

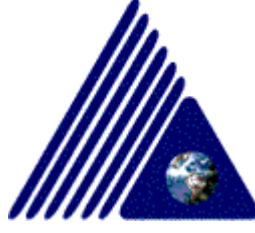
**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

AYŞE GÜLER

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul – 2006



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ İNCELENMESİ**

AYŞE GÜLER

**DANIŞMAN
Prof. Dr. HÜLYA BAYKAL**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul – 2006

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ İNCELENMESİ**

Ayşe GÜLER

ONAY

Jüri:

Prof. Dr.Hülya BAYKAL
(Tez Danışmanı)

.....

.....

.....

Yüksek Lisans Tez Kurulu Tarafından Onay Tarihi...../...../2006

İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

SİMGELER LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	ix
ÖNSÖZ	x
ABSTRACT	xi
ÖZET	xii
BÖLÜM 1	1
1.1. Problem	1
1.2. Problem Cümlesi	1
1.3. Alt Problemler	2
1.4. Önem	2
1.5. Varsayımlar	3
1.6. Sınırlılıklar	3
1.7. Tanımlar	3
BÖLÜM 2	5
2. ZEKÂ	5
2.1. Zeka Nedir?	5
2.2. Zekanın Biyolojik Temelleri	6
2.3. Zekanın Yaşa Göre Gelişimi	7
2.4. Zekanın Soya Çekim İle İlgisi	7
2.5. Zeka ve Çevre	8
2.6. Zeka ve Başarı	9
2.7. Zeka ve Yaratıcılık	9
2.8. Zeka Kuramları	10
2.8.1. Alfred Binet: İlk Zekâ Testleri	10
2.8.2. Cattell	11
2.8.3. Piaget	11
2.8.4. Spearman'ın Tek Faktör Kuramı	12
2.8.5. Bileşik Faktörlü Çözümleme	12
2.8.6. Guilford'un Çok Faktör Kuramı	14
2.8.7. Stenberg'in Üç Aşamalı Zekâ Kuramı	14

2.8.8. Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı	14
2.9. Zeka Türleri	17
2.9.1. Sözel-Dilsel Zekâ	17
2.9.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ	17
2.9.3. Görsel-Mekansal Zekâ	17
2.9.4. Bedensel-Kinestetik Zekâ	18
2.9.5. Müziksel-Ritmik Zekâ	18
2.9.6. Kişisel-İçsel Zekâ	19
2.9.7. Kişilerarası-Sosyal Zekâ	19
2.9.8. Doğacı-Varoluşcu Zekâ	19
2.9.9. Duygusal Zekâ	20
BÖLÜM 3	21
3. DUYGUSAL ZEKÂ	21
3.1. Duygu Tanımları.....	21
3.2. Duygular Neye Yarar?	23
3.3. Duygusal Zeka Kavramının Gelişimi	24
3.4. Duygusal Zekanın Tanımı	25
3.5. Duygusal Zeka Yeterlilikleri	27
3.5.1. Kişisel yeterlilikler	27
3.5.1.1. Kendiyle ilgili farkındalık	27
3.5.1.2. Kendini yönetme	28
3.5.1.3. Motivasyon	30
3.5.2. Sosyal yeterlilikler	32
3.5.2.1. Empati	32
3.5.2.2. Sosyal beceriler	33
3.6. Duygusal Zeka Eğitimle Geliştirilebilir mi?	35
3.7. İş Başında Duygusal Zeka	38
3.8. Eğitimde Duygusal Zeka	41
BÖLÜM 4	46
4. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ	46
4.1. Problem Nedir?	47
4.2. Problem Çözme	50
4.2.1. Problem Çözme Süreci ile İlgili Davranışsal Etkinlikler	53
4.2.2. Problem Çözme Süreci ile İlgili Bilişsel Etkinlikler	54

4.2.3. Problem Çözme Süreci ile İlgili Duygusal Etkinlikler	55
4.3. Problem Çözme Modelleri	57
4.3.1. Guilford'un Yakınsak ve Iraksak Düşünme Modeli	57
4.3.2. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli	58
4.3.3. Thorndike'in Deneme-Yanımla Yoluyla Problem Çözme Modeli	59
4.3.4. Bandura'nın Kendine Yeterlilik Modeli	59
4.3.5. Bilgi İşlem Modeli	60
4.3.6. John Dewey'in Yaratıcı Düşünce Modeli	61
4.3.7. Alex Osborn'un Problem Çözme Modeli	62
4.4. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları	62
4.5. Problem Çözme Yöntemleri	69
4.5.1. Beyin Fırtınası	70
4.5.2. Po Tekniği	72
4.5.3. Delfi Tekniği	73
4.5.4. Benzetme (Sinektik) Tekniği	73
4.5.5. Yuvarlak Masa Tekniği	74
4.5.6. Düşünme Şapkaları Tekniği	74
4.5.6.1. Beyaz Şapka	74
4.5.6.2. Kırmızı Şapka	74
4.5.6.3. Siyah Şapka	75
4.5.6.4. Sarı Şapka	75
4.5.6.5. Yeşil Şapka	75
4.5.6.6. Mavi Şapka	75
4.5.7. 5N ve 1K Tekniği	75
4.5.8. Problemin Resmini Çizme Tekniği	76
4.5.9. Simülasyon Tekniği	76
4.5.10. Matriks Tekniği	77
4.5.11. Artı-Eksi-İlginç (AEİ) Tekniği	77
4.5.12. Kontrol Listeleri Tekniği	78
4.6. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler	79
4.6.1. Özgüven	79
4.6.2. Yaş	80
4.6.3. Sosyal Öğrenme-Model Alma	80

4.6.4. Bireysel Farklılıklar	80
4.6.5. Sorumluluk Duygusu	81
4.6.6. Problem Hakkında Bilgi Düzeyi	81
4.6.7. Duyguların Etkisi	81
4.6.8. Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler	82
4.7. Eğitimde Problem Çözme Becerisi	82
BÖLÜM 5	84
5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	84
5.1. Duygusal Zeka ile ilgili Araştırmalar	84
5.2. Problem Çözme ile ilgili Araştırmalar	87
BÖLÜM 6	91
6. YÖNTEM	91
6.1. Araştırmanın Modeli	91
6.2. Evren ve Örneklem	91
6.3. Veri Toplama Araçları	91
6.4. Verilerin Toplanması	92
6.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	93
6.6. Verilerin Analizi	93
BÖLÜM 7	95
7. BULGULAR VE YORUM	95
7.1. Bağımsız değişkenlere İlişkin Frekans Dağılımları	95
7.2. Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Beceri Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standard Sapma	97
7.3. Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Beceri Puanlarına İlişkin Bulgular..	98
7.4. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	99
7.5. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	100
7.6. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	103
BÖLÜM 8	105
8. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	105
8. 1. Sonuç ve Tartışma	105
8. 2. Öneriler	108
EKLER	110
KAYNAKLAR	115
ÖZGEÇMİŞ	120

SİMGELER LİSTESİ

n	Frekans
Sd	Serbestlik Derecesi
ss	Standart Sapma
\bar{x}	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde

KISALTMALAR LİSTESİ

EQ	Duygusal Zeka
IQ	Bilişsel Zeka
SPSS	Statistical Packages For Social Sciences

ÇİZELGELER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Çizelge 7.1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları	95
Çizelge 7.1.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre dağılımları	96
Çizelge 7.1.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımları	96
Çizelge 7.2.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ ve problem çözme beceri puanlarına ilişkin ortalama ve standard sapma	97
Çizelge 7.3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ve problem çözme beceri puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan (pearson) korelasyon analizi (n= 200) sonuçları	98
Çizelge 7.4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	99
Çizelge7.4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme beceri puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	99
Çizelge 7.5.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları	100
Çizelge7.5.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme beceri puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları	101
Çizelge7.5.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme beceri puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Scheffe Testi sonuçları	102
Çizelge 7.6.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları	103
Çizelge 7.6.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme beceri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları	104

ÖNSÖZ

20.yy'ın sonlarına kadar insanlar hep bilişsel zekâsı (IQ) yüksek olanların hayatta her alanda başarılı olduklarını ve olacaklarını düşünmüşlerdir. Ama, bilim adamları, insan beyniyle ilgili yaptıkları araştırmaların sonucunda, bilişsel zekânın insanın başarısında en fazla yüzde yirmi oranında etkili olduğunu belirlemişlerdir. İnsanın zekâsının gerçek ölçütü IQ olsa bile hayattaki başarı konusunda belirleyici olan faktörün duygusal zekâ (EQ) olduğu belirtilmiştir.

