin artmasının problem çözme becerileri üzerinde etki yaratmadığını belirlemiştir (Güler, 2006:89).

Güler' in 2006 yılındaki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin duygusal zekâ ve problem çözme seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yapmış olduğu çalışması için İstanbul' un Fatih ilçesinden 200 öğretmen belirlenmiştir. Duygusal zekâlarını belirlemek için duygusal zekâ ölçeğini kullanırken problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla problem çözmeye yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Bulunan sonuçlar neticesinde ise duygusal seviyelerinin yüksek olduğu

problem çözmeye ise yaratıcı oldukları sonucu elde edilmiştir. Aynı zamanda kavramlar arasında aynı yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Doğan (2009) yapmış olduğu çalışmada lisede okuyan öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerini birtakım değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma 2007-2008 bahar döneminde Muğla il merkezindeki Muğla Merkez Turgut Reis Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesinde okuyan ve tesadüfi küme örnekleme seçimi ile 320 öğrenci üzerinde (137 kız, 183 erkek) gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasında düşük seviyede ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yerli (2009) gerçekleştirdiği çalışmada ilköğretim ve orta öğretimde ki yöneticilerin duygusal zekâ seviyeleri ile problem çözme becerisi düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada, İstanbul ilinde Anadolu yakasındaki resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullar bünyesinde 310 okul yöneticisi ile çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerini belirleyebilmek amacıyla, duygusal zekâ ölçeği, problem çözme becerileri için de problem çözmeye ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin duygusal zekâ seviyeleri ile problem çözme becerileri arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur. Burada bahsettiğimiz ayrıca daha birçok araştırmanın sonuçlarını değerlendirdiğimizde yapılan araştırmalarda;

- Duygusal zekâsı yüksek bireylerin diğer kişilerden daha sağlıklı ve hayatta başarılı olduğu,
- Duygusal zekâsı yüksek olan kişilerin empati kurabilme, sevecenlik, şefkat ve özsaygılı bireyler olduğu,
- IQ' nun tersine EQ' nun önemli ölçüde yükseltilebilir olduğu,
- Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler problemleri çözmeye daha başarılı olabileceği gibi sonuçlar tespit edilmiştir.

Özellikle bilgi çağı olarak tanımlanan günümüz toplumunda örgüt yöneticilerinin kavramlara hakim olmaları, eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, sorun çözme öz yeterliliğine sahip olmaları, bağımsız kararlar verebilme ve öğrenme için anahtar becerilere sahip olmaları, karşılaşılabilecek problemleri çözmeleri

adına önemli olacaktır. Sözü edilen bu yeterlilikler özellikle duygusal zekâ ile ilgili olan beceriler olarak kabul edilmektedir. Duygusal zekânın geliştirilebilir bir olgu olduğu bilinmektedir. Bundan dolayı bu çalışma ile okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenerek problem çözme becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Bu çalışma, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yönetim başarıları üzerindeki ilişkisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bağımsız karar verebilme, eleştirel düşünebilme, sorunların üstesinden gelebilme gibi özelliklere sahip bireylerin bu özelliklerden yoksun bireylere oranla çok daha başarılı olacaklarını düşünürsek, okul yöneticilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilmelerinin, kendilerini ne derece tanıdıklarının, kurumunda çalışan personelini ne ölçüde anladıklarının ve karşılaştıkları sorunlar karşısında nasıl etkili çözümler bulduklarının belirlenmesi, bu konuda eksik olan kısımların tamamlanması için bir takım öneriler getirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## DUYGUSAL ZEKA KAVRAMINA İLİŞKİN KURAMSAL

### ÇERÇEVE

#### 1.1.DUYGUSAL ZEKÂ

##### 1.1.1. Zekâ Nedir?

Zekânın tanımının yapılabilmesi zor bir kavramdır. Zekâ, üstünde en çok araştırmaya yapılan yeteneklerden birisidir. Ancak zekânın nasıl bir yetenek olduğu halen tartışma konusudur. Tüm tartışmalara rağmen, insan davranışları üzerindeki etkisi dolayısıyla sayısız çalışmanın konusu olan zekânın bir yetenek mi yoksa başlı başına ele alınması gereken bir kavram mı olduğu netlik kazanmamıştır. Bundan dolayıdır ki, alan yazına baktığımızda zekânın birbirinden farklı birçok tanımlarını görmekteyiz.

Bilim adamları önceleri Zekâyı sadece bilişsel yeteneklere dayandırırken yapılan araştırmalar neticesinde çevreye uyumu ve çevredeki kişilerle olan ilişkisinde zekâ tanımına dahil etmişlerdir.

Zekâyı genel bir yetenek olarak algılayanlardan biri olan, psikolog Terman' a göre, zekâ “soyut düşünme yeteneği” dir (Topses, 2003:60). Buradan bir takım zihinsel sembollerle düşünme yeteneği anlaşılır (Baymur 2004:246).

Yine aynı görüşü benimsemiş olan Davis, zekâyı “ulaşılabilen bilgilerden faydalanılarak problem çözebilme” olarak açıklar (Baymur, 2004:246).

Zekâ beynin görevi olan bilgileri geri çağırma, yorum yapma, bilgileri kaydedip öğrenme, olaylar üzerinde akıl yürütme gibi yetileri içine alan kapasiteler bütünüdür (Kulaksızoğlu,2004: 135).

Thomdike ve Thurstone gibi bazı psikologlara göre zekâ, bir tek yetenek olmaktan başka çeşitli özel yetikliklerin bir araya gelmesinden oluşmuştur (Baymur, 2004: 248).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2006) 'nde ise zekâ “insanın düşünebilmesi, akıl yürütebilmesi, objektif gerçekleri algılayabilmesi, yargılama yapabilmesi ve sonuç çıkararabilmesinin tamamı, zekâ, yapabilme, zekilik, bilgelik” olarak tanımlanmıştır.

Genel olarak bakıldığında zekâ ile ilgili tanımlar, içinde bulunulan döneme, kültüre, beynin işleyişi konusundaki bilimsel gelişmelere bağlı olarak farklılıklar göstermektedir.

Psikoloji sözlüğündeki bu tanımına karşın zekânın yoğunluklu araştırma konularından biri olduğu psikolojide dâhi tek bir tanımı bulunmamaktadır.

Selçuk (2000)' a göre zekâ soyut bir kavram olduğuna göre tanımı yapılırken somut kavramlara bakılarak değerlendirme yapılmış olduğu düşünülebilir. Nitekim alan yazında genellikle insanın zihinsel işlevlerine, etkinliklerine ve performansına göre zekâ üzerinde yorum yapılmış olduğu söylenebilir (Güney, 2009:4).

David Wechsler zekâyı “kişinin bilinçli davranış ve düşüncelerinin çevresiyle başa çıkabilmek için mücadelesinde içine alan genel bir yetenek” (Kulaksızoğlu, 2004:135) şeklinde tanımlayarak aslında zekânın sadece düşünmekten ibaret olmadığını çevre ile uyum yeteneğinin de belirleyici olduğunu ifade etmektedir.

Sternberg (1998)'in zekâ tanımı ise “bireyin zihinsel olarak kendi kendini yönetme kapasitesi” şeklindedir. Sternberg zekâ tanımına yeni bir bakış açısı getirerek kişinin iç ve dış dünyası ile elde ettiği deneyimlerinin zekâyla bütünlük içerdiğini savunmuştur (Selçuk vd., 2004:7).

Spearman zekâyı “karışık olayların arasındaki ilişkileri görebilme gücü” olarak tanımlamıştır (Baymur, 2004:246).

Benzer şekilde Gardner da zekâyı “kişinin hayatı boyunca karşısına çıkan çeşitli durumlarda problemleri çözerek yeni ürünler ortaya koyma süreci” şeklinde tanımlamıştır. Ona göre zekâ yaşadığımız toplumda faydalı şeyler yapabilme kapasitesidir (Yavuz, 2001 : 14).

Özgüven, zekâyı birbirleriyle ilişkili alt basamaklardan oluşan yarı bağımsız genel bir yetenek olarak görür (Yerli, 2009).

1905 yılında modern anlamdaki ilk zekâ testini geliştirmiş olan Alfred Binet' in zekâ tanımında ise belirlenen amaca yönelirken, ulaşabilmek için direnmek, uyum sağlayabilmek ve kişinin kendisini eleştirebilmesi eğiliminden söz edilmiştir (Kulaksızoğlu, 2004:135).

“Zekâ çevreye uyum sağlama ve başa çıkabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Zekâ örgütlenme ve uyum sağlama olarak iki ana alt başlığa ayrılmıştır” (Bacanlı, 2001 : 59).

Bilimsel anlamdaki zekâ tanımı için psikoloji sözlüğüne baktığımızda “zekâ; önceki bilgilerin yeni durumlar karşısında uygulanması, soyut düşünme, kavrayabilme, problem çözme, deneyimler sonucunda bilgiler elde edip kullanma gibi zihinsel yetilerin tamamı” olarak tanımlandığı görülmektedir. (Budak. 2005:848).

Zekâ, beyne ait olan bilgileri öğrenerek o bilgileri kayıt altına alma, yeni bilgileri önceki bilgileri ile anlamlandırarak yeni yorumlar kazandırma, bilgiyi akılda tutma ve istendiği zaman bu bilgileri geri çağırma, olaylar arasında akıl yürütebilme gibi işlevlerin kapsamıdır. Zekâ aynı zamanda çözüm yollarına ulaşmada hızı da kapsamaktadır. Bu bağlamda kişiler arasındaki zekâ seviyeleri bilgilerin öğrenilme hızına ve akılda tutma süresine göre ortaya çıkmaktadır (Kulaksızoğlu, 2005:135).

Zekâ çevreyi seçerek biçimlendirip çevreye uyum sağlaması için olması gereken zihinsel yeteneklerdir (Tunca, 2004).

Çıbıkcı (2004)' ya göre zekâ, soyut ve somut nesnelere arasında oluşan ilişkileri algılayıp kavrayarak, kıyaslayabilme, soyut idrak edebilme ve bu zihinsel işlevleri amacına uygun olarak kullanabilmektir (Güler, 2006) .

Zekâyı tanımlarken farklı zekâ tanımlarıyla karşılaşılsada genel anlamda zekâ kuramlarının tümü zekânın biyolojik temelleride göz önünde tutularak geliştirilebilecek, ileriye taşınabilecek bir potansiyel olduğu konusunda birleştikleri görülmektedir. Çıbıkcı (2004)' ya göre ise diğer kavramların dediği gibi zekâ “bireyin biyolojik olarak donanımlı olduğu ve merkez sinir sisteminin işlevlerini kapsayarak yaşamı boyunca elde ettiği deneyimleri ve çevreden kaynaklı etkenlerle birlikte gelişen,biçimlenen bileşim” olarak tanımlanmaktadır (Güler, 2006).

Zekâ ile ilgili bazı temel sayıtlılar mevcuttur. Birincisi, zekâ düzeylerinin dağılımı ile ilgilidir. Evrendeki tüm özellikler normal dağılım eğrisine uygun biçimde bulunur. Zekâ da en çok “normal-ortalama” olmak üzere düşük ve yüksek şekillerde bulunur. İkinci temel sayıtlı, zekâyâ ilişkin yapıların ya da özelliklerin birlikte geliştikleri düşüncesi ile zekânın boyutları arasındaki benzerlikten söz edilebilir. Zekânın tek bir boyutunda normalin altında olma zihinsel engel ya da tek bir boyutunda

başarılı olma üstün zekâlılık anlamına gelmez. Üçüncü temel sayıtlı ise zekâ potansiyelinin kalıtımla belirlendiğidir (Sonmaz, 2002).

Tüm tanımlar ışığında zekâ tanımının tarihsel değişimi içerisinde çıkarılabilecek genel sonuçlardan birisi de eski zekâ anlayışının zekâyı bir bütün olarak algıladığı yeni zekâ anlayışında ise zekânın birçok etmeden oluştuğunun savunulduğudur. Zekâyâ bütüncül olarak yaklaşan eski zekâ anlayışına göre her birey doğuştan gelen, sabit kapasiteli, ölçülebilir ve sınıflandırılabilir bir zekâyâ sahiptir. Oysa yeni zekâ anlayışı zekânın geliştirilebilir, iyileştirilebilir olduğuna inanmakla kalmaz aynı zamanda dış dünya koşullarından bağımsız olarak değerlendirilemeyeceğini de savunur.

### **1.1.2.Duygu Nedir?**

Duygu kavramı TDK sözlüğüne göre “insanın iç dünyasında nesnelere ve durumların algılama ve hislerle birlikte uyandırdığını izlenim” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2005).

Oxford İngilizce Sözlüğü, duyguyu “hislerin, zihnin ve tutkuların uyarılmış zihinsel durumu” olarak tanımlamaktadır.

Duygu sözcüğü, Latince’ den “movere” (hareket etme) sözcüğünden gelmektedir.

Nitekim psikoloji sözlüğü duyguyu, “öznel olarak yaşanan bir duygusallığın dışavurumu olan gözlenebilir bir davranış yapısı” olarak tanımlayarak duygu-davranış ilişkisi çıkarımını desteklemektedir (Budak, 2005).

Latince’ de ise duygular, “bizi harekete geçiren ruh” motus anima şeklinde tanımlanmaktadır. Cooper ve Sawaf’ a göre duygular, motivasyon ve kişisel gücün ana kaynağıdır. Düşünce ve eylemleri örgütleyerek, muhakeme yapmayı ve makul olmayı sağlarlar. Goleman' a göre duygular, kişiye sorular sordurarak onu bilinmek istenene doğru iten, öğrenme isteğinin harekete geçmesini sağlayan, öğrenileni uygulamaya geçirerek ona göre davranmasını sağlayan özellikler olarak tanımlanmaktadır (Ural, 2001:210).

Feldman (1996)' a göre ise bilişsel ve fizyolojik yani hüznün, ümitsizlik, mutluluk gibi insan davranışını etkileyen faktörlerdir (Çakar, 2003).

Sosyo-biyoloğlara göre duygular yalnızca akla bırakılmayacak tehlike içindeki hayatın zorluklarına karşı belirlenen, istenen hedefe gitme durumları içinde yol



göstericidir. Ekman (1992), duyguların insanları hareket etmeye hazırladıklarını ve hayattaki güçlüklerle baş etmede onları yönlendirdiklerini vurgulamaktadır (Aysel, 2006).

Atabek (2000)' in görüşlerine göre, insanlar yıllar boyunca akli sadece zekâyla özdeşleştirip, duyguları fazla önemsemediler. Duyguları insanın zayıf yanı olarak gördüler. Akli erkeklere, duyguları kadınlara yakıştırdılar. Duyguları ifade etmek ise sadece sanatla uğraşanlara göre idi. İradesi güçlü olması gereken liderlere göre değil (Öztekin, 2006).Daha sonraları ise psikologlar tarafından aklın duygudan arınmış olarak, hiçbir şey ifade edemeyeceği düşüncesi ortaya atıldı (Acar, 2001).

