

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
SEVİYELERİNİN VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN
FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI**

Mehmet Ali AKYOL

Zonguldak 2019

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
SEVİYELERİNİN VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN
FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI**

**Hazırlayan
Mehmet Ali AKYOL**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Elif AKDEMİR**

Zonguldak 2019

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığımı, yazım sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

28/12/2018

Mehmet Ali AKYOL



T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 165282104033 numaralı Mehmet Ali AKYOL'un hazırladığı "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Seviyelerinin ve Problem Çözme Becerilerinin Farklı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 20/12/2018 günü saat 13.30'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Elif AKDEMİR(Danışman)

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım

20.12.2018

Enstitü Müdürü
Doç.Dr. Erürol YILDIRIM

ÖZET

Kurum	: ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Seviyelerinin ve Problem Çözme Becerilerinin Farklı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması
Tez Yazarı	: Mehmet Ali AKYOL
Tez Danışmanı	: Dr. Öğr. Üyesi Elif AKDEMİR
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2019
Sayfa Adedi	: 96

Yapılan araştırmalar IQ'nun zekânın gerçek ölçütü olsa bile hayatta mutlu ve başarılı olmak için duygusal zekânın belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Duygusal zekânın aynı zamanda geliştirilebilir olması eğitim sisteminin ilgi alanına girmektedir. Ailede kazanılan duygusal zekânın okul hayatında geliştirilmesi, insanların yaşamlarında karşılaşacakları engelleri aşması ve problemleri çözmesinde yardımcı olacaktır. Bu araştırmada duygusal zekâ seviyesinin ve problem çözme becerisinin gelişiminde önemli katkısı olabilecek öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyeleri ve problem çözme becerileri farklı değişkenlere göre incelenmiştir.

Tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma evrenini 2017/2018 eğitim öğretim yılında ZBEÜ Ereğli Eğitim Fakültesi, örneklemini ise söz konusu çalışma evreninden seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen Sınıf, Okul Öncesi, Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümleri öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplamda çalışmaya katılmayı kabul eden 813'ü kadın, 220'si erkek olmak üzere 1033 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği, Problem Çözme Ölçeği ve araştırmaya katılan katılımcılara ait kişisel bilgileri elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS for Windows 20.0 programı kullanılmıştır. Verileri değerlendirirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında veriler normal dağılım göstermediğinden, iki grup arasındaki farkı Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda problem çözme becerisinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, yaş ve bölüm değişkenine göre ise farklılaştığı; duygusal zekânın cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı, yaş ve bölüm değişkenine göre ise farklılaştığı saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda duygusal zekâ düzeyi ve problem çözme becerisinin yüksek olduğu öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmen adaylarının eğitim öğretim programları hazırlanırken bölümlerin niteliğine ve beraberinde getirdiği duygusal özelliklere dikkat edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Problem özme, Öğretmen Adayları



ABSTRACT

Institution	: ZBEÜ Institute of Social Sciences, Curriculum Development and Instruction
Title	: Comparison of Emotional Intelligence Levels and Problem Solving Skills of Faculty of Education Students According to Different Variables
Author	: Mehmet Ali AKYOL
Adviser	: Assoc. Prof. Dr. Elif AKDEMİR
Type of Thesis, Year	: M. Sc. Thesis, 2019
Total Number of Pages	: 96

Researchs suggests that even if IQ is the true criterion of intelligence, emotional intelligence is decisive in order to be happy and successful in life. It is of interest to the educational system that emotional intelligence can be developed at the same time. Emotional intelligence gained in the family will help improve the school life, overcome the obstacles that people will encounter in their lives and solve the problems. In this study, emotional intelligence levels and problem solving skills of the prospective teachers which can contribute to the development of the level of emotional intelligence and problem solving skills were examined according to different variables.

The study population of the research used in the study is students of ZBEÜ Ereğli Faculty of Education in 2017/2018 academic year and the sample consists of Preschool, Primary School, Science, Turkish Language, Social Studies, Mathematics Teaching departments and Guidance and Psychological Counselling department students. The study included 1033 faculty of education students, 813 of whom were women and 220 were men, who agreed to participate in the study. As a means of collecting data, Bar-On Emotional Intelligence Scale, Problem Solving Scale and Personal Information Form were used to obtain personal information for the participants. SPSS for Windows 20.0 program was used to analyze the data. Descriptive statistical methods (frequency, percentage, mean, standard deviation) were used to evaluate the data. In the comparison of quantitative data, since the data were not distributed normally, Mann Whitney U test was used for the difference between the two groups, and Kruskal Wallis H test was used for the comparison of the parameters between groups.

As a result of the study, the problem solving skills prospective teachers don't differ according to gender and class level; It was found that emotional intelligence did not differ according to gender and class level, but it had a significant difference according to age and department variables. In line with these results, in order to educate teachers with high level of emotional intelligence and problem solving skills, attention should be paid to the quality of the departments and the emotional characteristics of the teacher candidates.

Keywords: Emotional Intelligence, Problem Solving, Prospective Teachers



ÖNSÖZ

Yüksek Lisans öğrenimim ve tezimin hazırlanmasının her aşamasında güven ve desteğini esirgemeyen, yoluma ışık tutan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Elif AKDEMİR'e çok teşekkür ederim. Bununla birlikte hayatımı renklendiren ve desteğini hep hissettiren çok kıymetli eşim Ebru'ya ve günün nasıl geçtiğini anlamamızı unutturan kızımız Derin Liya'ya sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Şehit kardeşim Yusuf ve babama özlemle...

Mehmet Ali AKYOL

Aralık 2018

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER	4
1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.1 Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. LİTERATÜR TARAMASI	7
2.1. Zekâ Nedir?.....	7
2.1. Duygu Nedir?.....	9
2.1. Duygusal Zekâ	13
2.3.1. Duygusal Zekânın Gelişimini Etkileyen Faktörler	18
2.3.2. Duygusal Zekâ Modelleri	19
2.3.2.1. Yetenek Modeli.....	19
2.3.2.2. Karma Model	19
2.3.3. Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modeli.....	20
2.3.4. Reuven Bar-On Duygusal Zekâ Modeli	22
2.3.5. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli	23
2.3.6. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Duygusal Zekâ Modeli.....	26
2.4. Duygusal Zekâ ve Eğitim	28
2.5. Duygusal Zekâyla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	34
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	34
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	39

2.6. Problem.....	42
2.7. Problem Çözme.....	45
2.8. Problem Çözme Aşamaları	50
2.9. Problem Çözme Kuramları	51
2.9.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı	51
2.9.2. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı	52
2.9.3. Karl Popper'ın Problem Çözme Kuramı	52
2.9.4. Bandura'nın Problem Çözme Kuramı	53
2.9.5. Parnes'in Yaratıcı Problem Çözme Kuramı	53
2.9.6. Guilford'un Yakınsak ve Iraksak Düşünme Kuramı	53
2.9.7. Phips Mountrose'un 6-18 Yaş Çocuklarıyla Problem Çözmede Beş Aşama Kuramı.....	54
2.10. Problem Çözmeyle İlgili Yapılan Araştırmalar	55
3. YÖNTEM	59
3.1. Araştırma Modeli.....	59
3.2. Çalışma Grubu	59
3.3. Veri Toplama Araçları	61
3.4. Verilerin Analizi	63
4. BULGULAR VE YORUM.....	65
4.1. Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Beceri Puanlarına İlişkin Ortalamalar....	65
4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	66
4.3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	68
4.4. Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular	69
4.5. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	70
SONUÇ.....	72
KAYNAKÇA.....	81
EKLER.....	91
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	91
EK 2. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği	92
EK 3. Problem Çözme Ölçeği.....	95
ÖZGEÇMİŞ	96

TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1: Goleman'a Göre Duygusal Zekâ Modeli	26
Tablo 3.1: Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı	60
Tablo 3.2: Öğrencilerin yaşa göre dağılımı	60
Tablo 3.3: Öğrencilerin bölümlere göre dağılımı	60
Tablo 3.4: Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı	61
Tablo 3.5: Normallik testi	64
Tablo 4.1: Öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerinin ortalamaları	65
Tablo 4.2: Öğrencilerin problem çözme seviyelerinin ortalamaları	65
Tablo 4.3: Problem çözme becerilerinin cinsiyete göre değişimi	66
Tablo 4.4: Duygusal zeka seviyesinin cinsiyete göre değişimi	66
Tablo 4.5: Öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi kişisel beceri alt faktörünün cinsiyete göre değişimi	66
Tablo 4.6: Öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi kişilerarası alt faktörünün cinsiyete göre değişimi	67
Tablo 4.7: Öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi uyumluluk alt faktörünün cinsiyete göre değişimi	67
Tablo 4.8: Öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi stresle başa çıkma alt faktörünün cinsiyete göre değişimi	67
Tablo 4.9: Öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi genel ruh durumu alt faktörünün cinsiyete göre değişimi	68
Tablo 4.10: Problem çözme becerilerinin yaşa göre değişimi	68
Tablo 4.11: Duygusal zekâ seviyesinin yaşa göre değişimi	69
Tablo 4.12: Problem çözme becerilerinin bölüme göre değişimi	69
Tablo 4.13: Duygusal zekâ seviyesinin bölüme göre değişimi	70
Tablo 4.14: Problem çözme becerilerinin sınıf düzeyine göre değişimi	70
Tablo 4.15: Duygusal zekâ seviyesinin sınıf düzeyine göre değişimi	71

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Min	: Minimum
Max	: Maksimum
N	: Veri Sayısı
IQ	: Intelligence Quotient (Zekâ Bölümü)
p	: Anlamlılık Düzeyi
RPD	: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
SD	: Serbestlik Derecesi
SS	: Standart Sapma
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu
ZBEÜ	: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
\bar{X}	: Ortalama
%	: Yüzde

GİRİŞ

Yüksek bir IQ seviyesine sahip olmanın insanların yaşamlarında başarılı olmak için en önemli koşul olarak görülmesi 1990'lı yıllarda duygusal zekâ kavramının literatüre girmesiyle birlikte geçerliliğini yitirmiş ve insanların duygularını tanıma, anlama ve yönetebilme becerileri mutlu ve başarılı olmalarında önemli görülmeye başlanmıştır. Bununla birlikte eğitimin önemli noktalarından biri de öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, duygularını yönetebilmeleri, problemlerini doğru şekilde çözebilmeleridir. Bu noktada öğretmenlerin liderliği çok önemlidir. Duygusal zekâ seviyesi ve problem çözme becerisi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerine bu davranışı kazandırmada çok önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak bu araştırmayla öğretmen adaylarının hem duygusal zekâ seviyeleri hem de problem çözme becerileri farklı değişkenlere göre incelenmiştir.

Özdemir (2015)' e göre insanın sosyal bir varlık olmasına akıl ve irade yetileri de eklenince ortama uyum sağlaması daha da kolay hale gelmektedir. Bilişsel zekâyla birlikte duygular, uyum sağlama ve hayatta kalma sürecinde oldukça önemli yere sahiptir. Yaşamı anlamlandırma ve değer katma, karar verme ve uygulama süreçlerinde duyguların yol gösterme gibi önemli bir işlevi vardır.

Kişinin duygularını fark etmesi, duygularını yönlendirebilmesi, diğer insanların duygularını anlaması, duyguları doğrultusunda kendini eyleme geçirebilmesi ve sosyal becerilere sahip olması duygularını doğru yer ve zamanda ifade edebilmesine dayanmaktadır (Cingisiz ve Murat, 2010). Önemli olan bu duygulara sahip olmaları değil, bu duygular doğrultusunda oluşan duygusal tepkileri kontrol etmeyi ve yönetmeyi içeren duygusal zekâ becerileridir (Karaca, 2014).

1940'li yıllarda analitik zekâları ortalamanın üstünde kabul edilen Harvard Üniversitesi mezunu 95 kişinin, mezun olduktan sonraki yıllarda yaşamlarının nasıl olduğu incelendi. Genel beklenti bu kişilerin yaşamlarında da başarılı olacağı yönündeydi ancak beklendiği gibi olmadı. Bu kişilerin birçoğunun hayatından memnun olmadığı, bazılarının evlenip boşandığı, bazılarının

psikolojik yardım aldığı, bazılarının iş hayatının dışında ciddi başarısızlıklar yaşadığı ortaya çıktı. Ve buna dayanarak, mutlu ve başarılı olmak için analitik zekânın tek başına yeterli olmadığı anlaşıldı. Mutlu ve başarılı olmak için kişinin analitik zekâsının yanında duygusal zekâsının da gelişmiş olması gerektiği, hatta kendini ifade edebilme, yönetebilme, ilişki kurabilme ve sürdürülemede analitik zekâdan daha çok duygusal zekânın önemli olduğu saptanmıştır (Akçakaya, 2015).

Duygusal zekâ kavramı ilk çıktığı yıllarda iş hayatına yönelik çalışmalara yer verirken, sonrasında akademik çevrelerin ilgi odağı haline gelmiştir. Duygusal zekâ kavramının eğitim alanına dâhil olması, akademik başarı testlerinde başarılı olan her bireyin gerçek hayatta başarısız olmasının ortaya çıkmasıyla önem kazanmış ve buradan hareketle bilişsel zekâdan farklı bir zekâ türünün de varlığı kabul edilmeye ve incelenmeye başlanmıştır (Durdu ve Şahin, 2017).

Duygu, duygusal zekâ ve problem çözmeye ilgili bugüne kadar, alan yazında birbirinden farklı birçok çalışmalar yapılmıştır. Duygu kavramı hem insan davranışlarını yönlendirmesinde hem de sosyal hayatın her alanında etkili olmasıyla birlikte kişilerarası ilişkilerde yaşanabilecek problemler ve bu problemlerin çözümünde önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir (Güçlü, 2003).

İnsanın kendisinin ve başkalarının duygularını fark etmesinde, toplumsal yaşamda sağlıklı ve mutlu bir birey olmasında, problemler karşısında sağlıklı bir çözüm yolu bulmasında duygusal zekâ önemli bir etken olarak değerlendirilir. Buradan yola çıkarak duygusal zekâ seviyesi iyi olan bireylerin çevresiyle iyi iletişim kurabilen, problemler karşısında pes etmeden mücadele edebilen, farklı ve etkili çözüm yolları bulabilen bireyler olması beklenir. Yaşamın her kademesinde duygusal zekâ (EQ) öğretilip geliştirilebilir. Özellikle duygusal zekânın geliştirilebilir olma özelliği eğitim ve eğitim ortamlarının önemini daha da artırmaktadır. Okul öncesinden yükseköğretime kadar eğitim kurumlarımızda görev yapacak olan öğretmenlerimizin hem duygusal zekâ hem de problem çözme becerilerinin gelişimi bu nedenle çok önemlidir (Kaynak, 2013).

Problem çözme becerisinin geliştirilme süreci farklı yetenek ve beceriler gerektirir. İnsanlığın ilerlemesinde ve rahat etmesinde bu becerinin gelişimi çok

önemlidir. Öncelik olarak ise kişisel problem çözme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü insan, yaşadığı güçlükler karşısında kendi görüşüne göre hareket etmek zorundadır (Akpınar, 2014). Problem çözme, bilgiyi kullanıp buna yaratıcılık, orijinallik ya da hayal gücünü ekleyerek bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenerek çözüme ulaşma süreci olarak açıklanabilir (Güçlü, 2003).

Problem çözme becerisi olan insanlar; yenilikçi, sorumluluk sahibi, esnek, cesur, maceraperest, farklı düşünen, özgüvenli, mantıklı, nesnel, rahat, duygusal, enerjik, etkin, yaratıcı ve üretici bir yapıya sahiptir. Bu özellikler kişinin yaşamının başarılı bir şekilde devamı için önemlidir (Germi, 2006).

Okul ortamında yaşanan problemleri öğretmenlerin çözebilmeleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin problemlere bakışı, kendini karşısındakinin yerine koyabilmesi, problemlere hızlı ve pozitif çözümler bulabilmesi toplum ve aile yaşamı açısından oldukça önemlidir. Bu beceriye sahip öğretmenler pozitif bir psikolojik ortam sağlayabilirler. Kişinin hayat mücadelesinde, kendini gösterebilmesinde problem çözme becerisine sahip olması belirleyicidir. Problem çözme becerisine sahip çocukların yetiştirilmesine bu becerisi yüksek olan öğretmenler daha çok katkı sağlar. Toplumun gelişiminde de bu beceriye sahip kişilerin önemli katkı sağlayacağı söylenebilir. Bunun oluşabilmesi de bireylerin yaşadıkları problemlerle etkili şekilde mücadele edebilmesine bağlıdır (Güçlü, 2003).

Okullarda yaşanan en büyük sorunlardan biri, çocukların yaşadıkları problemi kendi başına çözememesi yâda bunu denememesidir. Yaşadığı en ufak sorunda dahi çözüm için öğretmenin desteğini bekleyen, bağıcıklarını bağlayamadığında hemen annesine uzatan çocuklar, karşılaştıkları problemlere başkalarının çözüm üretmesinin keyfini yaşamaktadırlar. İleride karşılaşacağı birçok problemle kendi başına mücadele etmek zorunda kalacak çocukların problemlerini çözmek yerine onlara destek olmak, motive etmek ve problem çözenin aşamalarını öğretmek hayata hazırlamak çok önemlidir (Arkan, 2011). Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerini ve problem çözme becerilerini farklı değişkenler açısından incelemektir.

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Problem Cümlesi

Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ seviyeleri ve problem çözme becerileri bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve elde edilen sonuçları konuyla ilgili kuramsal yaklaşımlarla desteklemektir.

1.2.1. Alt Problemler

Yukarıda bahsedilen problem çerçevesinde, bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin problem çözme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin problem çözme becerileri yaşa göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin problem çözme becerileri bölüme göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin problem çözme becerileri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - 5.1. Öğrencilerin duygusal zekâsının kişisel beceriler alt faktöründen aldığı puanlar düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - 5.2. Öğrencilerin duygusal zekâsının kişilerarası alt faktöründen aldığı puanlar cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - 5.3. Öğrencilerin duygusal zekâsının uyumluluk alt faktöründen aldığı puanlar cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - 5.4. Öğrencilerin duygusal zekâsının stresle başa çıkma alt faktöründen aldığı puanlar cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

- 5.5. Öğrencilerin duygusal zekâ genel ruh durumu alt faktör düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri bölüme göre farklılık göstermekte midir?
8. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Mayer ve Salovey (1990)'e göre duygusal zekâ, insanın kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını izleyebilmesi, bunlar arasında ayırım yapabilmesi ve bu süreçte edindiği bilgiyi, davranış ve düşüncelerinde kullanabilmesi yeteneğiyle ilişkili olan sosyal zekânın bir alt formudur. Goleman (2006) duygusal zekâyı, kişinin özel yaşamında ve kişilerarası ilişkilerde duyguları yönetebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Buradan hareketle gelişmiş duygusal zekâyı sahip bireylerin, kişisel ve toplumsal yaşamda karşılaştığı engel ve problemlerle baş edebileceği ve farklı çözüm yolları bulabileceği ve daha sağlıklı ve başarılı kişisel yeterliliklere sahip olacağı düşünülmektedir. Kişinin birey olabilmesinde ve çevresiyle baş edebilmesinde en önemli rollerden birisi problem çözme becerisidir. Problem çözme becerisinin geliştirilmesi, insanlığın da gelişmesi ve huzurlu olması açısından çok önemli bir yere sahiptir (Güçlü, 2003). Eğitimin her basamağında, anaokulundan yükseköğrenime kadar olan süreçteki her dönemde duygusal zekânın ve problem çözme becerisinin gelişimi önemlidir. Bu nedenlerle, bu çalışmayla eğitim öğretim sürecinde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin bu becerileri eğitim öğretim sürecine aktarabilmelerinin daha sağlıklı ve başarılı bireylerin yetiştirilmesine ve toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın varsayımlar şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin sorulara içten ve yansız cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin soruları doğru şekilde algıladıkları

varsayılmaktadır.

3. Kullanılan ölçekler, Duygusal Zekâ Seviyesi ile Problem Çözme Beceri düzeyini doğru olarak ölçmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma (Zonguldak ilindeki) bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerle sınırlıdır.
3. Araştırmaya katılanlar, 2017/2018 eğitim öğretim yılında belirtilen fakültede öğrenim görenlerle sınırlıdır.
4. Bu araştırmada duygusal zekânın alt faktörleri cinsiyet değişkeniyle sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Duygu: Nesnelere, insanlar ya da durumlar hakkındaki bireyin biriktirilmiş inançlarının yansıması ve bireyin değerlerine dayanan bilinçaltı değerlendirmeleridir (Locke, 2005).

Duygusal Zekâ: Kişinin kendi duygularını fark edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, empatik davranabilmesi ve sosyal ilişkilerinde açık olabilmesidir (Yüksel, 2006).

Problem Çözme: İstedığımız amaca ulaşabilmede, faydalı ve etkili olabilecek araç ve davranışları, farklı imkânlar arasından seçip kullanmadır (Özkütük vd., 2003).

Zekâ: Çevreye uyum sağlama ve başa çıkabilme yeteneğidir (Bacanlı, 2002).

2.LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde “Zekâ, Duygu, Duygusal Zekâ, Problem ve Problem Çözme” kavramlarını açıklayan kuramsal çerçeve ile araştırma konusuyla ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Zekâ Nedir?

Başlangıçta insanın doğayla baş etme mücadelesi olarak ele alınan zekânın bilimsel olarak ele alınması 19. yüzyılda Psikoloji biliminin kurulmasıyla başlamıştır. Ve daha sonra bilimsel olarak üzerine en çok tartışılan konuların başında yer almıştır (Ören, 2011).

Zekânın ilk tanımlarına bakıldığında zekâ, uyum sorunu olarak ele alınıp bireyin belirli bir kültür içerisinde yaşamını sürdürerek uyum sağlaması için gerekli yetenekler örtüsü olarak ifade edilmiştir (Ören, 2011). Daha sonra bilim insanları araştırmalardan elde edilen sonuçlarla zekâ tanımına kişinin çevreye uyumuyla birlikte çevresindeki kişilerle olan ilişkisini de dâhil etmişlerdir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Damasio (1999), son dönemdeki araştırmalarda zekâyla ilgili olarak, beyin ve beynin işleyişi konusunda, zekânın bütünleşmiş bir kavram olduğunu, fiziksel süreç ve duygulardan bağımsız düşünülemeyeceğini ifade etmiştir. Bu durumlar dikkate alındığında belki de en uygun tanım günümüzde Wechsler’indir. Wechsler zekâyı, “dünyayı anlayabilme, düşünebilme ve zorluklarla karşılaştığında kaynaklarını etkin bir şekilde kullanabilme becerisi” olarak tanımlamıştır (Çakar ve Arbak, 2004).

Zekâ kısaca insanın öğrenme ve uyum gücüdür. Edison, “başarını neye borçlusun” diye sorduklarında, %5’inin zekâ, %2’sinin çalışmak olduğunu belirtmiştir. Okul hayatında birinci olanların hayata atıldığında başarısız olmaları sık sık karşılaşılan bir durumdur. Çünkü okulda başarılı olmak için klasik zekâ yeterliyken, hayatta başarılı olmak için duygusal zekâ olarak tanımlanan sosyal ve duygusal becerileri öğrenme yeteneği ön plandadır (Tarhan, 2016). Yapılan birçok çalışma IQ değeri düşük olmasına rağmen kimi bireylerin son derece başarılı, IQ değeri yüksek olmasına rağmen ise kimi bireylerin son derece başarısız olduğunu göstermektedir. Bireylerin çevreyle baş edebilmek yönünden farklılık gösterdiği

ve bu durumun anlam performansını etkilediği benzer IQ' ya sahip bireyler incelendiğinde görülmektedir. Gerçek yaşamdaki başarının %4'üyle IQ'nun ilişkili olduğunu bulgular ortaya koymaktadır (Çakar ve Arbak, 2004). Konuyla ilgili literatüre bakıldığında birbirinden farklı olan birçok zekâ tanımına rastlanmaktadır. Günlük olarak zekâ, daha çok öğrenme gücünü ifade ederken kullanılmaktadır (Kuzgun, 2004). Tanımlamalardan bazıları şunlardır:

Descartes zekâya ait en eski tanımı yapmıştır ve buna göre zekâ: “doğruyu yanlıştan ayırt edebilme becerisidir” (Gürbüz ve Sözen, 2016). TDK (2006)'ya göre zekâ, “insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlak, dirayet, zeyreklik, feraset”tir. Özgüven (1994)'e göre zekâ; “birbirinden yarı bağımsız, ancak birbiri ile ilişkili alt yeteneklerden oluşan bir genel yetenektir”. Butler (1998), kişinin çevresine uyumlu bir şekilde tepki verme yeteneğini zekâ olarak tanımlamaktadır (Akt. Yerli, 2009). Bacanlı (2002) ise zekâyı, “çevreye uyum sağlama ve başa çıkabilme yeteneği” olarak ifade etmiştir.

Bireyler arasındaki farkı belirleyen unsurlardan biri olan zekâ; bireyin sahip olduğu yetenekleri; çevrenin etkisi, öğrenme, tecrübe gibi etkenlerle geliştirip kuşaklara aktarabilmesi ve bu bilgi ve beceriyi kullanma yeteneğidir” (Gürbüz ve Sözen, 2016).