Duygusal zekâ, kişinin, kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, kendini ve başkalarını motive etme ve duygularını yönetmeyi bilme becerisidir. Bilim adamları, EQ'yu geliştirilip ilerletilebilen, öğrenilebilir bir zekâ olarak görmektedirler. Duygusal zekâ, muhakeme ve IQ için yaşamsal öneme sahiptir ve duygusal güçleri gerektiği gibi kullanmasını bilen kişiler yaşamlarının her alanını kendileri için daha kolay hale getirmişlerdir. Duygusal gücünü kullanan kişi duygularını tanır, onları kabullenir, uygun şekilde ifade eder ve ayrıca kendi duygusunu tanımlayabildiği ve tanıdığı, yani farkındalık düzeyi yüksek olduğu için karşısındaki kişilerinde hislerini anlayıp, kendisini başkasının yerine koyabilmeyi başarmasından ötürü kişiler arası iletişimde daha başarılı olur. Bununla birlikte çevresindeki kişilerin ve kendi hislerinin farkında olması, kişinin güncel yaşamda karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilme potansiyelini artırır. Sorunlara orijinal çözümler bulabilen ve sürekli yeni fikirler üretebilen özelliklere sahip bireyler diğerlerine göre daha çok tercih edilmektedir.

Duygusal zekânın geliştirilebilir yetkinlikleri içermesi eğitim sistemini çok yakından ilgilendirmektedir. Bu araştırma ile bahsedilen yetkinliklerin geliştirilmesini sağlayacak olan öğretmenlerimizin duygusal zekâlarının problem çözme becerisine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmam süresince araştırmayla ilgili her konuda yardımını ve desteğini eksik etmeyen değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Hülya BAYKAL'a, anketlere cevap veren tüm öğretmenlere ve her zaman yanımda olan aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

AYŞE GÜLER

ABSTRACT

THE RESEARCH OF THE RELATION BETWEEN THE EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The researches have been made recently cause the thought of that even IQ is the real criteria of the cognitive intelligence, it is the Emotional intelligence that indicate the success in the life of human. The way of being successful in personal, social and work life is to develop the skills of emotional intelligence. Compromising developing perfections of emotional intelligence has a considerable position in our educational system. These perfections have been gained in a family but they can be developed at schools and this will have a positive effect on overcoming the obstacles that people encounter in their life, solving problems encountered and being a successful person. Starting out from this point, the effect of emotional intelligence on problem solving skills of teachers is tried to be determined.

In this research, 200 primary school teachers who work in Fatih, in the European side of İstanbul are chosen. In order to measure emotional intelligence of teachers', emotional intelligence scale was used. For the problem solving ability of teachers', problem solving attitude scale was used. The study of reliability and validity of these two scales were made.

In statistical analysis, correlation has been looked for to determine the relation between emotional intelligence and problem solving abilities. One dimensional variance analysis and Scheffe test are used for multiple group comparison, t-test is used for dual group comparison. All analysis are tested on $p < 0.05$ meaningfulness level and dual direction. Results are presented as tables.

Results indicate that teachers have high emotional intelligence score and also they are creative in problem solving. In addition, it is found that there are positive and meaningful relation between emotional intelligence and problem solving ability.

Keywords : Emotional Intelligence, Problem Solving Ability

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ İNCELENMESİ

Yapılan son araştırmalar, insanın zekâsının gerçek ölçütü IQ olsa bile hayat başarısı konusunda belirleyici olanın kişilerin duygusal zekâları (EQ) olduğunu düşündürmektedir. Kişisel yaşamda ve iş hayatında başarılı olmanın yolu duygusal zekâ becerilerini geliştirmek ve başarının nedeni de gelişmiş bir duygusal zekâyâ sahip olmak olarak görülmektedir. Duygusal zekânın geliştirilebilir yetkinlikleri içermesi eğitim sistemini çok yakından ilgilendirmektedir. Aile içinde kazandırılan bu yetkinliklerin okulda geliştirilmesi, bireylerin hayatlarındaki engelleri aşmalarını, karşılaştıkları problemleri çözmelerini ve başarılı bireyler olmalarını olumlu yönde etkileyecektir. Bu araştırma ile bahsedilen yetkinliklerin geliştirilmesini sağlayacak olan öğretmenlerimizin duygusal zekâlarının problem çözüme becerisine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, İstanbul ili Avrupa yakası Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâlarını ölçmek amacıyla, duygusal zekâ ölçeği, problem çözüme becerileri için de problem çözüme ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçeğinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

İstatistiksel işlemlerde, duygusal zekâ ve problem çözüme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İkili grup karşılaştırmalarında bağımsız grup t-testi, çoklu grup karşılaştırmalarında ise varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı .05 düzeyinde ve çift yönlü olarak sınanmış; bulgular araştırmanın amaçlarına olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

Sonuçlar, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğunu ve problem çözüme yaratıcı olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu iki kavram arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zeka, Problem Çözüme Becerisi

BÖLÜM 1

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1. 1. PROBLEM

Yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve değişimler, bireyin ve buna bağlı olarak toplumun sürekli olarak geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu gelişmelere uyum sağlayabilmek, kendisini ve çevresini sürekli geliştirebilen, olgu ve olayları çok yönlü değerlendirebilen, sorunlara etkili çözümler getirebilen başarılı bireylerin olması demektir.

Yapılan araştırmalar, kişisel yaşamda ve iş hayatında başarılı olmanın yalnızca yüksek bilişsel zekâya sahip olmakla sağlanamayacağını göstermektedir. Başarıyı yakalamak, üretken bir birey olmak, karşılaştığı problemlere en etkili çözümleri bulabilmek duygusal zekânın gelişimiyle yakından ilgilidir. Bu nedenle bireylerin duygusal zekâlarını geliştirmek büyük önem kazanmıştır.

Duygusal zekânın geliştirilebilir olması, eğitim sistemimize bir de bu açıdan bakmayı gerektiriyor. Kendi kararlarını verebilen, eleştirel düşünebilen, karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilen bireyler yetiştirmenin yolu, onların duygusal zekâlarının gelişimleriyle bağlantılı olduğundan, eğitim sistemimiz içinde, öğretmenlerin, öğrencilerin bu yeteneklerini geliştirici çalışmalar yapması zorunlu hale gelmiştir.

1. 2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri arasında ilişki var mıdır?

1. 3. ALT PROBLEMLER

Yukarıda anlatılan temel problem çerçevesinde, bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır :

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Duygusal Zekâ düzeyleri nasıldır?
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Problem Çözme Beceri düzeyleri nasıldır?
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Duygusal Zekâ düzeyleri,
 - a.cinsiyete,
 - b.yaşa,
 - c.mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Problem Çözme Beceri düzeyleri,
 - a.cinsiyete,
 - b.yaşa,
 - c.mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır ?
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Duygusal Zekâ düzeyleri ile Problem Çözme Beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1. 4. ÖNEM

Çok hızla gelişen teknoloji ile birlikte iş hayatı da hızla değişmeye ve gelişmeye başlamıştır. Bu hızda başarıyı yakalamak bireyin kendini her alanda geliştirmesine bağlıdır. Yani, bireyin, kendini tanıması, karşısındaki kişileri anlaması, karşılaştığı problemlere etkili çözümler bulabilmesi gibi bir takım becerilere sahip olması zorunlu hale gelmiştir. Bu becerilerin, bireye erken yaşta kazandırılması gerekliliği eğitim sistemimizi ve dolayısı ile öğretmenlik mesleğini akla getiriyor. Kendi kararlarını verebilen, eleştirel düşünebilen, karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilen bireyler yetiştirmenin yolu, onların duygusal zekâlarının gelişimleriyle bağlantılı olduğundan, eğitim sistemimiz içinde

öğrencilerin bu yeteneklerini geliştirici çalışmalar yapılmalıdır. Öncelikle, bireylere, bu becerileri kazanmalarında yardımcı olacak olan öğretmenlerin, mevcut olan güçlü ve zayıf yanlarının bilinmesi, ne derecede kendilerini tanıdıkları, karşılarındaki kişileri anladıkları, karşılaştıkları problemlere etkili çözümler bulabildikleri belirlenip eksik görülen noktalar varsa bunların tamamlanması için bir takım öneriler geliştirilebilir.

1. 5. VARSAYIMLAR

- 1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara içtenlikle ve yansız cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- 2) Araştırmaya katılan öğretmenlerin soruları doğru şekilde algıladıkları varsayılmaktadır.
- 3) Araştırma evreninden seçilen örneklemin okulları temsil edebilecek yeterlilikte olduğu varsayılmaktadır.
- 4) Kullanılan ölçekler, Duygusal Zekâ düzeyi ile Problem Çözme Beceri düzeyini geçerli ve güvenilir şekilde ölçmektedir.

1. 6 SINIRLILIKLAR

- 1) Bu araştırma, İstanbul ilinin Avrupa yakası Fatih ilçesindeki ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma, rasgele belirlenen okullar ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle sınırlıdır.
- 3) Araştırma, 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.

1. 7. TANIMLAR

Duygusal Zekâ : Kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma, kendini motive etme,

kendi içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisidir.

Problem Çözme : Sorunları belirleme ve etkili çözümler üretme becerisidir.