Cooper ve Sawaf (2003)' a göre duygular kalpten gelen bir kaynak olarak insanda bulunan yaratıcı dehayı ateşler, insanın özüne karşı dürüst olmasını sağlarken ilişkilerin güven temeli üzerine inşasına olanak verir ve yaşamın içinde kişinin kendisine ani durumlarda pusula gibi yol gösterir hatta kimi durumlarda insanı felaketten kurtarır (Öztekin, 2006).

Cevizci (2000) tarafından duygu kavramı; “hissettiğimiz tutkularımız, heyecanlarımız, içgüdüsel eğilimlerle beraber aşkın sevginin genel hali” olarak tanımlanmaktadır (Güney, 2009).

Konrad ve Hendl (2003) duyguları dört bileşene ayırmaktadır ve bunları; öznel bileşen, bilgiye dayalı bileşen, psikolojik bileşen ve değişken dışa vurumcu bileşen şeklinde ifade etmektedir. Bu bileşenleri öznel bileşen; bireyin olumlu duyguları tanımlayarak ifade ettiği bileşendir. Bilgiye dayalı bileşen; içinde bulunulan duygusal durumlarla davranış biçimlerinin kontrol mekanizması arayışı olan bileşendir. Psikolojik bileşen; duyguyla bağlantısı olan bedensel tepkilerle ilişkilidir. Değişken dışa vurumcu bileşen ise; bireyin motor davranışlarını (kaçma, saldırma vb) kapsamaktadır (Güney, 2009).

Duygular çeşitli karışımlarla kümelenerek asıl duyguları oluştururlar. Karıştırarak ve çeşitlendirerek yüzlerce duygunun var olduğunu görebiliriz. Ancak Golemen yinede duyguların bu karışımlara rağmen yeterince kümelenemediğini belirtmektedir. Birtakım kuramcılar öfke, üzüntü, korku, zevk, şaşkınlık, sevgi, iğrenme, utanç gibi duyguları sınıflandırmışlardır. Ancak bu sınıflandırma her sorunu çözmemektedir. Kıskançlık hem öfkeye hemde üzüntüye dahil olabilmektedir. Affetme,

ümit, dikkatli olmak gibi duyguların sınıflandırılması üzerindeki tartışma ise halen sürmektedir. (Goleman, 2005:359-360).

### **1.1.3.Duygusal Zekâ Nedir?**

Bilişsel zekâ gibi yeni bir kavram olan; duygu ve zekâ gibi; tanımı üzerine bile hala yoğun bir şekilde tartışılan iki kavramın yan yana gelmesinden oluşan duygusal zekâyı tanımlamak güçtür. “Emotional Intelligence” olarak İngilizce dilinden dilimize “duygusal zekâ” olarak çevrilmiştir. Duygusal zekâyı ayrıca EQ olarakta kullanmak mümkündür (Mumcuoğlu, 2002). Duygusal zekâ kavramının özü 1920'li yıllarda E.L. Thorndike'in “Zekâ ve Kullanımı” makalesi ile ortaya çıkan “sosyal zekâ” kavramına dayanmaktadır. Thorndike sosyal zekâyı “erkeklerin ve kadınların insan ilişkilerinde akıllı davranması ” olarak tanımlarken sosyal zekâyı kişinin IQ' su ile bir bütün olarak görmektedir. Thordike başka bir çalışmasında sosyal zekâdan “insanları anlama ve yönetme yeteneği” olarak bahsettiği görülür. (Doğan, 2009).

1955 yılında ise Amerikan Dil Bilim Derneği duygusal zekâ terimininin kullanılmış olduğu akademik çevrelerde duygusal zekâ terimi, Wayne Leon Payne (1985) 'in “Duygulara Yönelik Bir Çalışma, Arzu, Acı ve Korkuyla Bütünleşme Duygusal Zekânın Geliştirilmesi” adlı doktora tezinde kullanılmıştır. Thorndike (1920)' in geliştirdiği sosyal zekâ kavramı 90' lı yıllarda Amerikalı psikologlar Peter Salovey ve John Mayer (1990) tarafından duygusal zekâ olarak popüler hale gelmiştir (Yaşarsoy, 2006). Duygusal zekâ duyguları genelleme ve anlama, duyguları ve duygusal bilgileri anlama, zihinsel ve duygusal gelişimi ise duyguları düzenleyerek iletmektir (Yılmaz, 2002).

Duygusal zekâ konusunda temel çalışmaları olan Cooper ve Sawaf (1998), duygusal zekâyı tanımlarken duyguların gücüne ve duyguları hızlı algılamaya dikkat çekerler. İnsan ilişkilerinin kaynağında duyguyu anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğinin var olduğunu ifade ederler. Diğer bir tanımlarındada duygusal zekanın günlük yaşamımıza ve iş yaşamımıza etkin bir biçimde yansıtılarak karşılaşılan durumlara karşı daha uygun tepkiler vermemizin sağlanmış olduğundan bahsederler (Doğan, 2009).

Bireyin yaşam hayatı boyunca başarının belirleyicisi olarak, öncelikle kendine ait duygularını fark edip tanınmasını, onları uygun şekilde kontrol edebilmesi karşısındaki kişilerin duygularını fark edip, kendini onların yerine koyabilmek ve

çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin kapsamından oluşan bir karışımdır (Acar, 2001).

Duygusal zekâ konusunda öncü çalışmaları olan Bar-On (1997)' a göre duygusal zekâ, bilişsel olmayan yetenekler, etkili davranışa katkıda bulunan güdüsel ve duygusal nitelikler ve kişilik özellikleriyle becerilerini düzenleyerek tanımlayabilmektir (Doğan, 2009).

Mayer, Salovey ve Caruso (2004) yaptıkları ortak çalışmadaki duygusal zekâ tanımı, duyguları anlayarak hislerle asimile etme ve bu duygularla ilgili bilgiyi anlama ve bunları yönetme kapasitesidir (Güney, 2009).

Matthews ise duyguları anlayarak kişilerdeki hem olumlu hem olumsuz duyguları düzenleme yeteneği olarak ifade etmiştir (Doğan, 2009). Duyguları zamanında aktarabilmek ve gerektiğinde bastırabilmek diğer kişilerle sağlıklı ve olumlu iletişime girebilme yeteneğidir (Şahinkaya, 2006). Duygusal zekâ duygularını nerede nasıl aktarılacağına bilinmesidir. Duygusal zekâ aynı zamanda zeki olmanın da bir başka çeşididir (Yılmaz, 2002).

Değişik versiyonlar içinde tercih edilen duygusal zekâ tanımı yardımıyla duyguları genelleme ve anlama, duyguları ve duygusal bilgileri anlama, zihinsel ve duygusal gelişimi ise duyguları düzenleyerek ilerletmedir (Yılmaz, 2002). Duyguların sadece zekâyı etkilememiştir aynı zamanda hayattan zevk almayı sağlamaya katkısını ifade eden inanış, duygusal zekâ konusunda yapılmış olan bir takım araştırma sonuçları ile desteklenmektedir (Acar, 2001).

1980' lerin başında, İsraili psikolog Dr. Reuven Bar-On, duygusal zekânın, insanın kendisini psikolojik açıdan iyi hissetmesini direkt etkilediğini ifade etmiştir (Doğan, 2009). Peter Salovey ve John Mayer, 1990' da duygusal zekâyı şöyle açıklamışlardır: 'Kişinin kendisinin ya da başka kişilerin hislerini ve duygularını yansıtabilme, onları ayırt edebilme ve kişinin düşüncesinde ve hareketlerinde bu bilginin kullanılmasıdır' (Güney, 2009).

Daniel Goleman, 1995 yılındaki “Duygusal Zekâ” adlı kitabında “duygusal zekâyı kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi, ve duygularını yaşamını zenginleştirmesini sağlayacak biçimde düzenleyebilme yeteneği” olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2005). Robert Cooper ve Ayman Sawaf

(2000), duygusal zekâyı içgüdüsel dürtülerin duygusal tercihlerden oluşan duyguların ortak paydası olarak tanımlar (Yan, 2008).

## **1.2. Duygusal Zekâ Modelleri**

Duygusal zekânın çıkış noktası araştırıldığında 1900' lü yılların ilk çeyreğine kadar inilmektedir. O dönemlerde ortaya atılmış olan sosyal zekâ kavramı bugünkü duygusal zekâ konseptinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Yine sosyal zekâyla aynı paralelde yer alan kişiler arası zekâ ve içsel zekâ kavramları da çoklu zekâ kuramı dahilinde ele alınmış ve zekânın sosyal boyutuna ilişkin çalışmalar devam etmiştir. Kavram olarak duygusal zekânın ortaya çıkması ise 1990 yılına rastlamaktadır. Duygusal zekânın kavramsallaştırılmasından sonra konu oldukça ilgi çekmiş; bununla ilgili birçok çalışma yapılmış ve farklı duygusal zekâ modelleri geliştirilmiştir. Duygusal zekânın farklı noktalarına dikkat çekmelerine rağmen tüm modeller duygusal zekânın sonradan öğrenilebildiği ve geliştirilebildiği konusunda fikir birliği içindedirler.

Duygusal zekâ konusunda model olarak kabul edilen dört temel model bulunmaktadır.

### **1.2.1. Mayer ve Salovey' in Duygusal Zekâ Modeli**

Mayer ve Salovey tarafından ileri sürülen duygusal zekâ modeli, sosyal ve duygusal adaptasyonun araştırılmasına yönelik bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, öğrenme ve deneyimle gelişen duygusal becerilere odaklanmakta ve duyguları algılama, anlama, kullanma ve yönetme olmak üzere dört temel beceri olduğunu öne sürmektedir.

**1.2.1.1.Duyguları Algılamak:** Kişi eğer duygularını anlayıp değerlendirebilmek istiyorsa öncelikle onları tanımlayabilmelidir. Karşısındakinin duygularını anlayabilmesi içinde öncelikle kendi duygularını anlaması gerekmektedir.

**1.2.1.2.Duyguyla Düşünceleri Bağdaştırmak:** Kişinin düşüncelerini canlandırabilmek için duygularını üretici bir şekilde düşüncenin önüne geçirebilmesi gerekmektedir.

**1.2.1.3.Duyguları Anlamak ve Analiz Etmek:** Kişinin mantıklı yollar bulabilmesi için çoğu zaman karmaşık halde bulunan duyguları adlandırabilmesi ve duygu değişiklikleri ile olan ilişkileri tanımlayabilmesi gerekmektedir.

**1.2.1.4. Duyguları Yönetmek:** Kişinin duygusal ve zihinsel gelişmeyi arttırmak için kendisindeki ve diğerlerindeki duygulara karşı açık olması, duyguları gözlemleyip anlaması ve onları düzenleyebilmesi gerekmektedir (Öztekin, 2006).

Mayer ve Salovey' in modeli bir yeteneği içeren modelidir. Bu yaklaşım yeteneğe dayalı olmayan faktörlerin önemini kabul eder ancak bu faktörlerin duygusal zekâdan bağımsız oldukları düşüncesine dayanmaktadır (Çakar, 2003).

- Bu modeli oluşturan beceriler istatistiksel açıdan, teorik modeli temsil eden dört alt faktöre sahip tek faktör şeklinde yorumlanabilen birbiri ile ilişkili bir dizi olarak yorumlanabilmektedirler.

- Bu özelliklerle dilsel zekâ farklı olmalarına rağmen, aralarında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

- Bu modelde sözü edilen duygusal beceriler yaşa bağlı olarak gelişim göstermektedirler (Aysel, 2006).

### **1.2.2. Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli**

Dr. Reuven Bar-On, duygusal zekâyı, “bireyin etraftan gelen baskılarla ve taleplerle baş edebilmesinde yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini” şeklinde tanımlanmaktadır (Acar, 2002:55). Bar-On' un modelinde duygusal zekâ aşağıda belirtildiği gibi beş temel boyuta ayrılmaktadır.

**1.2.2.1. Kişisel Boyut:** Kişilerin hisleri ile duygularının kendi düşünce ve tutumlarına nasıl etki ettiğini bilmesi, kendini ifade edebilmesi, düşünce ve davranışlarında bağımsız olabilmesi ve sahip olduğu potansiyeli hayata geçirebilme becerileri bu boyutu oluşturmaktadır.

**1.2.2.2. Kişilerarası Boyut:** Kişinin kişilerarası ilişkilerdeki faaliyetlerini içermektedir. Kişinin olaylara empatiyle yaklaşabilmesi, sosyal açıdan sorumluluk sahibi olabilmesi, iyi kişilerarası ilişkiler kurabilmesi bu boyutu oluşturan becerilerdir.

**1.2.2.3. Şartlara ve Çevreye Uyum Boyutu:** Kişilerin etrafındaki isteklerle mücadele edebilmesi ve çözüm yolları bulabilme becerisi bu boyutu oluşturmaktadır.

**1.2.2.4. Stres Yönetimi Boyutu:** Kişinin strese karşı koyabilme becerilerini içermektedir. Bu becerilere sahip bir kişi olumsuz olaylara ve gerilim dolu durumlara karşı koyabilir (stres toleransı), dürtülerini, doğal güdülerini kontrol edebilir, dayanılmaz isteklerini geciktirebilir (dürtü kontrolü).

**1.2.2.5. Genel Ruh Hali Boyutu:**Bireylerin hayata bakışını içermektedir. Birey mutluyorsa iyimserdir demek bu modeli oluşturan unsurdur.

Bar-On' un modeli zihinsel yatanaklarla zihinsel olmayan yetenekleri harmanlamış olması sebebiyle karma modeldir (Öztekin, 2006).

### **1.2.3. Goleman' ın Duygusal Zekâ Modeli**

'Duygusal Zekâ: Neden IQ' dan Daha Önemlidir?' adlı kitabın yazarı Harvard' lı psikolog Daniel Goleman, duygusal zekânın günlük hayatta ve iş dünyasındaki önemine dikkat çekmiştir. Goleman duygusal zekâyı, “duygusal dürtüleri dizginleyebilme, başkalarının en içerdeki hislerini okuyabilme, ilişkileri düzgün bir şekilde yürütebilme olarak tanımlamaktadır.

Goleman' ın tezi, ne kadar akıllıca davrandığımızın ve hayattaki başarımızın duygularımızın dengesi ve yönetimine bağlı olduğu üzerinedir (Aysel, 2006).

Goleman' ın “Duygusal Zekâ: Neden IQ' dan Önemlidir?” ve “İşbaşında Duygusal Zekâ” eserlerinde duygusal zekâ modelinin, Duygularının Farkında Olma, Duygularını Yönetme, Kendini Motive Edebilme, Empati ve Sosyal Beceriler olmak üzere beş boyutu dikkat çekmektedir (Goleman, 2005).

Goleman' ın modeli, zihinsel yeteneklerle birlikte (kişinin duygularının farkında olması gibi) diğer özellikleride (kendini motive etme, empati gibi) içine alan karma modeldir. Goleman, duygusal zekâ becerileri ile liderlik ilişkileri üzerinde yoğunlaşmıştır (Çakar, 2003:27).