Kulaksızoğlu (2005)'na göre zekâ; “beyne ait; bilgiyi öğrenme, kaydetme, eski bilgilerle ilişkilendirip yeniden yorumlama, akılda tutma, geri getirme, akıl yürütme, çağrışım yapma, algılama ve sezebilme gibi çeşitli evreleri arasında yeni ilişkileri anlamlandırmayı gerçekleştiren kapasitedir”.

Gardner (1999) zekâyı; kişinin değer bulan bir ürünü bir yâda birden çok kültürde ortaya koyabilmesi, günlük yaşamında karşı karşıya kaldığı problemleri çözerken etkili ve verimli olabilmesi ve yeni yâda karmaşık yapıdaki sorunları keşfetme becerisi olarak tanımlamaktadır (Titrek, 2013).

Piaget zekâyı, “her çeşit farklı, karmaşık, akıl yürütme sürecinin altında yatan ve doğuştan gelen genel bilimsel yeti” olarak açıklamaktadır (Akt. Kaynak, 2013).

Akboy (2005)'a göre zekâ, kişinin yeni karşılaştığı bir duruma uyum sağlayabilmesi somut, soyut ve sözel problemleri çözebilmesi, kendini eleştirebilmesi ile yaratıcılık, öğrenebilme ve soyutlama yetenekleridir” (İkiz ve Görmez, 2010).

Tanımlara bakıldığında zekânın birçok zihinsel işlevi içerdiği gözlenmektedir. Zekâ düzeyleri aynı olan kişilerde bu işlevlerin farklı olması sonucu farklı kişilik yapıları, davranış şekilleri, uyum ve çözümler gözlemlenebilir. Bazı insanlar el becerilerinde daha çok gelişirken, bazıları da soyut konularda daha başarılı olabilirler (Yerli, 2009). Zekânın birçok tanımında ortak olan bazı noktalar şunlardır:

- 1) Deneyden çıkarım yapma
- 2) Problem çözme
- 3) Çevreye uyum gösterme ve çevreyle bağlantı kurma
- 4) Soyut düşünme
- 5) İlişkileri algılama
- 6) Ustalıkla ve etkili davranma
- 7) Daha kolay öğrenme
- 8) Var olan bilgileri kullanma (Kızıltepe, 2004).

2.2. Duygu Nedir?

Aklımız gibi duygularımız da büyük güç kaynaklarımızdır. Sahibini bencil ve zalim kılan duygusuzlaştırılmış akıl ve sahibini kendi güdümünden çıkararak akılsızlaştırılmış duygu insanı, başka olayların ve insanların peşinden sürükler. Bu nedenle hayatta doğru başarılar kazanılmak isteniliyorsa, ‘akıl ve duyguların büyük gücü’ tanınmalı, geliştirilmeli ve dengelenebilmelidir. İnsanın kendi güçlerini tanıması, geliştirmesi ve dengelemesi hayatta kazanılacak en büyük başarıdır (Atabek, 2000). Duyguların önemi araştırılmayacak bir konu olduğu düşüncesiyle organizasyonlarda göz ardı edilmiş ancak 1980’lerin sonunda bu varsayım artık değişime uğramıştır (Arslan, 2003).

Duyguları yönetebilmek, yapılan en büyük keşiflerdendir. Duygularını yönetemeyenlerin artık aklını da yönetemeyeceği bilinmektedir. Parlak bir zekâyâ sahip biri bile şayet duygu yönetiminde başarısızsa hayatını kontrol edemez

(Atabek,2000). İnsanlar duygularına göre karşılaştıkları durumlara tepki verirler ve buradaki önemli nokta, insanların var olan duygularını ifade edebilmesi olmayıp duyguların nasıl ve ne zaman ortaya konduğudur. Aristo bu durumu: “Herkes öfkelenebilir; bu kolaydır. Fakat doğru zamanda, doğru amaç için ve gereken ölçüde sinirlenmek, işte kolay olmayan budur” şeklinde açıklamıştır (Tarhan, 2011).

Zihin yaşantısının merkezini duygular oluşturur. Duygular, kişinin günlük hayatında nasıl hareket edeceği, nasıl karar alacağı ve diğer kişilerle olan iletişim düzeyini nasıl belirleyeceği noktasında önemli bir özelliğe sahiptirler. Yani duygular, insanların mı, olayların mı, nesnelere mi bizim için önemli olduğunun bağlantısını kurarlar (Oatley ve Jenkins, 1996; Akt. Karabulut, 2014).

Le Doux (1986), New York Üniversitesinde yaptığı çalışmaların sonunda amigdalanın duygusal yaşamdaki önemini ortaya koymuştur. Bununla birlikte hem beynin fizyolojik yapısına bir açıklık getirmiş hem de duygusal yaşantıların anlaşılmasını sağlamıştır. Daha sonraki araştırmalarında da, duygularımızın düşüncenin merkezinden (neo-korteks) ayrı hareket edebileceğini ifade etmiştir. Duygusal uyarıcıların beynin düşünce merkezine gitmeden önce amigdalayla geçtiğini belirtmiştir. Böylece düşünce merkezi tüm verileri tamamen almadan önce amigdala çalışmaya başlamaktadır. Bazen bilinçli insanların yaptığı mantıksızca davranışların hangi duygular içinde gerçekleştiğini açıklamış olmaktadır (Titrek, 2013).

Duygular günlük hayatımızın bir parçası olup duygularımızı doğrudan yâda dolaylı olarak bir şekilde ilişkide olduğumuz arkadaşlarımıza, ailemize, sevgilimize, iş arkadaşlarımıza ve çocuklarımıza ifade ettiğimizi fark ederiz (Plutchik, 2003; Akt. Doğan, 2009). Filozoflar, psikologlar ve birçok araştırmacılar duygunun ne olduğu, nasıl ortaya çıktığı ve nelere sebep olduğu konularında birçok çalışma yapmış olmalarına rağmen duygu kavramına ilişkin üzerine uzlaşmış bir tanıma henüz ulaşamamıştır. Bu tanımlardan bazıları ise şunlardır (Karaca, 2014):

Feldman (1996)’a göre duygu, mutluluk, umutsuzluk ve hüznün gibi genelde hem bilimsel tabanları olan hem de fizyolojik ve davranışı etkileyen faktörlerdir.

Psikolojide duygu kavramı, zekâ kavramı gibi birçok farklı tanıma sahiptir. Duygu öznel bir durum olup temel duygular, sosyal duygular gibi gruplardan oluşur (Ashforth ve Humprey,1995; Akt. Çakar ve Arbak, 2004).

Latince “tahrik etmek”, “kışkırtmak” kelimelerinden gelen duygunun şimdi birçok anlamı vardır. Heyecan, ajitasyon yada his anlamına da gelebilir (Plutchik, 2003; Akt. Doğan, 2009).

Yaşamı anlamlı kılmamanın ve var olmanın temeli ve yaşam enerjisi için temel kaynak duygularımızdır. Her an hayati önem taşıyan bilgileri bize duygularımız sağlar. İlkel insanlar yaşamını sürdürebilmek için duyguların önderliğine güvenmek zorundaydılar; çünkü insanı harekete geçiren duygular tehlike, kayıp, engel karşısında öne çıkar. Örneğin, tehlike anında korkan birey, kaçma davranışını gösterir (Baltaş, 2006; Akt. Kızıl, 2014).

Cooper ve Sawaf (2010)' a göre duygular; insanlığın özünü oluşturan temel unsurlardan biridir. İnsanın hayatına anlam katarlar. Bazen duygular davranışlar yoluyla insanların dış dünyasını etkilerken bazen de dış dünyada meydana gelen olaylar duygular aracılığıyla kişileri etkilemektedir. Yani duygular, insanların iç ve dış dünyaları arasında önemli bir bağ oluştururlar. Bununla birlikte duygular, kişilerin insan varlığının temel problemleriyle yüzleşmesini de sağlarlar (Karabulut, 2014).

Türkçe sözlükte duygu; kişinin çevresinde olanları sezip algılaması ve algılayıp sezdiği şeylerin içinde oluşturduğu etki, izlenimdir (Gürbüz ve Sözen, 2016).

Kültürler arası incelemelerde; haz, korku, şaşkınlık, iğrenmek, kızgınlık ve üzüntü evrensel boyuttadır. Korku ve haz, araştırmacıların beyinde özel yerini buldukları duygulardır (Jensen, 1998).

Tehlike, zorluklara rağmen bir hedefe doğru ilerleme, acı bir kayıp, eşine bağlanma ve bir aile kurma gibi sadece aklımıza bırakamayacağımız hal ve görevlerimizde duygularımız rehberdir. Bir şekilde bizi hareket etmeye hazırlayan duygular, yaşadığımız güçlüklerle mücadele edebilecek şekilde bizi yönlendirir (Cüceloğlu, 2006).

Locke (2005) duyguyu, “nesnelere, insanlar ya da durumlar hakkındaki bireyin biriktirilmiş inançlarının yansıması ve bireyin değerlerine dayanan bilinçaltı değerlendirmeleri” olarak tanımlamaktadır.

Duygu; “heyecan verici gerçeğin algılanmasını takip eden bedensel değişiklikler ve bu değişikliklerin meydana gelmesinden dolayı aynı değişiklikler hakkında hissettiklerimizdir. İlk önce korku ve kızgınlık gibi duygular, sonra ise fizyolojik değişiklikler gelir. Duyguların hissedilmesi büyük oranda bireyin bu değişiklikleri fark etmesine bağlıdır (James, 1884; Akt. Doğan, 2009).

Duygu kavramının üzerinde anlaşılacak bir tanım bulmak; doğası, bileşenleri, sınıflandırılması gibi noktalardaki yaklaşım farklılıkları sebebiyle zordur (Seçer, 2007). Ancak bunları kendimizde veya başkalarında tanıyabiliriz (Cliffe, 2016).

Duygu, öznel bir histir (Ashforth ve Humphrey,1995). Sartre (1981), duygunun bir anlama sahip olmak ve bir şeyleri belirtmekle ilgili olduğunu belirtmektedir. Bu tanımları biraz daha detaylandırması ve özellikle duygu davranış arasındaki ilişkiyi açıklaması açısından, duygunun en önemli özelliği, içeriği yâda konusu ne olursa olsun, kişiyi belirli bir şekilde davranmaya yönlendirmesi olarak belirtilmektedir (Brehm, 1999; Akt. Seçer, 2007).

Thoits (1989), bir duygunun oluşabilmesi için duygu olgusunun dört bileşeni olan durumsal bir uyarıcının, bedensel hislerde değişikliğin, anlamlı el, kol, yüz hareketlerinin özgürce yâda sınırlı olarak gösterilmesinin ve bu üç bileşenden birinin yâda daha fazlasının birleşiminin kültürel bir şekilde adlandırılmasının hepsinin aynı anda ortaya çıkmasının gerekmediğini belirtir. Sadece bir duygunun varlığından da söz etmenin, bir kişinin korkarken neden korktuğunu bilmemesi yâda bir bebeğin hissettiği duyguyu sözcüklere dökmemesi örneklerinde olduğu gibi mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla bahsedilen bu dört bileşeni duygunun boyutlarını anlatan bileşenler olarak görmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır (Thoits, 1989; Akt. Seçer, 2007).

Duygular, kişinin öğrenme kapasitesini aktif hale getirerek öğrenmesini, sorgulatarak bilinmeyen aramasını, kapasitesini arttırmasını ve öğrendiklerini

uygulamaya dökerek davranış oluşturmalarını sağlayan özelliklerdir. Duyguları sekiz boyutta inceleyen Goleman'a göre duygu kümeleri;

“Öfke: Hakaret, gazap, hiddet, içleme, tükenme, sinirlenme, kızma, kin, hınç, rahatsız olma, alınganlık, düşmanlık ve patolojikse nefret ve şiddet.

Üzüntü: Keder, neşesizlik, acı, kasvet, kendine acıma, yalnızlık, umutsuzluk, can sıkıntısı, melankoli ve patolojikse şiddetli depresyon.

Korku: Kaygı, sinirlilik, tasa, kuruntu, hayret, şüphe, vicdan azabı, uyanıklık, çekinme, huzursuzluk, ürkme, dehşet ve patolojikse fobi ve panik.

Zevk: Coşku, rahatlama, mutluluk, tatmin, sevinç, haz, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris ve patolojikse mani.

Sevgi: Dostluk, kabul görme, iyilik, güven, yakın ilgi, sadakat, muhabbet, hayranlık ve patolojikse aşırı tutkunluk

Şaşkınlık: Şok, afallama, hayret, merak.

İğrenme: Aşağılama, hor görme, tikslenme, küçümseme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulma.

Utanç: Mahcubiyet, suçluluk, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, çile, üzüme ve pişmanlık (Goleman, 2006)”.

Plutchik'e (2003) göre, 8 temel duygu boyutu vardır ve bütün dillerde bütün duyguların tanımları, bu sekiz boyuttan ya biri, ya birleşimi yâda harmanlanmasıdır. Evrensel çerçevede bu boyutlar; yıkım (kızgınlık, öfke) ve koruma (korku, panik), kaynaşma (kabul, güven) ve reddetme (iğrenme, düşüncelerde ani değişim), üretme (neşe, sevinç) ve yeniden bütünleşme (hüzün, keder), araştırma (ilgi, beklenti) ve uyum (hayret, şaşkınlık) olmak üzere çift boyutlu boyutlar olarak tanımlanır (Doğan, 2009).

Duygular sinirseldir ve karar verme sürecinde anlamaya ve fedakârlığa ihtiyacı olan bilgi sürecini içerir. Bireyin problem çözme ve problem belirleme yeteneklerinin merkezinde duygular yer alırlar. Uygun amaçlar belirlerken ve karar verilirken göz önünde bulundurulması gereken muhakeme yeteneğinin unsurlarını belirlemeye duygular yardımcı olur (Humphrey ve diğ., 2007).

2.3. Duygusal Zekâ

Duyguların öneminin anlaşılmasından sonra kararlar alınırken sadece akla bakılmayıp kişinin kendisini ve diğerlerini yönetmede ne kadar başarılı olduğuna da bakılmaya başlandı (Goleman, 2005). Hayatta mutlu ve başarılı olmak için gerekli entellektüel zekâ (IQ)'nın yanında duygusal zekâyâ (EQ) da

sahip olmanın gerekli olması, duygusal zekâ kavramına verilen önemle ortaya çıkmıştır (Yılmaz, 2015).

İnsanların bir konudaki başarısını ölçebilmek amacıyla yapılan genel ölçüm testlerinden başarılı olanların, gerçek yaşamında başarılı olamamasının tespit edilmesi, duygusal zekâ kavramının gelişimini sağlamıştır. Bu kavramı, sadece doğal bir özellik olarak görmeyen Mayer ve Salovey (1990), bunun yerine duygusal zekâ kavramını duygusal muhakeme becerisinin, duyguları anlayabilmenin ve kontrol edebilmenin düzenlenmiş şekli olarak ifade etmişlerdir (Titrek, 2013).

İnsanın iki zihni vardır. Bunlar; akılcı ve duygusal zihindir. Bu iki zihnin etkileşimiyle zihinsel zekâ meydana gelir (Goleman, 2006). Duygusal zekâ duygulara sahip olmanın yanında zihinsel de bir beceridir. Bununla birlikte duyguların ne anlama geldiğini de anlamak demektir. Duygu kavramı akıl gerektirirse bireyi zihinsel sisteme ulaştırıp yaratıcı düşüncelere ortam hazırlayan yine duygularıdır (Epstein, 1999).

Duygusal zekânın temelini oluşturan düşünce ve duyguların zihinsel yetenekten ayrılması aslında bundan iki bin yıl önce Platon ve Aristoteles döneminde ortaya çıkmaya başlamıştır. Platon'un "tüm öğrenme süreci aslında duygusal bir temele dayanır" sözüyle Aristoteles'in duyguların mutlu anlarımızda algılandığı, bağımsız ölçüler olmadıkları için de bilinçle hareket ettikleri sözü bu duruma örnek gösterilebilir (Özdemir, 2015).

İlk olarak 1990 yılında psikolog New Hampshire Üniversitesinden John D.Mayer ve Yale Üniversitesinden psikolog Peter Salovey tarafından ortaya atılan duygusal zekâ kavramı oluşturulurken temele Thorndike'nin 1920 yılında oluşturduğu sosyal zekâ kavramı alınmıştır. Duygusal zekâ kavramının isim babaları olan iki psikolog Mayer ve Salovey (1990) bu kavramı, insanın kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını izleyebilmesi, bunlar arasında ayırım yapabilmesi ve bu süreçte edindiği bilgiyi, davranış ve düşüncelerinde kullanabilmesi yeteneğiyle ilişkili olan sosyal zekânın bir alt formu olarak ifade etmişlerdir. Bu tanımlamada duygusal zeka; empati, duyguları anlama ve ifade etme, bağımsızlık, uyum sağlama, beğenilme, mizacını kontrol etme, kişilerarası

sorunları çözmeye, sevecenlik, nezaket, saygı, sebat gibi duygusal nitelikleri betimlemek için kullanılmıştır.

Duygusal zekânın düzeyi genetik olarak belirlenmediği gibi, gelişimi sadece ilk çocukluk döneminde gerçekleşmez. IQ'nun 13-19 yaşlarından sonra pek fazla gelişim göstermediği düşünülse de duygusal zekânın yaşam boyu gelişmeye devam edebileceği düşünülmektedir (Goleman, 2006).

Araştırmacılar ve kuramcılar duygusal zekâ kavramı için çeşitli tanımlar yapmışlardır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Duygusal zekâ kavramının İngilizcedeki karşılığı “Emotional Intelligence” veya sözcüklerin kısaltılmışı ‘EI’ ve yaygın olarak kullanılan EQ şeklindedir (Gün, 2012). Seçer’e (2007) göre duygusal zekâ, duyguları anlamlandırıp birbirleriyle ilişkilerini tanıma ve duyguları temele alıp sonuç çıkarma ve problem çözme becerisini ifade etmektedir. Erikson duygusal zekâ kavramını, kişiliğin farklı yönlerini başarılı bir şekilde bütünleştirme yeteneği, benlik bütünlüğü olarak ifade etmiştir (Avşar ve Kaşıkçı, 2010). Yüksel (2006) duygusal zekâyı, insanın duygularını fark edebilmesi, kontrol edebilmesi, empatik davranabilmesi ve sosyal ilişkilerinde açık olabilmesidir.

Atabek (2000) duygusal zekâyı; “farkında olma, irade geliştirme, oto-kontrol, empatik dinleme ve yaklaşım, dürtü kontrolü, grup çalışması yapabilme, sorun çözme, yanlış kabul etme, sevgi ve saygıyı bilme gibi becerilerin alanı” olarak ifade etmiştir.

Duygusal zekâ, hem kendimizin hem de çevremizde iletişim halinde olduğumuz kişilerin hislerini, duygularını ve düşüncelerini anlayabilme, ilişkilerimizde empati kurabilme, korkularımızı yenip duygularımız yönetebilme ve böylece duygularımızdan en yüksek verimi alabilmedir (Titrek, 2013). Clark (2000)’a göre duygusal zekânın kalıtım yoluyla kazanılmayıp öğrenme yoluyla kazanıldığından duygusal zekânın geliştirilebilmesi mümkündür (Babaoğlu, 2010).

Acar (2002), bireyin yaşamında elde ettiği başarıların belirleyicisi olan duygusal zekâ, kişinin duygularını fark ederek uygun şekilde kontrol etmesi ve

hayattaki hedefleri için öz motivasyonunu gerçekleştirebilmesiyle ilişkili bireysel yetenek ve becerilerle birlikte, karşısındakilerin duygularının farkına varıp onların yerine kendini koyabilmesi ve çevresindekilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurmakla ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir kombinasyonudur.

Shapiro (2002) duygusal zekâyı; empati kurabilme, kişilerarası sorun çözebilme, çevreye ve olaylara uyum sağlayabilme, mizacını kontrol edebilme ve hür davranabilme olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2015). Goleman (2006)'a göre duygusal zekâ sadece duygu denetimi ya da bilişsel zekânın bir karşıtı olmayıp onun hem tamamlayıcısı hem de güçlendiricisidir. Duygusal zekâ, insanların duygularını serbest bırakmaları ya da içini dökmeleri anlamına da gelmektedir. Duygusal zekâ, en yalın anlamıyla, duyguların akılcı kullanılmasıdır.

Duygusal zekânın beş bileşeni vardır. Bunlar: 1) Kim olduğunu bilmek, 2) Duygularımızı tanımak ve onları kullanmayı bilmek, 3) İyimser kalabilmek, 4) Empati, 5) Sosyal kabiliyetleri içeren bir zekâ alanıdır. Duygusal zekâ, kişinin duygularına ne kadar söz geçirebildiğini ve bu duygularını daha etkin nasıl kullanabileceğini açıklayan bir kavramdır (Konrad ve Hendl, 2005; Akt. Kaynak, 2013).

Burkovic duygusal zekânın daha iyi bir düzeye gelebilmesi için on adımdan bahsetmektedir. Bunlar:

1. Kişinin kendini tanıması ve farkında olması
2. Kişinin başkalarını tanıması ve empati kurabilmesi
3. Sağlıklı iletişim kurabilmesi ve hayır diyebilmesi
4. İstekli olması ve geleceği planlaması
5. Problem çözme becerisi
6. Zamanı, öfkeyi ve stresi yönetebilmesi
7. Bağışlayıcı ve toleranslı olması
8. Sabırlı olması
9. Yardımsever, işbirliğine açık olması
10. Uzlaşmacı olması (Tarhan, 2011).

Mayer ve Salovey (1993) , duygusal zekâ kavramının birbiriyle uyumlu üç yetenekten oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlar:

- Bireyin kendi ve başkalarının duygularını kavraması
- Bireyin kendi ve başkalarının duygularını dengeleyebilmesi
- Problemlerin çözümünde duygularını kullanabilmesi.

Cooper ve Sawaf (1997) ise duygusal zekânın dört farklı alt boyutta toplanabileceğini belirtmişlerdir. Bunlar:

1. Duygusal Okur-Yazarlık: Kişinin duygularını tanıyıp yönetebilme becerisidir. Duyguların ne anlama geldiğini okuyabilmesidir.
2. Duygusal Uygunluk: İnsanın kendisine olan inancının yükseltilmesi, güven duygusunun sağlanması ve çatışmaları yönetebilme yeteneğinin geliştirilebilmesidir.
3. Duygusal Derinlik: Duyguların yoğun bir şekilde yaşanması ve günlük hayatta sorumlulukların gelişimle desteklenmesidir.
4. Duyguların Simyası: Kişinin, duygularını kullanarak önceden bulamadığı çözüm yollarını bulabilmesi, sezgisel yeteneklerini kullanabilmesidir (Karabulut, 2014)

Yapılan çalışmalar yüksek IQ'nun başarı, itibar yâda mutluluğun garantisi olmadığını göstermektedir (Usta, 2015).

Beyin; fiziksel yapı itibariyle bütünlük içinde çalıştığından, duygusal ve bilişsel zekâ bir bütün içinde yer alabilir (İşmen, 2001). Duygusal zekânın anlamı ve içeriğine dair yapılan birçok araştırmada, duygusal zekânın bilişsel zekâdan farklı yönleri ortaya konulmakla birlikte bilişsel ve duygusal zekânın birbirinin karşıtı değil birbirinden tamamen ayrılamayacak olan karmaşık yetiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Titrek, 2013).

Duygusal zekânın düzeyi ve gelişimi; kalıtım, anne-babanın tutumu, çevre, sosyal yaşam ve cinsiyet gibi birçok etkene bağlıdır. Bununla birlikte duygusal zekânın düzeyi; akademik başarı, iletişim, problem çözme becerisi, stresle baş edebilme gibi yetenekleri de etkilemektedir (Özdemir, 2015). Duygusal zekâsı yüksek olan kişiler, kişisel ve kişilerarası becerileri daha sağlıklı kullanacaktır. Kendisine yönelik farklılığı yüksek olacak, yaşamdan beklentilerini doğru bir şekilde belirleyip buna göre de hareket edecektir (İkiz ve Görmez, 2010).

Akçakaya'ya (2015) göre duygusal zekâsı yüksek kişilerin özellikleri şunlardır;

1. İç görü: Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler kendilerine dışarıdan bakabilen, özeleştiri yapabilen ve hatalarını kabul edebilen kişilerdir. Değişim gelişime açıktırlar.
2. Olumsuz Duygularla Baş Etme: Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler yaşadığı olumsuz duyguları kontrol edebilir ve bu duyguları daha kısa sürer. Aynı zamanda olumsuz duyguların öz kaynağını bulur ve bu alandan uzaklaşmamak için baş etme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilir.
3. İletişim Becerileri: Bu kişiler kendilerini en doğru şekilde ifade edebilen, etkin dinleme becerisine sahip, sağlıklı iletişim kurabilen ve empati yeteneği gelişmiş kişilerdir.
4. Özgüven: Bu kişilerin özgüvenleri gelişmiştir. Kendilerini çok rahatça ifade edebilirler. İfade ederken sakin olup kişiliğinden ödün vermezler. Hayır demesini bilirler. Kapasitelerinin ve sınırlarının farkındadırlar.
5. Problem Çözme: Bu kişiler karşılaştıkları problemlerle yüzleşir ve gerekli sorumluluğu alırlar. Problemin kaynağını, çözümü için gerekli durumları analiz eder ve çözerler.
6. İrade: Bu kişiler inisiyatif alabilen, iradeleri gelişmiş kişilerdir.
7. Uygulama: Bu kişiler potansiyellerini yaşama aktarabilirler.