BÖLÜM 2

Bu bölümde, zekâ kavramının tanımlarına, zekânın yaşla ve soyla olan ilgisine, zekânın çevre, başarı ve yaratıcılıkla olan ilişkisine, zekâ kuramlarına ve zekâ türlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2. ZEKÂ

2.1. Zekâ nedir?

Zekâ, psikolojinin temel araştırma alanlarına ait bir kavram olup tanımlanması ve ölçülmesi konusunda zorluklar yaşanmaktadır. Buna rağmen, bilim adamları zekâyı tanımlamaya çalışmışlardır. Yapılan tanımlardan bazıları şunlardır: Zekâ,

- ✓ Testlerin ölçtüğü bir niteliktir
- ✓ Bireyin öğrenme gücüdür
- ✓ Doğuştan belirlenmiş gizli bir güçtür
- ✓ Oldukça karmaşık bir algı, bellek, değerlendirici, iraksak ve yakınsak düşünme gibi faktörlerin bir bileşimidir (Sonmaz, 2002)
- ✓ Kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesnelere arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilmektir (Çıbıkcı, 2004) .
- ✓ Çevreyi seçme ve biçimlendirme ve çevreye uyum için gerekli olan zihinsel yeteneklerdir (Tunca, 2004).

Farklı zekâ tanımları olmasına karşılık zekâyı ilişkin kuramların tümü zekânın geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktalarında birleşir. Buna göre zekâ, bireyin doğuştan sahip olduğu, kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkez sinir sisteminin işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle biçimlenen bir bileşimdir (Çıbıkcı, 2004) .

Zekâ ile ilgili bazı temel sayıtlılar mevcuttur. Birincisi, zekâ düzeylerinin dağılımı ile ilgilidir. Evrendeki tüm özellikler normal dağılım eğrisine uygun biçimde bulunur. Zekâ da en çok “normal-ortalama” olmak üzere düşük ve yüksek şekillerde bulunur. İkinci temel sayıtlı, zekâyâ ilişkin yapıların ya da özelliklerin birlikte geliştikleri düşüncesi ile zekânın boyutları arasındaki benzerlikten söz edilebilir. Zekânın tek bir boyutunda normalin altında olma zihinsel engel ya da tek bir boyutunda başarılı olma üstün zekâlılık anlamına gelmez. Üçüncü temel sayıtlı ise zekâ potansiyelinin kalıtımla belirlendiğidir (Sonmaz, 2002).

Zekâ bir çok zihinsel yeteneğin değişik durum ve koşullarda kullanılmasını içerir. Bu yetenekler arasında başlıcaları:

Sözel Anlayış: sözcükleri tanıma ve anlama,

Sözel Akıcılık: sözel ve yazılı olarak sözcük ve ifadeleri çabucak bulabilme,

Sayısal Yetenek: aritmetiksel işlemleri çabuk ve doğru olarak yapabilme,

Alansal ve Uzay ilişkileri: iki ve üç boyutlu görsel algılamayı yapabilme,

Bellek: işitsel ve görsel olarak belleme gücü,

Algısal Hız: karmaşık bir nesnenin ayrıntılarını görebilme, zemin şekil ilişkisini ayırt edebilme, benzerlik ve farklılıkları doğru olarak algılayabilme,

Mantıklı düşünme: muhakeme yürütebilme, olarak sayılabilir.

Bir kişinin zekâ seviyesi diğer koşullar eşit tutulduğunda ne kadar zor işler başardığı, veya aynı güçlükteki işlerden ne kadar çoğunu başarabildiği, veya ne kadar kısa sürede doğru sonuca ulaşabildiği ile belli olur (Çıbıkcı, 2004) .

2.2. Zekânın Biyolojik Temelleri

Zekânın beyinde yer aldığı kabul edilirse zekâ ile beyin arasında çok yakın bir ilişki olduğu da söylenebilir. Bir insan beyinde 10 milyardan fazla sinir hücresi bulunmakta, her bir hücre ortalama 10.000 hücre ile bağlantı içerisinde çalışmaktadır. Nöron adı verilen bu sinir hücrelerinde sinyaller çok karmaşık elektro-kimyasal olaylar zinciriyle oluşan ve sayısı saniyede 1000 taneye kadar çıkabilen titreşimler halinde iletilmektedir.

Bilim adamları henüz beyinin ne biçimde çalıştığını çözümlenebilmiş değildirler. Belleğin işleyiş mekanizması, beyin algılama yaparken gösterdiği esneklik yeteneği gibi konular bilim adamlarını yıllarca uğraştırmış hâlâ da ulaştırmaktadır.

Bazı bilim adamları belirli işlerden beyinin belirli bölgelerindeki hücreleri sorumlu tutarak konuya açıklama getirirken, ünlü nörolog Karl Pribram hologram teorisini beyinle bağdaştırmak üzere yaptığı çalışmalarda beyinin çevresi hakkındaki bilgileri sınıflandırılmamış bir karmaşık düzen içerisinde aldığı, alınan bu bilgilerin holografik, yani üst üste bindirilmiş dalgalar ve onların girişimleriyle oluşan modele dayalı bir biçimde kaydedildiği ve daha sonra dışarıdan gelen frekanslara göre bilgilerin alışkın olduğumuz mekan-zaman için düzenlenerek, bilinen algı dünyasının oluştuğunu söylemektedir (Çıbıkcı, 2004) .

2.3. Zekânın Yaşa Göre Gelişimi

İnsan yaşamının ilk on yılında zekâ, büyük bir gelişme kaydetmektedir. Bu süre içinde en hızlı gelişme ilk iki yılda gerçekleşir. Başlangıçta davranışı birkaç refleksten oluşan insan, iki yıl sonunda kendi başına yürüyebilen, konuşabilen, bazı basit problemleri çözebilen, neden sonuç ilişkisi kurabilen, basit planlamalar yapabilen, hatırlayabilen bir kişi hale gelir.

Sembollerle düşünebilme 11 yaşında başlar. 12 yaştan sonra zekânın hızında azalma olsa da gelişmeye devam eder. Gelişmenin en üst düzeyine 14-18 yaşlar arasında varılır. Zihinsel güç 30 yaşa kadar bu düzeyde kalır. Daha sonraki yaşlarda yeni malzeme öğrenmedeki başarı yavaş olarak azalmaya başlar, ancak öğrenilen bilgiler kaybolmaz tam tersine yaş ilerledikçe, deneyimden dolayı edinilen bilgiyi kullanmadaki beceri artar (Çıbıkcı, 2004) .

2.4. Zekânın Soyaçekim ile İlgisi

Kalıtımla gelen zekânın değerlendirilmesi için belli bir yöntem yoktur. Kalıtımla çevre

arasındaki ilişki birbirinden ayrı ve uzakta yetiştirilen ikizlerin davranış ve başarılarının incelenmesiyle bir ölçüye kadar belirlenebilir. Tek yumurta ikizlerinin kalıtımı, birbirlerinin aynıdır. Doğumdan itibaren birbirlerinden farklı çevrelerde yetişen tek yumurta ikizlerinin ve aynı evde yetişen çift yumurta ikizlerinin zekâ puanlarının karşılaştırıldığı bir araştırmada, değişik çevrelerde yetişmeler bile, kalıtımı aynı olan tek yumurta ikizlerinin zekâlarının, aynı çevrede yetişip, kalıtımları birbirinden farklı olan çift yumurta ikizlerinin zekâlarından daha çok birbirlerine benzediği ortaya çıkmıştır.

Bir başka araştırmada ise, bebek iken evlat edinilen çocukların zekâlarını, üvey anne-babalarının zekâları ve ayrıca doğal anne-babalarının zekâları ile karşılaştırmışlar ve bu çocukların zekâ puanlarının doğal ana-babalarinkine daha çok benzediği görülmüştür. Bunun gibi çok sayıda yapılan araştırmalar, kalıtımın zekâ gelişmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Çıbıkcı, 2004) .

2.5. Zekâ ve Çevre

Kalıtımla yanı sıra çevrenin de zekâyâ önemli etkisi vardır. Tek yumurta ikizleri birbirinden ne kadar farklı çevrelerde yetişirlerse aralarındaki zekâ farkı da o denli fazla olmaktadır.

Çevrenin zihinsel gelişmeyi etkilediği istatistiklerle gösterilmiştir. Çeşitli eğitim seviyesine sahip ailelerden gelen çocukların bir arada okudukları okullarda yapılan araştırmalarda, yüksek eğitim düzeyli ailelerden gelen çocukların diğerlerine göre daha başarılı oldukları saptanmıştır.

1700 ve 1910 yılları arasında yaşayan 4421 ünlü kişinin kökenini inceleyen bir araştırma sonucunda bu kişilerin % 83'ünün üst tabakadan ve ancak %16'sının alt tabakadan geldiğinin ortaya çıkması, çevre faktörünün önceki yüzyıllarda çok daha önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Her ne kadar başarı ve zekâ birbirinden farklı olsa da, başarıda zekânın önemli bir payı olduğu göz önüne alınacak olursa bu bize zekâ hakkında da bilgi verir.

Zekâyâ çevrenin etkilerinin arasında çevreden etkilenen kişilik yapısı, sosyo-psikolojik çevre, dil yeteneği ve güdü sayılabilir. Kaygılı ve korkak çocuklar problem çözerken

yapılan işe dikkatlerini vermede güçlük çekerler ve dolayısı ile zekâ testlerindeki başarı düşük olur.