### **1.2.4. Cooper ve Sawaf' ın Duygusal Zekâ Modeli**

Robert Cooper ve Ayman Sawaf geliştirdikleri duygusal zekâ modelini “Dört Köşe Taşlı Model” olarak adlandırmaktadırlar. Modelde sırasıyla, duyguları öğrenmek (duygusal olarak dürüst olmak, sorumluluk sahibi olarak kişisel güven ilişkisi kurmak), duygusal zindelik (çatışmaları yönetebilme yeteği, içten olmak, güven çemberini inanırlılıkla genişletmek), duygusal derinlik (iş yaşamını sorumlulukla destekleme) ve duygusal simya köşe taşları (rekabet gücüyle yaratıcılığı güdüleme) olarak nitelendirilen duygusal zekâ unsurları bulunmaktadır (Aysel, 2006).

Duygusal zekası yüksek olan kişiler etrafındaki insanları anlama, etrafındakilerle olumlu ilişkiler kurma konusunda daha başarılı bireylerdir. Duygusal zekâsı gelişmiş bireyler hayatın her alanında aranan ve fikrine danışılan kişiler olmuşlardır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### PROBLEM ÇÖZME KAVRAMINA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Problem Çözme Becerisi

##### 2.1.1. Problem Nedir?

Kelime kökeni Latince olan problemin Arapça anlamı ise “mesele” dir. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde ise düşünülüp çözülmesi gereken bir durum olarak karşımıza çıktığı görülmektedir (Kalaycı, 2001:8).

Problem, kişilerin hedefe ulaşmak isterken karşılaştıkları engellenme ile bu engellerle çatışma durumu olarak ifade edilmektedir (Güçlü, 2003:I).

Dewey problemi, insan zihninde karışıklığa sebep olan, insan zihnine karşı koyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlar (Yerli, 2009).

King (1981) ise problemi, şüphe ya da belirsizliğe yol açan bir sorun olarak açıklamaktadır (Doğan, 2009).

Problem, “tehlikeli bir durumda ya da aşılması istenen bir güçlükle karşı karşıya kalınmasıdır” (Arslan, 2002:56).

Yukarıdaki ifadeler ışığında aşağıda belirtilen problemin üç temel özelliğini ortaya konulmaktadır. Bunlar:

1. Problem karşılaşılan kişi açısından güçlük, bireyin karşısına çıkan engeldir.
2. Kişi problemi çözmeye ihtiyaç duyar ve bir amaç belirler.
3. Kişi problemlerle önce karşılaşmamış olduğundan çözüme yönelik bir hazırlığı bulunmamaktadır, bireyde amacına ulaşmaya iten içsel bir gerginlik yaratır (Karasar, 2005:55).

Sonuç olarak problem kavramının kişiden kişiye farklı algılanabildiği söylenebilir. Değişim ya da gelişmelerin bilinebilmesi sebebiyle problemlerin çözülmesi gerektiği de bilinmelidir.

##### 2.1.2. Problem Çözme

Bilimin, teknolojinin, sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamın hızla değiştiği toplumda bireyler sürekli olarak problemlerle iç içe yaşamaktadırlar. Her örgütte olduğu

gibi eğitim örgütleri de bir takım problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Problemlerden kaçılmaz olması sebebiyle eğitim örgütlerinde her kademedeki bulunan yöneticiler zamanlarının büyük bir kısmını problemleri çözmek için kullanmaktadırlar. Problemi belirleyerek çözüme ulaşabilmek için uygun stratejiler geliştirebilmek karar sürecini yönetmesi gereken okul müdürleri ile yakından ilgilidir.

Büyükkaragöz (1995)' e göre problem çözebilme, “çözüme ulaştırılacak bilgilerin kazanılarak bilgilerin kullanıma hazır bir şekilde birleştirilerek bir sorunun çözümüne uygulanma seviyesi” olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2009).

Başka bir ifadeyle, “kişinin birey olma ve çevresiyle baş edebilme sürecinde belirleyici rollerinden birisini üstlenmesi” olarak tanımlanmaktadır (Güçlü, 2003: 1).

Gelbal (1991)' a göre problem çözmeye, kişinin problemi hissettiğinden, ona çözüm bulana kadar geçirdiği düşünme sürecidir. Problem çözmeyi belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermekte olduğu belirtilmektedir (Yerli, 2009).

Problem çözmeye çeşitli bakış açılarıyla yaklaşıldığı zaman, analizler yaparak tek bir noktadan bakmaktan kaçınarak güçlüklerin üstesinden gelme olarak tanımlanabilir. Bilim adamlarına göre problem çözmeye, sorulara cevap verme, önceden anlaşılmayan durumları açıklamaktır. Bu yaklaşımlar ışığında, problem çözmeye bir soruya cevap vermenin planını yapma, zor bir durum karşısında çözümleyici cevaplar sunmaktır (Ülger, 2003).

Cüceloğlu (1999)' na göre ise problem çözmeye, “amaca ulaştırmayan engeli ortadan kaldırmaktır” (Yerli, 2009).

Problemi çözmeyi çeşitli temel basamakları vardır. Problem çözmeyi ele alan her çalışmacı kendi problem çözmeye basamaklarını ele almıştır. Bütün araştırmacılarda ortak olan bazı problem çözmeye basamakları şunlardır (Doğan, 2009:43):

- Bireyi rahatsız eden bir güçlüğü sezilmesi,
- Güçlüğü bir problem olarak tanımlanması,
- Problemin analiz edilmesi
- Muhtemel çözümler ve hipotezler geliştirilmesi,
- Geliştirilen çözüm ve hipotezlerin değerlendirilmesi,



- Uygulanacak çözüm için karar verme,
- Geliştirilen çözümün uygulanması,
- Değerlendirme.

Semerci ve Çelik (2002) yöneticiler açısından problem çözme konusunu araştırmışlar ve eğitim yönetimi açısından problem çözmenin, örgütün çevresini, imkânlarını iyi tanıyarak, karşısına çıkan problemlere uygun çözümler üretmek olduğunu belirtmişlerdir. Örgütün amacına başarıyla ulaşabilmesi ve kendini sürekli yenilemesi, problem çözme tekniklerinin iyi kullanılmasıyla mümkün olmaktadır görüşünü öne sürmüşlerdir (Yerli, 2009).

### **2.1.3. Problem Çözme Süreci**

Kneeland (2001) problem çözmeyi, belirli bir durumla başa çıkabilmek için etkili seçenekler oluşturmayı, seçeneklerden birini seçmeyi ve seçtiği uygulamayı içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. İnsanların çoğu, problem çözme yeteneğiyle doğduğunu düşünür. Ancak, bu konuda yeterli eğitim almış ve problem çözmenin önemini kavramış çok az birey vardır (Güler, 2006:63). Problemlerle karşılaşıldığında, analiz etme ve karar verme becerisi önem kazanır. Arnold (1992)' a göre, bireyler farkında olmadan kendi kişilikleri, yetiştirilme tarzları ve okulda öğrendikleri ile kişisel problem çözme ve karar verme yöntemlerini geliştirirler (Güler, 2006:63).

Güçlü (2003)' ye göre problemin çözüm aşamalarının gerektirdiği davranış kategorisi, problemden probleme ve bireyden bireye farklılık gösterse bile problemin çözülmesi için genel ve temel aşamaları bulunmaktadır. Genel olarak problem çözme süreçleri için kullanılan modellerin birçoğu John Dewey' in 1910' da geliştirmiş olduğu modelinin az çok değiştirilmiş halleridir. Dewey' e göre problemin çözümü 6 aşamada oluşmaktadır (Güler, 2006:63):

1. Problemin farkına varılması ( tanıma )
2. Problemin tanınması ve sınırlanması ( tanımlama)
3. Problemin çözümünü sağlayacak bilgileri ve bulguları toplama (bilgi toplama )
4. Problemi çözüme ulaştıracak hipotezlerin belirlenmesi (hipotezleri saptama)

5. Problemi çözüme ulaştıracak en uygun hipotezin seçilmesi (en uygun hipotezi seçme )

6. Problemin seçilmesi ve sonuca ulaşılması ( problemi çözmeye )

Bingham (1998) da problem çözmeye sürecini aşamalandırırken Dewey'in yaklaşımından yararlanmışır. Bu aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır (Güler, 2006:64):

- ❖ Problemi tanıyarak onunla uğraşmak gereksinimini hissetmek,
- ❖ Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
- ❖ Problemle ilgili bilgileri toplamak,
- ❖ Problemin özüne uygun verileri seçerek düzenlemek,
- ❖ Toparlanan verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli çözüm yollarını belirlemek,
- ❖ Çözüm yollarını değerlendirerek duruma uygun olanlar arasında en iyisini seçmek,
- ❖ Karar verilen çözüm yolunu uygulamak,
- ❖ Kullanılmış olan problem çözmeye yöntemini değerlendirmek.

Bütün bu tanımlardan yola çıkarak problem çözmeye, engel oluşturan durum karşısında engeli ortadan kaldırmak, yeni bir çıkış ve alternatif yollar üretmek, kısaca yaratıcı düşünmeyi esas alarak ulaşılmak istenen hedef karşısında yapılan eylemi ifade etme şeklinde özetlenebilir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### OKUL YÖNETİCİLERİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA

#### 3.1. Araştırma Konusuna Genel Bir Bakış

Duygusal zekâ, son yıllarda literatürde yer alan farklı bir zekâ türüdür. Eğitimden iş dünyasına, siyasetten sanat dünyasına kadar birçok alanda tartışmalara sebep olan duygusal zekâ, günümüz liderleri için aranan bir özellik haline gelmiştir. Bu nedenle de duygusal zekânın mesleki başarı, iş doyumunu ve verimlilik üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik, çoğunluğu eğitim alanında olmak üzere bir çok bilimsel çalışma yapılmış ve duygusal zekânın söz konusu konular üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu gösteren bulgular elde edilmiştir.

Günümüzde kişilerin iş ve özel hayatlarında, kişiler arası ilişkilerinde duygusal zekâyâ sahip olarak duygusal zekâyı etkin ve verimli bir biçimde kullanmalarının önemi daha da çok vurgulanmaktadır. Kendini tanıyan kişilerin, ihtiyaçlarını bilerek, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olan bireylere bakıldığında duygusal zekâlarının yüksek kişiler olduğu görülmektedir. Ayrıca kişilerarası çatışmaları yönetip sonuca ulaştırabilmede de duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Günümüz kurumları için de artık çalışanlarının özellikle de yöneticilerinin yalnızca IQ (Intelligence Quotient-Zekâ Katsayısı) düzeylerinin yüksek olması yeterli olmamakta, başarılı olma konusunda özellikle yöneticilerin belirli bir düzeyde duygusal zekâyâ da sahip olmaları gerekmektedir.

Diğer taraftan yönetim sürecinin önemli bir basamağı da problem çözme becerisidir. Problem çözme becerisinin ilk basamağını ise karar verme oluşturmaktadır. Karar verme sürecini ertelemeyen, zamanında ve doğru karar verebilen bir yönetici yönetimde başarıyı da beraberinde getirecektir.

Bu çerçeveden bakıldığında bu çalışma, okul yöneticilerinin kendilerini algılamalarına dayalı olarak; duygusal zekâ değerleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkararak, yöneticilerin görevleri içerisinde önemli olan problem çözme becerisini ne seviyede gerçekleştirdiklerini ve bunun gerçekleşmesinde sahip oldukları duygusal zekâlarının ne ölçüde etkili olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir.

### **3.2.Araştırmanın Hipotezleri**

Araştırmada okul yöneticilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeylerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla oluşturulan araştırma hipotezleri şu şekilde belirtilmektedir:

**H<sub>1</sub>:** Duygusal zeka yönelimleri problem çözme becerisi arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

**H<sub>1a</sub>:** Duygusal zeka yönelimin alt boyutları (duygularının farkında olma, duygularını ifade etme, başkalarının duygularının farkında olma) ile problem çözme becerisinin alt boyutu olan kuralcılık arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

**H<sub>1b</sub>:** Duygusal zeka yönelimin alt boyutları (duygularının farkında olma, duygularını ifade etme, başkalarının duygularının farkında olma) ile problem çözme becerisini alt boyutu olan orjinalliğinin arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

**H<sub>1c</sub>:** Duygusal zekâ yönelimin alt boyutları (duygularının farkında olma, duygularını ifade etme, başkalarının duygularının farkında olma) ile problem çözme becerisinin alt boyutu olan ayrıntılara inme boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

**H<sub>2</sub>:** Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

**H<sub>3</sub>:** Okul yöneticilerinin problem çözme düzeyleri ile yaş, cinsiyet ve mesleki kıdeme düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

### **3.3. Araştırmanın Sayıltıları**

1 . Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmanın amaçlarına uygun verilerin toplanmasında aranan şartları taşımaktadır.

2. Okul yöneticileri veri toplama araçlarındaki sorulara içtenlikle ve doğru cevaplar vermişlerdir.

### **3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışmanın sınırlılıkları şu şekilde belirtilmektedir:

1 . Çalışma evreni Trabzon ilinin Akçaabat ilçesi olarak belirlenmiştir.

2. Araştırıma resmi ilkokul ve ortaokul kurumlarında görev yapan yöneticileri kapsamaktadır.

3. Araştırma bulguları 2016-2017 yılını yansıtmaktadır.

4. Araştırma zaman ve finansman olanakları ile sınırlılık içermektedir.

5. Araştırmanın bireysel olarak yapılmak durumunda olması, insan gücü açısından da sınırlılık içermektedir.

### **3.5. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma genel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Trabzon ili Akçaabat ilçesinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem zme Becerileri arasındaki ilişkilerini ölçmek üzere anket formu kullanılmıştır. Evren sayısının çok olduğu durumlarda evren hakkında genel bir yargıya ulaşabilmek amacıyla evrenin tamamı ya da evrenden alınacak örneklem üzerinden yapılacak olan taramalara genel tarama modelleri denilmektedir (Karasar, 2005:79).

### **3.6. Evren ve rneklem**

Araştırmanın evrenini, 2016-2017eğitim-ğretim yılında Akçaabat ilçesinde görev yapan resmi ilkokul ve ortaokul yöneticileri oluşmaktadır.

Söz konusu evrenden tesadüfi örneklem yöntemi ile belirlenen 50 okulda (Ek-3) alışmakta olan 50 okul müdürüyle ve 85 müdür yardımcısına toplamda 135 okul yöneticisine ulaşılmış fakat 39 okul müdürü ile 69 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 108 yöneticiden geri dönüş sağlanmış olup, çalışmanın rneklemine Trabzon ili Akçaabat ilçesinde görev yapan resmi ilköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinden rastgele belirlenmiş olan 108 kişi oluşturmuştur.