2.3.1 Duygusal Zekânın Gelişimini Etkileyen Faktörler

Yaşam süresince gelişimi devam eden ve kişisel etmenlerden etkilenen duygusal zekânın gelişiminde aile ve çevre, yaş ve eğitim düzeyi, cinsiyet ve değerler etkilidir.

Aile ve Çevre: Bireyin doğumundan itibaren büyüklerinden edindikleri, duygu ve beyin gelişimiyle birlikte bireyin ilerideki tutum ve davranışları üzerinde de öneme sahiptir. İyi ve kötünün, doğru ve yanlışın ilk öğrenildiği yer ailedir. Kısaca duygusal zekânın gelişiminde en önemli kurumdur.

Yaş ve Eğitim Düzeyi: İlk dönem yaşantılarının yanında araştırmalar yaşın artmasıyla beraber duygusal zekâ düzeyinin de arttığını göstermektedir. Yaş ile birlikte eğitim düzeyi de duygusal zekâ üzerinde etkindir. Eğitimle birlikte duygusal zekâ düzeyi yükseltilebilir.

Cinsiyet: Toplumda kadınların duygusal zekâ seviyelerinin daha gelişmiş olduğu genelde kabul edilir. Böyle düşünülmesinde kadın ve erkeğin farklı tutumlarla yetiştirilmeleri etkindir. Kız çocuklarıyla daha çok duyguların paylaşılması, erkek çocuklarıyla daha çok davranışların ve bunlara ait sonuçların konuşulması buna örnektir. Gelişim olarak da dil gelişimini kızların daha erken tamamlamaları, bunun neticesinde de hem iletişimi daha kolay kurabilmeleri hem de duygularını daha kolay ifade edebilmeleri onları avantajlı hale getirmektedir.

Değerler: Kendisinin farkında olan kişiler, hem hayallere kapılmaz hem de kendisini yıpratmak kadar eleştirmezler. Açık sözlüdürler. Kişi değerlerini yaşama aktarabilirse, kendisini daha iyi tanır. Bu sayede mutlu ve başarılı olabilir, hayallerine ulaşabilir. Değerler hem olumlu anlarımızı besler hem de diğer kişilerle olan iletişimimizi güçlendirir (Uzuner, 2018).

2.3.2 Duygusal Zekâ Modelleri

Yetenek modeli ve karma model olmak üzere genel olarak iki başlık altında toplandığı görülmüştür.

2.3.2.1 Yetenek Modeli

Bu model zekânın içsel yapısı ve bireyin yaşama etkisi hakkında tahminler yapar ve duygusal zekânın, üç ampirik özelliğini ortaya çıkaran bir zeka çeşidi olduğunu belirtir. Bunlar;

- Zihinsel problemlerin alternatif puanlama metotları tarafından değerlendirilen doğru veya yanlış cevapları olduğu
- Ölçülen becerilerin diğer zihinsel yeteneklerin ölçümü ve empati ile ilişkili olduğu ve
- Mutlak yeteneklerin yaş ile beraber geliştiğidir (Doğan, 2009).

2.3.2.2 Karma Model

Farklı kişilik özelliklerini kapsar ve duygusal zekâyla kişiliğin örtüştüğü noktaları açıklar. Karma model olarak adlandırılmasının altında; yakınlık, içtenlik, ısrar, motivasyon, çaba ve iyimserlik gibi zihinsel becerileri ve mizaç özelliklerini birleştiriyor olması vardır.

Bu iki model duygusal zekâ ile ilgili olan çalışmalarda birlikte ele alınmışlardır. Bu makalelerde duygusal zekâyı zihinsel yetenek olarak tanımlasalar da, zekâyla birlikte kişilik özelliklerini de tanımlamışlardır. Bu şekilde duygusal zekânın yakın ve sıcak olanlarla özensiz ve kaba insanları ayırdığı söylenmiştir (Doğan, 2009).

Duygusal zekâ seviyesinin yüksek olması, insanların akademik başarıları, kişilerarası beceriler ve stres olayları, sosyal becerileri ile sorun çözme becerileriyle ilgiliyken; duygusal zekâ seviyesinin düşük olması, normal olmayan davranışlar, alkol ve madde bağımlılığı ve zayıf ilişkilerle ilgilidir (Yeniçeri vd., 2015)

Duygusal zekâ, problemlerimizi çözerken duygusal bilgilerimizi kullanabilme kabiliyetimizdir. Duygusal bilgilerimizi kullanmamız hayatımızdaki kalıp çözümlerden bizi kurtarabilir ve problemlerimizi çözerken alternatif yolları fark etmemize yardım edebilir (Atay, 2002).

Yapılan araştırmalar duygusal zekâyla ilgili pek çok model geliştirildiğini göstermektedir. Geliştirilen bu modellerin temelde yetenek ve karma modele dayandığı gözlemlenmiştir. Temele yetenek boyutunu alan model Mayer ve Salovey (1993)'in oluşturduğu modeldir. Temele karma modeli alan modeller ise; Bar-on (2000), Goleman (2000) ile Cooper ve Sawaf (2000)'ın oluşturduğu modellerdir.

2.3.3 Mayer – Salovey Duygusal Zekâ Modeli

Mayer ve Salovey (1990), duygusal yetenekleri aynı zamanda zihinsel bir yetenek olarak belirtmiş ve duyguların değişmesi zor kişisel özellikler değil, geliştirilebilir beceriler olduğunu ifade etmişlerdir. Mayer ve Salovey'in geliştirdiği bu model, duygusal yeteneğe dayanmayan unsurları içermemektedir. Duygusal yeteneğe dayanmayan unsurların ayrı bir önem ve değeri olmasına karşın duygusal zekâdan bağımsız olduklarını savunmaktadır. Bu açıdan da karma modellerden farklıdır.

Salovey ve Mayer 1990 yılında 'Hayal Gücü, Düşünce ve Kişilik' adında bir makale yayınlarak bilimsel olarak duygusal zekâ üzerine ilk çalışmayı

sunmuşlardır. Gardner'in çoklu zekâ kuramından, Robert Stenberg'in pratik ve başarılı zekâlar adlı çalışmalarından da etkilenmişlerdir. Ve duygusal zekâyla ilgili oluşan temel düşünce, duyguların bizi daha zeki kıldığıdır.

Duygusal Zekâ Yetenek Modeli dört temel boyuttan oluşmaktadır:

1) Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme: Sağlıklı bir iletişim kurabilmek için diğer insanların duygularını doğru bir şekilde algılayıp, kendi duygularımızı da aynı şekilde karşı tarafa aktarabilmeliyiz (Kızıllı, 2014).

2) Duyguların Kullanımı: Bu noktada ne düşüneceğimiz, nasıl düşüneceğimiz ve hissettiğimiz duyguların bizi nasıl etkilediği anlatılmaktadır (Kızıllı, 2014). Duygularımız düşüncelerimize yön vermekte ve buna göre de düşüncelerimizi olumlu yâda olumsuz etkilemektedir. Örneğin; kişi mutluydu düşünceleri pozitif yönde, mutsuzsa negatif yöndedir (Gürsoy, 2016).

3) Duyguları Anlama ve Analiz Etme: Dört temel boyut içerisinde zihinsel süreçle en yakın olan bu boyutta duygularımıza neyin sebep olduğu, farklı duygularımız arasındaki ilişkinin ne olduğu, duygular arasındaki geçişin nasıl olduğu ve bütün bunların nasıl ifade edileceği anlatılmaktadır (Kızıllı, 2014). Duygusal zekâsı daha yüksek olan kişiler yarar ve zararları daha önceden kestirirler (Topuksakal, 2011).

4) Duygusal Düzenleme ve Yönetme: Duygusal zekânın temel yapıtaşını oluşturan kısımdır. Bu aşama hem kendi hem karşıdakilerin duygularını yönetebilme yeteneğidir. Bu noktada olumsuz duyguların etkisini azaltıp olumlu duyguları azami düzeye çıkarmak hedeflenir (Delikoyun, 2017).

Bu modelde her bir boyut bağımsız olarak ele alınabilmekle birlikte her bir boyut diğerinin üzerine inşa edilmiştir. Hem kendisini hem de başkalarını daha iyi anlayabilmek adına bu modeli yaşamımızda kullanabiliriz (Caruso ve Salovey 2010; Akt. Kızıllı, 2014).

Mayer ve Salovey ortaya attıkları yetenek modelini ölçebilmek için öncelikli olarak çok faktörlü duygusal zekâ ölçüsünü ortaya koymuşlardır (Güner, 2016). Geliştirilen ölçeğin psikometrik özellikleri tam olarak yansıtmadığını düşünen Mayer ve Salovey, Caruso ile birlikte Mayer – Salovey – Caruso Duygusal Zeka Testi (MSCEIT) v1.0 MSCEIT V 2.0 'ni geliştirmişlerdir (Çakar ve Arbak, 2004). Ve yapılan deneysel çalışmalarda duygusal zekâ becerilerinin

bireylerin sosyal ilişkilerini pozitif yönde etkilediğini saptamışlardır (Güner, 2016).

2.3.4 Reuven Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

Bar-On'un kendisi tarafından geliştirilen ve karma modellerden biri olan bu modele göre duygusal zekâ, bireye çevreden gelen baskı ve istekler ile aktif olarak mücadele edebilme yeteneği üzerinde etkili olan kişisel, duygusal ve sosyal becerilerin düzenlenmesiyle meydana gelir. Bu model başarıyla değil başarım potansiyeliyle ilgilenir, aynı zamanda süreç merkezli bir modeldir. (Bar-on, 2006).

Başarılı bir yaşam süren birçok kişinin karakterini araştıran Bar-on'a göre kişi çevrenin etkileri ve baskılarıyla karşılaştığında daha başarılıysa kişisel duygusal zekâ yetenekleri ortalamanın üzerindedir. Duygusal zekâ seviyesinin düşüklüğünün başarıya engel olacağını ve kişinin duygusal problemler yaşamasına neden olacağını ifade etmiştir (Gün, 2012). Bar-on (2000) duygusal zekâyı beş ana boyut ve kendi içinde de bölümlere ayırmaktadır. Bunlar:

1) Kişisel Beceriler

Kişinin kendisini tanıması, duygularının farkında olması, güçlü ve zayıf olduğu yönlerini bilmesi ve kendini ifade etme yeteneğidir. Beş alt boyutu vardır;

a) Özsaygı: Bireyin kendisini doğru bir biçimde algılaması, anlaması ve kabul etmesidir.

b) Duygusal Farkındalık: Kişinin kendi duygularını anlaması ve farkında olmasıdır.

c) Kendine Güven: Kişinin kendisini ve duygularını etkili ve uygun bir şekilde ifade etmesidir.

d) Bağımsızlık: Kişinin hem özgüveninin olması hem de duygusal anlamda kimseye bağımlı olmamasıdır.

e) Kendini Gerçekleştirme: Kişinin hedeflerine ulaşabilmesi için çaba göstermesi ve kendi potansiyelini geliştirmesidir.

2) Kişilerarası Beceriler

İnsanların hissettiklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını fark etme ve kişilerarası iyi ilişkiler kurabilme yeteneğidir. Üç alt boyutu vardır;

a) Empati: Karşımızdakilerin nasıl hissettiklerini fark edip anlamaktır.

b) Sosyal Sorumluluk: Sosyal grubumuzun içinde olmak ve ilişkilerimizde işbirliği içinde olabilmektir.

c) Kişilerarası İlişki: Tatmin edici ilişkiler kurup karşımızdakilerle iyi geçinmektir.

3) Stresle Başa Çıkma

Duygularımızı kontrol edebilme ve yönetebilme becerisidir. İki alt boyutu vardır;

a) Strese Karşı Tolerans: Duygularımızı yapıcı ve etkili olarak yönetebilmektir.

b) Dürtü Kontrolü: Duygularımızı yapıcı ve etkili olarak kontrol edebilmektir.

4) Uyumluluk

Kişisel ve kişilerarası değişimlere ayak uydurabilme yeteneğimizdir. Üç alt boyutu vardır;

a) Gerçeklilik Testi: Yaşadıklarımızla gerçekte var olanlar arasındaki benzerlikleri değerlendirebilme yeteneğidir.

b) Esneklik: Duygularımızı, düşüncelerimizi ve davranışlarımızı değişen durum ve şartlara göre uydurabilme yeteneğidir.

c) Problem Çözme: Kişisel ve kişilerarası ilişkilerdeki problemlerimizi etkin bir şekilde çözebilme yeteneğidir.

5) Genel Ruh Durumu:

Kişinin hayata pozitif bir bakış açısı geliştirebilmesi, hayattan zevk alabilmesi ve memnun olabilmesidir. İki alt boyutu vardır;

a) İyimserlik: Kişinin hayata pozitif bakabilme yeteneğidir.

b) Mutluluk: Kişinin hayattan haz alabilmesidir (Gürsoy, 2016).

2.3.5 Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli

Psikoloji alanında doktoralı gazeteci-yazar Goleman, empati kavramının bilinen bir kavram haline gelmesinde öncülük etmiştir. Bunun yanında duygusal zekânın karma model içerisinde olması gerektiği görüşünü de ilk öneren kişilerdendir (Yüksel, 2006).

Goleman (2006)'a göre duygusal zekâ;

“kişinin kendisini harekete geçirebilmesi, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilmesi, dürtülerini kontrol ederek tatmini erteleyebilmesi, ruh halini düzenleyebilmesi, sıkıntılarını düşünmeyi engellemesine izin vermemesi, kendisini başkasının yerine koyabilmesi ve hiçbir zaman umudunun kırılmasına izin vermemesi”dir.

Ham zekâ dâhil sahip olduğumuz yeteneklerimizi ne kadar iyi kullanabileceğimizin belirleyicisi duygusal zekâdır (Doğan, 2009).

Duygusal zekâyla ilgili son yirmi yılda çok şey yazılmıştır. Genel olarak tanımlar duygularla başa çıkma yöntemlerini içerir. Goleman (1998)'ın, Mayer ve Salovey (1997) 'in uyarlaması, beş ana alanı kapsar. Bunlar; kişisel farkındalık, özdenetim, motivasyon, empati ve sosyal becerilere sahip olmaktır (Cliffe, 2016).

Goleman (1995); Salovey ve Gardner ile birlikte duygusal zekâyı beş yetenek alanını kapsayacak şekilde bir model oluşturmuşlardır (Yeşilyaprak, 2001). Bunlar;

1) Öz bilinç: Duygusal zekânın temeli kendini tanıma ve oluşma esnasında duyguları fark edebilmedir. Daha oluşurken fark edilen duygular, insanlara hayatları hakkında daha sağlıklı kararlar almada yardımcı olurlar. Bir açıdan psikolojik iç görüdür.

2) Duyguları İdare Edebilmek: Öz bilinç temelini üzerine duyguları doğru bir biçimde idare edebilme gelişir. Burada anlatılmak istenen, duyguların dengeli ve uyumlu şekilde ortaya konulabilmesi ve gerektiğinde hedefe yönelik olarak doyumun ertelenebilmesinin duygusal özdenetim olarak ifade edilebileceğidir.

3) Kendini Harekete Geçirmek: Hedef doğrultusunda duyguları harekete geçirebilmektir. Bir işe başlamanın ve sonuna kadar götürebilmenin yolu motivasyondan geçer. Duygusal zekâ açısından ise, duygusal sistemimizi aracı olarak kullanarak bir işe başlayıp bitirmektir.

4) Empati: Başkalarıyla ilişki kurmada temel yapıtaşı empati olup kökeni öz bilinçtir. Empati yeteneği gelişmiş kişiler diğer insanların neye ihtiyacı olduğunu, neyi istediğini ve pek belli olmasa da sosyal sinyalleri daha duyarlı olan kişilerdir.

5) İlişkiyi Yürütebilmek: Diğer insanların duygularını yönetme, sosyal becerilere sahip olma becerisidir. Özyönetim ve empatinin olgunlaşması bu beceri için önemlidir.

Duygusal zekânın bu beş farklı alandaki yetenekleri her insan için farklılıklar göstermekle birlikte bu duygusal beceriler telafi edilebilir niteliktedir. Bazı insanlar başkalarının kaygılarını yatıştırmada çok yetenekli olmalarına karşın, aynı yeteneği kendi duygularını yatıştırmada gösteremeyebilir. Kimi insanlar empatik olabilirken, kimi insanlar kendi duygularının farkında olma ve başkalarının duygularına karşı duyarlı olma konusunda çok daha yetersiz olabilirler (Tuğrul, 1999).

Goleman bu kuramında ne kadar akıllıca davrandığımızı ve hayatımızdaki başarıların duygularımızın dengeli olması ve yönetimine bağlı olduğu üzerine durmuştur (Gün, 2012).

Beş temel boyuttan ilk üçü kişisel yeterliliklerin, diğerleri ise sosyal yeterliliklerin içerisinde yer almaktadır. Goleman daha sonra motivasyon boyutunu sosyal bilinç olarak değiştirmiş ve empati boyutunu da bu boyutun alt boyutu şeklinde belirtmiştir. Dört temel boyutta toplam 21 alt boyut vardır (Goleman, 2011).

Modelin son hali tabloda görülmektedir.

Tablo 2.1: Goleman'a Göre Duygusal Zekâ Modeli

	Kişisel Yeterlilikler	Sosyal Yeterlilikler
DUYGULARI ANLAMA	1. Özbilinç <ul style="list-style-type: none">• Duygusal Özbilinç• Doğru Öz Değerlendirme• Özgüven	3. Sosyal Bilinç <ul style="list-style-type: none">• Empati• Hizmet• Örgütsel Farkındalık
DUYGULARI DÜZENLEME	2. Kendi Duygularını Yönetme <ul style="list-style-type: none">• Duygusal Özdenetim• İyimserlik• Uyumluluk• Başarma Dürtüsü• İnisiyatif	4. Sosyal Beceriler <ul style="list-style-type: none">• Bağlar Kurma• İşbirliği ve Takım Çalışması• Diğerlerini Geliştirme• Çatışma Yönetimi• Esinleyici Liderlik• Değişim Katalizörü Etkileme• İletişim

Kaynak: Daniel Goleman (2011); *The Brain and Emotional Intelligence: New insights. Regional Business*, s. 94.

2.3.6 Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf duygusal zekâyı; duyguların gücü, insanın enerjisi, bilgisi ve ilişkisini bir kaynak olarak duyumsaması, anlaması ve bunu etkin olarak kullanabilmesi olarak tanımlamaktadır (Güler, 2006). Duygusal zekânın özellikle liderlikle ilişkisinin üzerinde duran bu model dört köşe taşı olarak da isimlendirilmektedir. Modelin boyutları aşağıda açıklanmıştır:

1) Duyguları Öğrenmek: Bireyin duygusal potansiyelinin farkına varması ve bu potansiyeli kişilerarası ilişkilerinde değerlendirebilmesidir. Kişinin bunu gerçekleştirebilmesi için;

- Duygusal dürüstlüğe (duyguları algılamada tarafsız olma),
- Duygusal enerjiye (içimizdeki enerji ve duygular arasındaki ilişkiyi algılama),
- Duygusal dönüte (duygularımızın verdiği mesajı anlama),

- Pratik sezgiye (pratik olarak duyguları sezebilme) sahip olabilmesi gerekmektedir (Çırpan, 2016).

2) Duygusal Zindelik: Bu boyut samimiyet, güvenilirlik ve esenliği temele alarak güven çemberini genişletir ve çatışmaları idare edebilme becerisini artırır. Duyguları tanımada pratiklik ve bağışlanmayı sağlar. Bunun için kişinin;

- Öz varlığa (hem kendimizi hem karşımızdakini anlayabilmek),
- Güven çemberine (oluşturduğumuz güven alanı),
- Yapıcı hoşnutsuzluğa (hoşnutsuzlukların güven verme ve iletişim kurmada yaratıcı fikirlerin kaynağı olması),

- Esneklik ve yenilenmeye (değişen duruma uyum sağlama) sahip olması gerekmektedir (Topuksakal, 2011).

3) Duygusal Derinlik: Bu boyut duygusal zekânın gelişip güçlenmesi için önemli bir boyuttur. Vicdanımıza kulak verme söz konusudur. Bu boyutla birlikte sorumluluk sahibi olma, dürüst olma ve yaşamı uyumlu hale getirme mümkün duruma gelir. Şu faktörleri kapsar;

- Özgün potansiyel ve amaç (potansiyelinizin farkında olarak amaçların belirlenmesi),

- Adanmışlık (kişinin içgüdüsel olarak motive olması),
- Dürüstlüğü yaşamak (açık ve net olması, sözünde durması),
- Yetki olmadan etki (insanlar üzerinde etki uyandırabilmesi) (Topuksakal, 2011).

4) Duygusal Simya: Yaşanan sorunlara olası çözümler bularak yeteneklerini kullanmak, gelecek adına kişinin rekabet gücünü ve yaratıcılığını artırır. Önemsiz görülen duyguları daha değerli hale getirebilme gücüdür. Bu boyutta yer alan faktörler;

- Sezgisel akış (değişen şartlara uyum sağlama ve başarılı olma önsezisel akışı gerektirir),

- Düşünsel zaman değişimi (kişinin bulunduğu yerde çok sayıda fırsatının olduğunu görebilmesidir),

- Fırsatı sezinlemek (olası fırsatları fark etmektir),
- Geleceği yaratmak (kişinin kendi geleceğini kendisinin planlamasıdır).

Bu model geleceği oluşturmak gibi farklı öğeleri barındırdığı için karma bir modeldir (Kızıl, 2014).

2.4 Duygusal Zekâ ve Eğitim

Günümüzde okul ortamlarının duygusal yönden zengin olduğunu söylemek okullarımızla ilgili çıkan haberlere baktığımızda pek mümkün değildir. Buna gerekçe olarak öğrencilerin sadece akademik başarılarının önemsenmesini, başarı dendiğinde sadece aldıkları netlerin dikkate alınmasını gösterebiliriz. Öğrencilerin günlük yaşamlarında yaşadıkları problemi çözüp çözmemeleri, arkadaşlarıyla iyi anlaşp anlaşmamaları gibi şimdi ve gelecekte hem mutlu hem de başarılı bireyler olmalarına katkı sağlayacak duygusal ve sosyal becerilerine yeterince önem verilmediğini söyleyebiliriz (Titrek, 2013).

Akademik anlamda başarısız olan bazı insanlar neden hayatta başarılı olabilmektedir sorusu, araştırmacıların başarı konusunu tekrar gözden geçirmelerini sağlamıştır. Duygusal zekâ kavramı da yapılan bu çalışmaların araştırmacıları duyguları anlamaya ve çözümlenmeye itmesiyle gündeme gelmiştir. Duygusal zekâ kavramı, insan zekâsını anlamakla ilgili yeni görüşleri de beraberinde getirmektedir (İkiz ve Görmez, 2010).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda da çocukların IQ puanlarında bir artış gözlemlenirken duygusal zekâ açısından ise yaş ilerledikçe bir kötüye gidiş gözlemlenmektedir. Toplumun gelişimi yönünden iyi bir sinyal vermeyen bu durum araştırmacıların duygusal zekânın nasıl geliştirilebileceği konusunda çalışmalar yapmasına neden olmuştur. Yapılan araştırmalara göre öğrenmeye yönelik özel etkinliklerle birlikte öğretmenlerin de bu konuda eğitilerek dolaylı yoldan öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerinin gelişimine katkıda bulunabileceği ortaya konmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin duygusal zekâ konusunda kendilerini geliştirmeleri ve bu becerileri kendi branşlarındaki ders etkinliklerinde nasıl kullanabileceğini anlamaları amaçlanmalıdır (Yeşilyaprak, 2001).

Eğitim alanında en önemli ve en çok dikkat edilmesi gereken nokta, duygusal zekânın varlığı ve bu varlığın sağlayabileceği çocuklarımızın duygusal hayatını göz önünde bulundurmadır. Gerçekte bizim kim olduğumuzu hissettiren, kendimizi savunmamızı sağlayan, aşkı yaşatan, sevdiklerimize bağlayan, hüznendiren veya azimle hedefimize yönelmemizi sağlayan duygularımızdır. Derslerin yalnız konuyla ilgili bilgi verip duygusal içerikten yoksun olması öğrencilerin dersten soğumasına neden olur. Öğretmenler teori ve uygulamayla

birlikte bir şekilde derslere duyguları da katarak verdikleri bilgilerin çocuklar için kalıcı hale gelmesinden sorumludurlar. Öğretmenler, kullandıkları yöntemlerle öğrencilerin iletişim yeteneklerini geliştirebilmesine, özgüvenlerini artırabilmesine, başkalarının fikirlerine değer verebilmesine, sorunların üstesinden gelebilmesine ve buna benzer birçok becerileri kazanmasına yardımcı olabilirler (Tuyan, 2004).