Bir başka etken de, ailelerinin beklentilerinden dolayı orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların diğerlerine göre daha güdülü olmaları ve test sırasında daha fazla gayret sarf etmeleridir.

Diğer koşullar eşit tutulduğunda orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen kişilerin zekâ puanları, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen kişilere kıyasla daha yüksek olmaktadır. En düşük ile en yüksek sosyo-ekonomik düzey arasındaki puan farkı 20'ye kadar çıkmaktadır.

Zekâsı yüksek kişiler daha iyi eğitim görmekte, kazançlı meslek sahibi olarak daha yüksek bir ekonomik düzeye erişmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları daha fazla öğrenme olanağına sahiptir, bunlar ilerisi için daha iyi başlangıç koşulları elde edebilmektedir. Zekâ testlerinde sözel bölümlerin bulunması, eğitim seviyesi yüksek kişilerin daha yüksek puan almasına yardım etmektedir. Dolayısı ile burada hem kalıtımsal hem de yetiştirme tarzından gelen bir avantaj söz konusudur (Çıbıkcı, 2004) .

2.6. Zekâ ve Başarı

Zekâsı yüksek olan bir bireyin, toplumda bununla orantılı olarak başarılı olacağı varsayılırsa da, kimi zaman denetlenemeyen dış etkenler nedeniyle uzun vadeli tahminler geçersiz çıkabilir. Zekânın toplumsal başarıya dönüştürülebilmesini sağlayan mekanizma henüz yeterince anlaşılammıştır. Çocukluk döneminde yapılan başarı testlerinin aynı dönemde yapılan IQ testleri ile benzer sonuçlar verdiği görülürse de, yaşamın ileri ki yıllarında ortaya çıkacak davranış kalıplarının tamamen bu sonuçlarla belirlenmesi mümkün değildir (Çıbıkcı, 2004) .

2.7. Zekâ ve Yaratıcılık

Araştırmacılara göre, yüksek düzeyde zekâ, yüksek düzeyde yaratıcılığı garanti etmez;

yaratıcılıkla zekâ arasında çok yüksek bir korelasyon bulunmadığını, daha zeki bir bireyin daha yaratıcı birey anlamına gelmediğini belirtilmektedir. Son araştırmalar yaratıcılık için minimum genel zekâ düzeyinin (IQ=125) gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yüksek zekâ ile yaratıcılık arasında bir paralellik olduğuna ilişkin bir kanaat vardır. Bu hem doğru hem de yanlıştır. Araştırmalar, üstün beyin gücü ve yaratıcılık arasındaki ilişkide bir eşik noktası olduğunu ortaya koymaktadır. Yani, belli bir zekâ seviyesine kadar (120 Stanford Binet IQ) daha zeki olan çocuklar daha yaratıcı olmakta, ancak o zekâ düzeyi aşıldığında zekâ ile yaratıcılık arasındaki ilişki neredeyse sıfır noktasına düşmektedir.

Çocuklar, okul öncesinde her şeyi araştırarak, test ederek, mevcut şeyleri değişik şeyleri formlara sokarak öğrenirler. Okula başladıktan sonra ise, öğrenmeleri belli kalıplar içerisine hapsedilmekte, standart bazı yöntemlerle eşyayı ve çevresini öğrenmeleri beklenmektedir. Haliyle, çocuklardaki yaratıcılık yıllar içinde körelmektedir (Özden, 1998).

2.8. Zekâ Kuramları

Zekâ ile ilgili literatürde kabul edilmiş bazı kuramlar aşağıda sıralanmış ve açıklanmıştır:

2.8.1. Alfred Binet: İlk Zekâ Testleri

İlk zekâ testlerini geliştiren Binet testteki maddelerin çözüm şekline göre zekâ hakkında fikir sahibi olunabileceğini ve bu yolla zekânın ölçülebileceğini söyler. Binet, zekânın algısal motor becerilerle değil, akıl yürütme ve problem çözme becerileri ile ölçülebileceğini varsaymıştır. Binet'e göre zekâ genetik olup, araştırma ve öğrenme ile çok az gelişir. Zekâ hakkında çok açık bir tanım yapmamakla birlikte, sınıflamadan ziyade hafıza, hayal etme, yaratıcılık, dikkat, anlayış, etki altında kalma, estetik ve ahlaki duygu, kas gücü, irade gücü, görme algısı gibi özellikleri araştırmaya önem vermiştir.

Binet, Dr. Theodore Simon ile birlikte bir ölçek hazırlamıştır: 1916-Stanford Binet Zekâ

Ölçeği. Binet'e göre zekânın altı özelliği vardır. Bu özellikler: anlamak, hüküm vermek, akıl yürütmek, düşünceye belirli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek, düşünceyi arzu edilen bir gayenin gerçekleşmesine intibak ettirmek ve kendini eleştirmek (Toker, 1968).

2.8.2. Cattell

Cattell kuramını iki zekâ faktörü üzerine kurmuştur. Bunlardan ilki akıcı zekâdır. Kavramlar oluşturma, soyut akıl yürütme, karmaşık ilişkileri kavrama yeteneği bu zekâ biçimi ile ilgilidir. Harfleri ya da sayıları gruplama, benzer sözcükleri eşleme, sayı dizilerini anımsama gibi test materyalleri ile bu zekâ türü ölçülmeye çalışılır. İkinci zekâ faktörü olan kristal zekâ ise gelişme sırasında öğrenilen bilgileri içerir. Akıcı zekânın ergenliğin sonuna kadar aktif öğrenmeye daha yatkın bir yapı olduğundan, kristal zekânın ise daha çok bilgileri sentezlemeye yatkın yetişkin zekâsı olduğundan söz edilir (Bacanlı, 2001).

Kristal zekâ soyutlama, karmaşık ilişkileri kavrama, soyut akıl yürütme, kısacası akılcı zekânın öğrenilmiş deneyimlere aktarılması ile ilgili olan zekâ tipidir. Eğitim ve deneyime bağlı olan bu zekâ türünü ölçmek için genel bilgi, sözcük dağarcığı, aritmetik akıl yürütme testlerinden yararlanılır (Oleron, 1992).

2.8.3. Piaget

Piaget, zihin gelişimi kuramını geliştirmeden önce zekâ anlayışını oraya koyarak, anlaşılmasını kolaylaştırmaya çalışmıştır. Önce zekâyı tanımlamış sonra zekânın işlevleri ve etkileyen faktörler üzerinde durmuştur. Piaget'e göre zekâ "çevreye uyum yapabilme yeteneği"dir. Çünkü insan çevresine uyum yaparken, aynı zamanda onunla başa çıkmaktadır. Bu durumda kişi içinde bulunduğu çevreye ne kadar çok ve ne kadar hızlı uyum yapabiliyorsa, o kadar zekidir denilebilir (Bacanlı, 2001).

Zihin gelişimini zekâ, etkili faktörler ve gelişim dönemleri olarak üçe ayıran Piaget'e göre zekânın temel özellikleri üç noktada toplanmıştır:

- 1) zekâ organizmanın çevreye uyumunun özel halidir
- 2) zekâ zihinsel yapılarla çevre arasında durmadan yenilenen bir çeşit denge halidir
- 3) zekâ bir çeşit zihinsel işlemler sistemidir (Kulaksızoğlu, 1998).

2.8.4. Spearman'ın Tek Faktör Kuramı

Spearman yaptığı araştırmalarda, insanın zihinsel etkinliklerinin tamamında ortak bir nokta bulunduğunu iddia etmiştir. Öğrencilerin genel zekâ seviyelerini, öğretmen kanaatleri ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine dayanarak tespit etmeye çalışmıştır. Bu değişkenler arasında yüksek korelasyon bulmuş ve bunu genel zekâ faktörüne bağlamıştır. 1904 yılında ortaya attığı genel zekâ kavramını, faktör analizine dayandırarak daha da geliştirmiştir (Toker, 1968). Spearman kendi geliştirdiği faktör analizi tekniği ile yaptığı analizler sonucu tüm zihin etkinliklerinde ortak olan genel bir zihni enerji olduğunu saptamış ve buna “g” faktörü demiştir. Bugün hâlâ sözü edilen genel zekâ bu “g” faktördür (www.egitim.aku.edu.tr/ergunlevent.htm). Kişi sahip olduğu bu g faktörüne bağlı olarak genelde parlak ya da tam tersi sönük olarak tanımlanabilir. G faktörü zekâ test maddelerinde performansı belirleyen temel unsurdur. Ayrıca “s” faktörü denilen özel faktörler de vardır. Bunlar belli yetenek ya da testlerde belirleyici rol oynamaktadır (Toker, 1968).

Özel faktör genel zihin yeteneği dışında, belirli bir zihin etkinliğini gerçekleştirebilmek için duyulan zihin gücüdür. Özel faktör “s” kişiden kişiye, bir denemeden diğerine değişir. Çevre, okul, heyecan gibi faktörlerin etkisinde kalır. Genel “g” faktörü ise kişiden kişiye değişmesine karşı farklı kişiler için bütün denemelerde sabittir. “g” faktörü her bir denemede aynı önemi taşımaz, aynı ağırlıkta değildir. Genel faktörler, özel faktörleri etkiler ve gelişmesini sağlar. Kısaca genel ve özel zihin yetenekleri her bir etkinlik için farklı miktarlardadır (Toker, 1968).