**Tablo 1. Belirli Evrenler İçin Kabul Edilebilir Örnek Büyüklükleri**

N	S	N	S	N	S	N	S
10	10	190	127	1100	285	5000	357
20	19	200	132	1200	291	6000	361
30	28	250	152	1300	297	7000	364
40	36	300	169	1400	302	8000	367
50	44	350	185	1500	306	9000	368
60	52	400	196	1600	310	10000	370
70	59	450	212	1700	313	15000	375
80	66	500	217	1800	317	20000	377
90	73	550	226	1900	320	30000	379
100	80	600	234	2000	322	40000	380
110	86	650	242	2200	327	50000	381
120	92	700	248	2400	331	75.000	382
130	97	750	254	2600	335	100.000	384
140	103	800	260	2800	338	1.000.000	384
150	108	850	265	3000	341	10.000.000	384
160	113	900	269	3500	346		
170	118	950	274	4000	351		
180	123	1000	278	4500	354		

Kaynak Sekeran (1992) Akt: Altunışık ve Diğerleri, 2004 (N=Evren Büyüklüğü; S= Örneklem Büyüklüğü)

### 3.7. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Güler (2006)' in “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” adlı tezinde kullanmış olduğu geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yine Güler tarafından yapılmış olan problem çözmeye ilişkin tutum ölçeği (Ek 1) ve duygusal Zekâ ölçeği (Ek 2) kullanılmıştır.

Araştırma soruları üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, ölçeğe cevap veren yöneticilerin kişisel özelliklerinin tespit edilmesine yönelik hazırlanmış olan bağımsız değişkenleri içeren kişisel bilgiler bölümü (Ek-1) yer almaktadır.

İkinci bölümde araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme beceri düzeylerini anlamasına yönelik 33 maddeden oluşan, problem çözmeye yönelik tutum ölçeği (Ek-1) kullanılmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesi; “kesinlikle katılmıyorum-1, az katılıyorum-2, kararsızım-3, çoğuna katılıyorum-4, kesinlikle katılıyorum-5” ifadelerine yer verilmiş olan likert tipi 5' li ölçek kullanılarak hazırlanmıştır. Bu bölümde ölçekten alınan puanların toplamları değerlendirilerek okul yöneticilerinin problem çözme yaklaşımlarındaki tercihleri belirlemeye çalışılmıştır. Problem çözmeye yönelik tutum ölçeğinden alınan puanların dağılımında; 33-79 puan aralığını “ADAPTÖRLER GRUBU”, 80-112 puan aralığını “ORTA DÜZEYDE YARATICILIK GRUBU”, 113-160 puan aralığını ise “YARATICILAR GRUBU” oluşturmaktadır.

Üçüncü bölümünde ise öğretmenlerin duygusal Zekâ seviyelerini ölçmeye yönelik 50 maddeden oluşan bir ölçek (Ek-2) kullanılmıştır. Bu ölçekte bulunan 50 ifadenin 30 tanesi olumlu iken 20 tanesi olumsuz ifadelerdir. Seçenekler her zaman-5, sık sık-4, bazen-3, nadiren-2, hiçbir zaman-1 olarak belirlenmiştir. Olumsuz ifadesi olan tutum cümlelerinde ise puanlama sistemi ters yönde gidecek (1-2-3-4-5) şekilde değiştirilmiştir. Ölçekten alınabilecek puanların en yükseği 250, puanların en düşüğü ise 50'dir. 50-150 puan aralığı düşük duygusal zekâ göstergesi, 150 puan üstü yüksek duygusal zekâ göstergesidir.

### 3.8. Araştırmanın Güvenilirliği

Yöneticilerin duygusal zekâ puanlarını ölçmek amacıyla kullanılan ölçeğin ve problem çözme beceri puanlarını ölçmek amacıyla kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Güler (2006) tarafından yapılmıştır. Güler (2006) tarafından duygusal zekâ puanlarını ölçmek amacıyla kullanılan ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere Cronbach Alpha katsayısına bakılmış ve 0.88 olarak verilmiştir. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha katsayısı 0.81 sonucu elde edilmiştir.

Güler (2006) tarafından problem çözme beceri puanlarını ölçmek amacıyla kullanılan ölçeğin de güvenilirliğini belirlemek üzere Cronbach Alpha katsayısına bakılmış ve 0.90 olarak verilmiştir. Bu araştırma neticesinde ise Cronbach Alpha katsayı değeri 0.88 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin gerek Güler (2006) tarafından verilen, gerekse bu araştırmada yapılan geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin birbirine çok yakın ve istenilen düzeyde olduğu görülmüştür.

**Tablo 2. Kullanılan Ölçeklerin Geçerlik Güvenirlik Değerleri**

Ölçek	Cronbach Alpha Katsayısı	
	Güler (2006)	Araştırmaki Düzey
Duygusal Zekâ Ölçeği	0,88	0,81
Problem Çözme Beceri Düzey Ölçeği	0,90	0,88

### 3.9. Faktör Analizleri

#### 3.9.1. Duygusal Zekâ Ölçeği

Duygusal zeka ölçeğın faktör yüklerinin duygularının farkında olma boyutu için, 135-,579, duygularını ifade etme boyutu için, 185-,503 ve başkalarının duygularının farkında olma için, 154-,290 aralığında olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 3. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Faktör Analizi**

Duygusal Zeka Ölçeği			
Faktörler	İfade Sayısı	Faktör Yüğü Aralığı	Açıklanan Varyans (%)
Duygularının Farkında Olma	17	,135-,579	16,586
Duygularını İfade Etme	26	,185-,503	24,837
Başkalarının Duygularının Farkında Olma	7	,154-,290	30,077

**Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliğı değeri: ,610**  
**Barlett küresellik testi: ki-kare=2543,722; df=1225; p=,000**  
**Açıklanan Toplam Varyans: %71,500**

#### 3.9.2 Problem Çözme Becerileri Düzey Ölçeği

Problem çözme becerisi ölçeğinin faktör yüklerinin kuralcılık boyutu için, 587-821, orjinallik boyutu için, 101-,711,ayrıntılara inme boyutu için, 121-,373 aralığında olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4. Problem Çözme Beceri Düzey Ölçeği Faktör Analizi**

Problem Çözme Becerisi Ölçeği			
Faktörler	İfade Sayısı	Faktör Yüğü Aralığı	Açıklanan Varyans (%)
Kuralcılık	10	,587-821	38,077
Orjinallik	16	,101-,711	7,666
Ayrıntılara İnme	7	,121-,373	5,678

**Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliğı değeri: ,863**  
**Barlett küresellik testi: ki-kare=2243,578; df=528; p=,000**  
**Açıklanan Toplam Varyans: %51,421**

### 3.10. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama araçları okul yöneticilerine, Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınması gereken izinler alınarak araştırmacının kendisi tarafından



uygulanmıştır. Veri toplama araçlarını dolduracak yöneticiler için yönerge sayfası hazırlanmış ve ayrıca uygulama gerçekleştirirken sözlü açıklamalarda bulunulmuştur. Katılımcıların özel bilgileri ( ad-soyad gibi ) istenmemiştir.

### **3.11. Verilerin İşlenip Çözümlemesi**

Bu aşamada araştırma süresince ulaşılan veriler ilk olarak SPSS' e kodlanarak geçirilmiştir. Veriler “SPSS 16 İstatistik Paket Programı” yazılımı kullanılarak bilgisayar ortamında işlenerek, çözümlenmiştir.

Araştırmanın kapsamı içinde kullanılmış olan ankette yer verilen soruların frekans ve yüzdelik dağılımlarıyla birlikte ortalama puanları da bulunarak bulgular bölümünde tabloleştirilmiştir ve bu tablolar yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin genel yapısını tanıtmak amacıyla frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, aynı zamanda yöneticilerin kullanılan iki ölçme aracından aldıkları puanların ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Yapılan bu işlemlerden sonra ise araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıda yer alan ilişkisel çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir:

1. Duygusal Zekâ ve Problem Çözme becerilerinin arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.
2. İkili grupların karşılaştırmalarında, cinsiyet değişkeni için bağımsız grup t-testi kullanılmıştır.
3. Çoklu grupların karşılaştırmalarında, Duygusal Zekâ ve Problem Çözme becerilerinin yaşa ve mesleki kıdem neticesinde farklılaşp farklılaşmadığının belirlenebilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.
4. Varyans analizi tekniğinde, anlamlı farklılığa rastlanmadığından dolayı, başka herhangi bir testin uygulanmasına gerek olmadığı düşünülmüştür.

### 3.12.BULGULAR ve YORUM

#### 3.12.1.Demografik Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

**Tablo 5. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yaşa Göre Dağılımları**

Yaş	f	%	Geçerli %
25-30	9	8,4	8,4
31-35	19	17,6	17,6
36-40	17	15,6	15,6
41-45	19	17,6	17,6
46 ve Üzeri	44	40,8	40,8
Toplam	108	100	100

Araştırmaya katılmış olan okul yöneticilerinin yaş değişkenlerine göre frekans ve yüzdeler dağılımları Tablo 5' te verilmiştir. Araştırma grubunun % 40,8' ini 46 yaş ve üzeri yöneticiler oluşturmuş ve yaş değişkenine göre ilk sırada yer almışlardır. Araştırmaya katılan yöneticilerden sadece % 8,4' ü 25-30 yaş aralığındadır. 41 yaş ve üzeri yöneticiler ise toplamda % 58,4 oranına ulaşmaktadır. Buradan okullarda görev yapan yöneticilerin yaşının, belli bir süre öğretmenlik yaptıktan sonra yönetici olabilmelerinin mümkün olmasından kaynaklı olarak yüksek çıktığı sonucuna varabiliriz.

**Tablo 6. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyete Göre Dağılımları**

Cinsiyet	f	%	Geçerli %
Kadın	11	10,2	10,2
Erkek	97	89,8	89,8
Toplam	108	100	100

Araştırmaya katılmış olan okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenleri neticesinde frekans ve yüzdeler dağılımları Tablo 6' da verilmiştir. Yöneticilerin % 89,8' i erkek, % 10,2' si ise kadın yöneticilerden oluşmaktadır. Okullarımızda görev yapan kadın yönetici azlığı, araştırmamızın örnekleminde de karşılık bulmuş ve gerçek durumu yansıtmıştır.

**Tablo 7. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Kıdeme Göre Dağılımları**

Kıdem Yılı	F	%	Geçerli %
1-5	22	20,2	20,2
6-10	17	15,8	15,8
11-20	28	26	26
21 yıl ve üstü	41	38	38
Toplam	108	100	100

Araştırmaya katılmış olan okul yöneticilerinin kıdem değişkenleri neticesinde frekans ve yüzdeler dağılımları Tablo 7' de verilmiştir. Yaş değişkenindeki dağılıma uygun olarak burada da araştırmaya katılan okul yöneticilerinde 1-5 yıllık kıdeme sahip yönetici sayısı 22 olup % 20,2' lik bir oranı oluşturmuştur. En yüksek oranı % 38 ile 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip yöneticiler almıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin % 26' sı ise 11-20 yıl kıdem yılına sahiptir. 6-10 yıl kıdeme sahip yöneticiler ise sadece % 15,8 oranıyla en düşük sayıda ve son sırada yer almaktadır.

**Tablo 8. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Çalıştığı Kuruma Göre Dağılımları**

Kurum Türü	f	%	Geçerli %
İlkokul	47	43,6	43,6
Ortaokul	61	56,4	56,4
Toplam	108	100	100

Tablo 8' de araştırmaya katılmış olan okul yöneticilerinin çalıştığı kurum değişkenlerine göre frekans ve yüzdeler dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin % 56,4 'ü ortaokul kurumlarında, % 43,6' sı ise ilkokul kurumlarında çalışmaktadırlar.

**Tablo 9. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Branşlarına Göre Dağılımları**

Branş	f	%	Geçerli %
Sınıf Öğretmenliği	49	45,4	45,4
Branş Öğretmeni	59	54,6	54,6
Toplam	108	100	100

Araştırmaya katılmış olan okul yöneticilerinin branş değişkenlerine ilişkin frekansların ve yüzdelerinin dağılımlarına Tablo 9' da verilmiştir. Araştırmaya katılmış yöneticilerin % 54.6 sı bir alan / branş öğretmenliğine sahiptir. % 45,4 oranında yöneticinin branşı ise sınıf öğretmenliğidir. İlkokul ve ortaokulların aynı binada olduğu kurumlarda yönetici normu genel olarak ortaokul kademesine verildiğinden, branş öğretmeni yönetici sayısı sınıf öğretmenlerinden fazladır.

**Tablo 10. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yönetim Kademesine Göre Dağılımları**

Yönetici Pozisyonu	F	%	Geçerli %
Müdür	39	36.1	36.1
Müdür Yardımcısı	69	63.9	63.9
Toplam	108	100	100

Tablo 10' da araştırmaya katılmış olan okul yöneticilerinin yönetim kademesi değişkenlerine göre frekans ve yüzdelerinin dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılmış yöneticilerin % 63.9' u müdür yardımcısı, % 36.1' i ise müdür olarak görev yapmaktadır. Okullarda bir müdür çalışmakta iken birden fazla müdür yardımcısının bulunması nedeniyle böyle bir oranın bulunması normal bir durum olarak görülmüştür.