Duygusal zekânın gelişimi eğitimle her kademedede mümkün ve önemlidir. Bunun gerçekleşeceği yer ise okullar ve okullardaki sınıflardır. Duygusal zekâ seviyesini yüksek hale getirmek de öğretmenin en önemli görevlerindedir. Böyle bir ortam, sınıftaki öğrenme öğretme sürecini, okulun havasını olumlu yönde etkiler. Öğretmenin mutsuz olduğunda iyi düşünememesi ve uygun davranışlar sergileyememesi bu duyguları yönetme de oluşan yetersizliktendir. Öğretmen, öğretime göre eğitime daha çok önem vermelidir. İyi bir eğitim ortamı oluşturmak isteyen öğretmen, çocukların duygusal, sosyal, davranışsal yönden gelişimine zihinsel gelişiminden daha çok önem vermelidir. Çalışmalarında veliyle, çevreyle, rehber öğretmenle ve okul yönetimiyle işbirliği içerisinde olmalıdır. Duygusal zeka becerilerinin artmasında en etkili motivasyon aracı öğretmenin etkili bir rol model olmasıdır (Titrek, 2013).

Günümüzde göçler, erkek ve kadındaki rol değişimleri, sosyoekonomik kaygılar, yalnız kalma, kişilerarası anlaşmazlık, ailelerin dağılması gibi nedenler psikolojik danışma hizmetlerine duyulan ihtiyacı arttırmaktadır. Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler, kişisel ve kişilerarası becerileri daha sağlıklı bir şekilde kullanabilmektedir (İkiz ve Görmez, 2010).

Günümüz aileleri, hayatın daha zor hale gelmesi ve ekonomik ihtiyaçların artmasından dolayı geçmişe oranla daha çok çalıştığından çocuklarına daha az zaman ayırmaktadırlar. Günümüzdeki çocuklar geçmişte olduğu gibi sokakta arkadaşlarıyla oyunlar oynayarak değil bilgisayar ve televizyon karşısında zaman geçirmektedir. İnsanlarla iletişime girerek gelişen duygusal yetiler ise çocukların televizyon ve bilgisayar karşısında başkalarıyla iletişime geçmemesinden dolayı gelişmemektedir. Bu nedenle okullarımızda çocuk ve ergenlerin duygusal yetilerini geliştirebilmek için eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Yaşarsoy, 2006). Yani; eğitim programlarında duygusal zekânın yer alması

gerekmekte ve öğretmenlere bu konuda büyük görev düşmektedir. Öğretmen öğrencilerin farklı bakış açılarını değerlendirme, empatik davranma, arkadaşlarının duygu ve düşüncelerine duyarlı olma, problemlerine çözüm önerileri getirme, etkili iletişim kurma ve işbirliği içerisinde olma gibi yetilerini geliştirmelidir. Öğrencilerin duygularını anladığını açık bir şekilde dile getiren yâda hissettiren öğretmen, dolaylı olarak bu davranışları öğrencilere de öğretmiş olur (Dutoğlu ve Tuncel, 2008).

Toplumda en zeki olarak görülen insanların tutkularına, dürtülerine söz geçirememeleri her zaman mümkündür. IQ' su yüksek olan kişiler özel yaşamlarını şaşılacak şekilde kötü yönetebilirler. Goleman IQ'nun başarıya katkısını en fazla yüzde yirmi olarak görürken, geriye kalan yüzde seksenini başka etkenlerin belirlediğini söylemiştir. Eşit imkânlarla sahip olan kişilerin farklı hayatlarını açıklarken IQ'nun yardımı olduğunu pek söyleyemeyiz. Akademik zekânın yüksek olması, hayatın getireceği değişikliklere ve olanaklara hazır olma konusunda çok etkin olmayabilir (Ege, 2012).

Yüksek IQ; mutlu, zengin olmanın ve saygının garantisi olmamasına rağmen pek çok eğitim sistemi akademik becerilere takılıp kalarak bireyin duygusal zekâ yetilerini göz ardı edebilmektedir. Birçok araştırma da göstermektedir ki, duygusal yetenek sahibi kişiler yaşamın her alanında başarıyı belirleyen sözsüz kuralları kavrayabilmektedirler (Ege, 2012).

Okulda başarılı olabilmek akademik zekâ kadar duygusal zekâyla da ilgilidir. Doyumu erteleyebilme, sosyal sorumluluk alabilme, duygularını kontrol edebilme, iyimser olabilme, içsel güdülenme, işbirliği içerisinde olabilme gibi beceriler duygusal zekâ düzeyine bağlı olup okuldan yaralanmak için gerekli temel özellikler olarak kabul edilir. Bu temel özellikleri geliştirebilmek için anaokulundan başlayarak tüm eğitim süresince açık ya da örtük müfredatta ilgili çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir (Bacanlı, 2006).

Eğitim ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ve öğrencilerin sahip olduğu bireysel özelliklere göre uygun ortam ve koşulları hazırlayarak öğrenmeyi gerçekleştirmede öğretmenlere çok önemli sorumluluk düşmektedir. Duygusal zekâ seviyesi yüksek olan öğretmenlerin eğiteceği

öğrenciler her bakımdan daha nitelikli hale gelebilecektir. Öğretmen adaylarının gelecek nesillerin niteliğini artırmak için duygusal zekâ seviyelerini geliştirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Özdemir ve Dilemken, 2016).

Bilim insanlarına göre duygusal zekâ her yaşta geliştirilebilen, ilerletilebilen, öğrenilebilen bir zekâ alanıdır. Duygusal zekâ seviyesi genetik olarak belirlenmediği gibi bu seviyenin gelişimi de yalnız ilk çocukluk döneminde değildir. Genel bir düşünce olarak IQ'nun, 13-19 yaşları arasından sonra gelişim göstermemesinin tersine duygusal zekâ, hayat boyu öğrenilebilecek ve gelişmeye devam ederek yeterli düzeye ulaşabilecektir. Eğitimin bu konudaki görevi duygusal zekânın öğrenilmiş alışkanlıklar temeline dayandığını bilerek, bireyin kendisine özel zekâ profilinin toplum içerisinde gelişmesini sağlayacak alanlarda ustalaşması ve bunu yaşamında kullanmasıdır (Yeşilyaprak, 2001).

Goleman'ın (2006) "günümüzde çocuklarımızın duygusal eğitimini şansa bırakıyoruz ve bunun sonuçları çok yıkıcı oluyor. Çözümlerden biri okulların öğrenciyi sınıfta bir bütün olarak akli ve kalbi yetiştirerek nasıl eğitebileceğine dair bir vizyon geliştirmektir. Yakın gelecekte okullardaki eğitimin düzenli olarak öz bilinç, özdenetim, empatiyle dinleme, anlaşmazlık çözme ve işbirliği gibi temel insan becerilerini kapsayacağına inanıyorum" ifadesi dikkat çekmektedir.

Shapiro (2002) duygusal zekâ seviyesi yüksek olan çocukların eğitimiyle ilgili yazdığı kitapta, duygusal zekânın bilişsel becerilere karşıt değil, tersine gündelik hayatımızda etkili olarak birbiriyle etkileşim halinde olduklarını ifade etmiştir. Bu zekâ seviyeleri arasındaki en önemli fark, kalıtımın daha az etkilediği duygusal zekânın aile ve eğitimcilere, başarıdaki şansın kaldığı yerden devam edebileceğine fırsat vermesidir (Çırpan, 2016).

Duygusal becerileri iyi olan öğrenciler kendilerine zarar verecek olaylardan ve kavgalardan kaçınırlar. Sosyal becerileri zayıf olan öğrenciler ise hem öğretmenin hem de arkadaşlarının davranışlarını doğru yorumlayamaz ve yanlış tepki verirler. Ve meydana gelebilecek şaşkınlık ve kaygı durumu öğrencinin etkili bir şekilde öğrenmesine engel olabilir (Goleman, 2006).

Salovey ve Sluyter (1997), çocukların duygusal zekâ becerileri seviyeleriyle model alınan bireylerin ve çevresel koşulların büyük oranda paralellik gösterdiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin öğrenciler için çok önemli rol model olma sorumluluğu, eğitim dünyasının bilinçle ve özenle düzenlenebilmesi için çok önemlidir.

Korkmak, öfkelenmek gibi bazı olumsuz duygular beynin düşünmesine ve odaklanmasına engel olur. Bu durum da öğrencilerin öğrenmesini zorlaştırır. Bunun yerine sevmek, güvenmek gibi bazı olumlu duygular da öğrencinin öğrenmesini iyi yönde etkileyecektir. Aynı zamanda büyük bir sınıf ortamı öğretmenin de mesleki anlamda doyum yaşamasını sağlayabilir. Duygusal zekânın gelişimi akademik başarıyı da pozitif yönde etkileyecek ve öğrencilerin başarılı olmasına katkı sağlayacaktır. Bu gerekçelerle öğretmenlerin öğrencilere uygun modeller olarak doğru yönde yönlendirip bu ihtiyacı karşılamaları önemlidir (Titrek, 2013).

Duygusal zekânın gelişiminde genel olarak üç etmen vardır: Öğrenci, Öğretmen, Veli. Duygusal zekânın gelişiminde bu üçlü birlikte çalışmalıdır. Nasıl ki öğrencilere anasınıfından itibaren eğitim veriliyorsa veliler de onlarla beraber eğitime başlamalıdır. Öğretmenler ise bu eğitimi üniversite yıllarında almalıdırlar. Bu bir sistem haline geldiğinde bir dönem sonra bütün öğretmen ve veliler duygusal zekâ eğitimini tamamlamış kişiler olarak çocukların eğitiminde önemli bir rol oynayabilirler (Tufan, 2011).

Farklı iletişim kanallarının etkisinde kalan yeni öğrenci profillerine geleneksel eğitim yaklaşımıyla çözüm bulmaya çalışan öğretmenler güçlük çekmektedirler. Yeni profildeki öğrencilerin problemlerini anlayabilmek ve bu öğrencilerle iletişim kurabilmek için, öğrencilerin bilişsel gelişimine destek olurken kullanılacak yöntemlerin, onun zihnini bağımsız hale getirecek, duygusal gelişimine destek olan niteliklere sahip bir sistem olması gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin, yeni yetişeklere rehberlik edip geleceğin şekillenmesine doğrudan etki etmesinden dolayı yeterli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Gerekli düzenlemelerle öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerine olumlu yönde etki edecek öğretmenlerin hem çocukların eğitim yaşamı süresince akademik başarılarını arttırarak mesleki hayatlarında başarılı olmalarını hem de problem ve sosyal ilişkilerinde karşılaşılabilecekleri sorunlara hazırlıklı olup bu sorunları çözebilmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar neticesinde duygusal zekâ seviyesinin kalıttan ayrı olması ve IQ gibi kaderimiz olmaması, bu kavramı eğitimciler için önemli bir hale getirmektedir. Hayatın her sürecinde hem değiştirilebilen hem de geliştirilebilen olması ile başarıyı

etkilemesi, duygusal zekânın ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir (Güner, 2016).

Okullarda verilen eğitimin yalnızca bilgiye dayanmış olması yaşam standartlarına baktığımızda hiç de yeterli değildir. Bu şekilde okullarda yaşanan disiplin problemleri ve madde kullanımı çoğalmakta, aileyle problem yaşayan çocuk sayısı ve şiddet eylemleri artmakta ve akademik olarak yaşanan başarısızlık nedeniyle okuldan ayrılmalar çoğalmaktadır. Bu nedenlerle eğitim kurumlarına ve özellikle de öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Gün, 2012). Öğretmenler duygusal zekâ yeterliliklerine sahip olurlarsa sınıf içinde karşılaştıkları bir problemi çözebilmeleri, sorun olacak durumları önceden kestirerek çözebilmeleri, öğretim yöntemleri ile öğrenci öğretmen etkileşimini daha başarılı bir şekilde kullanabilmeleri mümkün hale gelir. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin duygusal zekâyâ sahip olmaları sağlanabilirse öğretmenler de hem öğrencilere örnek olabilecek hem de pozitif öğrenme ortamlarını oluşturabilecektir (Ören, 2011).

Eğitimde aileden sonra gelen yer okuldur. Gerek ilkokul, gerek ortaokul gerekse liselerde hedeflenen öğrencilerin zekâ gelişim evrelerine uygun olarak düzeylerine uygun bilgi aktarımıdır. Ancak araştırmalar göstermektedir ki üniversitede başarılı olan herkes hayatta mutlu ya da başarılı olmaz. Bu da okullarda verilen eğitimin sadece bilgi aktarımına dayalı olmasının yeterli olmadığını göstermektedir Öğrenme ortamlarının; farklı düşünce ve özelliklere saygı duyan ve değer veren, duygusal gereksinimlerine önem veren, problem çözümede yol gösteren, özgüveni arttıran, yeteneklerin keşfedilmesinde yardımcı olan şeklinde olması öğrencilere güven verecek, öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlayacak ve böylece hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle iyi ilişkiler içinde olmasını sağlayacaktır (Tuyan, 2004).

Aslında insanların bütün eğitim kademelerinde ‘akıl süreçleri’ ve ‘duygu süreçleri’ önemle yer almalı, insanın kendi güçlü ve güçsüz yanlarını tanımasını sağlamalıdır. Bu yapılmadığı için de her alanda verimsizlik, insan israfı, enerjinin boşa harcanmasının sonuçları yaşanmaktadır. İnsanlara ilk olarak öğretilmesi gereken şey belki de, aklın ve duyguların önemini anlatarak kendisini anlaması ve uygarlığı kavraması olmalıdır. Bu konu, her kademedeki okul programlarında yer almalıdır. Bütün sendikalar, meslek kuruluşları, şirketler,

toplum örgütleri, organizasyonlar bu konuda programlar düzenlemeli, eğitim planlı bir şekilde yapılmalıdır (Atabek, 2000).

Eğitim kurumlarının en üstünde yer alan ve zihinsel yeterliliklerin en üst seviyede kullanılması gereken üniversiteler de duygusal zekâ yeterlilikleri açısından önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğretmenlerin eğitimi burada gerçekleşmektedir (Titrek, 2013).

Yapılan pek çok çalışmanın sonucuna göre duygusal zekânın eğitim açısından değeri şöyle özetlenebilir:

- Duygusal zekâ becerileri eğitimle birlikte geliştirilip güçlendirilebilir.
- Ana sınıftan yükseköğrenime kadar her eğitim kademesinde duygusal zekânın gelişimi önemlidir.
- Öğrenme, öğrencinin duygularından ayrı düşünülemez.
- Akademik zekâ kapasitesinin etkin kullanımı duygusal zekânın gelişimiyle doğru orantılıdır.
- Her öğrencinin duygusal zekâsının bir kapasitesi vardır; fakat çocuklarımız farklı farklı profillerle eğitim sürecine dâhil olurlar.
- Duygusal zekâ alanının gelişimi için öğretmenler; planlama, yürütme ve değerlendirme aşamalarında duygusal zekâ alanını geliştirmeye dönük etkinliklere de yer vermelidir.
- Okuldaki disiplin sorunlarının, sosyal ve psikolojik problemlerin azalması duygusal zekânın gelişimiyle azalır.
- Duygusal zekâ gelişimi sürecinde cinsiyet farklılıkları göz önüne alınmalıdır.
- Okuldaki psikolojik danışman ve rehberlik uzmanları duygusal zekânın gelişimiyle ilgili okul personellerine destek olmalıdır (Yeşilyaprak, 2001).

2.5 Duygusal Zekâyla İlgili Yapılan Araştırmalar

2.5.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İşmen (2001) yaptığı çalışmada, duygusal zekâ ve problem çözme becerisinin yaş değişkenine göre farklılık göstermediğini, duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaştığını ve duygusal zekâ seviyesi arttıkça problem çözme becerisi algısında da artış olduğunu gözlemiştir.

Yeşilyaprak'ın (2001) yayınladığı “Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları” adlı makalede, duygusal zekânın yaşamdaki başarıyı açıklamada önemli payı olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konulunca eğitimin bu alana dikkat çekmesinden bahsetmektedir. Son yapılan araştırmalarda çocuklarda akademik zekâ puanları yükselmesine rağmen duygusal zekâ yönünden kötüye gidiş saptanmıştır. Toplumsal gelişim yönünden olumsuz mesajlar veren bu durum, eğitimcileri bu konuda araştırmalara yöneltmiştir.

Acar (2001) yöneticilerin duygusal zekâları ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonunda, genel duygusal zekâ düzeyiyle insana yönelik davranışlar arasında pozitif ilişki bulunmuşken, göreve yönelik liderlik davranışlarıyla ilgili bir ilişki saptanmamıştır.

Atay (2002) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin duygusal zekâ seviyeleri ile çatışmaları çözümü yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmaya çalışmanın yapıldığı tarihte Erzurum il merkezinde bulunan 71 ilköğretim okul müdürü katılmıştır. Araştırma sonucunda; okul müdürlerinin duygusal zekâ seviyelerinin beklenenin ve olması gerekenin altında olduğu, duygusal zekâ alt boyutlarından da en yüksek puanın özbilinç, en düşük puanın sempati olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekâ alt faktörleri ile çatışmaları çözümü yöntemleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Deniz ve Yılmaz (2005), “Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği ile Stresle Basa Çıkma Ölçeğini 198'i kadın ve 230'u erkek öğrenci olmak üzere Selçuk Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 428 öğrenci üzerinde uygulamışlardır. Araştırma sonucunda; üniversite öğrencilerinin duygusal zekânın alt faktörleriyle stresle basa çıkma yöntemlerinden problem odaklı başa çıkma alt ölçeği arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Yılmaz ve Şahin (2004), okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmaya 210 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ‘Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği’ uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ düzeyinin

öğrencilerin yaşadıkları şehre, sınıf düzeyine, babalarının eğitim düzeyine, annelerinin eğitim düzeyine göre farklılaştığı; yaşa ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmadığını saptamışlardır.

Göçet (2006), “Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında 419 son sınıf öğrencisine ‘Duygusal Zekâ Ölçeği’ ve ‘Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri’ ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ seviyesinin cinsiyete, bölüme, bölgelere göre farklılık gösterdiği, gelir düzeyine göre ise farklılık göstermediği saptanmıştır.

Özmen (2008), “İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri” adlı çalışmasında duygusal zekânın bölüme ve cinsiyete göre farklılık göstermediğini; yaş ve kıdem arttıkça duygusal zekânın arttığını yani duygusal zekânın yaş ve kıdeme göre farklılaştığını saptamıştır.

Erdoğdu (2008) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarıyla bazı sosyo-demografik özellikler arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Eğitim Fakültesi (Güzel Sanatlar Bölümü), Fen Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Beden Eğitimi M.Y.O ve Diş Hekimliği Fakültelerinde okuyan toplam 532 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda hem kadın öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerinin erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu hem de dışa dönük olan öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerinin içe dönük olanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Anne ve babanın demokratik tutumuna ve öğrencilerin okudukları bölümlere göre, duygusal zekânın anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu değişkenlerin duygusal zekânın gelişimine destek olduğu saptanmıştır.

Babaoğlan (2010) yaptığı çalışmada kendi olgularına göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ seviyesinin yöneticinin cinsiyetine, branşına, yaşına, medeni durumuna, çocuk sayısına, eğitim durumuna, mesleki kıdemine, müdür ya da müdür yardımcısı olmasına, yöneticilik eğitimi alıp almamasına ve yöneticilik kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmaya 2005 yılında Düzce’de ilköğretim ve ortaöğretimde görevli 180 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, değişkenlerden yalnızca yöneticinin

branşına ve ilköğretim ya da ortaöğretim kurumlarında çalışıyor olmasına göre duygusal zekâ seviyelerinin farklılığı gözlenmiştir.

İkiz ve Görmez (2010), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ seviyeleriyle yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, kadınların ortalamasının erkeklerin ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamışlardır. Genel duygusal zekâ seviyesinin ebeveyn tutumuna göre farklılaştığı gözlenmiştir. Duygusal zekâ seviyesiyle yaşam doyumu arasında ebeveynlerin eğitim düzeyine göre farklılaşma olmadığı gözlenmiştir.

Üzel ve Hangül (2011), “Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında 125 öğrenci üzerinde ‘Duygusal Zekâ Envanteri’ ve öğrencilerin not ortalamasını kullanarak yaptığı çalışmalarının sonucunda duygusal zekâyla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve cinsiyete göre duygusal zekânın farklılaştığını saptamışlardır.

Kızıl (2014), öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi 550 öğretmen üzerinde ‘Duygusal Zekâ Ölçeği’ ve ‘Örgütsel Adanmışlık Ölçeği’ni kullanarak incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin; cinsiyete, yaşa, okul kademesine, branşa ve kıdem bağımsız değişkenlerine göre farklılaştığı; eğitim düzeyi değişkenine göre ise farklılaşmadığı saptanmıştır.

Kırımoğlu vd. (2014), öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerini spor yapma durumlarına göre incelemiştir. Çalışmaya Mustafa Kemal Üniversitesinde öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokul dördüncü sınıf öğretmen adayları katılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet ve spor yapma değişkenlerine göre farklılaşmayıp öğrenim görülen bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

Pilis ve Özbaş (2014), öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini bazı değişkenler açısından karşılaştırarak incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ kullanımının cinsiyete göre değişmediğini, öğretim kademesine göre değiştiğini belirtmişlerdir.

Taşlıyan vd. (2014) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve iletişim becerileri seviyelerinin akademik başarıları üzerine etkisini ve bu değişkenler aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Chan tarafından geliştirilen duygusal zekâ ölçeği, Korkut tarafından geliştirilen iletişim becerileri değerlendirme ölçeği ve öğrencilerin genel not ortalamalarını öğrenmeye yönelik anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre duygusal zekâ seviyesiyle, akademik başarı ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bununla birlikte duygusal zekâ faktörlerinden duygusal yönetimin, empatik duyarlılığın, duyguları pozitif kullanmanın iletişim becerilerine ve akademik başarı seviyelerine istatistiksel olarak anlamlı bir etki ettiği saptanmıştır. Araştırmada duygusal zekâ seviyesinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı da gözlenmiştir.

Yeniçeri vd. (2015), tıp fakültesi öğrencilerinde duygusal zekâ ve empati arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde okuyan 55'i kadın, 65'i erkek, toplam 120 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, tıp fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte duygusal zekâ seviyesinin empati ile pozitif bir ilişki gösterdiği saptanmıştır.

Arslan ve Güven (2015) yaptıkları araştırmada duygusal zekâ eğitiminin öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerine eğitim programı hazırlanarak duygusal zekâ seviyelerini yükseltmek ve bu programın etkililiğini sınamak hedeflenmiştir. Ön testleri arasında anlamlı fark olmayan grupların son test puanları arasında araştırma sonucunda deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durumda, duygusal zekâ eğitim programının duygusal zekânın gelişiminde deney grubunun lehine etkili olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

Yılmaz (2015) yaptığı çalışmada, nefroloji hemşireliği ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre nefroloji hemşirelerinin duygusal zekâ seviyelerinin gelişmesi ve iyi seviyede olması, bakım verdiği kişilerin zarar görmesine engel olma ve yaşamı koruma sorumlulukları yönünden son derece önemlidir.

Özdemir (2015) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumunun seviyesini tespit etmesi, duygusal zekâ seviyesinin yaşam doyumuna etkisini belirlemesi ve duygusal zekâyla yaşam doyumlarının alan, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup araştırmaya 519'u kadın ve 232'si erkek olmak üzere toplamda 751 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, duygusal zekâ ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu, duygusal zekâ ve yaşam doyumları seviyesinin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte duygusal zekânın sınıf düzeyine göre farklılaştığı, alan ve bölüme göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Gürbüz ve Sözen (2016), yaptıkları çalışmada kabin ekiplerinin duygusal zekâ yetenekleriyle problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemişler ve araştırma sonucunda, kabin ekiplerinin duygusal zekâ yeteneklerinin problem çözme becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca duygusal zekâ düzeyinin cinsiyet açısından farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Durdu ve Şahin (2017), ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâlarına ilişkin algılarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya katılan 224 öğretmene 'Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği' uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre duygusal zekâ algısının cinsiyete, yaşa, hizmet süresine, branşlara göre farklılaştığı saptanmıştır.

2.5.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Mayer, Caruso ve Salovey (1999), 503 yetişkin ve 229 ergen üzerinde iki çalışma yapmışlardır. Bu iki çalışmada da duygusal zekânın bilimsel bir zekâ çeşidi olduğunu söyleyebilmek hedeflenmiş ve bu nedenle Çoklu Duygusal Zekâ Ölçeği (MEIS) kullanılarak çeşitli ölçütleri karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Birinci ölçüt, zekânın bazı yetenekler serisini ölçebilecek kapasitede olması, ikinci ölçüt, zekânın tanımlanabilme yeteneğinin olması, üçüncü ölçüt ise yaş ve deneyimle geliştirilebilir olmasıdır. Araştırma sonucuna göre duygusal zekâ sözü edilen ölçütleri karşılamaktadır. Yani duygusal zekâ, bazı yetenek testleriyle işleme koyulmuş, tanımlanmış ve ergenlikten yetişkinliğe geçiş sürecinde ilerleyebilmiştir (Akt. Güvenç, 2012).