2.8.5. Thurstone – Bileşik Faktörlü Çözümleme

Thurstone zekâ kavramını tanımlarken deneysel psikolojiye karşı psikoanliz eğilimini temel almıştır. Buradan yola çıkarak zekânın tanımını insanın dürtüsel tepkiler yapmasını önleyen bir yetenek olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre zeki insanlar tepki verecekleri zaman dürtülerini bastırabilir ve bu dürtüsel tepkilerini değerlendirebilir (Sternberg, 1990'dan aktaran Sonmaz, 2002).

Thurstone, zekânın, her biri diğerinden farklı bir zihin gücü gerektiren yeteneklerden oluştuğunu öne sürmüş ve bu yetenekleri bulmak için, bir çok farklı madde içeren çok sayıda testin sonuçlarına faktör analizi uygulamıştır. Farklı gruplardan oluşan bu testte her farklı grup ile farklı yeteneği ölçmeye çalışmıştır. Thurstone bu çalışmaları sırasında, zekânın temel yapısını oluşturduğunu düşündüğü on iki faktör elde etmiştir. Daha sonra bu faktörleri yediye indirmiş ve bunları ölçmek için Temel Yetenekler Testi geliştirmiştir. Thurstone'un ifade ettiği faktörler şunlardır:

1. Sözel Yetenek: Bu faktör okuduğunu anlama, sözel analogiler, cümlecikleri düzenleme, sözel muhakeme, atasözlerinin eşanlamlısını bulma ve kelime haznesi gibi testlerde yer alan yeteneklerdir.
2. Kelime Akıcılığı: Belli bir sürede belirli türden çok sayıda sözcük bulabilme şeklinde ölçülmektedir. Belirli bir kafiyeye uygun, erkek ismi, yaprakları yenen sebze, "I" ile başlayan sözcükler gibi belirli bir tarife uygun kelime üretebilme yeteneğidir.
3. Sayısal yetenek: Bu faktör, basit aritmetik işlemlerini süratli ve doğru olarak hesaplayabilme ile ilişkili görülmektedir.
4. Genel Muhakeme Yeteneği: Bu faktör çok açık olmamakla birlikte, tümevarım ve tümdengelimsel düşünme olarak kabul edilmekte, ancak tümevarımsal düşünmenin daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Tamamlamayı gerektiren sözel ve sayısal testlerde uygun olanı bulma veya bir serideki kuralı bulma gibi test durumları şeklinde ölçülmektedir.
5. Yer-Mekan İlişkileri: Bir cismin görünmeyen yönleri ile birlikte uzaydaki çeşitli durumları tasarlayabilme, hayal edebilme, göz önünde canlandırabilme, yer-mekan ilişkilerini algılayabilme gibi yeteneklerini kapsar.

6. Bellek Faktörü: Anlamsız şeyleri, sayısal, sözel ve şekilsel sıraları ve materyalleri ayrıntıları ile hatırdaki tutabilme gibi faktörleri içine alır.

7. Algısal Faktörler: Görsel olarak çeşitli şekiller arasındaki benzerlikleri, farkları ve ayrıntıları süratle algılayabilme yeteneğidir (Özgüven, 1994).

2.8.6. Guilford'un Çok Faktör Kuramı

Guilford'a göre birbirinden ayrı faktörlerden oluşan zekânın içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç yönü vardır; bunlardan bir tekinin bile olmaması zekânın varlığından söz etmememiz için yeterlidir. İçerik, şekil, sembol, anlam ve davranışı; işlemler biliş, bellek, alışılmamış ve alışılmış düşünce ve değerlendirmeyi; ürünler ise birimleri, sınıfları, ilişkileri, sistemleri ve dönüşümleri kapsar (www.dersimiz.com/mix/cokluzekâ.htm).

2.8.7. Sternberg'in Üç Aşamalı Zekâ Kuramı

Sternberg'in üç aşamalı zekâ kuramı, geleneksel testler tarafından da ölçülen analitik zekâ, okul ve iş başarısını geleneksel testlerden daha iyi yordadığını savunduğu pratik (uygulamaya yönelik) zekâ ve yaratıcı zekâyı kapsar.

Üç aşama, Sternberg ve arkadaşlarının geliştirdiği üç tür çoktan seçmeli (sözel, sayısal, figürel) ve üç açık uçlu maddeden oluşan testten elde ettikleri puanlarla geleneksel testlerden elde ettikleri puanların korelasyonlarından kaynaklanmaktadır. Analitik bölüm, geleneksel testlerin sonuçlarıyla çok yüksek, daha sonra yaratıcı ve en son pratik bölüm giderek azalan korelasyonlar göstermiştir. Sternberg'e göre, yaratıcı zekâ, analitik zekâdan farklıdır; ancak, yaratıcı zekâ, varlığı açıkça gösterilmekten çok, bir aday zekâdır (www.aktarim.com).

2.8.8. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı

Bir öğrenme psikoloğu olan Gardner, zekâ kavramına farklı bir boyut getirdi ve insanlardaki zekânın tek bir boyutta değil çok farklı boyutlarda değerlendirilmesi gerçeğini ortaya attı. Geleneksel görüşte, zekâ, operasyonel olarak zekâ testindeki itemlere cevap verme kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır. Test puanlarından çıkarılan, değişik yaşlardaki deneklerin cevaplarının karşılaştırılmasının istatistiksel olarak desteklediği, yaşa ve diğer testlere karşı test sonuçlarının açık farklı korelasyonları, zekânın genel yetenek olduğu, yaşla, eğitimle ve deneyimle pek fazla değişmediğidir. Zekânın doğuştan gelen bireye dair bir yetenek olduğu düşünülmektedir (Gardner, 1999).

Gardner, insan zekâsının geniş yelpazesinin görmezlikten geldiğini ve çocukları büyük yeteneklerin fark edilmediği bir sisteme yerleştirerek onlara büyük bir haksızlık yapıldığı görüşündedir (web.deu.edu.tr/mate-matik/m2_b1.html). Gardner, insanların sahip oldukları birçok yetenek ve yetenek bileşiminin, kalıplaşmış sınavlarla ölçülmediğini, IQ değerleri farklılık göstermesine rağmen çeşitli vasıflara sahip kişilerin toplumda başarıyla yaşadığını ve zekâ denince yalnızca dilsel, matematiksel-mantıksal zekânın anlaşıldığını belirtmektedir (Gardner, 1999).

Gardner, çalışmaları sonucu zekâyı yeniden tanımladı. “Zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacı ile her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür.” İnsan zekâsı yaşamın her anında, bir makineyi icat ederken, bir hedefi gerçekleştirirken, insanları ikna ederken, bir söküğü dikerken veya bir resim çizerken, bir rolü canlandırırken çok farklı zaman ve durumlarda harekete geçer ve kullanılır. Çünkü, her insanın kendini ifade ederken kullandığı dil farklıdır (web.deu.edu.tr/mate-matik/m2_b1.html).

Gardner'ın çoklu zekâ teorisinin ilkeleri şöyledir:

- İnsanlar çok farklı zekâ türlerine sahiptir.
- Her insan aktif olarak kullandığı zekâları ile özel bir karışıma sahiptir. Her insanın kendine özgü bir zekâ profili vardır.
- Zekâların her biri insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir.
- Bütün zekâlar dinamiktir.

- İnsandaki zekâlar tanımlanabilir ve geliştirilebilir.
- Her insan kendi zekâsını geliştirmek ve tanıma fırsatına sahiptir.
- Her bir zekânın gelişimi kendi içinde değerlendirilmelidir.
- Her bir zekâ hafıza, dikkat,algı ve problem çözme açısından farklı bir sisteme sahiptir.
- Bir zekânın kullanımı esnasında diğer zekâlardan da faydalanılabilir.
- Kişisel altyapı, kültür, kalıtım, inançlar zekânın gelişimi üzerinde etkiye sahiptir.
- Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirmesi yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
- İnsan gelişimini değerlendiren tüm bilimsel teoriler çoklu zekâ teorisini desteklemektedir.
- Şu anda bilinen zekâ türlerinden daha farklı zekâlar da olabilir (Web.deu.edu.tr/mate-matik/m2_b1.html).

Gardner bu kavramı ile yalnızca matematikte ve dilde başarılı olanların değil, müzikte, sporda, dansa, iletişimde, doğada, resimde başarılı olanların ve kendilerinin farkında olanların da “zeki” olarak nitelendirilebileceğini vurgulamıştır. Gardner’a göre zekâ, problem çözme kapasitesi ya da birden çok kültürel yapı ürününe şekil vermektir. Bu kurama göre, eğitimde bireysel farklılıklar göz önünde tutularak eğitim yöntemleri zenginleştirilmeli, eğitim kişiselleştirilmeli, arzulanan yetenekler geliştirilmeli, bir kavrama, bir ders konusuna ya da bir bilim dalına değişik yöntemlerle yaklaşılmalıdır (Gardner, 1999).