### 3.12.2. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçekler İle Toplanan Verilere İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Bulgular bölümünün bu aşamasında araştırma kapsamında kullanılan Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Ölçeklerinden elde edilen verilerle gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonuçları ele alınıp incelenmiştir. Bu aşamada, kullanılan ölçeklerin her birine verilen cevapların frekans ve yüzdelerinin dağılımları ile ölçeklerin cevap anahtarına göre hesaplanan aritmetik puan ortalama değerleri tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

**Tablo 11. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Ölçeğinin Maddelerine Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzdelerinin Dağılımları**

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Kararsızın	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ortalama
1	Eski sorunlara yeni çözümler bulmayı tercih ederim.	1.9	6.5	1.9	34.6	55.1	4.35

2	Olaylara son anda müdahale etmekten hoşlanırım.	48.6	23.4	9.3	6.5	12.2	2.10
3	Ani değişikliklerden hoşlanmam, aşama aşama olsun isterim.	9.3	15.0	11.2	33.7	30.8	3.62
4	Mükemmelimdir.	16.8	15.9	21.5	32.7	13.1	3.09
5	Yaptığım iş zorda olsa kararlı bir şekilde sonuna kadar götürebilirim.	1.9	0.9	4.7	33.6	58.9	4.47
6	Aynı anda birden fazla işle ve sorunla uğraşabilirim.	6.5	5.6	11.3	33.6	43.0	4.01
7	Tutarlıyım.	2.8	-	2.8	29.0	65.4	4.54
8	Fikir tartışmalarında, çalışma arkadaşlarıma veya üstlerime karşı fikirlerimi savunabilirim.	0.9	3.7	4.7	33.6	57.1	4.42
9	İnsanları kolayca motive edebilirim.	0.9	2.8	11.2	56.1	29.0	4.09
10	Takım çalışmalarında kolayca uyum sağlayabilirim.	2.8	2.8	5.6	27.1	61.7	4.42
11	Sabırlıyım.	0.9	4.7	8.4	35.5	50.5	4.30
12	Uyumluyumdur.	0.9	0.9	0.9	30.8	66.5	4.61
13	Bir problemle karşılaştığımda kolayca çözüm yolu bulabilirim.	1.9	1.9	6.5	57.9	31.8	4.16
14	Ayrıntılı işleri severim	4.7	7.5	18.7	40.1	29.0	3.81
15	Var olanı sürdürmektense yeni şeyler yaratmaya çalışırım.	1.9	4.7	10.3	50.4	32.7	4.07
16	Oturmuş toplumsal kurallara sahip olanlarla ve otorite gücü olan kişilerle konuşurken temkinli olurum.	3.7	13.1	14.0	48.6	20.6	3.69
17	Orijinal çözüm yolları kullanım ve gerekirse bunun için riskleri göze alırım.	-	4.7	17.8	48.5	29.0	4.02
18	Belirlenen çalışma biçimine uyarım.	3.7	8.4	14.0	47.7	26.2	3.84
19	Kontrolümdeki konularda kesin kurallar uygularım.	3.7	13.1	-	43.9	24.3	3.72
20	Belirlenmiş kurallara uyar ve onları korurum.	3.7	12.1	14.0	46.8	23.4	3.74
21	Sisteme hemen adapte olabilirim.	1.9	12.1	14.0	43.0	29.0	3.85
22	Değişimin getirdiği heyecanlara fazlaca ihtiyaç duyarım.	1.9	6.5	8.4	53.3	29.9	4.03
23	Sisteme uyabilen, onu değiştirmeye çalışmayan iş arkadaşlarımı tercih ederim.	19.6	17.8	21.5	26.1	15.0	2.99
24	Çevremdekiler nasıl davranacağını bilir.	3.7	5.6	13.1	40.2	37.4	4.02

25	Gerekli yetkiye sahip olmadan asla bir işe başlamam.	6.5	10.3	15.0	38.3	29.9	3.75
26	Asla kuralları bozmaya çalışmam.	5.6	9.3	15.0	38.3	31.8	3.81
27	İş hayatımda ast üst ilişkilerimin tutarlı olmasını isterim.	0.9	2.8	3.7	40.3	52.3	4.40
28	Düşündüklerimi gerekmedikçe söylemem.	3.7	13.1	10.3	41.1	31.8	3.84
29	Özgün biriyimdir.	1.9	1.9	15.9	47.6	32.7	4.07
30	Bütün detaylarını öğrenerek bir konuda uzmanlaşabilirim.	1.9	2.8	2.8	53.2	39.3	4.25
31	Yeni fikirler geliştirip yayabilirim.	0.9	3.7	0.9	53.3	41.2	4.30
32	Her sorunu ayrı ayrı ele alırım.	0.9	1.9	4.7	45.8	46.7	4.36
33	Düzenli ve sistemli biriyimdir.	1.9	1.9	4.7	41.1	50.4	4.36

Tablo 11' de problem çözme beceri düzeyi ölçeğinin tüm maddelerine verilen cevapların yüzdelik dağılımları verilmiştir. Ayrıca tablonun son sütununda, ölçeğin cevap anahtarı gereğince hesaplanan aritmetik puan ortalamaları yer almaktadır. Ölçeğin tüm maddeleri olumludur ve “Kesinlikle Katılmıyorum” maddesi 1 puan, “Az Katılıyorum” maddesi 2 puan, “Kararsızım” maddesi 3 puan, “Çoğuna Katılıyorum” maddesi 4 puan, “Kesinlikle Katılıyorum” maddesi ise 5 puan almaktadır. Yukarıdaki tabloda verilen aritmetik ortalamalar bu doğrultuda hazırlanmıştır.

Problem çözme ölçeği maddeleri içinde aritmetik ortalamalara göre ilk sırayı “Uyumluyumdur” maddesi 4.61 puan ortalaması ile almıştır. Bu maddeyi 4.54’ lük puan ortalaması ile “Tutarlıyım” maddesi ikinci olarak izlemiştir. Üçüncü sırada ise “Yaptığım iş zorda olsa kararlı bir şekilde sonuna kadar götürebilirim” maddesi 4.47 puan ortalaması ile yer almaktadır. “Fikir tanışmalarında, çalışma arkadaşlarıma veya üstlerime karşı fikirlerimi savunabilirim”, “Takım çalışmalarında kolayca uyum sağlayabilirim”, “İş hayatımda ast üst ilişkilerimin tutarlı olmasını isterim”, “Her sorunu ayrı ayrı ele alırım” “Düzenli ve sistemli biriyimdir”, “Eski sorunlara yeni çözümler bulmayı tercih ederim”, “Sabırlıyım”, “Yeni fikirler geliştirip yayabilirim”, “Bütün detaylarını öğrenerek bir konuda uzmanlaşabilirim”, “Bir problemle karşılaştığımda kolayca çözüm yolu bulabilirim”, “İnsanları kolayca motive edebilirim”, “Var olanı sürdürmektense yeni şeyler yaratmaya çalışırım”, “Özgün biriyimdir”, “Değişimin getirdiği heyecanlara fazlaca ihtiyaç duyarım”, “Orijinal çözüm yolları kullanırım ve gerekirse bunun için riskleri göze alırım”, “Çevremdekiler nasıl davranacağını bilir” ve

“Aynı anda birden fazla işle ve sorunla uğraşabilirim” maddeleri de 4.00 puan ortalamasının üzerinde görüş alan olumlu maddeler olmuşlardır.

Diğer taraftan problem çözme ölçeği maddeleri içinde aritmetik puan ortalamalarına göre son sırayı “Olaylara son anda müdahale etmekten hoşlanırım” maddesi 2.10 puan ortalaması almıştır. “Sisteme uyabilen, onu değiştirmeye çalışmayan iş arkadaşlarını tercih ederim” maddesi 2.99 puan ortalaması ile sondan ikinci, “Mükemmelimdir” maddesi ise 3.09 puan ortalaması ile sondan üçüncü sırada yer almaktadır. “Mükemmelimdir” maddesinin bu kadar düşük puan almasına sebep olarak yöneticilerin kendilerini değerlendirirken kendini beğenmiş görünmek istememelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. “Ani değişikliklerden hoşlanmam, aşama aşama olsun isterim”, “Oturmuş toplumsal kurallara sahip olanlarla ve otorite gücü olan kişilerle konuşurken temkinli olurum”, “Kontrolümdeki konularda kesin kurallar uygulamam”, “Belirlenmiş kurallara uyar ve onları korurum”, “Gerekli yetkiye sahip olmadan asla bir işe başlamam”, “Asla kuralları bozmaya çalışmam”, “Ayrıntılı işleri severim”, “Düşündüklerimi gerekmedikçe söylemem”, “Belirlenen çalışma biçimine uyarım” ve “Sisteme hemen adapte olabilirim” maddeleri ise 4.00 puan ortalamasının altında kalmış ve diğer düşük puan ortalamasına sahip maddeler olmuşlardır.

**Tablo 12. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Ölçeğinin Maddelerine Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzdeler Dağılımları**

Madde	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman	Ortalama
1 Karşımdakikişinin duygularını anlayabilirim.	31.8	55.1	12.2	0.9	-	4.18
2 İnsanları kendileri hakkında konuşurabilirim.	21.5	43.0	29.0	2.8	3.7	3.76
3 Gerektiğinde risk alırım.	30.8	32.7	28.0	8.5	-	3.86
4 Aynı takımında çalışan kişilerin aynı fikirleri taşımaları önemlidir.	19.6	17.8	29.9	15.9	16.8	2.93
5 Sorumluluk almaktan korkarım.	1.9	2.8	17.7	32.7	44.9	4.16
6 Bir topluluğun karşısında konuşmayı severim.	23.4	28.1	38.3	9.3	0.9	3.64
7 İnsanların olumlu yönlerini fark ederim.	37.4	49.5	10.3	1.9	0.9	4.21
8 Her işin maddi karşılığı olmalıdır.	18.7	16.8	48.6	8.4	7.5	2.69
9 İnsanların beklentilerini anlayabilirim.	24.3	52.3	21.6	0.9	0.9	3.98

10	İyilik yapmaktan mutluluk duyarım.	81.3	12.2	5.6	0.9	-	4.74
11	Karşımdaki kişinin politik görüşlerini kolayca anlayabilirim.	28.0	41.1	25.3	2.8	2.8	3.89
12	Bir ekip içinde hemen öne çıkarım.	6.5	34.7	35.5	16.8	6.5	3.18
13	Bu ülke şartlarında hayallerimi gerçekleştirmem çok zordur.	6.6	7.5	52.3	24.3	9.3	3.22
14	İşyerindeki arkadaşlığımı dışarıda da sürdürürüm.	29.9	35.6	28.0	6.5	-	3.89
15	Konuşurken karşımdaki kişinin gözlerine bakmam.	9.3	15.9	17.8	26.2	30.8	3.53
16	Bulduğum konumdan memnunum.	26.2	31.8	24.3	12.1	5.6	2.39
17	Hangi duyguları yaşadığımı bilirim.	52.3	36.4	10.4	0.9	-	4.40
18	Pembe yalanlar güzeldir.	1.9	4.7	25.2	30.8	37.4	3.97
19	Herkes tarafından eleştiriliyorum.	-	3.7	21.5	55.2	19.6	3.91
20	Yaptığım hata sonraki işlerimi de olumsuz etkiler.	5.6	11.2	32.7	38.3	12.2	3.40
21	Daha önemli bir işim varsa eğlenmekten vazgeçebilirim.	50.5	29.0	17.7	2.8	-	4.27
22	Kendimi gözlemleyebiliyorum böylece yeni özellikleri fark edebilirim.	27.1	44.9	25.2	2.8	-	3.96
23	İşleri kendi başıma yapmayı tercih ederim.	16.8	22.5	32.7	15.9	12.1	2.84
24	Hedefime ulaştınca kendimi ödüllendiririm.	20.6	16.7	42.1	13.1	7.5	3.30
25	Yeni fırsatlarla karşılaşınca heyecanlanırım.	40.2	35.5	17.8	3.7	2.8	4.07
26	Başkalarına özenirim.	1.9	2.8	19.6	40.2	35.5	4.05
27	Mesleğimde ilerlemek çok zordur.	7.5	10.3	36.4	24.3	21.5	3A2
28	İnsanların olumlu yönlerini kendilerine söylemekten kaçınmam.	47.7	37.4	12.1	-	2.8	4.27
29	Bir işte başarısız olmuşsam o işi tekrar denemem.	4.7	3.7	24.3	39.3	28.0	3.82
30	Bir işe başlarken başarısızlık korkusu yaşarım.	2.8	3.7	21.5	44.9	27.1	3.90
31	Üzerimde baskı varken hata yaparım.	5.6	11.2	34.6	35.5	13.1	3.39
32	Kalabalık ortamda fikirlerimi kolayca söyleyebilirim.	34.6	35.5	22.4	7.5	-	3.97
33	Arkadaş edinmem çok kolaydır.	35.5	42.1	17.8	3.7	0.9	4.07
34	Güçlü kişiliği olan kişiler beni tedirgin eder.	4.7	5.6	31.8	21.5	36.4	3.79
35	Sıkıntıların üzerine gitmekten korkmam.	31.8	40.2	16.8	8.4	2.8	3.90
36	Yükselmek için yalan söyleyebilirim.	0.9	-	8.4	15.0	75.7	4.64
37	Yeni arayışlara açıgımdır.	55.1	28.0	13.1	1.9	1.9	4.33
38	Neden öfkeli olduğumu bilirim.	45.8	45.8	8.4	-	-	4.37
39	Olayların mizahi yanlarını bulabilirim.	34.6	35.5	29.0	0.9	-	4.04
40	Hangi yönlerimin güçlü olduğunu bilirim.	51.4	43.0	5.6	-	-	4.45
41	Farklı dünya görüşüne sahip arkadaşlarım vardır.	61.7	26.2	11.2	0.9	-	4.49



42	Politik konularla ilgilenmem.	4.7	7.5	33.6	30.8	23.4	3.61
43	Kararsızım.	8.4	4.7	26.2	26.2	34.5	3.74
44	Konuşmalarında ilginç örnekler kullanırım.	21.5	41.1	31.8	5.6	-	3.79
45	Arkadaşlarım için iyi bir dert ortağıyım.	29.0	40.2	24.3	5.6	0.9	3.91
46	Vücut diline dikkat ederim.	44.9	37.4	12.1	3.7	1.9	4.20
47	Tartışmalarda üstün taraf olmayı isterim.	15.0	20.6	37.4	15.8	11.2	2.88
48	Dertlerimi paylaştığım arkadaş sayısı fazladır.	12.1	19.6	33.6	32.8	1.9	3.07
49	Bir işteki heyecanımı ve şevkimi diğerlerine de bulaştırırım.	21.5	37.4	30.8	8.4	1.9	3.68
50	Yüksek bir moralle işime giderim.	37.4	46.7	14.0	1.9	-	4.20

Tablo 12' de Duygusal Zekâ Ölçeğinin tüm maddelerine verilen cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları verilmiştir. Ayrıca tablonun son sütununda; ölçeğin cevap anahtarı gereğince hesaplanan aritmetik puan ortalamaları yer almaktadır. Ölçeğin 30 maddesi olumlu, 20 maddesi ise olumsuz yargı içermektedir. Olumlu maddelerde “Her Zaman” maddesi 5 puan, “Sık Sık” maddesi 4 puan, “Bazen” maddesi 3 puan, “Nadiren” maddesi 2 puan, “Hiçbir Zaman” maddesi ise 1 puan almaktadır. Ancak ölçekte yer alan 4, 5, 8, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 36, 42, 43, 47 maddeleri olumsuz ifadelidir ve “Hiçbir Zaman” maddesi 5 puan, “Her Zaman” maddesi ise 1 puan alacak şekilde çevrilmiş puanlama almaktadır. Yukarıdaki tabloda verilen istatistiksel değerler ve aritmetik puan ortalamaları bu doğrultuda hazırlanmıştır.

Duygusal Zekâ ölçeğinin maddeleri içinde aritmetik ortalamalara göre ilk sırayı “İyilik yapmaktan mutluluk duyarım” maddesi 4.74 puan ortalaması ile almıştır. “Yükselmek için yalan söyleyebilirim” maddesi 4.64 puan ortalaması ile ikinci sıradadır. Burada bu maddenin olumsuz değer içeren bir madde olduğunu ve “Hiçbir Zaman” maddesinin 5 puan değere sahip olduğunu tekrar hatırlatalım. 4.49' luk ortalama puan ile “Farklı dünya görüşüne sahip arkadaşlarım vardır” maddesi üçüncü sırada bulunmaktadır. “Hangi yönlerinin güçlü olduğunu bilirim” maddesi 4.46' lık ortalama puan ile dördüncü sıradadır. Bunu 4.40' lık puan ortalaması ile “Hangi duyguları yaşadığımı bilirim” maddesi izlemiştir ve beşinci sırayı almıştır. İlk beş sırada ve bundan sonraki üst sıralarda yer alan maddelerin çoğunluğu öğretmenlerin kendi duyguların farkındalığı ve dolayısıyla bireysel yeterlilik ile ilgilidir. Buradan duygusal zekânın bireysel yeterlilik özellikleri ilk sıralarda yer almıştır sonucuna varabiliriz. Sosyal yeterliliğe ilişkin maddeler ise daha sonraki sıralarda yer almaktadır.