Shutte ve arkadaşlarının (2001), yaptıkları araştırmaya katılan 77 üniversite öğrencisinden edinilen bilgiye göre; duygusal zekâ seviyeleri yüksek olan kişiler daha sosyal ve kişiler arası ilişkilerinde tercihi daha çok olan kişilerdir ve empati de kişiler arası ilişkilerde çok önemlidir (Akt. Çırpan, 2016).

Mayer vd. (2001), duygusal zekâ ile üstün yetenekli olmak arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 11 yaşındaki ergenlik dönemi öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonucuna göre duygusal zekâ düzeyi daha yüksek olan ergenler, kendini ifade edebilme yeteneği daha iyi olan, duygularını yönlendirici olarak görebilen, sosyal yaşamında strese karşı daha sağlam durabilen kişilerin oldukları saptanmıştır (Akt. Çırpan, 2016).

Chan (2003), algılanan duygusal zekâ ile başkalarına yardım etme yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Hong Kong'da görev yapan 158 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, empatik hassasiyet ve pozitif düzenleme tarafından izlenen duygusal değerlendirme ve bunun pozitif kullanımı konusunda oldukça yüksek puanlar almışlardır. Çalışmada okul psikolojik danışmanların genel duygusal zekâlarının beklenilenin aksine diğer öğretmenlerden yüksek olmadığı, başkalarına yardım etmeye yönelik yetkinlik inançlarının ise diğer öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek bulunduğu saptanmıştır (Akt. Karabulut, 2014).

Arsenio (2003), üniversite temelli yetenek enstitüsünde yaptığı araştırmada, öğrencilerin liderlik, ahlak yargısı ve duygusal zekâ seviyelerini incelemiştir. Araştırmaya akademik olarak başarılı 200 yükseköğretim öğrencisi katılmış ve öğrenciler hızlandırıcı akademik programa katılmışlardır. Araştırma sonunda kadınlar ortalama grubun altında kalmışlardır. Cinsiyete bakılmaksızın yetenekli olan öğrenciler programa uyumda daha yüksek seviyeye sahip olup stres yönetimi ve tepki kontrol becerisinde daha düşük düzeydedirler (Gürsoy, 2016).

Stein ve Book (2003), öğretmen, danışman, sağlık uzmanı gibi çeşitli meslek dallarından kişiler üzerinde yaptıkları çalışmalar sonucunda duygusal zekâ seviyesinin yükseltilebildiğini belirlemişlerdir. Denekleri psikodinamik teoriden destek alarak ve bilişsel, davranışsal terapinin tüm kanıtlanmış metotlarını kullanarak eğitmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, bireylerin doğru ve bilimsel

tekniklerle eğitildiğinde duygusal zekâ seviyesinin yükseldiği saptanmıştır (Akt. Güler, 2006).

Bracket vd. (2004), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada kadınların duygusal zekâ puanlarının erkeklerin duygusal zekâ puanlarına göre daha anlamlı olduğunu saptamışlardır.

Bar-On (2005), Kanada ve ABD’de yaşayan ve yaşları 16 ile 100 arasında değişen ve yaş ortalaması 34 olan, ortalama on bin kişi üzerinde yaptığı araştırmada, yaşlı insanların gençlere oranla duygusal zekâ seviyelerinin daha yüksek olduğunu, kadınların erkeklere oranla duygularını anlamada, erkeklerin ise kadınlara oranla duygularını kontrol etmede daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmada, etnik kökenin duygusal zekâ düzeyine anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Babelan ve Moenikia (2010), yaptıkları çalışmada Payame Noor Üniversitesinin başarısını ölçmek amacıyla duygusal zekânın ve bileşenlerinin rolünü incelemişlerdir. Bu çalışmaya çok aşamalı örnekleme yoluyla 328 öğrenci katılmıştır. Veri toplamak için ‘Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği’ ve öğrencilerin akademik ortalama puanları kullanıldı. Araştırma sonucunda; duygusal zekânın ve boyutlarının, öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermiştir.

Fallahzadeh (2011), İran’da tıp fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 70 erkek ve 153 kadın olmak üzere toplam 233 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonunda, duygusal zekâ seviyesi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı bir düzeyde olduğu saptanmıştır.

Joihari ve Mohammedtaheri (2011), Tahran ortaöğretimde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmaya 180 kadın ve 200 erkek olmak üzere toplam 380 kişi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre; iç güdülenme, öz farkındalık, öz düzenleme, sosyal bilinç, sosyal beceri ve akademik zekâ gibi duygusal zekânın ana bileşenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde birçok araştırma IQ'nun tersine duygusal zekânın önemli ölçüde yükseltilebildiği, önemli ölçüde değişebildiği ve duygusal sağlığın gelişiminin; çocukların erken yaşta öğrenme yeteneklerinin gelişimi ve yetişkin olduklarında mutluluk ve başarıları açısından hayati öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda duygusal zekâyla ilgili çok sayıda çalışma bulunmamaktadır.

2.6 Problem

Yaşamımızda en temel hedefimiz her zaman var olan ve var olacak olan problemlere alışmak değil onlarla baş etmeyi öğrenmek olmalıdır. Hayatta özölmeyi gerektiren birçok problem vardır. Bununla birlikte hiçbir problem özömsüz olmayıp insanlar ancak bu problemlerle baş edebilir ve onlara çözüm bulabilirse kendisi ve çevreyle barışık olacaktır (Arslan, 2003). Yaşamın başlangıç yıllarında daha çok ihtiyaçların giderilmesiyle ilgili basit problemlerle karşılaşan birey, ileriki yıllarda daha karmaşık problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Karşılaşılan problemler cesaretle yaklaşılıp özölebilirse bireyin hayata uyumu da o kadar iyi olacaktır. Özellikle bireyin iş hayatında karşılaştığı problemleri özöbilmesi hem özgüvenini arttıracak hem de çevrenin gelişmesi ve uyumunu sağlayacaktır (Arslan, 2003).

Yaşadığımız bilgi çağında, kritik ve analitik düşünebilen, yaratıcı, farklı problemleri özöbilen bireyler yetiştirmek için, öğretmen adaylarının yaratıcı, üretken, pozitif düşünen, yeni bilgilere nasıl ulaşılacağını ve bunları beceriye nasıl dönüştüreceğini bilen bireyler olması beklenmektedir. Hepimiz yaşamımızda değişik yapı ve biçimde problemlerle karşılaşıyoruz. Aynı şekilde öğretmen adayları da hem ortak hem de özel hayatlarında farklı problemlerle karşı karşıya kalmakta ve karşılaştıkları bu problemlere çözüm yolları bulmak durumundadırlar (Özkütük vd., 2003). Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında yönetici, yaratıcı, problem çözme becerisine sahip bireyler olarak yetişebilmeleri için öğretmen yetiştiren üniversitelerin bu konuya önem vermesi gerekmektedir. Öğrencilerin, eğitim süreci boyunca temel dünya görüşü kazanabilmeleri ve bakış açılarını genişletebilmeleri eğitim sürecinin önemli bir çıktısıdır (Elkin ve Karadağlı, 2015).

Hayat boyunca insanın karşısına çıkan ya da çıkabilecek bütün engeller aslında birer problemdir. Problem, problema sözcüğünden gelen Latince bir kavramdır ve Grekçede Proballo –öne çıkan engel- sözcüğünden türetilmiştir. Farklı dillerde problem;

- Düşünce ve dikkat gerektiren güçlük,
- Düşünülüp konuşulmaya, bir sonuca bağlanmaya gerekli olan durum,
- Bilimsel yollarla karşılığı bulunması gereken soru,
- İçinden çıkması güç durum, can sıkıcı şey olarak ifade edilmektedir (Ülger, 2003).

Cüceloğlu (2006)' na göre problem, insanın bir hedefe ulaşmak isterken bu isteğine ket vuran, engellemeler sonucunda meydana gelen bir durumdur.

Heppner ve Krauskopf (1987) problemi, günlük hayatımızda karşılaştığımız ve içeriği daha çok psikolojik olan sıkıntılardır (Erdem ve Genç, 2014).

Morgan (1995)'a göre problem, kişinin bir hedefe ulaşmaya çalışırken bir engelle karşılaşması sonucu girdiği çatışma durumudur. Bingham (1998) problemi, bilinen ya da bilinmeyen öğeleri içeren, bir durumun sonunda ortaya çıkan ve ortaya çıkan bu unsurların tamamıyla bilinmeyen olması ile birlikte kişinin var olan problemlere karşı duyarlılığını engellemesi olarak ifade etmektedir. Tan (2001)'a göre problem, birey ya da toplumun karşı karşıya kaldığı, başarıya ulaşmak için çözümü gerekli zorluklardır. Aslan (2002) problemi, karşı karşıya olduğumuz bir tehlike anında ya da üstesinden gelinmesi gereken bir zorlukla karşılaşmak olarak tanımlamaktadır (Ülger, 2003). Karasar (2017)'a göre problem; insanın zihinsel veya fiziksel açıdan rahatsız olduğu bir konuda, kararsız ve çözüm yolunun birden çok görüldüğü her durumdur.

John Dewey, problemi, insan zihnini karmaşıklaştıran, insan zihnine meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak ifade etmektedir. Bu tanıma göre problem içinde bulunduğumuz karışık durumlardır ve günlük yaşantımızda karşı karşıya kaldığımız pek çok şeyi problem olarak görebiliriz. Arkadaşımızın yönelttiği soru, yürürken ayağımıza yapışan sakız, öğretmenin verdiği ödev, savaş gibi birçok şey problem olabilir (Gelbal, 1991).

Problemler süre ve yapı açısından kısa veya uzun süreli, basit veya karmaşık olarak farklılıklar gösterebilirler. Problemler, kişinin kendisinden kaynaklanabileceği gibi dış etmenlerce ortaya çıkan duygusal, bedensel ya da ekonomik problemlerden de kaynaklanabilir. Fakat problemler çözüm yoluna gidilmezse daha karmaşık ve çözülmesi zor hale gelebilirler (Ülger, 2003). Bireyin daha öncesinden problem ile karşılaşması ve onu çözmüş olması o problemi kişi için sorun olmaktan çıkarır. Yani problem, kişi için yeni ve orijinal olmalıdır (Gelbal, 1991).

Hicks (1994), genel olarak bir durumun problem olabilmesi için;

- Problemin olduğunu fark etmek,
- Bu problemi nasıl çözeceğini bilmek,
- Problemi çözmek istemek ve
- Çözümü uygulamaya geçirmek süreçlerinin gerçekleşmesi gerekir (Doğan, 2009).

Problemin üç temel özelliği vardır:

1. Problem, bireyin karşısına çıkan bir engel, karşılaşılan kişi için güçlüktür.
2. Kişi problemi çözmek ister ve bir hedef belirler.
3. Kişi, problemle öncesinde karşılaşmadığından çözümle ilgili bir hazırlığı yoktur ve bu da kişide hedefine ulaşmaya iten içsel bir gerginlik yaratır (Güler, 2006).

Problemler, kendilerine özgü anatomik yapıya sahip olup beraberinde aşağıdaki özellikleri getirirler:

- Hiç olmadık zamanda aniden meydana çıkarlar.
- Büyüklüğünü ve sınırını belirlemek güçtür.
- Genellikle kendilerini belli etmeden dallanıp budaklanırlar.
- Gördüklerimizden ya da algıladıklarımızdan çok farklı olabilirler.
- Neler olup bittiğini anlamamızı zorlaştırırlar.
- Ortaya çıkmaları için genelde birden çok sebep vardır.
- Kendiliğinden çözümleri mümkün değildir.
- Bireylerin yaşama biçimlerinde ve kurumların yapı ve işleyişlerinde değişime sebep olurlar.

- Büyük yıkım ve sıkıntılarla önemli gelişme ve ilerlemeleri beraberinde getirirler (Arslan 2003).

Problemleri ele alıp incelerken mutlaka bir çözüm yolu bulunabileceğinin farkında olarak yukarıdaki hususları dikkate almak önemlidir. Çünkü asıl nokta, her problemin farklı bir çözüm yolu olabileceğinin göz önüne alınmasıdır (Arslan 2003). Problem hem zihinsel hem de fiziksel problem olabilir. Zihinsel ya da fiziksel problemlerin çözümü zihinsel bir süreç gerektirir. Bu noktada problem çözmeye; karşılaştığımız güçlüklerin ortadan kaldırılması ya da belirsizliklerin giderilmesi olarak ifade edilebilir (Gelbal, 1991).

Hayatımızda karşılaştığımız problemlerle baş edebilmemiz bilgi ve beceri gerektiren bir süreçtir. Problemin zor ya da karmaşık olması önemli olmayıp önemli olan kişinin gerekli bilgi ve beceriye sahip olmasıdır. Ancak bu şekilde problemin çözümü için en doğru yaklaşımı bulabiliriz. Buradaki en önemli husus, problemin çözümü için gerekli aşamaların özenli bir şekilde seçilerek planlanmanın yapılmasıdır (Şirin ve Güzel, 2006).

2.7 Problem Çözme

Eğitim, insanları hayata hazırlamakla birlikte insanların karşılaştığı problemleri daha etkili nasıl çözebileceğini ve girdiği ortamlarda nasıl davranması gerektiğini de öğretir (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001). Problem çözme becerisinin kişinin çevreye uyum sağlamasında yardımcı olması özelliğinden dolayı geliştirilmesi önemlidir (Senemoğlu, 2005). İnsanlar yaşamlarını sağlıklı, mutlu ve huzurlu sürdürebilmek için yaşadıkları problemleri çözebilmelidirler. Buradan yola çıkarak hayatta başarılı olmak ve hayattan zevk almak için insanların problemlerini en doğru biçimde çözme yeteneğinin olması gerekir (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001).

John Dewey, problem ve çözme kavramlarını bir araya getiren ilk araştırmacıdır. Dewey' in geliştirdiği problem çözme kuramının temel versiyonu; öğrenmenin yaşadığımız dünyada bizim için anlamlı olan gerçek problem durumlarını başarıyla çözerken kazandığımız deneyimlerin ve yapıp ettiklerimizin sonucunda meydana geldiğidir. Bu noktadan hareketle 1910' lu yıllarda probleme dayalı eğitimin temelleri Dewey tarafından atılmış diyebiliriz (Arkan, 2011).

Bilmediğimiz bir yeri ziyarete gitmek, bir şeyler satın almak, yolculuk için bilet bulmak ve yolculuk planı yapmak, ödevi bitirebilmek, arkadaşlarla oyun oynamak gibi gün içinde karşılaştığımız birçok olay içerisinde problem çözmeyi de barındırır (Erdem ve Genç, 2014). Yaşadığımız problemlerin bizi daha yaratıcı, üretken ve kendine güvenli yaptığını unutmamalıyız. Değişim ve gelişmeler yeni ihtiyaçlar doğurur ve bu da yaşamın bir parçasıdır. Gelişim içinde problemlerin çözülmesi gereklidir (Arslan, 2003).

Kişi problemleri ve çevresiyle baş ederken problem çözme becerisine göre hareket etmek zorunda olup öz değerlendirme yapabilmesi de önemli bir rol oynamaktadır. Olumlu benliği olan kişiler problem çözerken; “problemlerimle baş edebilirim, bunlar başa çıkamayacağım korkutucu şeyler değil, bunlarla baş edebilmek daha çok bana bağlı” vb. düşünceler içinde problemlerine yaklaşacakları için daha sağlıklı düşünüp etkili çözümler bulabileceklerdir (Güçlü, 2003).

Farklı bir bakış açısından problem çözme, bir güçlüğü altından gelebilme, olaya farklı açılardan bakabilme, boşluğu doldurma, ihtiyacı gidermedir (Ülger, 2003). Bilim insanları problem çözmeyi, sorulara cevap verilmesi, belirsizliklerin yok edilmesi, anlaşılmayan durumların açıklanması ve olanla olması istenen arasındaki boşluğun kapanması olarak tanımlamaktadırlar (Ülger, 2003).

Cüceloğlu (2006)' na göre problem çözme, amaca ulaşmayan, ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır. Problemi çözme şekli, problemin türüne ve yapısına göre farklılık göstermektedir. Bazı problemler mantık yoluyla bazı problemler duygusal olgunluk bazıları da yeni bir algılama açısıyla çözülebilir.

Arslan (2002) problem çözmeyi, bir soruyu cevaplarken plan yapma, zor bir durumda kaldığında yeterli ve çözümleyici karşılık verme olarak tanımlamaktadır (Ülger, 2003). Solso vd., (2007) problem çözmeyi, tepkilerin oluşumu ve olası tepkilerin içinden en doğru olanı seçmeyi içeren, özellikli bir problemin çözümünün yönlendirilmiş düşünme şekli olarak tanımlamaktadır.

Çakıroğlu vd., (2011), bir hedefe ulaşmak isterken kişinin karşısına çıkan engelleri aşma sürecini problem çözme olarak değerlendirip bu sürece bilginin,

yaratıcılık ve hayal gücü gibi önemli özelliklerin dâhil olmasıyla şekillendiğini belirtmişlerdir (Erdem ve Genç, 2014).

Problem çözmeye; istediğimiz amaca ulaşabilmede, etkili ve yararlı olabilecek araç ve davranışları, farklı imkânlar içinden seçip kullanmaktır (Özkütük vd., 2003).

Problem çözme becerisi üst düzey beceri gerektiren ve bu üst düzey becerileri edinen bireylerin hayatının her döneminde karşı karşıya geldiği sorunları çözmeye başarısını gösterdiği bir beceridir. Bundan dolayı 2005-2006 eğitim- öğretim yılından sonra problem çözme becerisine öğretim programlarında vurgu yapılmaktadır. Günümüzde insanların yaşama devam edebilmesinde problem çözme becerisinin ne kadar önemli olduğu, öğretim programlarının genel amaçları ve temel becerileri içerisinde problem çözmeye yer verilmesiyle kendini göstermektedir (Erdem ve Genç, 2014). Ayrıca bu beceri öğrencide ilgi ve güdülenmeyi artırır, karar verme yeteneğini geliştirir, eleştirel düşünmeye yardımcı olur ve bilimsel yöntemi kullanmayı ve aynı zamanda gözlem yapma, rapor etme, bilgileri düzenleme, yorumlama, değerlendirme, özetleme gibi becerilerin de gelişimine katkı sağlar (Özkütük vd., 2003). Problem çözme sürecinde; güven, zaman, enerji ve temel iletişim becerileri başarılı olmak için gereklidir. Etkili problem çözme yollarının öğrenilmesi günlük hayatımızda her zaman mümkün değildir. Bu durumda bu becerileri profesyonellerin sistemli bir şekilde öğretmeleri gerekmektedir (Elkin ve Karadağlı, 2015).

Problem çözme, yeni durumlarla mücadele etmemize yardımcı olan ve bu durumlara uygun yanıtlar verebilmemizi sağlayan özel bir zihinsel yetenektir. Bazı problemlerimizi deneyip yanılarak, bazı problemlerimizi ise mantık yöntemiyle çözmekteyiz. Bu noktada problem çözme, bilinçli, emek isteyen ve hedef odaklı bir etkinlik olarak ifade edilmektedir (Elkin ve Karadağlı, 2015).

Bireyin, karşı karşıya kaldığı sorunu kendi sorumluluk alanı içerisinde görmesi problemin çözümünde problem çözmeyi bilmesi kadar önemlidir. Karşılaştığı sorunlarla nasıl baş edeceğine karar verirken, sorunların kaynağını kimlere ve nelere atfettiği de etkilidir. Eğer birey problemin oluşumunu ve çözümünü kendi sorumluluk alanı içerisinde görmüyorsa problemi çözmeye

kalkışmamakta ve problemin devam etmesine neden olmaktadır (Elkin ve Karadağlı, 2015).

Problem çözmeye; gözlem ve mantıklı düşüncenin özel bir bileşimidir ve çözümünde; problemin tespit edilmesi, verilerin toplanması, çözüm yollarının belirlenmesi, çözümün uygulanması, uygulanan çözümden sonuç çıkarılması ve çözüm için kesin sonuca ulaşılması basamakları izlenir (Özkütük vd., 2003).

Koberg (1981)'e göre problem çözmeye yeteneğine sahip bireyler şu özelliklere sahiptir:

- Alternatif fikirler üretir,
- Yenilikçi ve yeni oluşuma açıktır,
- Sorumluluk duygusuna sahiptir,
- Tercih ve kararlarını ifade eder,
- Cesaretli ve maceracıdır,
- Kendine güvenir ve yeterlidir,
- Zeki ve dikkatlidir,
- İlgi alanları geniştir,
- Prosedür ve yöntemlere bağlıdır,
- Objektiftir,
- Aktif ve enerjiktir,
- Rahat ve duygusaldır,
- Verimlidir,
- Yaratıcıdır,
- Olaylara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır (Terzi, 2000; Akt. Doğan, 2009).

Problem çözmeyi ele alan araştırmacıların ortak olan bazı problem çözmeye basamakları şunlardır:

- 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 (Terzi, 2000; Akt. Doğan, 2009).

Budak (1999), problem çözme sürecini duygusal, bilişsel ve davranışsal etkinlikler olmak üzere üçe ayırmaktadır:

1) Duygusal Etkinlikler

Problem çözme sürecinde bireyin nasıl düşündüğünü ve davrandığını etkilemesi açısından önemli rol oynarlar. Bireyin problemlerle duygusal yaklaşımını değerlendirerek problem çözme davranışını belirleyebiliriz. Problem çözmeye yönelik duygusal etkinlikler üç ana özellikten etkilenmektedir:

- a) Duygusal baş etme yöntemleri
- b) Duygusal eylem üzerindeki destekleyici ve etkileyici boyutlar
- c) Duygunun, davranışın ve değerlendirmenin birbirleriyle ilişkisi

2) Bilişsel Etkinlikler

En az duygusal etkenler kadar önemli olan bu etkinlikleri etkileyen üç temel değişken vardır. Bunlar:

- a) Bilişsel baş etme yöntemleri
- b) Bilişsel aşamaların yardımıyla davranışların düzenlenmesi
- c) Bilişsel aşamaların bilinçli kontrolü

3) Davranışsal Etkinlikler

Bu etkinlikler hem karışık hem de geniş kapsamlıdır. Problem çözmeye yönelik davranışları etkileyen dört temel değişken vardır. Bunlar:

- a) Denenmeyen davranışlar
- b) Önceki davranışların işe yaramamalarının sebebi
- c) Davranışların işlevsel sonucu
- d) Kişinin azmi ve sabrı

Öğretmenler yetiştirdikleri çocukların problem çözme yeteneğini geliştirmeye ilgilenmelidirler. Çünkü bir bireyin gelişimi, problemlerini çözme konusunda gösterdiği beceriye göre ölçülür ve bugünün çocukları yarının yetişkin problem çözümleri olacaklardır. Yani problem çözme; herkesin faydasıdır ve bu nedenle öğretim programının en önemli tarafı olarak düşünülmelidir, öğretmenler de çocukların problem çözme becerilerinin gelişimine yardım etmelidirler. Çünkü çocukların zihnini ve çabasını etkileyen kişisel problemler,

öğrenme sürecini olumsuz bir şekilde etkileyebilir ve aynı zamanda problem çözen insanlara ihtiyaç vardır. Problem çözme bireysel yetenekleri geliştirme ve etkili bir öğrenme yoludur. Problem çözme becerisi gelişmemiş ve yaşadığı problemi çözmekte güçlük yaşayan çocuklar için yararlı diyebileceğimiz çalışmalara gölge düşebilir. Mesela kesirlerde toplama işlemine, kendisine arkadaş bulma kaygısına düşmüş bir çocuk yeterli ilgiyi gösteremez veya annesine doğum günü hediyesi alma telaşında olan bir çocuk, okul gazetesine haber yazmada motive olamayabilir. Ancak problemi dinleyip çözüme yardımcı olacak birinin varlığı, çocuğun görüşünü değiştirebilir (Bingham, 1998).

Problemin çözülmesinden önce problemi çözebilme evresi eğitim ortamlarında önemli bir yere sahiptir. Bu süreçte çocuk hem yeteneklerini fark eder hem de geliştirmeye uğraşır. Bu sürece teşvik edilen çocukların özsaygı ve güvenleri de gelişir. Çocuklar özgürce bir şeyleri başarabileceğine inanır, çözüme nasıl gideceğini kavrar. Bu noktada eğitimcilerle düşen, öğrencilerin sahip olduğu beceriyi problemlerle karşı karşıya kaldıklarında nasıl kullanacağına destek olmaktır. Günlük yaşamda öğrenilmesi zor olan bu becerinin eğitimciler tarafından düzenli bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir (Yıldız ve Ekşisu, 2011).

2.8 Problem Çözme Aşamaları

Problem çözme aşamaları her araştırmacı tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmış olsa da tüm araştırmacıların üzerinde durduğu ortak aşamalar aşağıdaki gibidir:

- **Hazırlık (Preparation):** Bu aşama, problemin ne olduğunun ve nasıl gerçekleştiğinin belirlendiği ve ilgili görülen bilgi ve malzemelerin toplandığı aşamadır. Problem çözülmeye çalışılır ancak üzerinde günlerce düşünülüp taşınılsa bile problem çözülemeyebilir. Bu durumda daha sonra problemin çözümünde daha başarılı olunacağı varsayılarak çözüm daha sonraki bir zamana bırakılır.
- **Kuluçka (Incubation):** Önceden çözümü engelleyen bazı olguların kaybolmaya başladığı aşamadır. Bu süreçte birey, problemin çözümünde faydalı olabilecek faaliyetlerde bulunur ve yeni bilgiler öğrenir. Kişi aktif olarak kullanmasa da bilinçaltı süreçler çalışmaktadır.