Gardner, zekâ diyerek adlandırdığı 7 farklı beceriyi, öğrenme, problem çözme ve insan olma için etkili bir araç olarak tanımladı. Bu beceriler, sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-mekansal , bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, kişisel-içsel, kişilerarası-sosyal zekâ olarak adlandırılır. Daha sonra bunlara doğa-varoluşçu zekâ eklenmiştir [1995 yılında Doğa Zekâsı, (doğadaki nesnelere tanıma ve sıralama becerisi) 8. zekâ olarak kabul edildi ve üzerinde çalışmalar sürdürülmektedir]. Her sosyal rol bu zekâların bileşimini gerektirir. Her insan bu sözü geçen sekiz zekâyı sahiptir ve sahip olduğu zekâlarla birlikte farklı bir öğrenme, problem çözme ve iletişim kurma becerisine de sahiptir. Kalıtsal ve çevresel rastlantılar ve bunların etkileşimi ile, tam olarak aynı

oran karışımında bir zekâ bileşeni sergileyen iki kişi bulunmamaktadır. Herkesin zekâ profili farklıdır. Bu beceri alanları yaşa bağlı olarak bazı dönemlerde yoğun olarak kullanılmakla birlikte zaman içinde değişime uğrayabilmektedir (Gardner, 1999; Web.deu.edu.tr/matematik/m2_b1.html).

2.9. Zekâ Türleri

2.9.1. Sözel-Dilsel Zekâ

Kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki kompleks anlamları ve düzeni kavrayabilme, şiir okuma, mizah, hikaye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, benzetme, soyut simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi karmaşık olayları içeren dil üretme ve etkili kullanma becerisidir (Ülgen, 1997).

Şairler dil zekâsı en üst düzey olan insanlardır. Ancak, bütün yazarlar, hatipler, avukatlar ve anadili kullanmanın önemli olduğu alanlarda başarılı olanlar üstün dil zekâsına sahip olan insanlardır (Özden, 1999). Bu kişiler dili, dilbilgisi, anlam gibi kurallara uyararak kullanabilir ve gerektiğinde sözel becerileriyle diğer kişileri ikna edebilirler. Okumayı severler ve duydukları şeyleri yorumlamaktan zevk alırlar. Bu kişilerin hafızaları da güçlüdür (Gardner, 1999).

2.9.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Mantıksal-matematiksel zekâ, bilimsel düşünce kavramıyla bir arada ifade edilmektedir. Tümevarım ve tümdengelim yoluyla çıkarımlarda bulunabilmeyi, sayı ve kavramları ustalıklarla kullanabilmeyi ifade eder (Gardner, 1999). Diğer bir deyişle, sayılarla düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezle üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, sayılar, geometrik şekiller gibi soyut sembollerle çalışma, bilginin parçaları arasında ilişki kurma becerisidir (Ülgen, 1997).

2.9.3. Görsel-Mekansal Zekâ

Uzaysal veya uzamsal zekâ olarak da adlandırılan bu zekâ türü, resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme, üç boyutlu nesnelere algılama ve muhakeme etme becerisini ifade eder (Ülgen, 1997).

Sağ hemisfer uzaysal süreçte önemli bir bölgedir. Nesnelere görebilme ve görselleştirebilmeye dayanır. Uzaysal zekâ, yüzleri tanıma ve hatırlamada da önem kazanmaktadır. Sağ beyindeki bir hasarın kişinin yolunu bulamamasına, yüzleri ve manzaraları, detayları hatırlamakta hatalara ve bozukluklara yol açtığı bilinmektedir. Sağ beyinin değişik bölgelerinde hasarı olan hastalar, uzaysal alandaki eksikliklerini dil stratejileriyle tamamlamaya çalışmaktadırlar (Gardner, 1999).

Görsel zekâ, boşluğu zihninde canlandırabilme yeteneğidir. Okyanusta rotasını tayin eden kaptan, uzayda yol alan astronot, satranç oyuncusu ve heykeltıraşın görsel zekâsı üstün kişiler olduğu kabul edilir. Üç boyutlu düşünme bu zekâ türünün en belirgin özelliğidir (Özden, 1999). Ayrıca kör kişiler, görsel ve uzaysal algı farklılığı konusunda örnek oluştururlar. Şekilleri dolaylı yoldan tanırlar. Nesne boyunca ellerini gezdirdiklerinde hareket süresini objenin büyüklüğüne çevirirler (Gardner, 1999).

2.9.4. Bedensel-Kinestetik Zekâ

Hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir. Bu zekânın, objeleri becerili bir biçimde tutma ve vücut hareketlerini kontrol etmede etkili rolü vardır (Ülgen, 1997).

Bedeni son derece duyarlı ve etkili şekilde kullanma yeteneğidir. Bedeni, bir bütün ve parça olarak (el, kol, parmak, vs.) bir problem çözümünde, bir ürünün, performansın ortaya konmasında kullanırlar. Yüksek bedensel zekâyâ sahip insanlar, tiyatro, bale, dans ve sporda başarılı olurlar; zihin ve beden bağlantısını çok başarılı bir şekilde kullanabilirler (Özden, 1999).

2.9.5. Müziksel-Ritmik Zekâ

Sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisidir (Ülgen, 1997).

Bu zekâyâ sahip olan insanlar, ritimleri algılama ve tekrar yaratmada ustadırlar. Bir şarkının ritmini kolayca yakalayabilirler. Bu insanlar, yeni öğrendikleri bir dilin telaffuzunu yakalama ve kullanmada çok yeteneklidirler (Özden, 1999).

2.9.6. Kişisel-İçsel Zekâ

Kişinin kendi yaşamını algılayışını açıklaması, duyguların genişliği, duyguları arasında etkin ayırma gitme kapasitesi ve hatta onları etiketlendirmesi, insanın kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olması yeteneğidir. Kişi, kim olduğunun, ne yapabileceğinin, neyi yapamayacağını ve sınırlılıklarının farkındadır. Kendisini zayıf ve güçlü yanlarıyla iyi tanıdığı için ne zaman başkalarının yardımına ihtiyaç duyduğunu bilir (Özden, 1999).

Bu tür zekâ, roman yazarları arasında gözlenebilir; onlar kendi duygu ve düşüncelerini inceleyerek yaşamla ilgili kendi duyguları hakkında derinlemesine bilgi edinirler sonra yapıtlarında kendi içsel zenginliklerine dayalı derledikleri bilgilerden yararlanarak toplumun üyelerine öneride bulunurlar (Ülgen, 1997).

2.9.7. Kişilerarası-Sosyal Zekâ

Grup içerisinde işbirlikçi çalışma, sözel ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, paylaşma, ifade edebilme, yorumlama ve insanları ikna edebilme becerisidir (Ülgen, 1997).

Başka bir ifadeyle insanları anlama yeteneğidir. Karakter ve kişilikleri anlama ve değerlendirmede oldukça yetenekli olan bu tür zekâyâ sahip olduğu kabul edilir. Bu insanlar, düşünme ve akıl yürütmede çok yeteneklidirler. Ayrıca, başkalarını anlayabilme ve insan ilişkilerinde akıllıca davranabilme sosyal zekâsı üstün insanların en önemli

özellikleridir (Özden, 1999). Bu yetenek, dini ve politik liderlerde, öğretmenlerde ve terapistlerde görülür (Gardner, 1999).

2.9.8. Doğa-Varoluşçu Zekâ

Doğayı tanıma yeteneği olarak özetlenebilecek bu zekâ türü daha sonradan listeye eklenmiştir. Doğal kaynaklara ve çevreye yoğun ilgi gösteren bu insanlar, bitkilere, hayvanlara, bitki örtüsüne, ekolojik dengeye ilgi duyarlar ve bu yeteneklerini üretken olarak kullanabilirler ve bu tarz çalışmaların içinde olmaktan hoşlanırlar (Özden, 1999).

2.9.9. Duygusal Zekâ

Daniel Goleman ; sosyal ve duygusal becerilerin zihinsel yeteneklerden daha önemli olduğunu ileri sürerek, duygusal zekâ (EQ) diye adlandırılan bir zekâdan söz etmiştir. Duygusal zekâ, özdenetim, azim, sebat ve kendi kendini harekete geçirebilme gibi yetenekleri ifade etmek için kullanılmaktadır (Özden, 1999).

Goleman, 1995 yılında yayınlanan "Duygusal Zekâ" adlı kitabında "Duygusal zekâyı kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi, ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi yetisi" olarak tanımlıyor. Goleman'a göre; beynin düşünen parçası, beynin duygusal parçasından ürüyor. Beynin düşünen ve duygusal parçaları genelde yaptığımız her şeyde birlikte çalışıyor ve gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamda başarılı ve mutlu olmak, insanların duygusal zekâ becerilerine bağlıdır (Baltaş, 1999).

BÖLÜM 3

Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir.

ARİSTO

Bu bölümde, duygu tanımlanarak duygusal zekâ kavramının gelişimi anlatılmıştır. Ayrıca, duygusal zekâ tanımı, duygusal zekâ yeterlilikleri ile işte ve eğitimde duygusal zekânın önemine değinilmiştir.