“Yükselmek için yalan söyleyebilirim” maddesinin bu kadar yüksek puan ortalamasına sahip olması ve hatta “Pembe yalanlar güzeldir” maddesinin de 3.97’ lik yüksek bir puan almış olması okul yöneticilerin doğruluğu anlamında gayet olumlu ve güzel bir durum olarak görülmüştür. Yüksek puan alan diğer maddelerden de okul yöneticilerinin kendilerini tanıma konusunda gayet yeterli bir durumda oldukları söylenebilir.

Duygusal zekâ ölçeğinin “Bulduğum konumdan memnunum” maddesi 2.39’ lük puan ortalaması ile son sırada yer almaktadır. “Her işin maddi karşılığı olmalıdır” maddesi 2.69 puan ortalaması ile sondan ikinci, “İşleri kendi başıma yapmayı tercih ederim” maddesi ise 2.84 puan ortalaması ile sondan üçüncü sırada yer almaktadır. “Tartışmalarda üstün taraf olmayı isterim” ve “Aynı takımda çalışan kişilerin aynı fikirleri taşımaları önemlidir” maddelerinin aritmetik puan ortalamaları da 3.00’ in altında kalmıştır. Bu maddelerde yöneticilerin buldukları konumdan memnun oldukları ve işleri yapma biçimlerinin tek başlarına yapmak olarak tercih ettikleri görülmektedir. Takım çalışması konusundaki görüşlerinin ise bir fikir birliği olursa olabileceğine yönelik bir düşünceye sahip oldukları görülmektedir. Günümüzün ekonomik koşullarının zorluğu nedeniyle yöneticilerin ekonomik açıdan daha fazla bireysel olduğu ve maddi değerleri de göz önünde bulundurdukları söylenebilir. Bu nedenle “Her işin maddi karşılığı olmalıdır” olumsuz maddesi gereğinden fazla olumlu görüş almıştır. “Tartışmalarda üstün taraf olmayı isterim” maddesinin de sonlarda yer alması yani düşük puanlarda kalması, meslekleri ile veya meslektaşları ile ilgili tartışma durumlarında yöneticilerin en büyük eksikliklerinden birisi olarak da nitelendirilebilecek bir durumdur.

**Tablo 13. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyi ve Problem Çözme Beceri Düzeyi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	n	x	ss
Duygusal Zekâ	108	190.34	15.26
Problem Çözme Becerisi	108	131.11	15.06

Tablo 13' e göre araştırmaya katılan yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının ortalaması 190.34, problem çözme beceri puanlarının ortalaması ise 131.11' dir.

Duygusal zekâyı ölçmeye yönelik ölçekten elde edilebilecek puanların en yükseği 250, puanların en düşüğü ise 50' dir. Ancak bu araştırma sonuçlarında bu değerler 159 ve 234 olarak oluşmuştur. Kullanılan ölçeğin derecelendirmesine göre 50

puandan 150 puana kadar düşük duygusal zekâ, 150 puan üstü ise yüksek duygusal zekâ göstergesidir. Tablo 13' te gösterildiği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin duygusal zekâsı 190 puan olarak tespit edilmiş olup, bu yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri yüksektir denebilir.

Yapılan son araştırmalar etkin ve başarılı bütün yöneticilerin yüksek duygusal zekâyâ sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca Güler (2006)' in öğretmenlere ve Yerli (2009)' nin okul yöneticileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında da bizim araştırmamızla paralel olarak çalışma grupları yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip çıkmışlardır. Bu doğrultuda elde edilen bu sonuç; eğitim sektöründe çalışan eğitim yöneticilerinin genel olarak yüksek duygusal zekâyâ sahip, dolaylı olarak da başarılı yöneticiler olduklarını göstermektedir.

Problem çözmeye ilişkin tutum ölçeğinden elde edilebilecek puanların en yükseği 165, puanların en düşüğü ise 33' dür. Ancak bu araştırma sonuçlarında bu değerler 41 ve 156 olarak oluşmuştur. Yine ölçeğin derecelendirme tablosuna göre 33-79 puan arası “Adaptörler”, 80-112 puan arası “Orta Düzeyde Yaratıcılar” ve 113- 160 puan arası ise “Yaratıcılar” olarak tanımlanmaktadır. Tablo 13' e göre araştırmaya katılan yöneticiler, araştırma sonucu oluşan 131 puan ile problem çözme konusunda “Yaratıcılar” grubunda yer almaktadır. Yani yöneticilerde bulunması beklenen bir özellikte olan, herhangi problemle karşılaştıklarında, karşılaşılmış olan probleme alışılmış çözümler dışında, yeni ve farklı çözümler bulabildikleri söylenebilir.

Yapılan son araştırmalar etkin ve başarılı bütün yöneticilerin problem çözme konusunda yaratıcı problem çözme stiline sahip olduklarını göstermektedir. Aynı şekilde Güler (2006)' in öğretmenlerle ve Yerli (2009)' nin okul yöneticileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında da bizim araştırmamızla paralel olarak çalışma grupları yüksek problem çözme beceri düzeyine sahip çıkmışlardır. Günümüzün hızla değişen dünyasında yöneticilerin karşısına her gün farklı sorunlar çıkmaktadır. Çoğu zaman alışagelmış problem çözme metotları bu noktada yetersiz kalmaktadır. Sorunların çözümü için yöneticilerin etkin yaratıcı problem çözme tekniklerine sahip olmaları ve kullanmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda elde edilen bu sonuç; genel olarak eğitim sektöründe çalışan eğitim yöneticilerinin yüksek yaratıcı problem çözme becerilerine sahip olduklarını göstermektedir.

### 3.12.3. Araştırma Hipotezlerinin Testi

Araştırmanın bu bölümünde tek boyutlu varyans ve t-testi analizlerinden yararlanılarak araştırma hipotezleri test edilerek incelenmiştir.

#### 3.12.3.1. Hipotez 1' e İlişkin Bulgular

Araştırmada Hipotez 1 (“Duygusal zeka yeteneğinin ilk ve ortaokul yöneticilerin başarı düzeyleri üzerinde etkisi vardır.”) kapsamında duygusal zekanın alt boyutlarının (duygularının farkında olma, duygularını ifade etme ve başkalarının duygularının farkında olma) yöneticilerin problem çözme yeteneklerinin “kuralcılık boyutu”, “orjinallik boyutu”, “ayrıntılara inme boyutu” üzerindeki etkisinin incelenmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda yürütülen korelasyon analizi ve regresyon analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 14, Tablo 15’ de yer almaktadır.

**Tablo 14: Duygusal Zeka İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları**

DEĞİŞKENLER	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>1 DUYGUSAL ZEKA</b>	1							
<b>2 Duygularının Farkında Olma</b>	0,804**	1						
<b>3 Duygularını İfade Etme</b>	0,885**	0,493**	1					
<b>4 Başkalarının Duygularının Farkında Olma</b>	0,681**	0,520**	0,463**	1				
<b>5 PROBLEM ÇÖZME</b>	-0,247*	-0,286**	-0,086	-0,234*	1			
<b>6 Kuralcılık</b>	-0,272**	-0,293**	-0,131	-0,271**	0,879**	1		
<b>7 Orijinallik</b>	-0,226*	-0,252**	-0,093	-0,185	0,948**	0,709	1	
<b>8 Ayrıntılara İnme</b>	-0,161	-0,241*	0,030	-0,193*	0,907**	0,744	0,815	1

\*Korelasyon katsayıları 0.05 düzeyinde anlamlıdır. \*\*Korelasyon katsayıları 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Duygusal zeka ile problem çözme başarısı arasında negatif ve anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Duygusal zeka ile problem çözme arasındaki korelasyonun ( $r=-0,247$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekanın alt boyutu duygularını ifade etme ile problem çözme yeteneğinin ayrıntılara inme boyutu arasında korelasyonun ( $r=-0,241$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu değerleri duyguların farkında olma ile orjinallik ( $r=-0,252$ ), kuralcılık ( $r=-0,293$ ), arasındaki negatif yönlü ilişkilerin takip ettiği görülmektedir.

**Tablo 15: Duygusal Zekâ İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki Regresyon Analizleri**

<b>H<sub>1</sub>:Duygusal zeka yönelimleri problem çözme becerisini etkilemektedir.</b>				
<b>Bağımsız değişken</b>	<b>Â</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
Sabit	165,788		9,935	0,000
Duygusal Zeka	-0,333	-0,247	-2,617	0,010
F	6,847			
R	0,247			
R <sup>2</sup>	0,061			
<b>Bağımlı Değişken: Problem Çözme Başarısı</b>				
<b>H<sub>1a</sub>:Duygusal zeka yönelimin alt boyutlarının (duygularının farkında olma, duygularını ifade etme, başkalarının duygularının farkında olma) problem çözme becerisinin alt boyutu olan kuralcılığı etkilemektedir.</b>				
<b>Bağımsız değişken</b>	<b>Â</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
Sabit	48,020		8,499	0,000
Duygularının Farkında Olma	-0,465	-0,182	-1,612	0,110
Duygularını İfade Etme	0,056	0,068	0,613	0,541
Başkalarının Duygularının Farkında Olma	-0,252	-0,232	-2,020	0,046
F	4,220			
R	,329			
R <sup>2</sup>	,109			
<b>Bağımlı Değişken: Kuralcılık</b>				
<b>H<sub>1b</sub>: Duygusal zeka yönelimin alt boyutlarının (duygularının farkında olma, duygularını ifade etme, başkalarının duygularının farkında olma) problem çözme becerisini alt boyutu olan orjinallığı etkilemektedir.</b>				
<b>Bağımsız değişken</b>	<b>Â</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
Sabit	72,578		8,196	,000
Duygularının Farkında Olma	-0,359	-0,092	-0,793	0,429
Duygularını İfade Etme	0,084	0,067	0,585	0,560
Başkalarının Duygularının Farkında Olma	-0,393	-0,237	-2,005	0,048
F	2,606			
R	,266			
R <sup>2</sup>	,071			
<b>Bağımlı Değişken: Orjinallik</b>				
<b>H<sub>1c</sub>:Duygusal zekâ yönelimin alt boyutlarının (duygularının farkında olma, duygularını ifade etme, başkalarının duygularının farkında olma) problem çözme becerisinin alt boyutu olan ayrıntılara inme boyutunu etkilemektedir</b>				
<b>Bağımsız değişken</b>	<b>Â</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
Sabit	29,354		7,515	,000
Duygularının Farkında Olma	-0,285	-0,161	-1,428	0,156
Duygularını İfade Etme	0,138	0,242	2,178	0,032
Başkalarının Duygularının Farkında Olma	-0,208	-0,277	-2,403	0,018
F	4,085			
R	0,325			

R <sup>2</sup>	0,105
<i>Bağımlı Değişken: Ayrıntılara İnme</i>	

p<0.05 düzeyinde anlamlıdır.

“Duygusal zekanın problem çözme becerisi üzerinde etkisi vardır.” hipotezi için yapılan tekli regresyon analizi sonucu doğrultusunda, bağımlı değişken duygusal zeka yönelimindeki değişiminin % 0.6’sı ( $R^2=0,061$ ) bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Anova sonuçlarına göre anlamlılık sütunundaki değer oluşturulan regresyon modelinin  $p<0.01$  düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir. Hipotez de istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p=0,000$ ). “Duygusal zekanın alt boyutlarının (duygularının farkında olma, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını fark etme) problem çözme becerisinin alt boyutu olan kuralcılık boyutu üzerinde etkisi vardır.”, hipotezi için yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçları doğrultusunda, kuralcılık boyutundaki değişimin %1’i ( $R^2=0,109$ ) bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Anova sonuçlarına göre anlamlılık sütunundaki değer oluşturulan regresyon modelinin  $p<0.01$  düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir. Ancak duygusal zekanın alt boyutlarına ilişkin anlamlılık değerleri incelendiğinde duygusal zekanın alt boyutlarının problem çözme becerisinin alt boyutu olan kuralcılık boyutu üzerine etkisi bulunmamaktadır. Dolayısıyla hipotez istatistiksel olarak anlamlılık ifade etmemektedir.

“Duygusal zekanın alt boyutlarının (duygularının farkında olma, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını fark etme) problem çözme becerisinin alt boyutu olan orjinallik boyutu üzerinde etkisi vardır.” hipotezi için yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçları doğrultusunda, orjinallik boyutundaki değişimin %07’si ( $R^2=0,071$ ) bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Anova sonuçlarına göre anlamlılık sütunundaki değer oluşturulan regresyon modelinin  $p<0.01$  düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir. Ancak duygusal zekanın alt boyutlarına ilişkin anlamlılık değerleri incelendiğinde duygusal zekanın alt boyutlarının problem çözme becerisinin alt boyutu olan orjinallik boyutu üzerine etkisi bulunmamaktadır. Dolayısıyla hipotez istatistiksel olarak anlamlılık ifade etmemektedir.

“Duygusal zekanın alt boyutlarının (duygularının farkında olma, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını fark etme) problem çözme becerisinin alt boyutu olan ayrıntılara inme boyutu üzerinde etkisi vardır.” hipotezi için yapılan çoklu

regresyon analizinin sonuçları doğrultusunda, orjinallik boyutundaki değişimin % 1'i ( $R^2=0,105$ ) bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Anova sonuçlarına göre anlamlılık sütunundaki değer oluşturulan regresyon modelinin  $p<0.01$  düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir. Ancak duygusal zekanın alt boyutlarına ilişkin anlamlılık değerleri incelendiğinde duygusal zekanın alt boyutlarının problem çözme becerisinin alt boyutu olan ayrıntılara inme boyutu üzerine etkisi bulunmamaktadır. Dolayısıyla hipotez istatistiksel olarak anlamlılık ifade etmemektedir.

Sonuç olarak, duygusal zekâ seviyesi yüksek olduğu görülen okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeylerinin yüksek olacağı yani duygusal zekâ seviyesi yüksek olanların problem çözmeye daha başarılı olacağı söylenebilir.

### 3.12.3.2. Hipotez 2' ye İlişkin Bulgular

Hipotez 2' de okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri “yaş”, “cinsiyet”, “mesleki kıdem” arasındaki ilişki incelenmiştir. Uygulanan tek boyutlu varyans analizi ve t-testi sonuçları Tablo 16-17-18-19 ve Tablo 20'de gösterilmektedir.