- Kavrayış veya Aydınlanma (Insigt or Illumination): Bireyde kavrayış yoluyla yeni fikirler ve problemin çözümüne dair çözüm yolu üretilir.
- Değerlendirme ve Düzeltme (Evaluation and Revision): Yeni çözüm yolunun problemi gerçekten çözüp çözmediğinin denendiği ve bunun sonucunda başarısız olunursa tekrar başa dönüldüğü aşamadır. Çözüm yolu başarılı ise çözüme ulaşılmış ve problemin üstesinden gelinmiş olunur (Morgan, 1995).

2.9 Problem Çözme Kuramları

Bu bölümde problem çözme kuramlarından bahsedilmiştir.

2.9.1 John Dewey' in Yansıtımlı Düşünce Kuramı

Bu kuram eğitimde problem çözme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Hem tümevarım hem de tümdengelim yöntemleri bilimsel problem çözme sürecinde beraber kullanılmaktadır. Bunlardan tümevarım önceliklidir. Bilimsel yöntemin eğitimciler tarafından kullanımı için gerekli alt yapıyı bu kuramla birlikte Dewey oluşturmuştur (Dewey, 1910; Akt. Coşkun, 2016). Bu kuram üç aşamadan oluşmaktadır:

- 1) Algılanmış bir sorun: Problemin varlığının tamamen algılanması, ortaya çıkışındaki neden veya nedenlerin belirlenmesidir.
- 2) Sorun üzerine yaratıcı düşünebilme süreci:
 - a) Gözlem yapma
 - b) Sorunla ilgili farklı tanımlar önerme
 - c) Zorluğu çözülebilir bir sorun olarak biçimlendirme
 - d) Farklı çözüm yolları ortaya koyma
 - e) En doğru çözümü bulabilme
 - f) Çözüm yöntemini iki şekilde deneme;
 - i) Çözümün kendi içindeki öğelerle içsel tutarlığı,
 - ii) Eylem ya da kontrol
 - g) Geri dönme (başarısızlık durumlarında önceki aşamalara gitme)
 - h) Tutum ve isteklere göz atma
 - i) Sorunun hikâyesine ve çözümüne göz atma
 - j) Çözümün başarısını ortaya çıkarma
- 3) Dengelerin yeniden kurulması

Dewey, belirttiği bu aşamaların değişmez olmayıp herhangi bir diziyi de takip etmediğini, dizinin herhangi bir aşamadan başlayabileceğini vurgulamıştır. Bununla birlikte bu aşamaların genişletilebileceğini, bazı aşamaların çıkarılabileceğini ya da kısaltabileceğini de belirtmektedir (Saygılı, 2000; Akt. Coşkun, 2016).

2.9.2 Alex Osborn'un Problem özme Kuramı

Osborn, beyin fırtınası tekniğini ilk kez geliştirerek yaymış ve problem çözme sürecini üç aşamaya ayırmıştır. Bunlar;

a) Problemi tespit etme: Problemin tanımlanıp hazırlandığı aşamadır. Problemi bir karmaşanın içinden alınıp çıkarılması, verilerin toplanması ve çözümleme ilişkileri hazırlığı kapsar.

b) Fikir bulma: Fikir üretip geliştirmeyi kapsar. Çok sayıda düşüncenin ortaya konması ve ortaya konan bu fikirlerin birbirine eklenmesi ve işlenmesi sonucu en doğru fikri geliştirmektir. Bu aşama aynı zamanda "denence geliştirme" olarak adlandırılmaktadır.

c) özüm bulma: Değerlendirme ve seçme basamaklarından oluşur. Farklı çözümlerin denenmesi ya da başka yollardan kontrol edilmesi değerlendirme, bir fikri diğerleriyle kıyaslamak ve onu son çözüme iliştirmek ise seçme basamağıdır (Sungur, 1997; Akt. Güler, 2006).

2.9.3 Karl Popper'ın Problem özme Kuramı

Popper (1972)' a göre bu kuramda, problem çözmeye problemin kendisiyle ve nedenleriyle başlamak önemlidir. Problemi anlamak demek, problemin parçalarını sezinleyip alt birimleriyle tanışarak onlar arasındaki mantık örüntüsünü anlayabilmektir. Bilimsel bir problemi anlamak, yaşanılarak, çözmeye çalışılarak ya da onu çözmede başarısız olunarak öğrenilebilir. Problemleri anlamamız için ilk olarak güçlüğün nerede olduğunu bulmalıyız. Popper problem çözmenin bir dünya görüşü, bir hayatta kalma sorunu olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle toplumlar problem çözmeye elverişli olmalıdır. Çünkü demokrasi ve yüksek yaşam standartları problem çözmeyle ilişkilidir (Sungur, 1992; Akt. Doğan, 2009).

2.9.4 Bandura' nın Problem Çözme Kuramı

Bandura (1977), insanların çevrelerindeki bireylerin davranışlarını taklit ederek problem çözmeyi öğrendiklerini belirtmektedir. Bandura' nın ortaya attığı kendine yeterlik modeli, insanların yeteneklerine ve baş etme becerilerine olan inançlarının problem çözme becerilerini etkilediğini ve problem çözme becerileri algılarının gösterecekleri çaba miktarı ve sebatlarını etkilediğini savunmaktadır. Yani kişinin kişisel yeterliliklerini algılamaları davranışsal seçimlerine etki etmektedir. Bandura yeni davranışlar kazanma ve bunları öğrenmede bilişsel süreçlerin önemine dikkat çekmektedir. Bireyin kendine olan inancı, onun başa çıkmayı deneyip denememesine, başkalarının verdiği tepkilerin bu davranışı yapmayı sürdürmelerine ya da bırakmalarına yol açtığını ileri sürmektedir. Kısaca Bandura, kişinin kendi fonksiyonunun etkisini algılaması, problem çözme sürecinin belirleyicisidir (Taylan, 1990).

2.9.5 Parnes' in Yaratıcı Problem Çözme Kuramı

Bu kuram, yaratıcı düşüncenin her aşamasında rehberlik etmektedir. Beş basamaktan meydana gelmektedir:

- a. Gerçeği Bulma: Problemlerle ilgili bilgi sahibi olup liste oluşturmaktır.
- b. Problemi Bulma: Problem ve probleme neden olan alt problemleri belirlemektir.
- c. Fikir Bulma: Problemlerle ilgili farklı fikirler üretmektir.
- d. Çözüm Bulma: Ortaya atılan fikirleri değerlendirmek, kriterleri belirlemektir.
- e. Kabul Bulma: Kabul edilen planı harekete geçirmektir.

Parnes; sıralanan bu aşamaların defalarca uygulanarak bireylerde alışkanlık haline gelmesi gerektiğini ifade etmektedir (Çetin, 2011).

2.9.6 Guilford' un Yakınsak ve İraksak Düşünme Kuramı

İraksak ve yakınsak düşünmenin karşılaştırıldığı bu kuramda yakınsak düşünme, çözümlerden en uygun olanı 'yakınsayarak' bilgi ve mantık kurallarını uygulamak olarak ifade edilirken; iraksak düşünme ise olası çözümleri hatırlama ya da yeni çözümler üretme; kişinin düşüncelerinin birçok farklı yol boyunca "ıraksaması", genişleyerek yayılmasıdır. İraksak düşünmeyi yakınsak

düşünmeden ayıran; sadece eldeki bilgilerle yetinmeyip daha esnek, daha zengin, fikirler akımına ve yaratıcılığa açık bir düşünme olmasıdır.

Bu kuramda iraksamalı düşünme için sekiz ana yetenek vardır. Bunlar:

- a. Problem ve durumlarına duyarlı olması,
- b. Düşüncelerde akıcılık gösterebilme yâda sayıca çok daha fazla ve kullanılabilir fikir üretebilmesi,
- c. Alışlagelmiş, özgün olan ve aynı zamanda işlevsel fikirler üretebilmesi,
- d. Bir fikirden diğerine kolaylıkla geçilebilmesi,
- e. Sentez yeteneğinin olması,
- f. Analiz yeteneğinin olması,
- g. Karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilmesi ve
- h. Değerlendirme yapabilmesidir (Donald, 1993; Akt. Çetin 2011).

2.9.7 Phips Mountrose' un 6-18 Yaş Çocuklarıyla Problem Çözmede Beş Aşama Kuramı

Mountrose (2000), duyguların da içinde yer aldığı problem çözme sürecini, beş aşamalı olarak geliştirmiştir. Mountrose, yetişkinlerin, problemle karşı karşıya kaldıklarında çocuğa “onu yapma, bunu yap” demesi klasik problem çözme yöntemine başvurduğunu, bu yöntemin çocukların süreci yaşamadan, etkileşime geçmeden, doğrudan çözüme ulaşmalarını ve kendi başlarına problem çözerken zorlanmalarına neden olduğunu ifade etmektedir.

Mountrose (2000)' nin beş aşaması şunlardır:

- a. Sorunu Tanımlama: Bu aşamada çocuğa sadece ne olduğunu sorup dikkatlice dinlemek gerekmektedir.
- b. Duyguları İfade Etme: Çocuk problemle ilgili duygularını söylemeli, yetişkinler de çocukların duygularını tanımlama ve kelimelerle ifade etmelerine yardımcı olmalıdırlar.
- c. Olumsuz İnancı Bulma: Probleme neden olan, problemin altında yatan inanç ve düşüncelerin keşfedilmesi gerekmektedir.
- d. Olumlu İnancı Bulma: Doğruluk, sonuçlar ve değişim ilkelerinden yararlanarak olumsuz düşünceleri olumlu düşüncelere dönüştürmek gerekmektedir.

- e. Geleceği Zihinde Canlandırmak: Olumluya dönüşen yeni inançlarla sorunu tekrar ele alıp, gelecekte olacakları da bu inançla hayal etmelidir (Coşkun, 2016).

2.10 Problem Çözmeyle İlgili Yapılan Araştırmalar

D’Zurilla, Maydev ve Kant (1998), insanların genç yaştan orta yaşa doğru büyümeleriyle problem çözme seviyelerinin de yükseldiğini saptamışlardır.

Tümkaya ve İflazoğlu (2000), sınıf öğretmeni adaylarının otomatik düşünme ve problem çözme becerilerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda otomatik düşüncelerle sosyo-ekonomik düzey ve problem çözmeyle sınıf düzeyi arasında ve otomatik düşüncelerle problem çözme becerileri arasında anlamlı düzeyde farklılık saptamışlardır.

Terzi (2001), “Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algıları” adlı çalışmasında 101’i kadın, 93’ü erkek olmak üzere toplam 194 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin kişiler arası problem çözme becerilerinin sosyo-ekonomik düzey ve ebeveyn tutumlarına göre farklılaştığını, cinsiyet ve kardeş sayısına göre farklılaşmadığını saptamıştır.

Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2001), lisansüstü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarılarını bazı değişkenler yönünden incelemiştir. Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinden 39 kadın, 46 erkek olmak üzere 85 yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin problem çözme becerileri ve genel başarıları bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin genel başarıları ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Pakaslahti vd. (2002) yaptıkları çalışmada, 17 yaşındaki öğrencilerin problem çözme becerilerinin 14 yaşındakilere göre daha etkisiz olduğu bulgusu elde edilmiştir (Yıldırım vd., 2011).

Korkut (2002), lise öğrencilerinin problem çözme seviyelerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada 239’u kadın, 155’i erkek toplam

334 öğrenciye ulaşmıştır. Çalışma sonunda yaş, okul türü, cinsiyet, babanın işi, bireylerin problemlerini konuşup kimler tarafından anlaşıldığı değişkenlerine göre problem çözme becerilerini algılamada farklılık saptanmıştır.

Demirtaş ve Dönmez (2008), ortaöğretimde görevli öğretmenlerin problem çözme seviyelerine ilişkin algılarını ve bu algıların farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla 445 lise öğretmeni üzerinde çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda lise öğretmenlerinin problem çözme beceri algılarının kıdem, anne ve babanın eğitim düzeyi, en son mezun olunan okul değişkenlerine göre farklılaştığı saptanmıştır.

Yılmaz, Karaca ve Yılmaz (2009), sağlık yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin problem çözme beceri seviyelerini incelemek amacıyla Celal Bayar Üniversitesi Manisa Sağlık Yüksekokulu'nda okuyan 335 öğrenciye “Problem Çözme Ölçeği”ni kullanarak yaptıkları araştırmanın sonucunda problem çözme becerisinin bölüm, cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi ve problem çözme ile ilgili eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Problem çözme becerisi ile öğrencilerin sınıfları arasında anlamlı bir fark saptanmış olup öğrencilerin problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

Yerli (2009), “İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında 310 yönetici üzerinde ‘Duygusal Zekâ’ ve ‘Problem Çözmeye İlişkin Tutum’ ölçeklerini kullanmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekânın kıdeme, bölüme göre farklılaştığını; problem çözenin ise bölüme göre farklılaştığı, yaş ve kıdeme göre farklılaşmadığını saptamıştır. Bununla birlikte duygusal zekâyla problem çözme becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Doğan (2009), ortaöğretim öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleriyle problem çözme becerilerini bazı değişkenlere göre incelediği çalışmada 320 öğrenci üzerinde ‘Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği’ ile ‘Problem Çözme Envanteri’ ölçeklerini uygulanmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ seviyesinin problem çözme becerisiyle arasındaki ilişki düşük seviyede bulunmuştur. Bununla

birlikte duygusal zekânın sınıf düzeyine, okul türüne, ebeveyne tutumlarına göre farklılık gösterdiği, cinsiyete göre ise farklılık göstermediği; problem çözme becerisinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı, ebeveyn tutumları ve okul türüne göre farklılaştığı saptanmıştır.

Hatay Polat ve Tümkaya (2010), “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Düşünme İhtiyacına Göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarının sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre problem çözme becerilerinin farklılaştığını belirtmişlerdir.

Bağçeci ve Kınay (2013), 83’ü erkek, 76’sı kadın olmak üzere 159 öğretmen üzerinde problem çözme becerilerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin problem çözme seviyeleri cinsiyet ve bransa göre farklılık göstermezken, eğitim düzeyi değişkeninin değerlendirici yaklaşım faktöründe, hizmet süresi değişkeninin de aceleci ve kendine güvenli yaklaşım faktörlerinde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Erdem ve Genç (2014), ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme becerileriyle ilgili algılarını araştırmışlardır. Araştırmada “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmaya 450 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri hakkındaki algıları; cinsiyet, okul türü ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı zamanda ortaöğretim öğrencilerinin çoğunluğu, problem çözme becerisine sahiptir.

Elkin ve Karadağlı (2015), üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla İstanbul’daki bir vakıf üniversitesinin sağlık bilimleri yüksekokulunda öğrenim gören 596 öğrenci üzerinde Problem Çözme Envanterini kullanarak yaptıkları araştırmanın sonucuna göre problem çözme becerisi; öğrencilerin cinsiyetine, eğitim gördükleri bölüme, sınıfına, bitirdiği lise türüne, okul öncesi eğitim durumuna, çocukluğunu geçirdiği yerleşim birimine, gelir düzeyine, anne ve babanın eğitim düzeyine, aile tipine, kardeş varlığına, ebeveyn çocuk yetiştirme tarzına, akademik başarı algısına, samimi arkadaşına ve hobi varlığı ile problem çözme eğitimi alma durumu değişkenlerine göre anlamlı

düzyde farklılaşmadığını saptamışlardır. Aynı zamanda öğrencilerin problem çözme becerilerinin orta seviyede olduğu görülmüştür.

İlgili araştırmalar incelendiğinde problem çözme becerisinin genel olarak yaşla birlikte yükseldiği; cinsiyet, ebeveyn tutumları, sınıf düzeyi, bölüm değişkenlerine göre ise farklılaşmanın olduğu çalışmaların dengeli olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda problem çözme becerisiyle ilgili çok sayıda çalışma bulunmamaktadır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; “geçmişte yâda halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir” (Karasar, 2017). Araştırmada tarama araştırma türlerinden kesitsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Kesitsel araştırmalar; “genellikle örneklemin büyük olduğu ve birçok farklı özellikteki topluluğu kapsayan araştırmalardır” (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmada, eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri bazı demografik özelliklere göre (cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf düzeyi) incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma evrenini 2017/2018 eğitim öğretim yılında ZBEÜ Ereğli Eğitim Fakültesinde okuyan tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma örnekleme ise söz konusu çalışma evrenindeki Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ile RPD bölümünde okuyan 1917 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya toplamda çalışmaya katılmayı kabul eden 1153 öğrenci katılmış olup bunlardan 88. maddeye (yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim) kesinlikle katılıyorum dışında işaretleme yapan 120 öğrenci çıkartılmış ve araştırmaya 813’ü kadın, 220’si erkek olmak üzere 1033 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Katılımcıların cinsiyete, yaşa, bölüme ve sınıf düzeyine göre dağılımları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.1: Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	813	78,7
Erkek	220	21,3
Toplam	1033	100,0

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin %78,7’sini kadın, %21,3’ünü erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Cinsiyet değişkenine bakıldığında kadın öğrencilerin sayısının erkek öğrencilere göre oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2: Öğrencilerin yaşa göre dağılımı

Yaş	n	%
17-20	427	41,4
21-24	556	53,8
25-28	31	3,0
29+	19	1,8
Toplam	1033	100,0

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerden %41,3’ü 17-20, %53,8’i 21-24, %3’ü 25-28, %1,8’i 29 ve üzeri yaş grubundadır. Yaş değişkenine göre en fazla sayıda öğrencinin 21-24 yaş grubunda olduğu en az sayıda öğrencinin ise 29 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3: Öğrencilerin bölümlere göre dağılımı

Bölüm	n	%
Sınıf Öğretmenliği	223	22,6
Okul Öncesi Öğretmenliği	178	17,2
Fen Bilgisi Öğretmenliği	88	8,5
Türkçe Öğretmenliği	159	15,4
Sosyal İlgiler Öğretmenliği	97	9,4
İlköğretim Matematik	102	9,9
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	176	17
Toplam	1033	100,0

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin %22,6’sı Sınıf Öğretmenliği, %17,2’si Okul Öncesi Öğretmenliği, %8,5’i Fen Bilgisi Öğretmenliği, %15,4’ü Türkçe Öğretmenliği, %9,4’ü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %9,9’u İlköğretim Matematik Öğretmenliği, %17’si RPD bölümünde öğrenim görmektedir. Bölüm değişkenine göre en fazla öğrencinin Sınıf Öğretmenliği, en az öğrencinin ise Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4: Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	n	%
1.Sınıf	295	28,5
2.Sınıf	257	24,9
3.Sınıf	255	24,7
4.Sınıf	226	21,9
Toplam	1033	100,0

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin % 28,6’sı 1.sınıf, %24,9’u 2.sınıf, %24,7’si 3.sınıf, %21,9’u 4.sınıf öğrencisidir. Sınıf düzeyi değişkenine göre dengeli dağılım olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğrencilere veri toplama aracı olarak ölçek uygulanmıştır. Bu anketin birinci bölümünde kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde duygusal zekâ ölçeği, üçüncü bölümünde ise problem çözme ölçeği bulunmaktadır (Ek 1, 2, 3).

Kişisel Bilgi Formu: Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu; cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf düzeyini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği: Ölçeğin orijinali Reuven Bar-On tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir. Acar (2001) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılan anketin uygulanması aşamasındaki en büyük problem, ankette yer alan ifadelerin çok sayıda olması idi. Ana çalışmada da aynı problemin ortaya çıkacağı düşünülerek, ifadelerin sayısı azaltılmıştır. Ankette yer alan 133 ifadenin 15 tanesi hiçbir boyutta yer almayan, ancak ankete cevap veren kişinin anketi doldurma eğilimini ölçen ifadelerdi. Bu ifadeler anketten çıkarıldı. Bunun sonucunda toplam 5 boyut ve onlarında altında yer alan 15 boyutu ölçen 87 ifadeden oluşan bir anket oluşturulmuştur. 88. Madde olarak da “yukarıdaki ifadelere samimi ve doğru şekilde cevap verdim” ifadesi ölçeğe eklenmiştir.

Acar (2001) anketin güvenilir olması maksadıyla, ankette bulunan önermeleri iç tutarlılık Cronbach Alpha Katsayısı güvenilirlik analizi ile test etmiştir. Bu analiz sonunda, 87 ifadeden oluşan anketin toplam boyutları yönünden Alpha katsayısı .92; *kişisel yetenekler* boyutunun Alpha katsayısı .83; *kişilerarası yetenekler* boyutunun Alpha katsayısı .77; *uyumluluk* boyutunun

Alpha katsayısı .65; *stresle başa çıkma* boyutunun Alpha katsayısı .73; *genel ruh durumu* boyutunun Alpha katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur. Aşağıda, duygusal zekâ anketinde yer alan temel boyutların değerlendirilmelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1- Kişisel Beceriler: Kişinin kendisiyle olan ilişkisi, kendisinin içindeki değerleridir. Bu faktörün alt boyutları, duygusal benlik bilinci, kendine güven, kendine saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlıktır. Bu faktörden yüksek puan alan kişilerle ilgili; duygularını bilen, kendisini iyi bulan ve yaşamında yaptığı şeyler hakkında olumlu şeyler düşünen kişiler olarak düşünebiliriz. Bu kişiler, düşüncelerini ve inançlarını ifade ederken kendilerini bağımsız ve güçlü hissederler. Bu faktörün iyi olması satış, müşteri hizmetleri gibi yerlerde önemli bir yere sahiptir (Acar, 2001).

2- Kişiler Arası Beceriler: Bu faktörde kişiler arası yetenek ve faaliyetlere önem verilmektedir. Bu ana faktörün altında; empati, bireylerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluk boyutları vardır. Bu faktörden yüksek puan alan kişiler, sosyal yetenekleri iyi ve sorumluluk sahibi olan kişilerdir. Bu kişiler diğer bireyleri anlar, ilişki kurar ve onlarla iyi geçinirler. Bu yetenekler, takım çalışmasında ve insan ilişkilerinde önemlidir (Acar, 2001).

3- Uyumluluk Boyutu: Bu faktörün alt boyutlarında; problem çözme, gerçeklik ölçüsü ve esneklik vardır. Bu faktör, bireyin çevresindeki isteklerle doğru şekilde baş edebilmesi ve problemleri bir durumda ne kadar başarılı olacağını ortaya koyar. Bu faktörden yüksek puan alan kişiler, problemle karşı karşıya kaldıklarında durumu anlayıp en doğru çözümü bulurlar. Aynı zamanda daha esnek, aktif ve gerçekçilerdir. Bu uyumluluk sadece özel yaşamlarında değil iş yaşamlarında da geçerlidir. Bu kişiler örgütlerde daha çok, araştırma geliştirme ve teknik destek bölümlerinde başarılıdırlar (Acar, 2001).

4- Stresle Başa Çıkma Boyutu: Stresle başa çıkma boyutu, stres toleransı ve dürtü kontrolü boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilirler. Bu kişiler genellikle soğukkanlı, nadiren fevridirler ayrıca, baskı altında dahi iyi çalışırlar. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, stresli, endişe

doğurabilecek ve kritik işlerde çalışabilirler. Bu yetenek, polisler, itfaiyeciler, acil servis çalışanları, örgütlerde ise özellikle yöneticiler için çok önemlidir (Acar, 2001).

5- Genel Ruh Durumu Boyutu: Genel ruh durumu, mutluluk ve iyimserlik boyutlarından oluşmaktadır. Anketin bu boyutu, yaşama bakış açısını, yaşamdan aldığı zevki, yaşamla ilgili duyguları ölçer. Bu boyutun yüksek skoru, yaşamdan nasıl zevk alınacağını bilen, neşeli, olumlu, umutlu ve iyimser kişileri tanımlar. Bu boyut, insan ilişkilerinde birleştirici bir element olmasının yanı sıra, problem çözümü ve stres toleransında etkili, motivasyonel bir boyuttur. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, işyerinde coşkulu ve pozitif bir iklim oluşturulmasına yardımcı olurlar (Acar, 2001).

Ölçekteki maddelerden 3, 6, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 21, 22, 24, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 47, 50, 51, 56, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 77, 79, 80, 82, 83, 85 ve 86. maddeler olumsuz maddeler olup ters puanlama yapılmaktadır.