3. DUYGUSAL ZEKÂ

3.1. Duygu Tanımları

Psikologlar ve felsefeciler, yıllardır “duygu”nun ne anlama geldiği hakkında tartışıyorlar. Oxford İngilizce Sözlüğünde , duygu, “herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum” olarak tanımlanıyor. Barutçugil’e göre duygu, hislerde ve zihinsel tutumda fizyoloji değişiklikler ve açıklayıcı davranışlarla ortaya çıkan bir harekettir (Barutçugil, 2004).

Goleman’a göre de duygu, bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimidir. Karışımları, çeşitlemeleri, mutasyonlarıyla yüzlerce duygudan söz edilebilir. Aslında duygunun nüansları bunları tanımlayan sözcüklerden çok daha fazladır (Goleman, 2004).

Araştırmacılar tam olarak hangi duyguların birincil olarak nitelendirilebileceği, yani tüm duygu karışımlarını meydana getiren asal duyguların hangileri olduğu, hatta birincil duyguların var olup olmadığı hakkında tartışıyorlar. Herkes aynı düşüncede olmasa da, bazı kuramcılar temel duygu kümeleri olduğunu öne sürüyor. Bu kümelerin başlıca adayları ve bazı üyeleri şöyle sıralanabilir:

- Öfke : Hiddet, hakaret, içerleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin,

rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve belki de en uç noktada patolojik nefret ve şiddet.

- Üzüntü : Acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon.
- Korku : Kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet; patolojik olduğunda ise fobi ve panik.
- Zevk : Mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris ve en uç noktada mani.
- Sevgi : Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, aşırı tutkunluk, muhabbet.
- Şaşkınlık : Şok, hayret, afallama, merak.
- İğrenme : Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulma.
- Utanç : Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile ve nedamet.

Tabi ki bu liste duyguların sınıflandırılması ile ilgili her sorunu çözmiyor. Örneğin, kıskançlık gibi öfkenin bir çeşitlemesi olan üzüntü ve korkuyla da harmanlanmış karışımların, umut ve iman, cesaret ve bağışlayıcılık, kesinlik ve temkin gibi erdemlerin, kendini beğenmişlik, tembellik, uyuşukluk ya da can sıkıntısı gibi bazı kusurların nasıl sınıflandırılması gerektiği hakkındaki bilimsel tartışma devam etmektedir (Goleman, 2004).

Bir avuç çekirdek duygu olduğu savı, bir ölçüde San Francisco'daki California Üniversitesi'nden Paul Ekman'ın keşfine dayanıyor; Ekman belirli yüz ifadelerinden dördünün (korku, öfke, üzüntü, zevk) sinema ya da televizyonla karşılaşmamış oldukları tahmin edilen okuma yazma bilmeyenler de dahil olmak üzere, dünyanın değişik kültürlerinden insanlar tarafından tanınmasının bu duyguların evrenselliğini gösterdiğini ileri sürmüştür. Ekman, çeşitli ifadeleri mükemmel bir nitelikte gösteren yüz fotoğraflarını, Yeni Gine'nin ücra yaylalarında tecrit edilmiş halde yaşayan Taş devrinden kalma Fore kavmine varıncaya dek en uzak kültürlerin insanlarına göstermiş ve nerede olurlarsa olsunlar, insanların aynı temel duyguları tanıdığını görmüştür (Goleman, 2004).

Goleman da duyguları kümeler ya da boyutlar bağlamında düşünmekte ve öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, utanç ve benzeri başlıca kümeleri duygusal hayatımızın sonsuz çeşitliliğinin bir kanıtı olarak görmektedir. Bu kümelerin her birinin özünde, temel bir duygusal çekirdek bulunur ve bu çekirdekten temel duygunun akrabaları sayısız mutasyonlarla halkalar halinde yayılır. Dış halkalarda ruh halleri vardır; teknik açıdan bunlar duygudan çok daha sessiz ve kalıcıdır (bütün gün öfkenin hararetine kapılmak ender rastlanan bir durumken, örneğin hırçın ve sinirli bir ruh hali içinde bulunmak o kadar ender görülen bir hal değildir ve bu ruh hali daha kısa süreli öfke nöbetlerini kolayca başlatabilir). Ruh halinin ötesinde mizaç, yani insanları melankolik, çekingen ya da neşeli yapan belli bir duygu ya da ruh halini uyandırma eğilimi vardır (Goleman, 2004).

3.2. Duygular Neye Yarar?

Duyguların yaşantımızda çok önemli bir yeri vardır. Önemsiz bir kelime, jest, yüz ifadesi, duyduğumuz bir ses, anıları canlandıran bir koku gibi pek çok şey kendimizi nasıl hissettiğimizi birden değiştirebilir. Küçük kızınızın odasından gelen bir çarpma sesi ona bir şey olduğunu hissedip birden korkmanıza neden olabilirken, kızınızın odaya gelip “anne ben acıktım” demesi birden kendinizi iyi hissetmenizi ve rahatlamanızı sağlar. Sabahleyin iş arkadaşınızla aranızda bir tartışma nedeniyle kendinizi kötü hissedip bütün gün asık bir yüzle çalışırken, eşinizin ya da arkadaşınızın telefon edip, sizi sevdiğini söylemesiyle birden kendinizi iyi hissedebilirsiniz. Ve bu, gününüzün geri kalan kısmının daha iyi geçmesini sağlayabilir. Günlük yaşamda bir çok kez duygusal iniş çıkışlar yaşarız. Önemli olan, duyguların sürekli değişimlerini kontrol edebilme becerisidir. Kendinizi nasıl hissettiğinizi, gelip geçici olanları değil de, özellikle tekrarlayan davranışlarınızı etkileyen duyguları kontrol edebilmek çok önemlidir. Bizi, birey olarak diğerlerinden farklı yapan duygularımızdır. Toplum, bir anlamda bizleri aynı alışkanlıkları sürdürmeye, aynı kıyafetleri giymeye, aynı düşünceleri paylaşmaya zorluyor olsa da, hiç kimse iki kişiyi bile aynı şekilde hissetmeye zorlayamaz. Bundan dolayı, bizleri farklı yapan, alışkanlıklarımız, giysilerimiz, davranışlarımız, işlerimiz, bedenlerimiz değil, duygularımızdır. Duygular, kişinin kendisi ve durumu hakkında çok değerli bilgiler verir, ve kişiye doğru kararlar almasında yardım eder. Örneğin, gireceğiniz bir toplantı öncesi duyduğunuz rahatsızlık ve

endişe, yapacağınız konuşma için size, daha fazla hazırlanmanız ve veri toplamanız gerektiğini hatırlatır. Nasıl ki, düşüncelerimizin dili, konuşma ya da yazma ise, duyguların dili de beden dilidir. Kişinin bedeninin duruşu, yüz ifadeleri, jest ve mimikleri duygularını yansıtır. Konuşurken ellerini çok fazla sallayarak konuşan biri heyecan duygusu içindedir. Omuzları düşük, kambur bir şekilde oturduğu koltuğa gömülmüş biri sıkıntılıdır. Beden diline bakarak karşımızdaki kişinin hangi duygu içinde olduğunu anlayabiliriz. Yapmamız gereken tek şey beden diline dikkat etmektir (www.duygusalzekâ.com).

Sosyobiologlar, evrimin, insan ruhunda duyguya neden böyle merkezi bir yer verdiğini tartışırken, kritik anlarda kalbin akla üstünlüğüne işaret etmektedirler. Onlara göre, duygularımız tehlike, acı bir kayıp, zorluklara karşın bir hedefe doğru ilerleme, eşine bağlanma ve bir aile kurma gibi yalnızca akla bırakılmayacak durum ve görevlerde yol göstericidir. Her duygu bizi bir şekilde hareket etmeye hazırlar; her biri insan hayatında tekrarlanan güçlüklerle baş edebilecek şekilde bizi yönlendirir (Goleman, 2004).

İnsan doğasını duyguların gücünden soyutlayarak anlamaya çalışmak, üzücü bir dar görüşlülüktür. Hepimizin kendi deneyimlerinden bildiği üzere, kararlarımızı ve hareketlerimizi şekillendirirken hislerimiz çoğu zaman düşüncelerimize baskın çıkar. Salt zekâya, yani IQ'nun ölçtüğü şeye verdiğimiz değer ve önemde çok aşırıya gitmişiz. Duygular bize hakim olduğu sürece, zekâ – iyi ya da kötü – hiçbir yere varamaz. Psikologların ve sosyologların günümüzde yapmaya çalıştıkları şey duygunun yerine akli koymaya değil, ikisi arasındaki akıllı dengeyi bulmaya çalışmaktır. Goleman, eski paradigmanın duyguların çekiminden bağımsız bir akıl idealini içerdiğini, yeni paradigmanın ise bizi zihinle kalbin uyumunu sağlamaya zorladığını belirtiyor ve ayrıca, yaşamımızda zihinle kalbin uyumunu sağlamak için öncelikle, duyguları zekice kullanmanın ne demek olduğunu daha iyi anlamamız gerektiğini vurguluyor (www.maksimum.com).