**Tablo 16. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek boyutlu Varyans Analizinin İstatistiksel Sonuçları**

	n	x	ss
25-30 Yaş	9	188.11	17.64
31-35 Yaş	19	188.11	17.34
36-40 Yaş	17	189.59	16.82
41-45 Yaş	19	189.26	16.99
46 Yaş ve Üzeri	44	191.79	13.50
Toplam	108	190.34	15.26

Araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin yaş değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği puan ortalamalarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 16' da gösterilmiştir. Araştırma grubu içinde yer alan 46 yaş ve üzeri grubu yöneticilerin duygusal Zekâ özellikleri 191.79 puan ortalaması ile birinci sırada yer almıştır. Bunu 189.59 puan ortalaması ile 36-40 yaş gurubu ve 189.26 puan ortalaması ile 41-45 yaş grubu yöneticiler izlemiştir. 25-30 yaş ve 31-35 yaş grubu yöneticiler 188.11 puan ortalaması ile son sırada bulunmaktadır. 46 yaş üzeri grubu yöneticiler, duygusal zekâ puanları açısından en homojen dağılım gösteren grup olmuştur. Bu yaş grubunun puanları

arasında çok büyük farklılıklar bulunmamaktadır. Genel izlenim olarak yöneticilerin yaşları arttıkça duygusal zekâ düzeylerinde çok az bir artışın olduğu gözlenen bir durum olmuştur.

**Tablo 17. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	235.623	3	78.541	.331	.803
Gruplar İçi	24448.26	103	237.362		
Toplam	24683.888	106			

\*p>.05

Araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin yaş değişkenine göre problem çözme beceri düzeyi puanlarına ulaşabilmek amacıyla yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 17' de gösterilmiştir. Bulunan sonuçlar neticesinde istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık bulunamamıştır [ $F_{(3-102)} = .331, p > .05$ ]. Çalışma grubunun oluşturduğu yöneticilerin yaş değişkenine göre duygusal zekâ puanları birbirinden farklılaşmamıştır. Farklı yaşlardaki yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri birbirine eşit düzeydedir.

**Tablo 18. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları**

	n	x	ss	t-Testi		
				t	Sd	P
Kadın	11	195.363	15.48078	1.155	105	.251
Erkek	97	189.760	15.20993			

\* p> .05

Tablo 18' de araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre duygusal Zekâ düzeyleri puan ortalamalarının tanımlayıcı istatistik değerleri gösterilmiştir. Araştırmaya katılan kadın yöneticilerin duygusal zekâ düzeyi puanlarının ortalaması 195.3636 ile erkek yöneticilerin 189.7604 puan ortalamasından biraz yüksek çıkmıştır.

Tablo 18' den anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyet değişkeni neticesinde anlamlı farklılık gösterip göstermediğini



tespit etmek üzere yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda, kadın yöneticilerin ve erkek yöneticilerin aritmetik ortalamaları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [ $t(105) = 1.155, p > .05$ ].Ulaşılan bulgular neticesinde, duygusal zekâ düzeyinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

**Tablo 19. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Boyutlu Varyans Analizinin İstatistiksel Sonuçları**

	n	x	Ss
1-5 Yıl	22	189.56	15.46
6-10 Yıl	17	193.86	15.24
11 -20 Yıl	28	188.34	16.42
21 Yıl ve Üzeri	41	191.16	14.61
Toplam	108	190.34	15.26

Araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin kıdem değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği puan ortalamalarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 19' da gösterilmiştir.

Araştırma grubu içinde yer alan 6-10 yıl kıdemli yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri 193.86 puan ortalaması ile birinci sırada yer almıştır. Bunu 191.16 puan ortalaması ile kıdemi 21 yıl ve üzeri arasında olan yöneticiler ve 189.56 puan ortalaması ile kıdemi 1-5 yıl arasında olan yöneticiler ve 188.34 puan ortalaması ile 11-20 yıl arasındaki kıdeme sahip yöneticiler izlemiştir. Kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan yöneticiler, duygusal zekâ puanları açısından en homojen dağılım gösteren grup olmuştur. Bu grubunun puanları arasında çok büyük farklılıklar bulunmamaktadır. Genel olarak bakıldığında kıdem yılı değişkeni ile yöneticilerin duygusal zekâ düzeyi puanları her grup için birbirine çok yakın değerler çıkmıştır.

**Tablo 20. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

V arınsın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	280.091	2	140.045	.597	.552
Gruplar içi	24403.797	104	234.652		
Toplam	24683.888	106			

\* $p > .05$

Araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin kıdem yılı değişkenine göre duygusal Zekâ ölçeği puanlarına ulaşabilmek amacıyla yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 20' de gösterilmiştir. Bulunan sonuçlar neticesinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sonucuna ulaşılmamıştır [ $F(3-102) = .597, p > .05$ ]. Çalışma grubunu oluşturan yöneticilerin kıdem yılı değişkenine göre duygusal zekâ puanları birbirinden farklılaşmamıştır. Farklı kıdemdeki yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri birbirine eşit düzeydedir.

Yapılan analizler sonucunda çeşitli yaş dilimlerine, cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür. Yani tüm değişkenlere göre okul yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri birbirine eşittir. Güler (2006)' in öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmasında da öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete ve mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı fakat yaşa göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Yerli (2009)' nin okul yöneticileri üzerinde yaptığı çalışmada ise okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri yaş değişkenine göre farklılaşmamış fakat kıdem değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür.

Yine yapılan analizler sonucunda belirlenmiş olan yaş dilimlerine, cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre yöneticilerin problem çözme beceri düzeylerinin birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür. Yani tüm değişkenlere göre okul yöneticilerin problem çözme beceri düzeyleri birbirine eşittir. Güler (2006)' in öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmasında da öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmadığı fakat yaşa ve mesleki kıdeme göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Yerli (2009)' nin okul yöneticileri üzerinde yaptığı çalışmada da okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeylerinin yaş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

### **3.12.3.3. Hipotez 3' e İlişkin Bulgular**

Hipotez 3' de okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri ile “yaş”, “cinsiyet” ve “mesleki kıdem” arasındaki ilişki incelenmiştir. Uygulanan tek boyutlu varyans analizi ve t-testi sonuçları Tablo 21-22-23-24 ve Tablo 25' te, gösterilmektedir.

**Tablo 21. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek boyutlu Varyans Analizinin İstatistiksel Sonuçları**

	n	x	Ss
25-30 Yaş	9	120.66	10.14
31-35 Yaş	19	124.79	11.43
36-40 Yaş	17	132.88	9.85
41-45 Yaş	19	130.47	13.34
46 Yaş ve Üzeri	44	133.08	17.66
Toplam	108	131.11	15.06

Araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin yaş değişkenine göre problem çözme ölçeği puan ortalamalarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 21' de gösterilmiştir. Araştırma grubu içinde yer alan 46 yaş ve üzeri grubu yöneticilerin problem çözme becerileri özellikleri 133.08 puan ortalaması ile birinci sırada yer almıştır. Bunu 132.88 puan ortalaması ile 36-40 yaş grubu, 130.47 puan ortalaması ile 41-45 yaş grubu ve 124.79 puan ortalaması ile 31-35 yaş grubu yöneticiler izlemiştir. Son sırada 25-30 yaş grubu yöneticiler 120.66 puan ortalaması ile bulunmaktadır. 36-40 yaş grubu yöneticiler, problem çözme puanları açısından en homojen dağılım gösteren grup olmuştur. Bu yaş grubunun puanları arasında çok büyük farklılıklar bulunmamaktadır. Genel izlenim olarak yöneticilerin yaşları büyüdükçe problem çözme beceri düzeylerinde bir miktar artışın olduğu gözlenen bir durum olmuştur.

**Tablo 22. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1021.302	3	340.434	1.523	.213
Gruplar İçi	23027.352	103	223.567		
Toplam	24048.654	106			

\*p>.05

Araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin yaş değişkenine göre problem çözme beceri düzeyi puanlarına ulaşabilmek amacıyla yapılmış olan tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonuçları Tablo 22' de gösterilmiştir. Bulunan sonuçlar neticesinde istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık bulunamamıştır [ $F_{(3-102)} = 1.523, p > .05$ ]. Çalışma grubunu oluşturan yöneticilerin yaş değişkenine göre problem çözme puanları birbirinden farklılaşmamıştır. Farklı yaşlardaki yöneticilerin problem çözme beceri düzeyleri birbirine eşit düzeydedir.

**Tablo 23. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları**

	n	X	ss	t-Testi		
				t	Sd	P
Kadın	11	137.2727	12.66563	1.439	105	.153
Erkek	97	130.4063	15.21051			

Tablo 23' de araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre problem çözme beceri düzeyleri puan ortalamalarının tanımlayıcı istatistik değerleri gösterilmiştir. Araştırmaya katılan kadın yöneticilerin problem çözme beceri düzeyi puanlarının ortalaması 137.2727 ile erkek yöneticilerin 130.4063 puan ortalamasından biraz yüksek çıkmıştır. Tablo 23' den de anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme beceri puanlarının cinsiyet değişkeni neticesinde anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda, kadın yöneticilerin ve erkek yöneticilerin aritmetik ortalamaları arasında tespit edilen fark istatistiksel düzeyde anlamlı bulunmamıştır [ $t_{(105)} = 1.439, p > .05$ ].

**Tablo 24. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek boyutlu Varyans Analizinin İstatistiksel Sonuçları**

	N	x	ss
1-5 Yıl	22	124.10	7.56
6-10 Yıl	17	124.00	7.74
11-20 Yıl	28	129.84	10.79
21 Yıl ve Üzeri	41	132.69	17.55
Toplam	108	131.11	15.06

Araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin kıdem değişkenine göre problem çözme ölçeği puan ortalamalarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 24' de gösterilmiştir. Araştırma grubu içinde yer alan 21 yıl ve üzeri kıdemli yöneticilerin problem çözme beceri düzeyleri 132.69 puan ortalaması ile birinci sırada yer almıştır. Bunu 129.84 puan ortalaması ile kıdemi 11-20 yıl arasında olan yöneticiler ve 124.10 puan ortalaması ile kıdemi 1-5 yıl arasında olan yöneticiler ve 124.0 puan ortalaması ile kıdemi 6-10 yıl arasındaki yöneticiler izlemiştir. Kıdemi 1-5 yıl arasındaki yöneticiler, problem çözme düzeyi puanları açısından en homojen dağılım gösteren grup olmuştur. Bu grubunun puanları arasında çok büyük farklılıklar bulunmamaktadır. Yaş değişkeninde olduğu gibi kıdem yılı yükseldikçe de problem çözme beceri düzeyinde çok küçük bir artış olduğu söylenebilir. Bu değişimi sağlayan etkenlerden birinin de kıdem yılı ile doğru orantılı olarak kazanılan tecrübenin etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 25. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Problem Çözme Becerisi Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler (Dilalaması)	F	P
Gruplar arası	570.424	2	285.212	1.263	.287
Gruplar İçi	23478.230	104	225.752		
Toplam	24048.654	106			

\*p>.05

Araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin kıdem yılı değişkenine göre problem çözme becerisi ölçeği puanlarına ulaşabilmek amacıyla yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 25' te gösterilmiştir. Bulunan sonuçlar neticesinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir [ $F(3-103) = 1.263, p > .05$ ]. Çalışma grubunu oluşturan yöneticilerin kıdem yılı değişkenine göre problem çözme puanları birbirinden farklılaşmamıştır. Farklı kıdemdeki yöneticilerin problem çözme beceri düzeyleri birbirine eşit düzeydedir.

## SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Yapılan araştırmalar, gerek kişisel yaşamda ve gerekse iş yaşamında başarılı olmanın sadece yüksek bilişsel zekâya sahip olmakla sağlanamayacağını göstermektedir. Başarıyı yakalamak, üretken bir birey olmak, karşılaşılan problemlere hızlı ve etkin czmler bulabilmek duygusal zekânın gelişimiye yakından ilişkilidir. Bu nedenle bireylerin duygusal zekâlarının geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Duygusal zekânın geliştirilebilir olması, eğitim örgütlerine bir de bu açıdan bakmayı gerektirmektedir. Sürekli değişen ve karmaşıklaşan eğitim örgütlerinin yönetilmesi, karmaşıklaşan problemlerin sağlıklı bir biçimde czlmesi örgütteki bütün bireyler gibi örgüt yöneticisinin de kendisini sürekli geliştirmesi ve cağı takip etmesini zorunlu kılmaktadır. Bireyin kendi potansiyelinin farkında olması, gcl yönlerini kullanarak zayıf yönlerini gclendirmesi amacıyla kişisel gelişimine yönelik etkinliklerin yapılması gerekmektedir.

Duygusal zekâ ve problem czme becerisi tüm diğer alanlarda olduğu gibi yönetim ve özellikle de eğitim yönetimi alanında da günümüzde oldukça ilgi ceken konulardandır. Her iki konuda da ceşitli araştırmacılar tarafından farklı konu ve değişkenlerle ilgili araştırmalar yapılmıştır.

Bu araştırmada, araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin yüksek bir duygusal zekâ düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı da belirlenmiştir. Yöneticilerin duygusal zeka seviyelerinin kıdem yılı değişkenine göre belirlenen puanları da birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Sonuç olarak okul yönetiminde karar mekanizmasının merkezi konumunda yer alan okul yöneticilerinin etkin ve hızlı karar verme sürecinde önemli bir rol oynayan duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Günümüz örgütlerinin sürekli değişen ve gelişen bilimsel ve teknolojik değişimlerin önünde durabilmeleri mümkün değildir. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri bu değişimlere ayak direktmekle değil sadece ayak uydurmalarıyla mümkündür. Eğitim örgütlerinin karar merkezinde okul yöneticileri yer almaktadır. Farklı yönetim yaklaşımları ve liderlik stilleri olsa da temelde karar merkanizmasının merkezi konumunda olan okul yöneticilerinin, her gün değişen ve karmaşıklaşan problemlere hızlı ve etkin czmler bulmaları beklenmektedir.

Bu araştırmada okul yöneticileri problem çözme konusunda ‘‘Yaratıcılar’’ grubunda yer almaktadır. Yani araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin yüksek yaratıcı problem çözme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Söz konusu becerinin ‘‘cinsiyet’’ değişkenine göre farklılaşmadığı da ortaya konmuştur. Yöneticilerin problem çözme beceri düzeylerinin ‘‘kıdem yılı’’ ve ‘‘yaş’’ değişkenine göre birbirine yakın olduğu belirlenmiş; ancak yaş ve kıdem yılı arttıkça problem çözme beceri düzeyleri arasında küçük de olsa bir artış olduğu grlmştir. Bunun, kıdem yılı ve yaş ile doğru orantılı olarak kaanılan tecrübenin etkisi olduğu düşünülebilir.

Duygusal zeka tanımlarının hemen hemen hepsi problem çözme becerisini de kapsamaktadır. Çünkü duygularını tanıyan, onları kontrol edebilen, güçlü ve zayıf yönlerini iyi analiz edebilen bireyler karşılaştıkları problemlerin daha olumlu yaklaşarak hızlı ve etkin çözümlere ulaşabilmektedirler. Perek (2004)’ e göre duygusal zekasını etkili bir biçimde kullananlar, kullanamayanlara orala daha başarılıdırlar. Duygusal zekasını etkili kullanamayan kişiler etkili iletişim kuramaz, stres, çatışma ve kriz gibi olumsuz ortamlarda duygularına hakim olamazlar. Bunun neticesinde empati kuramaz, olaylara tek taraflı olarak yaklaşarak olumlu ilişkiler kuramazlar (Akt. Güler, 2006).

Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan yöneticilerin duygusal zeka seviyesi ile problem çözebilme beceri düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuş, duygusal zeka düzeyinin artmasıyla problem çözme beceri düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duygusal zeka, geliştirilebilir bir kavramdır. Dolayısıyla duygusal zeka düzeyleri geliştirilebilen yöneticilerin problem çözme beceri düzeylerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilir. Bu alışma, ülke genelindeki farklı eğitim kurumlarında yapılabilir, okul yöneticilerinin duygusal zeka seviyelerinin tespit edilip geliştirilemsi yönünde çalışmalar yapılabilir.

Problem zme sürecinin hayatın hemen her alanında bütün bireyler tarafından kullanıldığından hareketle, eğitim politikalarının belirlenmesinde duygusal zeka düzeylerinin geliştirilmesi yönünde planlamalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Acar, F. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik Ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması*, (Basılmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acar, F. (2002). “Duygusal Zekâ Ve Liderlik“, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Sayı 12), 53-68.
- Akça, F. (2009). “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Davranışlarını Etkileyen Faktörleri İncelemeye Yönelik Bir Çalışma“, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 17 (3), 767-780.
- Arslan, C. (2002). “Kişilerarası Çatışma Çözme Ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi“, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 75-94.
- Altunışık, R., Yıldırım, E., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, Sakarya Kitabevi, Sakarya.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik Ve Duygusal Zekâ* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Babaoğlu, E. (2010). “Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ“, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 119-136.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim Ve Öğrenme*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Baymur, F. (2004). *Genel Psikoloji*, İnkılap Kitabevi, Ankara.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Çakar, U. (2003). “Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zekâ Gerektirir Mi?“, *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 18 (2), 83-98.
- Demirtaş, H. (2008). “Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları“, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 177-198.
- Doğan, S. (2007). “Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü Ve Önemi“, *Yönetim ve Ekonomi*, 14 (1), 209-230.
- Doğan, U. (2009). *Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Erkuş, A. (2008). “Duygusal Zekânın Dönüşümcü Liderlik Üzerine Etkileri“, *İşletme Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 187-209.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal Zekâ Neden İq'dan Daha Önemlidir?*, Varlık Yayınları, İstanbul.



- Güçlü, N. (2003). "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri", *Milli Eğitim Dergisi*, (160), Güz 2003.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, F. (2009). *Okul Yönelicilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*, (Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşmen, E. (2001). "Duygusal Zekâ Ve Problem Çözme", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 111-124.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilimlerde Problem Çözme Ve Uygulamalar*, Gazi kitabevi, Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On Duygusal Zekâ Testinin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztekin, A. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık Ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, I. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*, Maya Koleji, Ankara.
- Tıkır, N. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Titrek, O. (2009). "Okul Yöneticilerinin Duygularını Yönetme Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Görüşleri", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 9 (18), 55-73.
- Topses, G. (2003). *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tunca, M. (2004). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ural, A. (2001). "Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu", *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (2), 219.

- Ülger, E.Ö. (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, A. (2003). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler“, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 13-20.
- Yan, İ. (2008). *Duygu-Zekâ İlişkisi Ve Duygusal Zekânın Yöneticiler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi), Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal Zekâ Gelişim Programının Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, (Basılmamış yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yavuz, K. E. (2001). *Eğitim Ve Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi Ve Uygulamaları*, Se-Ba Ofset, Ankara.
- Yerli, S. (2009). *İlk Ve Ortaöğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zekâ Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*, (Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2002). *Duygusal Zekâ Düşünme Becerileri Eğitiminin Annelerin Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisi*, (Basılmamış Doktora Tezi), Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

## EKLER

### EK – 1: Ankette Yer Alan Demografik Sorular ve Prpblem Çözmeye Yönelik Tutum Ölçeği

#### Değerli Yöneticiler,

Bu araştırma Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı öğrencilerinden Tuba ÇETİNKAYA tarafından tez çalışması olarak Doç.Dr. M.Asif YOLDAŞ danışmanlığında yapılmaktadır.Araştırmanın amacı, duygusal Zekâ yeteneğinin ilk ve ortaokulu yöneticilerinin başarı düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır.Elde edilen kişisel bilgilerin bilimsel amaçlar neticesinde kullanılacağından dolayı gizlilik esas alınacaktır. Bundan dolayı ismizi yazmanıza gerek bulunmamaktadır.

Araştırmanın güvenilirliği sizlerin vereceği cevapların içtenliğine bağlı olacaktır.Bu nedenle lütfen soruları cevaplarken objektif olmaya özen gösteriniz.

Gösterdiğiniz ilgi,alaka ve işbirliğinden dolayı teşekkür ederim.

**Tuba ÇETİNKAYA**  
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

**Lütfen, aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanlardan sadece bir tanesine (x) işareti koyunuz.**

- 1-Yaşınız** ( ) 25-30 ( ) 31-35 ( ) 36-40  
( ) 41-45 ( ) 45 ve üzeri
- 2-Cinsiyetiniz** ( ) Kadın ( ) Erkek
- 3-Mesleki Kıdeminiz** ( ) 1-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl  
( ) 11-20 Yıl ( ) 21 Yıl ve üstü
- 4-Çalıştığınız Kurum** ( ) İlkokul ( ) Ortaokul
- 5-Branşınız** ( ) Sınıf Öğretmenliği ( ) Branş Öğretmenliği
- 6-Yönetici Pozisyonunuz** ( ) Müdür ( ) Müdür Yardımcısı

		Kesinlikle Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Eski sorunlara yeni çözümler bulmayı tercih ederim.					
2	Olaylara son anda müdahale etmekten hoşlanırım.					
3	Ani değişikliklerden hoşlanmam, aşama aşama olsun isterim.					
4	Mükemmeldir.					
5	Yaptığım iş zor da olsa kararlı bir şekilde sonuna kadar götürebilirim.					
6	Aynı anda birden fazla işle ve sorunla uğraşabilirim.					
7	Tutarlıyım.					
8	Fikir tartışmalarında, çalışma arkadaşlarıma veya üstlerime karşı fikirlerimi savunabilirim.					
9	İnsanları kolayca motive edebilirim.					
10	Takım çalışmalarında kolayca uyum sağlayabilirim.					
11	Sabırlıyım.					
12	Uyumluyumdur.					
13	Bir problemle karşılaştığımda kolayca çözüm yolu bulabilirim.					
14	Ayrıntılı işleri severim.					
15	Var olanı sürdürmektense yeni şeyler yaratmaya çalışırım.					
16	Oturmuş toplumsal kurallara sahip olanlarla ve otorite gücü olan kişilerle konuşurken temkinli olurum.					
17	Orijinal çözüm yolları kullanırım ve gerekirse bunun için riskleri göze alırım.					
18	Belirlenen bir çalışma biçimine uyarım.					
19	Kontrolümdeki konularda kesin kurallar uygularım.					
20	Belirlenmiş kurallara uyar ve onları korurum.					
21	Sisteme hemen adapte olabilirim.					
22	Değişim getirdiği heyecanlara fazlaca ihtiyaç duyarım.					
23	Sisteme uyabilen, onu değiştirmeye çalışmayan iş arkadaşlarımı tercih ederim.					
24	Çevremdekiler nasıl davranacağını bilir.					
25	Gerekli yetkiye sahip olmadan asla bir işe başlamam.					
26	Asla kuralları bozmaya çalışmam.					
27	İş hayatımda ast üst ilişkilerinin tutarlı olmasını isterim.					
28	Düşündüklerimi gerekmedikçe söylemem.					
29	Özgün biriyimdir.					
30	Bütün detaylarını öğrenerek bir konuda uzmanlaşabilirim.					
31	Yeni fikirler geliştirip yayabilirim.					
32	Her sorunu ayrı ayrı ele alırım.					
33	Düzenli ve sistemli biriyimdir.					

Bu Veri Toplama Aracı, Güler (2006) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” adlı tezinde kullanmış olduğu geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan “Problem Çözmeye İlişkin Tutum Ölçeği”dir.

## Ek – 2: Duygusal Zekâ Ölçeği

		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Karşımdaki kişinin duygularını anlayabilirim.					
2	İnsanları kendileri hakkında konuşturabilirim.					
3	Gerektiğinde risk alırım.					
4	Aynı takımda çalışan kişilerin aynı fikirleri taşımaları önemlidir.					
5	Sorumluluk almaktan korkarım.					
6	Bir topluluğun karşısında konuşmayı severim.					
7	İnsanların olumlu yönlerini fark ederim.					
8	Her işin maddi karşılığı olmalıdır.					
9	İnsanların beklentilerini anlayabilirim.					
10	İyilik yapmaktan mutluluk duyarım.					
11	Karşımdaki kişinin politik görüşlerini kolayca anlayabilirim.					
12	Bir ekip içinde hemen öne çıkarım.					
13	Bu ülke şartlarında hayallerimi gerçekleştirmem çok zordur.					
14	İş yerimdeki arkadaşlığımı dışarıda da sürdürürüm.					
15	Konuşurken karşımdaki kişinin gözlerine bakmam.					
16	Bulduğum konumdan memnunum.					
17	Hangi duyguları yaşadığımı bilirim.					
18	Pembe yalanlar güzeldir.					
19	Herkes tarafından eleştiriliyorum.					
20	Yaptığım hata sonraki işlerimi de olumsuz etkiler.					
21	Daha önemli bir işim varsa eğlenmekten vazgeçebilirim.					
22	Kendimi gözlemleyebiliyorum, böylece yeni özellikleri fark					
23	İşleri kendi başıma yapmayı tercih ederim.					
24	Hedefime ulaşıncaya kendimi ödüllendiririm.					
25	Yeni fırsatlarla karşılaşıncaya heyecanlanırım.					
26	Başkalarına özenirim.					
27	Mesleğimde ilerlemek çok zordur.					
28	İnsanların olumlu yönlerini kendilerine söylemekten kaçınmam.					
29	Bir işte başarısız olmuşsam o işi tekrar denemem.					
30	Bir işe başlarken başarısızlık korkusu yaşarım.					
31	Üzerimde baskı varken hata yaparım.					
32	Kalabalık ortamda fikirlerimi kolayca söyleyebilirim.					
33	Arkadaş edinmem çok kolaydır.					
34	Güçlü kişiliği olan kişiler beni tedirgin eder.					
35	Sıkıntıların üzerine gitmekten korkmam.					
36	Yükselmek için yalan söyleyebilirim.					
37	Yeni arayışlara açığım.					
38	Neden öfkelendiğimi bilirim.					
39	Olayların mizahi yanlarını bulabilirim.					
40	Hangi yönlerimin güçlü olduğunu bilirim.					
41	Farklı dünya görüşüne sahip arkadaşlarım vardır.					
42	Politik konularla ilgilenmem.					
43	Karasızım.					
44	Konuşmalarında ilginç örnekler kullanırım.					
45	Arkadaşlarım için iyi bir dert ortağıyım.					
46	Vücut diline dikkat ederim.					
47	Tartışmalarda üstün taraf olmayı isterim.					
48	Dertlerimi paylaştığım arkadaş sayısı fazladır.					
49	Bir işteki heyecanımı ve şevkimi diğerlerine de bulaştırırım.					
50	Yüksek bir moralle işime giderim.					

### Ek – 3: Araştırmaya Katılan Okulların Listesi

1	23 Nisan İlkokulu
2	Abdullah Fazıl Ağanoğlu İlkokulu
3	Ambarcık İlkokulu
4	Atatürk İlkokulu
5	Çamlıca İlkokulu
6	Çiçeklidüz İlkokulu
7	Gümüşlü İlkokulu
8	Kavaklı İlkokulu
9	Kirazlık İlkokulu
10	Kuruçam İlkokulu
11	Merkez İlkokulu
12	Ortaköy İlkokulu
13	Sertkaya İlkokulu
14	Şinik İlkokulu
15	Yaylacık İlkokulu
16	Acısu İlkokulu - Acısu Ortaokulu
17	Ağaçlı İlkokulu - Ağaçlı Ortaokulu
18	Akçaköy İlkokulu - Akçaköy Ortaokulu
19	Akpınar İlkokulu - Akpınar Ortaokulu
20	Aydın İlkokulu - Aydın Ortaokulu
21	Darıca İlkokulu - Darıca Ortaokulu
22	Demirci İlkokulu - Demirci Ortaokulu
23	Demirkapı İlkokulu - Demirkapı Ortaokulu
24	Derecik İlkokulu - Derecik Ortaokulu
25	Doğanköy İlkokulu - Doğanköy Ortaokulu
26	Erikli İlkokulu - Erikli Ortaokulu
27	Fevzipaşa İlkokulu - Fevzipaşa Ortaokulu
28	Hakkı Altıntaş İlkokulu - Hakkı Altıntaş Ortaokulu
29	Hasan Saka İlkokulu - Hasan Saka Ortaokulu
30	Işıklar Ortamahalle İlkokulu - Işıklar Ortamahalle Ortaokulu
31	Işıklar İlkokulu - Işıklar Ortaokulu
32	Kaleönü Murat Köse İlkokulu - Kaleönü Murat Köse Ortaokulu
33	Kavaklı İlkokulu - Kavaklı Ortaokulu
34	Meşeli İlkokulu - Meşeli Ortaokulu
35	Metinkale İlkokulu - Metinkale Ortaokulu
36	Mersin Şehit Engin Saraç İlkokulu - Mersin Şehit Engin Saraç Ortaokulu
37	Osmanbaba İlkokulu - Osmanbaba Ortaokulu
38	Salacık İlkokulu - Salacık Ortaokulu
39	Sebat İlkokulu - Sebat Ortaokulu
40	Söğütlü İlkokulu - Söğütlü Ortaokulu
41	Uçarsu İlkokulu - Uçarsu Ortaokulu
42	Uğurlu Ortaokulu - Uğurlu İlkokulu
43	Yıldızlı Toki İlkokulu - Yıldızlı Toki Ortaokulu
44	Akçaabat Ayyıldız İmam - Hatip Ortaokulu
45	Cumhuriyet Ortaokulu
46	Dörtüol Ortaokulu
47	Sarıtaş İmam-Hatip Ortaokulu
48	Mevlüt Selami Yardım Ortaokulu
49	Yıldızlı Toki Ayyıldız Ortaokulu
50	Yaylacık Ortaokulu

## ÖZGEÇMİŞ

Tuba ÇETİNKAYA, 29.07.1989 tarihinde Mersin’de doğmuştur. İlk, orta ve lise öğrenimini Mersin ili Bozyazı ilçesinde tamamlamıştır. 2008 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında lisans eğitimine başladı. 2012 yılında mezun olan ÇETİNKAYA, aynı yıl Trabzon İli Akçaabat ilçesi Aydın İlkokulu’na okul öncesi öğretmeni olarak atandı. Halen aynı kurumda öğretmen olarak görevine devam etmektedir.

İletişim Bilgileri :

Adres : Yaylacık Mahallesi Yayla Sokak No: 82 Akçaabat / TRABZON

Telefon : 0 536 268 45 45

Elektronik Posta : tuba\_tuba\_851@hotmail.com