Problem Çözme Ölçeği: Güler (2006) tarafından geliştirilen ölçek problem çözme beceri düzeylerini anlamaya yönelik 33 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada, ölçekten alınan toplam puanlar değerlendirilerek bireylerin problem çözmeye yaklaşımlarındaki tercih stili belirlenmeye çalışılmıştır. Problem çözme ölçeğinden alınan puanların dağılımında; 32-79 puan aralığını “Adaptörler”, 80-112 puan aralığını “Orta Düzeyde Yaratıcılık Grubu”, 113-160 puan aralığını ise “İnnavatörler (Yaratıcılar)” oluşturmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması da yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt etme gücünü belirlemek üzere ölçek toplam puanlarına göre alt ve üst %54'lük gruplar arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi yapılmış ve fark anlamlı bulunmuştur ($p < 0.001$). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere Cronbach Alpha katsayısına bakılmış ve 0.90 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS for Windows 20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 3.5: Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Statistic	Df	Sig.
Problem Çözme Ölçeği	,042	1033	0,000
Duygusal Zekâ	,029	1033	0,034
1-Kişisel Beceriler	,039	1033	0,001
2-Kişilerarası	,070	1033	0,000
3-Uyumluluk	,043	1033	0,000
4-Stresle Başa Çıkma	,055	1033	0,000
5-Genel Ruh Durumu	0,65	1033	0,000

Tablo 3.1 incelendiğinde, Kolmogorov-Smirnov (a) normallik testi sonuçlarına göre bütün ölçek puanları ve alt faktörlerine ait veriler normal dağılım göstermemektedir ($p < 0,05$). Buna göre analizlerde parametrik olmayan (non-parametrik) testler kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

4- BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Puanlarına İlişkin Ortalamalar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerine ve problem çözme becerilerine ilişkin ortalamalara yer verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerinin ortalamaları

Faktörler	n	\bar{X}	SS.	Min.	Max.
Kişisel Beceriler	1033	109,946	14,337	29,00	145,00
Kişilerarası İlişkiler	1033	74,375	8,033	18,00	90,00
Uyumluluk	1033	52,170	7,388	15,00	75,00
Stresle Başa Çıkma	1033	41,053	8,019	13,00	65,00
Genel Ruh Durumu	1033	46,954	7,078	12,00	60,00
Duygusal Zekâ	1033	324,501	35,057	88,00	440,00

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel beceriler boyutunun ortalaması 109,946, standart sapması 14,337; kişilerarası ilişkiler boyutunun ortalaması 74,375, standart sapması 8,033; uyumluluk boyutunun ortalaması 52,170, standart sapması 7,388; stresle başa çıkma boyutunun ortalaması 41,053, standart sapması 8,019; genel ruh durumu boyutunun ortalaması 46,954, standart sapması 7,078; genel duygusal zekâ düzeylerinin ortalaması 324,501; standart sapması 35,057’dir. Çizelgeye göre öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri ve duygusal zekânın alt faktörleri ortalamasının üstündedir.

Tablo 4.2: Öğrencilerin problem çözme becerilerinin ortalamaları

	n	\bar{X}	SS.	Min.	Max.
Problem Çözme	1033	83,130	11,638	33,00	165,00

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin problem çözme düzeylerinin ortalaması 83,130; standart sapması 11,638’dur. Çizelgeye göre öğrencilerin problem çözme becerileri ortalamasının altındadır.

4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ seviyelerinin ve problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine yer verilmiştir.

Tablo 4.3: Problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre değişimi

Cinsiyet	n	\bar{X}	SD	U	p
Kadın	813	516,70	1	89185,5	0,95
Erkek	220	518,11			

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme beceri puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U Test'i sonuçlarından kadın ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Elde edilen bulgulara göre, problem çözme becerisinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir ($U=89185,5$, $p>0,05$).

Tablo 4.4: Duygusal zekâ seviyesinin cinsiyet değişkenine göre değişimi

Cinsiyet	n	\bar{X}	SD	U	p
Kadın	813	519,02	1	87785,0	0,675
Erkek	220	509,52			

Tablo 4.4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U Test'i sonuçlarından kadın ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Elde edilen bulgulara göre, duygusal zekâ becerisinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir ($U=87785,0$, $p>0,05$).

Tablo 4.5: Öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi kişisel beceri alt faktörünün cinsiyete göre değişimi

Cinsiyet	n	\bar{X}	SD	U	p
Kadın	813	520,72	1	86409,0	0,441
Erkek	220	503,27			

Tablo 4.5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi kişisel beceri alt faktörünün cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U Test'i

sonuçlarına göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi kişisel beceri alt faktörü cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($U=86409,0$, $p>0,05$).

Tablo 4.6: Öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi kişilerarası alt faktörünün cinsiyete göre değişimi

Cinsiyet	n	\bar{X}	SD	U	p
Kadın	813	541,19	1	69765,0	0,0
Erkek	220	427,61			

Tablo 4.6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi kişilerarası alt faktörünün cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U Test'i sonuçlarına göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi kişilerarası alt faktörü cinsiyete göre farklılık göstermektedir ($U=86409,0$, $p<0,05$). Kadın öğrencilerin kişilerarası alt faktör puanları erkek öğrencilerin kişilerarası alt faktör puanlarından daha yüksektir.

Tablo 4.7: Öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi uyumluluk alt faktörünün cinsiyete göre değişimi

Cinsiyet	n	\bar{X}	SD	U	p
Kadın	813	513,63	1	86687,5	0,484
Erkek	220	529,47			

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi uyumluluk alt faktörünün cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U Test'i sonuçlarına göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi uyumluluk alt faktörü cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($U=86687,5$, $p>0,05$).

Tablo 4.8: Öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi stresle başa çıkma alt faktörünün cinsiyete göre değişimi

Cinsiyet	n	\bar{X}	SD	U	p
Kadın	813	498,81	1	86687,5	0,0
Erkek	220	584,23			

Tablo 4.8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi stresle başa çıkma alt faktörünün cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U Test'i

sonuçlarına göre öğrencilerin stresle başa çıkma alt faktörü cinsiyete göre farklılık göstermektedir ($U=74639,000$, $p<0,05$). Kadın öğrencilerin stresle başa çıkma düzeyleri erkek öğrencilerin stresle başa çıkma zekâ düzeylerinden daha düşüktür.

Tablo 4.9: Öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi genel ruh durumu alt faktörünün cinsiyete göre değişimi

Cinsiyet	n	\bar{X}	SD	U	p
Kadın	813	522,31	1	85111,5	0,271
Erkek	220	497,37			

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi genel ruh durumu alt faktörünün cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U Test'i sonuçlarına göre öğrencilerin genel ruh durumu alt faktörü cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($U=85111,5$, $p>0,05$).

4.3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre duygusal zekâ seviyelerinin ve problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine yer verilmiştir.

Tablo 4.10: Problem çözme becerilerinin yaşa göre değişimi

Yaş	n	\bar{X}	SD	X^2	p	Fark Puanları
17-20 (A)	427	478,29	1	26,059	0,0	B-A
21-24 (B)	556	531,88				C-A
25-28 (C)	31	633,71				D-A
29+ (D)	19	761,16				D-B

Tablo 4.10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme beceri puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal-wallis H Test'i sonuçlarına göre problem çözme becerileri yaşa göre farklılık göstermektedir ($X^2=26,059$, $p<0,05$). Buna göre 17-20 yaş arasındaki öğrencilerin problem çözme becerileri diğer yaş gruplarının her birinden daha düşük düzeydedir. Ayrıca 29 üstü yaş ile 21-24 yaş arasındaki öğrencilerin problem çözme becerileri karıştırılmasında istatistiksel olarak 29 yaş üstü lehine anlamlı fark saptanmıştır.

Tablo 4.11: Duygusal zekâ seviyesinin yaşa göre değişimi

Yaş	n	\bar{X}	SD	X^2	p	Fark Puanları
17-20 (A)	427	493,76	3	15,795	0,001	D-A
21-24 (B)	556	524,52				D-B
25-28 (C)	31	554,98				D-C
29+ (D)	19	757,50				

Tablo 4.11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal-wallis H Test'i sonuçlarına göre duygusal zekâ düzeyleri yaşa göre farklılık göstermektedir ($X^2=15,795$, $p<0,05$). Buna göre 29+ grubu öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri diğer yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksektir.

4.4. Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm değişkenine göre duygusal zekâ seviyelerinin ve problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine yer verilmiştir.

Tablo 4.12: Problem çözme becerilerinin bölüme göre değişimi

Bölüm	n	\bar{X}	SD	X^2	p	Fark Puanları
(1) Sınıf	233	524,83	6	37,990	0,00	1-7,
(2) Okul O.	178	602,29				2-1, 2-4, 2-5, 2-6, 2-7,
(3) Fen B.	88	593,70				3-4, 3-6, 3-7
(4) Türkçe	159	488,45				
(5) Sosyal B.	97	523,02				5-7
(6) IO. Matematik	102	453,13				
(7) RPD	76	441,51				

Tablo 4.12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme beceri puanlarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal-wallis H Test'i sonuçlarına göre problem çözme becerileri bölüme göre farklılık göstermektedir ($X^2=37,990$, $p<0,05$). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin problem çözme becerileri RPD bölümü öğrencilerinden daha yüksektir. Yine Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin problem çözme becerileri Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencileri dışındakilerden daha yükseldir. Ayrıca, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin problem çözme becerileri Türkçe, İlköğretim Matematik ve RPD bölümü öğrencilerinden daha yüksek düzeydedir. Son olarak Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri RPD bölümü öğrencilerinden daha yüksektir.

Tablo 4.13: Duygusal zekâ seviyesinin bölüme göre değişimi

Bölüm	n	\bar{X}	SD	X^2	p	Fark Puanları
(1) Sınıf	233	524,11	6	20,027	0,003	
(2) Okul Ö.	178	595,85				2-1, 2-4, 2-5, 2-6, 2-7
(3) Fen B.	88	533,82				
(4) Türkçe	159	494,64				
(5) Sosyal B.	97	485,74				
(6) IO. Matematik	102	459,36				
(7) RPD	76	490,26				

Tablo 4.13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri puanlarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal-wallis H Test'i sonuçlarına göre duygusal zekâ seviyeleri bölüme göre farklılık göstermektedir ($X^2=20,027$, $p<0,05$). Buna göre Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencileri dışındaki diğer bölümlerdeki öğrencilerden daha yüksektir.

4.5. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre duygusal zekâ seviyelerinin ve problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine yer verilmiştir.

Tablo 4.14: Problem çözme becerilerinin sınıf düzeyine göre değişimi

Cinsiyet	n	\bar{X}	SD	X^2	p
Sınıf 1	295	497,46	3	6,04	0,094
Sınıf 2	257	492,51			
Sınıf 3	255	541,57			
Sınıf 4	226	542,64			

Tablo 4.14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme beceri puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal-wallis H Test'i sonuçlarına göre problem çözme becerileri yaşa göre farklılık göstermemektedir ($X^2=6,04$, $p>0,05$).

Tablo 4.15: Duygusal zekâ seviyesinin sınıf düzeyine göre değişimi

Cinsiyet	n	\bar{X}	SD	X^2	p
Sınıf 1	295	517,72	3	4,562	0,207
Sınıf 2	257	485,88			
Sınıf 3	255	525,64			
Sınıf 4	226	541,71			

Tablo 4.15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal-wallis H Test'i sonuçlarına göre duygusal zekâ düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir ($X^2=4,562$, $p>0,05$).



SONUÇ

Bu bölümde eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve problem çözme becerilerine yönelik elde edilen bulgular mevcut literatür desteğiyle tartışılmış ve değerlendirilmiştir.

- Cinsiyet değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyet açısından problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediği gözlenmiştir. Bu sonucu destekleyen çalışmalar olduğu gibi desteklemeyen çalışmalar da vardır.

Hatay Polat ve Tümkaya (2010) yaptığı çalışmada problem çözme becerilerinin kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını saptamıştır.

Heppner ve Petersen (1982), problem çözme becerisiyle ilgili kişisel farklılıkları ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda erkeklerin kadınlara göre problem çözme süreçlerinin daha çok farkında olduklarını saptamışlardır.

Bulut, Serin ve Derin (2008), Cenkseven ve Akar Vural (2006) ise yaptıkları çalışmalarda cinsiyete göre problem çözme becerisinin kadınların lehine farklılaştığını gözlemlemişlerdir.

Terzi (2001), problem çözme beceri algısının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Yani öğrencilerin problem çözme beceri algıları kadın yâda erkek olmalarına göre farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, Ülger (2003), Güler (2006), İşmen (2001), Tümkaya ve İflazoğlu (2000), Başar (2011), Elkin ve Karadağlı (2015), Özkütük vd., (2003), Erdem ve Genç (2014), Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2001), Bağçeci ve Kınay (2013), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009) yaptıkları çalışmalarda cinsiyete göre problem çözme becerisinin farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır.

Cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerisinin farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen çalışmaların büyük bir çoğunluğu herhangi bir fark

saptamamıştır. Bununla birlikte azınlık düzeyinde olmakla birlikte kadın öğrencilerin lehine yâda erkek öğrencilerin lehine çalışmaların olduğu dikkate alındığında problem çözme becerilerinin cinsiyet açısından değişimini incelemede meta analiz çalışmalarının gerçekleştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

- Cinsiyet değişkeni ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyet açısından duygusal zekâ seviyelerinin alt boyutlardan kişilerarası beceriler boyutunda kadınlar lehine; stresle başa çıkma boyutunda ise erkekler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Genel puanlamada ise kadınların duygusal zekâ düzeyleri erkeklerin duygusal zekâ düzeyinden daha yüksek olmasına karşın bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı gözlenmiştir.

Doğan (2009) yaptığı çalışma sonucunda duygusal zekâ düzeyinin sadece stres yönetimi boyutunda erkekler lehine anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. Noland'ın 2008 yılında yaptığı araştırmada da stres yönetimi faktöründe erkeklerin puanları kadınların puanlarından yüksek çıkmıştır. Bu sonuca göre erkek öğrencileri kendilerini umutsuzluğa kapılmayan, kontrollerini kaybetmeyen, stresle baş edebilen, soğukkanlı, baskı altındayken daha iyi çalışabilen kişiler olarak değerlendirebiliriz. Bu fark kişisel yani cinsel kimliğin getirdikleri ve çevresel yani akran grubu faktörlerinden kaynaklanabilir (Doğan, 2009).

Pilis ve Özbaş (2014) duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaşmadığını, her iki cinsiyetin de duygusal zekâ seviyelerinin genel olarak benzer olduğunu vurgulamıştır. Yine Ekici ve Titrek (2011), Güler (2006), Tunca (2010), Delikoyun (2017), Babaoğlu (2010), Deniz ve Yılmaz (2005) yapılan çalışmaya paralellik gösteren çalışmalardır.

Durdu ve Şahin (2017) çalışmalarında duygusal zekânın cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini saptamışlardır. Araştırmacılara göre, kadınların duygusal zekâ düzeyleri erkeklerin duygusal zekâ düzeylerinden çoğu zaman daha yüksektir. Araştırmacılara göre kadınlar, duyguları okumakta erkeklerden daha başarılıdırlar.

İşmen (2001), İkiz ve Görmez (2010), Erdoğan (2008), Bender (2006), Göçet (2006), Taşlıyan, Hırlak ve Harbalıoğlu (2014), Üzel ve Hangül (2011), Özmen (2008), Usta (2015), Mayer, Caruso ve Salovey (1999) yaptıkları çalışmalarda kadınların lehine anlamlı farklılıklar gözlemlemişlerdir.

Cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ seviyesinin farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen çalışmalara bakıldığında çalışmaların büyük bir çoğunluğu özellikle kadınların lehine farklılık saptamıştır.

Toplumumuzda kadın ve erkek çocuklarının yetiştirme tarzına bakarsak kadınların da erkeklerin de bazı duyguları tam olarak yaşayamadığını, ifade edemediğini gözlemleyebiliriz. Erkekler ağlamaz, kadınlar sinirlenmez gibi farklı tavırlar karşılaşılan durumlardandır. Bunun yanında ‘yuvayı dışı kuş yapar’ atasözü de kadının toplum ve aile içerisindeki önemini ifade etmektedir. Lupton’a göre kadın ve erkeklerin duygusallığı, aynı zamanda toplumun cinsiyet rolüne biçtiği duygusal karakterle ilgili de belirir (Ersoy, 2009). Bu çalışmada kadınlar daha yüksek almasına karşın farklılık saptanmamış olması, değişken gruptan kaynaklanabilir.

- Yaş değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin yaş açısından problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Buna göre 17-20 yaş arasındaki öğrencilerin problem çözme becerileri diğer yaş gruplarının her birinden daha düşük düzeydedir. Ayrıca 29 yaş üstü ile 21-24 yaş arasındaki öğrencilerin problem çözme becerileri karşılaştırılmasında istatistiksel olarak 29 yaş üstü öğrencilerin lehine anlamlı fark saptanmıştır.

D’Zurilla, Maydev ve Kant (1998) yaptıkları çalışmada genç yaştan orta yaşa doğru ilerledikçe yani büyüdükçe problem çözme seviyesinin de büyüdüğünü saptamışlardır.

Pakaslahti ve arkadaşları (2002) çalışmalarında yaşları daha küçük olan grubun problem çözme becerilerini daha etkin kullandıklarını saptamışlardır (Yıldırım vd., 2011).

Korkut (2002), problem çözme becerilerinin yaşları daha küçük olan grubun lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu saptamıştır.

Yerli (2009), farklı yaş grupları üzerinde problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını, farklı yaştaki yöneticilerin problem çözme becerilerini algılamalarının eşit düzeyde olduğunu saptamıştır. Erdem ve Genç (2014), Özkütük vd., (2003), Başar (2011), Elkin ve Karadağlı (2015), Yılmaz vd., (2009) da benzer şekilde yaptıkları çalışmalarda yaş açısından problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını gözlemlemişlerdir.

Yaş değişkenine göre problem çözme becerisinin farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen çalışmalara bakıldığında hem yaşı küçük olan grubun lehine hem de yaşı büyük olan grubun lehine çalışmaların olduğu gözlenmekle birlikte çalışmaların çoğu yaşa göre problem çözme becerilerinin farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

- Yaş değişkeni ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin yaş açısından duygusal zekâ seviyelerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Multi Health System Inc. tarafından Amerika'da 3830 kişi üzerinde yapılan bir çalışmada insanların yaşlandıkça duygusal zekânın arttığı, bilişsel zekânın da tersine yaşlandıkça düştüğü vurgulanmıştır (Tunca, 2010).

Özmen (2008) yaptığı çalışmada duygu yönetimi, duygu güdüleme, empati, sosyal beceriler alt faktörlerinde ve toplam duygusal zekâ puanlarında farklılık saptamıştır. Bu farklılığa göre yaş arttıkça duygusal zekâ düzeyi artmaktadır denilebilir. Benzer şekilde Güler (2006), Tunca (2010), Usta (2015), Sevindik, Uncu ve Dağ (2012), Kızıl (2014)'in yaptıkları çalışmalar farkın görüldüğü diğer çalışmalardır.

Yılmaz ve Şahin (2001)'in çalışmalarında duygusal zekânın yaşa göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Benzer şekilde Yerli (2009), Karaca (2014), Delikoyun (2017), Özcan (2012)'in yaptıkları çalışmalar yaş açısından duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın görülmediği çalışmalardır.

Stein ve Book (2003), öğretmen, danışman, sağlık uzmanı gibi çeşitli dallardan kişiler üzerinde yaptıkları çalımsalar sonucunda, deneklere bilişsel ve davranışsal terapinin tüm kanıtlanmış metotlarını kullanarak ve psiko-dinamik teoriden de destek alarak duygusal zekânın derecesinin yükseltilebildiğini ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak bireyleri doğru ve bilimsel tekniklerle eğittiklerinde duygusal zekâ seviyesinin yükseldiğidir (Güler, 2006).

Yaş değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen çalışmalara bakıldığında farklılaşmanın olduğu çalışmalara daha çok rastlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaş ilerledikçe kazanılan tecrübeyle birlikte duygusal zekâ düzeyi artmaktadır diyebiliriz.

Bilim insanları duygusal zekâ becerilerinin %50'sinin doğuştan gelse bile öğrenilebilir beceriler olduğunu, doğuştan gelen yeteneklerin ne olursa olsun duygusal becerileri herkesin öğrenebileceğini ifade etmiştir (Güler, 2006). Goleman (2006)'a göre insanlar kendi duygu dürtüleriyle başa çıkarken, kendilerini motive ederken, sosyal becerilerinde ustalaşırken duygusal zekâ yetenekleri de giderek pekişmektedir.

- Bölüm değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin bölüm açısından problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin problem çözme becerilerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği dışındaki diğer bölümlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Genç ve Kalafat (2007) problem çözme becerilerinin bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini saptamışlardır. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkçe, Fen Bilgisi ve İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Bu farklılık programdaki seçmeli ve zorunlu derslerden, bazı derslerin içeriğinin problem çözme becerilerini geliştirmesinden kaynaklanabilir. Çünkü bireylerin aldıkları eğitim problem çözme süreçlerini daha kolay ve etkin kullanabilmelerini sağlayabilmektedir. Benzer şekilde Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2001) da yaptıkları çalışmalarda

bölüm açısından problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığını gözlemlemişlerdir.

Demirtaş ve Dönmez (2008), problem çözme becerilerinin bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini gözlemlemişlerdir. Benzer şekilde Özkütük vd., (2003), Bağçeci ve Kınay (2013), Elkin ve Karadağlı (2015) da yaptıkları çalışmalarda problem çözme becerilerinin bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını gözlemlemişlerdir.

Bölüm değişkenine göre problem çözme becerisinin farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen çalışmalara bakıldığında çalışmaların büyük bir çoğunluğunda bölüme göre farklılık saptanmamıştır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenliği lehine çıkan farklılık, bu bölümdeki seçmeli ve zorunlu derslerden, bu derslerin içeriğinin problem çözme becerisini geliştirmesinden yâda öğretmen adaylarının bölümü daha bilinçli seçmesinden kaynaklanabilir.

- Bölüm değişkeni ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yapılan çalışmada öğrencilerin bölüm açısından duygusal zekâ seviyelerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinin Fen Bilgisi Öğretmenliği dışındaki diğer bölümlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Göçet (2006) yaptığı çalışmada Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sayısal ağırlıklı bölümlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmalar olduğunu gösteren bulgular elde etmiştir.

Kızıl (2014) yaptığı çalışmada Sınıf Öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin Fen ve Matematik Bilimleri Öğretmenlerinin duygusal zekâ seviyesinden daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir.

Özmen (2008), Sınıf Öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin genel olarak diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Buradan yola çıkarak Sınıf Öğretmenlerinin öğrenci ve ailesiyle daha yakın iletişim kurması, öğrenciyi daha yakından tanınması bu farklılığa açmıştır

denilebilir. Yine Kırımoğlu, Yeniad ve Çoban (2014), Erdoğan (2008) bölüme göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı çalışmalardır.

Özdemir (2015) yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerinin bölümlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını saptamıştır. Kaynak (2013), Gürol (2008)'un yaptığı çalışmalarda da bölüme göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Bölüm değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen çalışmalara bakıldığında büyük bir çoğunluğu farklılık saptamıştır. Bölümler arasında farklılaşmanın olduğu çalışmalara bakıldığında özellikle sözel ağırlıklı bölümlerin lehine farklılaşmanın olduğu çalışmalar bulunmaktadır.

Eğitim alanında ilerleyecek kişilerin bölüm tercih ederken yeteneklerini göz önünde bulundurması eğitimin nitelikli gerçekleşmesi ve donanımlı kişilerin yetişmesi açısından oldukça önemli bir konudur. Bununla birlikte bölümler arasında farklılığın olmaması, bölümlerin benzer içeriğe sahip olmasından ya da öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyelerinin yüksek olmasından kaynaklanabilir (Özdemir, 2015). Çalışmamızda okul öncesi öğretmen adayları lehine çıkan farklılık öğretmen adaylarının bölüm tercihinde bulunurken daha bilinçli yaklaşmasından kaynaklanmış olabilir.

- Sınıf düzeyi değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeyi açısından problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediği gözlenmiştir. Elkin ve Karadağlı (2015), Başar (2011), Akın vd., (2007), Tezel ve ark. (2009), Yılmaz vd., (2009) yaptıkları çalışmalarda yapılan çalışmaya paralel sonuçlar bulmuşlardır.

Genç ve Kalafat (2007) yaptıkları çalışmada 3. sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı farklılaşmanın olduğunu saptamışlardır.

Tümkaya ve İflazoğlu (2000) sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada problem çözme becerilerinin sınıf düzeyi

değişkenine göre 4. sınıflar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini saptamışlardır.

Hatay Polat ve Tümkaya (2010) her sınıf düzeyinden ortalama aynı sayıda olan sınıf öğretmeni adayı öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada problem çözme becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre 4. sınıflar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını saptamışlardır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre problem çözme becerisinin farklılık gösterip göstermediğini inceleyen çalışmaların büyük bir çoğunluğu sınıf düzeyine göre problem çözme becerisinin çalışmamızda olduğu gibi herhangi bir farklılık saptamamıştır.

Sınıf düzeyine göre farklılık çıkan çalışmalara bakıldığında bu farklılık, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin; akademik, sosyal, kişisel, duygusal ve karşı cinsle olan ilişkilerinde sorunlar yaşaması gösterilebilir. Yeni yaşam alanında öğrenciler birçok konuda problemle karşı karşıya kalabilmekte ve bu da öğrencilerin kısa bir süre içerisinde kendi yaşamlarıyla ilgili sorumlulukları üstlenmelerini gerekli kılmaktadır. Son sınıf öğrencileri artık uyum sorununu aştığı için onların lehine sonuç anlamlı çıkabilmektedir.

- Sınıf düzeyi değişkeni ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeyi açısından duygusal zekâ seviyelerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlenmiştir. Üzel ve Hangül (2011), duygusal zekâ düzeyinin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bulmuşlardır. Sevindik, Uncu ve Dağ (2012)'ın yaptığı çalışmada benzer şekilde farklılık bulunmayan çalışmadır.

Yılmaz ve Şahin (2004), duygusal zekânın sınıf düzeyine göre 4. sınıflar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini saptanmışlardır. Özdemir (2015), Kaynak (2013), Deniz ve Yılmaz (2005)'in çalışmaları benzer şekilde sınıf düzeyine göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği çalışmalardır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen çalışmalara bakıldığında çalışmaların büyük bir

çoğunluğunun farklılık gösteren çalışmalar olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte çalışmamızda olduğu gibi farklılığın olmadığı çalışmalarda bulunmaktadır.

Literatür incelendiğinde duygusal zekâ seviyesinin geliştirilebilir olması sebebiyle birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar gelişim ve değişim göstermesi beklenmekteyken farklılığın görülmemesi bu grubun duygusal zekâ düzeyinin genel olarak yüksek olmasından kaynaklanıyor diyebiliriz.

Araştırmaya İlişkin Öneriler

Duygusal zekâ düzeyi ve problem çözme becerisinin yüksek olduğu öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmen adaylarının eğitim öğretim programları hazırlanırken bölümlerin niteliğine ve beraberinde getirdiği duygusal özelliklere dikkat edilmelidir.

Bu çalışmada duygusal zekânın alt faktörleri sadece cinsiyet değişkenine göre bakılmıştır. Farklı değişkenlerle duygusal zekânın alt faktöre göre değişimi incelenebilir.

Araştırmacılara İlişkin Öneriler

Araştırmadan elde edilen veriler sadece nicel yöntemlerden elde edilmiştir. Bu nedenle nitel yöntemlerin kullanıldığı ve araştırmanın değişkenlerini inceleyen araştırmalara ihtiyaç vardır.

Bu çalışma üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir, farklı değişken gruplarının çalışmanın sonucunu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla daha geniş kitleye ulaşılması hedeflenebilir.

Bu araştırma 2017/2018 eğitim öğretim yılında ZBEÜ Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1033 öğrenciyle sınırlı tutulmuştur. Bu nedenle araştırmacıların bu konuyu MEB ve YÖK ile ortaklaşa yapacakları bir çalışma ile ülke genelinde incelemeleri Türk eğitim sistemine önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Acar, F. T. (2001); “*Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışı İle İlişkisi*”, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acar, F. (2002); Duygusal Zekâ ve Liderlik, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 12, s. 53-68.
- Akın S, Güngör İ, Mendi B, Şahin N, Bizat E, Durna Z. (2007); Üniversite öğrenimlerini sürdüren hemşirelik bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ve iç-dış kontrol odağı algısı. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(2):30-36.
- Akpınar, Ş. (2014); “*Öğretmen Adaylarının Problem Çözme ve Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Arkan, K. (2011); “*Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Öz-Yeterlikleri İle İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atabek, E. (2000); *Bizim Duygusal Zekâmız* (2. Basım), Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul
- Atay, K. (2002); Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 344-355.
- Avşar, G. ve Kaşıkçı, M. (2010); Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Düzeyi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13, 1-6.
- Babaoğlu, E. (2010); Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 11(1), s. 119-136.
- Babelan, A. Z. ve Moenikia, M. (2010); The role of emotional intelligence in predicting students' academic achievement in distance education system, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 1158-1163.
- Bacanli, H. (2002); *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bacanli, H. (2006); *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Bağçeci, B. ve Kınay, İ. (2013); “Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), Gaziantep. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.
- Bar-On, R. (1997); Development Of The Bar-On EQ-İ: A Measure Of Emotional And Social Intelligence, *Paper Presented at the 105 Annual Convention of the American Psychological Association*, Chicago.
- Bar-On, R. (2005); The Bar-On Model of Emotional-Social *Intelligence*, *Psicothema*, 17, 1-28.
- Bar-On, R. (2006); The Bar-On Model of Emotional-Social İntelligence (ESI), *Psicothema*, 18, 13-25.
- Başar G. (2011); “*Hemşirelerde ve Hemşirelik Öğrencilerinde Problem Çözme ve İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*”, Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bender, M. T. (2006); “*Resim İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Yaratıcılık İlişkileri*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bingham, A. (1998); *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, (Çev. A. F. Oğuzkan), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., Warner, M. A. (2004); Emotional Intelligence and Its Relation to Everyday Behavior. *Personality and Individual Differences*, Vol 36, s. 1387–1402.
- Budak, B. (1999); “*Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*”, Yüksek Lisans Tezi, T.C. Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.
- Bulut Serin, N. ve Derin, R. (2008); İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Sayı 5(1), s. 1-18.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2008); *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi.
- Cenkseven, F. ve Akar Vural, R. (2006); Ergenlerin Düşünme Gereksinimi ve Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerilerinin Karsılaştırılması, *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 45-53.
- Cingisiz, N. ve Murat, M. (2010); Evlenmek İçin Birbirlerini Tercih Eden Çiftlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 9(1), s. 99-114.

- Cliffe, J. (2016); Female Headship and Life History Research: Using Emotional Turning Points, *Creative Education of Birmingham*, 7, s. 2774-2790.
- Coşkun, M. A. (2016); “*Problem Çözme Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Problem Çözme Becerileri ile Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerine Etkisi*”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004); Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 6, Sayı 3, s. 23–48.
- Çetin, E. (2011); “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Yıldırımaya Maruz Kalma Düzeyleri Arasındaki İlişki*”, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çırpan, E. (2016); “*Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Öz-Anayış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Delikoyun, D. (2017); “*Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki*”, Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008); Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 16, s. 177-198.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2005); Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 3, Sayı 25, s.17-26.
- Doğan, U. (2009); “*Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Durdu, İ. ve Şahin, S. (2017); Bazı Değişkenler Açısından Ortaokul Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarının İncelenmesi (İzmir İli Buca İlçesi Örneği), *Dokuz Eylül Üniversitesi, Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5 (1), s. 44-58.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008); Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, s. 11-32.
- D'Zurilla T. J., Maydeu O. A. ve Kant G. L. (1998); Age and gender differences in social problem solving ability, *Personality and Individual Differences*, Cilt 25, Sayı 2, s. 241-252.

- Ege, R. (2012); Duygusal Zekâ ve Din Öğretimi: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve Duygusal Zekâ Gelişimi İlişkisi, *Dini Araştırmalar*, Cilt 15, Sayı 40, s. 47-64.
- Ekici, Ö. O. ve Titrek, O. (2011); İlköğretim Okullarında Örgütsel Zekâ Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 40, s. 152-163.
- Elkin, N. ve Karadağlı F. (2015); Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi, *Adıyaman Üniversitesi, Sağlık Bilim Dergisi*, Sayı 1(1), s. 11-18.
- Erdem, A. R. ve Genç, G. (2014); Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri, *Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES)*, Sayı 1(2), s. 1-21.
- Erdoğan, M. (2008); Duygusal Zekâ'nın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 23, s. 62-76.
- Ersoy, E. (2009); Cinsiyet Kültürü İçerisinde Kadın ve Erkek Kimliği: Malatya Örneği, *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 19/2, s. 209-230.
- Fallahzadeh, H. (2011); The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in medical science students in Iran, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30, 1461-1466.
- Feldman, R. S. (1996); Understanding Psychology, *McGraw Hill Inc*: ABD 1.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007); Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 22, s. 10-22.
- Gelbal, S. (1991); Problem Çözme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 6, s. 167-173.
- Germi, H. (2006); "Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünde Görev Yapan Spor Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Goleman, D. (2005); *İşbaşında Duygusal Zekâ*, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Goleman, D. (2006); *Duygusal Zekâ*, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Goleman, D. (2011); The Brain and Emotional Intelligence: *New insights, Regional Business*, 94.
- Göçet, E. (2006); "Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Güçlü, N. (2003); Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160.
- Güler, A. (2006); “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gün, P. (2012); “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterlikleri ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Güner, A. N. (2016); “Duygusal Zekânın Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Gürol, Ö. (2008); İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsoy, E. (2016); “Duygusal Zekâ Eğitim Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Empatik Beceri ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Güvenç, Z. (2012); “Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Hatay Polat, R. ve Tümkaya, S. (2010); Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Düşünme İhtiyacına Göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, Sayı 9(1), s. 346-360.
- Heppner, P. P. ve Petersen, C. H. (1982); The development and implications of a personal problem solving inventory, *Journal of Counseling Psychology*, 29 (1), 66-75.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., Woods, K. (2007); Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, Vol 27(2), s. 235-254.
- İkiz, F. E. ve Görmez, S. K. (2010); İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi, *Elementary Education Online*, Sayı 9(3), s. 1216-1225.
- İşmen, E. (2001); Duygusal Zekâ ve Problem Çözme, VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde Sunulmuş Bildiri, 5-7 Eylül, Ankara.
- Jensen, E. (1998); Teaching with the Brain in Mind, *Association for Supervision for Curriculum Development*, USA.

- Karasar, N. (2017); *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karabulut, E. (2014); “*Psikolojik Danışman Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki*”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karaca, P. (2014); “*Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Kullandıkları Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki*”, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kaynak, A. (2013); “*Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kırımoğlu, H., Yeniad, S. ve Çoban, E. (2014); "Öğretmen Adaylarının Spor Yapma Durumlarına Göre Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi (Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği)", *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, Sayı 13/1, s. 201-209.
- Kızıllı, Ş. (2014); “*Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kızıltepe, Z. A. (2004); *Öğretişim, Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım*, Merteks Yayınevi, İstanbul.
- Korkut, F. (2002); Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 22, s. 177-184.
- Kulaksızoğlu, A. (2005); *Ergen Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Kuzgun, Y.(2004); *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*, Nobel Yayın, Ankara.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1990); Emotional Intelligence. Baywood Publishlnl Co., Inc. 185-212.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1993); The Intelligence of Emotional Intelligence, *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (1999); Emotional İntelligence Meets Traditional Standarts for an İntelligence. *İntelligence*, 27(4), 267-298.
- Morgan, C. T. (1995); *Psikolojiye Giriş*, Meteksan Yayınları, Ankara.
- Ören, I. (2011); “*Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Kişisel Yönelimleri Arasındaki İlişki*”, Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Özcan, H. (2012); Hemşirelerin Empatik Eğilim ve Empatik Becerileri: Gümüşhane Örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Özdemir, M. (2015); “*Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâları ile Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özguven, İ. E.(1994); *Psikolojik Testler*, Ankara.
- Özkütük, N., Silkü, A., Orgun, F. ve Yalçınkaya M. (2003); Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri, *Ege Eğitim Dergisi*, Sayı 3(2), s. 1-9.
- Özmen, Z. K. (2008); İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri, *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Dergisi*, Sayı 2/1.
- Pilis, A., Özbaş, S. (2014); Öğretmen Algularına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Becerilerinin Değerlendirilmesi, *Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Saracaloğlu, A., S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001); Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Başarıları Arasındaki İlişki, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 14, s. 121-134.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009); Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri ile Okuma İlgisi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı VI (II), s. 187-206.
- Seçer, H. Ş. (2007); Çalışma Yaşamında Duygular ve Duygusal Emek: Sosyoloji, Psikoloji ve Örgüt Teorisi Açısından Bir Değerlendirme, *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, s. 813-834.
- Senemoğlu, N. (2005); *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Gönül Yayıncılık, Ankara.
- Sevindik, F., Uncu, F., Dağ, D. (2012); Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *F.Ü.Sağ.Bil.Tıp Dergisi*, Sayı 26 (1), s. 21- 26
- Solso RL, Maclin MK, Maclin OH. (2010); *Bilişsel Psikoloji*. İstanbul Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Şirin, A. ve Güzel, A. (2006); Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Sayı 6, s. 233–264.
- Tarhan, N. (2011); *Duyguların Dili, Duygusal Zekâya Yeni Bir Yorum*, Timaş Yayınları, İstanbul.

- Tarhan, N. (2016); *Kendinizle Barışık Olmak: Duyguların Eğitimi*, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Taşlıyan, M., Hırlak, B., ve Harbalıoğlu, M. (2014); Duygusal Zekâ, İletişim Becerileri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki Üniversite Öğrencilerine Bir Uygulama, *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, Sayı 2(3), s. 45-58.
- Taylan, S. (1990); “*Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, I. Ş. (2001); İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, VI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Ankara.
- Tezel, A., Arslan S, Topal M, Aydoğan Ö, Koç Ç, Şenlik M. (2009); Hemşirelik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileriyle Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, Sayı 12(4), s. 1-4.
- Titrek, O. (2013); *IQ' dan EQ' ya: Duyguları Zekice Yönetme*, Pegem A, Ankara.
- Topuksakal, D. (2011); “*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Açısından İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tufan, Ş. (2011); “*Geliştirilen Duygusal Zekâ Eğitimi Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisi*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tuğrul C (1999); *Duygusal Zekâ*, Klinik Psikiyatri 1: s. 12-20.
- Tunca, Ö. (2010); “*Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma*”, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Tümkaya, S. ve İflazoğlu, A. (2000); Ç.Ü. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Otomatik Düşünce ve Problem Çözme Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sayı 6(6), s. 143-158.
- Usta, Ç. Y. (2015); “*İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerini Algılayışları Arasındaki İlişki*”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uzuner, N. (2018); “*Üniversite Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülger, Ö. E. (2003); “*Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi*”, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Üzel, D. ve Hangül, T. (2011); Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki, Balıkesir, s. 1-9.
- Yaşarsoy, E. (2006); “*Duygusal Zekâ Gelişim Programının Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yeniçeri, E.N., Yıldız, E., Seydaoğulları, A., Güleç, S., Çetin, E.S. ve Baldemir, E. (2015); Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Empati İlişkisi, *Türk Aile Hek. Dergisi*, Sayı 19(2), s. 99-107.
- Yerli, S. (2009); “*İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*”, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2001); Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 25, s. 139-146.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R. Karakurt, P. ve Türkleş, S. (2011); Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Etkileyen Faktörler, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:8, Sayı:1 s. 905-921.
- Yıldız, S. A. ve Ekşisu, M. (2011); Problem Çözme Becerisini Geliştirme Programının 9. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 13, Sayı 1, s. 189-206.
- Yılmaz, E., Karaca, F., Yılmaz, E. (2009); Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, Sayı 12(1), s. 38-48.
- Yılmaz, M. ve Şahin, Ş. (2004); Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Yılmaz, M. (2015); Nefroloji Hemşireliği ve Duygusal Zekâ, *Nefroloji Hemşireliği Dergisi*, Sayı 2, s. 13-18.
- Yüksel, M. (2006); “*Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akçakaya, Ü. (2015); *Duygusal Zekâsı Yüksek İnsanların Ortak Özellikleri*, https://www.tavsiyedyorum.com/makale_14317.htm, (Erişim Tarihi: 19.11.2018).
- Arslan, A. (2003); http://koniks.com/topic.asp?TOPIC_ID=670, (Erişim Tarihi: 18.10.2018).
- Bar-On, R., (2000); <http://www.reuvenbaron.org/wp/the-bar-on-model/>, (Erişim Tarihi: 11.04.2018).

- Epstein, R. (1999); The Key to Our Emotions, *Psychology Today*, Vol 32, Issue 4, <http://eqi.org/epstein.htm>, (Erişim Tarihi: 18.09.2018).
- Gürbüz, T. İ. ve Sözen, İ. (2016); Kabin Ekiplerinin Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi Üzerine Bir Çalışma, Sayı 9/1, s. 39-60, DOI: <http://dx.doi.org/10.18221/bujss.77034>, (Erişim Tarihi: 17.09.2018).
- Locke, E. A. (2005); Why Emotional Intelligence is an Invalid Concept. *Journal of Organizational Behavior*, Vol 26, s. 425-431, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/job.318>, (Erişim Tarihi: 11.04.2018).
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. (1999); Models of Emotional Intelligence, <https://core.eqi.org/4bmodel.htm>, (Erişim Tarihi: 17.09.2018).
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997); Mayer Salovey Four Branch Model of Emotional İntelligence, <https://core.eqi.org/4bmodel.htm>, (Erişim Tarihi: 18.09.2018).
- Salovey, P., Sluyter (1997); Emotional Development and Emotional İntelligence, Educational Implications (Book review), <http://www.eqi.org/salovey.htm>, (Erişim Tarihi: 11.04.2018).
- Türk Dil Kurumu (2006); Zekânın Tanımı, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ace6df40942f3.11953087, (Erişim Tarihi: 11.04.2018).
- Tuyan, S. (2004); Eğitim Anlayışımız ve Duygusal Okuryazarlık, <http://duygusalzeka.net/icsayfa.aspx?Sid=70&Tid=3>, (Erişim Tarihi: 11.04.2018).

EKLER

Ek 1- Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler,

Bu araştırma Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek lisans programı öğrencisi Mehmet Ali AKYOL tarafından yüksek lisans tezi olarak Dr. Öğr. Üyesi Elif AKDEMİR'in danışmanlığında yapılmaktadır. Araştırmanın amacı eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerini farklı değişkenlere göre karşılaştırmaktır. Elde edilen kişisel bilgiler kesinlikle bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizlilik esas alınacaktır. Lütfen tüm sorulara içtenlikle yanıt veriniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederim.

Mehmet Ali AKYOL
Yüksek Lisans Öğrencisi

Lütfen, aşağıda size uygun olan seçeneklerden sadece bir tanesine (X) işareti koyunuz.

1. CİNSİYETİNİZ () KADIN () ERKEK
2. YAŞINIZ ()17 – 20 ()21 – 24 ()25-28 ()29 ve üzeri
3. BÖLÜMÜNÜZ () Sınıf Öğretmenliği () Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
() Okul Öncesi Öğretmenliği () Matematik Öğretmenliği
() Fen Bilgisi Öğretmenliği () RPD
() Türkçe Öğretmenliği
4. SINIFINIZ ()1 ()2 ()3 ()4

Ek-2

Sayın katılımcı, aşağıdaki ifadelere vereceğiniz cevapları 1'den 5'e kadar sıralanan

1-Kesinlikle Katılmıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum açıklamalarından birini seçerek (X)

işareti ile belirtmeniz gerekiyor. İfadelerin doğru veya yanlışı yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin tutumunuzu en iyi yansıtan olacaktır.

	1	2	3	4	5
1. Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektir.					
2. Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır.					
3. Çok fazla strese dayanamam.					
4. Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim.					
5. Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım.					
6. Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur.					
7. Biriyle aynı fikirde olmadıgımda bunu ona söyleyebilirim.					
8. Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim.					
9. Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler.					
10. Çoğu durumda kendimden eminimdir.					
11. Huysuz bir insanımdır.					
12. Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir.					
13. Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşamam.					
14. İyi ve kötü yanlarıma baktığım zaman kendimi iyi hissederim.					
15. Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım.					
16. Sevgimi belli edemem.					
17. Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu bilmiyorum.					
18. Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim.					
19. Hoşuma giden şeyleri elimden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışırım.					
20. Başkalarına kızdığımda bunu onlara söyleyebilirim.					
21. Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok.					
22. Yapacaklarımın bana sık sık söylendiği bir işte çalışmayı tercih ederim.					
23. Bir problemi çözerken her bir olasılığı inceler, daha sonra en iyisine karar veririm.					
24. Bir liderden çok, takipçiyimdir.					
25. Doğrudan ifade etmeseler de, başkalarının duygularını çok iyi anlarım.					
26. Fiziksel görüntümden memnunum.					
27. İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim.					
28. İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.					
29. Sabırsız bir insanım.					
30. Diğer insanların duygularını incitmemeye özen gösteririm.					
31. İşler gittikçe zorlaşsa da genellikle devam etmek için motivasyonum vardır					
32. Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım.					
33. Güç bir durumla karşılaştığımda konuyla ilgili olabildiğince çok bilgi toplamayı isterim.					
34. İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım.					
35. Son birkaç yılda çok az başarı elde ettim.					
36. Öfkemi kontrol etmem zordur.					

	1	2	3	4	5
37. Hayattan zevk almıyorum.					
38. Duygularımı tanımlamak benim için zordur.					
39. Haklarımı savunamam.					
40. Oldukça neşeli bir insanımdır.					
41. Düşünmeden hareket edişim problemler yaratır.					
42. İnsanlar benim sosyal olduğumu düşünürler.					
43. Kurallara uyan bir vatandaş olmak çok önemlidir.					
44. Kendimi olduğum gibi kabul etmek bana zor geliyor.					
45. Aynı anda başka bir yerde bulunmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne ve babasını bulmasına yardım ederim.					
46. Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler.					
47. Kendi başıma karar veremem.					
48. Başka insanlara saygı duyarım.					
49. Başkalarına neler olduğunu önemserim.					
50. Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.					
51. Problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları düşünmeye çalışınca genellikle tıkanır kalırım.					
52. Fanteziler ya da hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım.					
53. Neler hissettiğimi bilirim.					
54. Benimle birlikte olmak eğlencelidir.					
55. Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum.					
56. Hayal ve fantezilerime kendimi kaptırırım.					
57. Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok önemlidir					
58. Yeni şeylere başlamak benim için zordur.					
59. Eğer yasaları çiğnemem gerekirse, bunu yaparım.					
60. Endişeliyimdir.					
61. Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır.					
62. Kolayca arkadaş edinebilirim.					
63. Can sıkıcı problemlerle nasıl baş edebileceğimi bilirim.					
64. Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınkine güvenirim.					
65. Kendimi çok sık, kötü hissederim.					
66. Konuşmaya başlayınca zor susarım					
67. Çevremdekilerle iyi geçinemem.					
68. Zor şartlarda serinkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.					
69. Kendimi takdir ederim.					
70. İnsanlarla tartışırken, bana sesimi alçaltmamı söylerler.					
71. Tarzımı değiştirmem zordur.					

	1	2	3	4	5
72. Hayatımdan memnunum.					
73. Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben başkalarına ihtiyaç duyarım.					
74. Hafta sonlarını ve tatilleri severim.					
75. Çok sinirlenmeden stresle baş edebilirim.					
76. Çok zor durumların üstesinden geleceğime inanıyorum.					
77. Acı çeken insanların farkına varamam.					
78. Genellikle en iyisini ümit ederim.					
79. Başkalarına göre, bana güvenmek zordur.					
80. Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum.					
81. Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark ederim.					
82. Abartmayı severim.					
83. Gülümsemek benim için zordur.					
84. Uygun bir zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, onları gözden geçiririm.					
85. Yeni bir şeye başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım.					
86. İstedğim zaman “hayır” demek benim için zordur.					
87. Bir problemle karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm.					
88. Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim.					

Ek-3

Sayın katılımcı, aşağıdaki ifadelere vereceğiniz cevapları 1'den 5'e kadar sıralanan

1-Kesinlikle Katılmıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum açıklamalarından birini seçerek (X)

işareti ile belirtmeniz gerekiyor. İfadelerin doğru veya yanlışlığı yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin tutumunuzu en iyi yansıtan olacaktır.

	1	2	3	4	5
1. Eski sorunlara yeni çözümler bulmayı tercih ederim.					
2. Olaylara son anda müdahale etmekten hoşlanırım.					
3. Ani değişikliklerden hoşlanmam aşama aşama olmasını tercih ederim.					
4. Mükemmelimdir.					
5. Yaptığım iş zorda olsa kararlı bir şekilde sonuna kadar götürebilirim.					
6. Aynı anda birden fazla işle ve sorunla uğraşabilirim.					
7. Tutarlıyım.					
8. Fikir çatışmalarında, 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 bir şey yaratmaya çalışırım.					
16. Oturmuş toplumsal kurallara sahip olanlarla ve otorite gücü olan kişilerle ilgili konuşurken temkinli olurum.					
17. Orijinal çözüm yolları kullanırım ve gerekirse bunun için riskleri göze alırım.					
18. Belirlenen çalışma biçimine uyarım.					
19. Kontrolümdeki konularda kesin kurallar uygulamam.					
20. Belirlenmiş kurallara uyar ve onları korurum.					
21. Sisteme hemen adapte olabilirim.					
22. Değişimin getirdiği heyecanlara fazlaca ihtiyaç duyarım.					
23. Sisteme uyabilen, onu değiştirmeye çalışmayan iş arkadaşlarını tercih ederim.					
24. Çevremdekiler nasıl davranacağını bilirler.					
25. Gerekli yetkiye sahip olmadan asla bir işe başlamam.					
26. Asla kuralları bozmaya çalışmam.					
27. İş hayatımda ast-üst ilişkilerimin 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.					

ÖZGEÇMİŞ

Mehmet Ali AKYOL, 1988’de Zonguldak’ta doğdu. İlk ve orta öğrenimini Kozlu ilçesinde tamamladı. Kozlu Lisesinden mezun olduktan sonra 2005 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünü kazandı. 2009 yılında mezun olduktan sonra aynı yıl Rize Çayeli ilçesine Rehber Öğretmen olarak atanıp 2013 yılında Zonguldak’ın merkez ilçesine tayin oldu. 2015 yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında yüksek lisans öğrenimine başladı ve 2019 yılında mezun oldu.

ADRES BİLGİLERİ:

E-posta: mehmetaliakyol11@hotmail.com