3.3. Duygusal Zekâ Kavramının Gelişimi

Son yıllarda yapılan araştırmalara göre, IQ'nun hayattaki başarıya katkısı %10'dan fazla değildir. Yüksek IQ, başarının, prestijin veya mutlu bir yaşamın garantisi olmadığı halde, okullarımızda ve kültürümüzde akademik yetkinlik hâlâ ön planda tutulmakta; günlük

hayatımızda büyük önem taşıyan sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ihmal edilmektedir. Duygusal ve sosyal kapasitesi yüksek kişiler - yani, duygularını iyi bilen, onları kontrol edebilen, başkalarının duygularını anlayan ve bunları ustalıkla idare edebilenler - hayatlarının gerek özel gerekse mesleki alanlarında daha avantajlı bir konuma geçerler. Duygusal ve sosyal becerileri gelişmiş insanlar hayatta daha mutlu ve üretken oluyorlar. Duygularını kontrol edemeyen kişiler ise, net düşünebilme ve işlerine konsantre olabilme yeteneklerini engelleyen içsel bir mücadeleye giriyorlar (Beceren, 2004).

Howard Gardner 1980'lerin başlarında IQ yaklaşımını sorgulamaya başladı. "Frames of Mind" adlı kitabında yaşamdaki başarı açısından hayati derecede önem taşıyan yalnızca tek bir zekâ türü olmadığını, ancak zekâ türlerinin daha geniş bir yelpazede ele alınabileceğini öne sürüyordu. Bu alandaki öncü isimlerden bir diğeri de Robert Sternberg'dir. Sternberg, yüksek IQ'nun akademik başarı getirebileceğine fakat hayatın diğere alanlarında hedefe yönelik eylemlere yol açmayacağına inanmaktadır. Kendi standartları veya başkalarının standartları doğrultusunda başarıyı yakalamış insanlar sadece okullarda değere verilen hareketsiz zekâyâ güvenmekten çok birçok alanda beceri sahibi olmuş, bu becerileri geliştirmiş ve uygulamış kişilerdir (Gardner ve Sternberg'den aktaran Beceren, 2004).

ABD'de 1985 yılında bir doktora öğrencisi (Payne, Wayne Leon) A study of emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-integration; Relating to fear, Pain and Desire (Theory, Structure of reality, Problem-solving, contraction / expansion, tuning in/coming out/letting go) başlığı taşıyan bir doktora tezi yazmıştır. Bu çalışma ilk olarak "Emotional Intelligence" kavramının akademik çevrelerde kullanılmasıydı.

1990 yılında Harvard Üniversitesi'nden psikolog Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesi'nden psikolog John Mayer "Emotional Intelligence" ile ilgili iki tane makale yayımladılar. Bu profesörler, insanların duygusal alandaki yetilerini bilimsel olarak ölçmeyi denemişlerdir. Bu hocaların bulguları, bazı insanların diğerelerinden, kendi duygularını tanımlamada, başkalarının duygularını tanımlamada ve duygusal konularda problem çözmede daha iyi olabileceğini ortaya koyuyordu. Geçtiğimiz on yılda bu profesörler, duygusal zekâmızı ölçmeye yönelik iki değişik test geliştirdiler. Onların çalışmaları genellikle akademik çevre içinde kaldı.

Başarı için önemli görülen "empati, duyguları ifade etme ve anlama, mizacı kontrol etme, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, beğenilme, kişiler arası sorunları çözme, sebat,

sevecenlik, nezaket, saygı... " gibi duygusal nitelikleri betimlemek için kullanılan bu kavramın "şöhret" olması, ancak 1995'de psikoloji alanında doktoralı gazeteci-yazar Daniel Goleman'ın "Duygusal Zekâ" (Goleman, Daniel (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books.) kitabını yayınlaması ile gerçekleşmiştir (Beceren, 2004).

3.4. Duygusal Zekâ'nın Tanımı

Duyguların ve duyguları yönetmenin, insanın kişisel ve iş hayatındaki başarısında önemli yeri olduğunu keşfeden bilim adamları "duygusal zekâ" kavramını geliştirmiş ve bu kavramı tanımlamaya çalışmışlardır. Bu tanımlardan bazıları:

1980'lerin başında, İsraili Psikolog Dr. Reuven Bar-On, duygusal zekâyı "Bir kişinin çevresel baskılarla ve isteklerle başa çıkmak için başarılı olma yetisinde; duygusal kişsel ve sosyal yeteneklerinin bir bütünüdür." şeklinde tanımlamış ve duygusal zekânın, insanın kendisini psikolojik açıdan iyi hissetmesini doğrudan etkilediğini ifade etmiştir.

Peter Salovey ve John Mayer, 1990'da Duygusal Zekâyı şöyle açıklamışlardır : "Bir kişinin kendi ya da başkalarının hislerini ve duygularını yansıtabilme, onları ayırt edebilme ve kişinin düşüncesi ve eyleminde bu bilginin kullanılmasıdır."

Daniel Goleman, 1995 yılında yayınlanan "Duygusal Zekâ" adlı kitabında "Duygusal zekâyı kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi, ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi yetisi" olarak tanımlıyor. Goleman'a göre; beynin düşünen parçası, beynin duygusal parçasından ürüyor. Beynin düşünen ve duygusal parçaları genelde yaptığımız her şeyde birlikte çalışıyor ve gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamda başarılı ve mutlu olmak, insanların duygusal zekâ becerilerine bağlıdır (Beceren, 2004).

Robert Cooper ve Ayman Sawaf, duygusal zekâyı "duyguların gücü ve kavrayışını insan enerjisi, bilgi ve etki kaynağı olarak sezme, anlama ve etkili olarak uygulama yeteneği" olarak tanımlamışlardır. Çünkü, onlara göre, insani duygular, çekirdek duyguların, içgüdüsel dürtülerin ve duygusal tercihlerin ortak paydasıdır. Bunlara güvenildiğinde ve saygı duyulduğunda, duygusal zekâ, kendimizi ve çevremizdekileri daha derin ve kapsamlı

anlamamızı sağlar (Cooper ve Sawaf, 1997).

3.5. Duygusal Zekâ Yeterlilikleri

Duygusal zekâ, esas olarak iki yeterliliğin bileşkesidir. Bunlardan biri, “kişisel yeterlilikler” diğeri de “sosyal yeterlilikler” dir. Bu iki yeterlilikler kendi içinde bölümlere ayrılır: (Baltaş , 1999)

3.5.1. Kişisel yeterlilikler (Personel Competence)

3.5.1.1. Kendiyle ilgili farkındalık (Self-Awareness)

Duygusal zekânın köşe taşıdır. Kişinin kendi iç dünyasını tanıması, tercihlerini yapabilmesi, sahip olduğu kaynakların ve gücün farkında olmasıdır. Duyguları ortaya çıktığı anda tanımlama kapasitesidir. Farkındalık aynı zamanda kişinin, kendisini olumlu ama gerçekçilikle görmesi ve böylece özsaygının olası bir tuzağından sakınması anlamına da gelir. Duygularını, daha o duygular oluşurken fark edebilen insanlar, yaşamları hakkında daha sağlıklı kararlar alırlar. Gerçek duyguları fark edememek kişiyi, o duygunun insafına bırakır. Bu farkındalığı geliştiren kişiler, daha sonra çevrelerini de geliştirmeye başlarlar.

a) Duygusal farkındalık (Emotional Awareness) : Kişinin kendi duygularını ve bunların doğurduğu sonuçları fark etmesi, bunları dile getirmesidir. Goleman’a göre, kişinin “kendi kendisiyle konuşmasını” izleyerek içinden gelen kendini aşağılama gibi olumsuz mesajları yakalaması; bir hissin temelini farkına varması; korku, kaygı, üzüntü ve öfkeyle baş etmenin yollarını bulmasıdır. Kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıktan ve alınganlıklardan kurtulma yetenekleri gelişmiş olan bireyler, hayatın tatsız sürprizlerini daha iyi karşılayabilmekte ve olumsuz deneyimler sonrasında kendilerini daha kolay toparlayabilmektedir. Bu farkındalığı geliştiren kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- Hangi duyguyu hissettiğini ve bunu neden hissettiğini bilir.

- Düşündükleri, yaptıkları ve söyledikleri şeylerle hisleri arasındaki bağların farkındadırlar.
- Hislerinin performanslarını nasıl etkilediğini anlarlar.
- Değerleri ve hedefleriyle ilgili yol gösterici bir bilince sahiptirler (Goleman, 2000).

b) Kendini değerlendirme (Accurate Self-assessment) : Kişinin kendi gücünü, zayıflıklarını ve sınırlarını bilmesi ve bunu kabullenmesidir. Doğru değerlendirme için kişinin kendisiyle barışık olması ve yeri geldiğinde kendisiyle dalga geçebilmesi gerekir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- Güçlü ve zayıf yanlarının farkındadırlar.
- Kendilerini gözlemler, deneyimlerinden ders çıkarırlar.
- Yeni bakış açılarına, sürekli öğrenmeye, kendilerini geliştirmeye ve geribildirimlere açık olurlar.
- Kendine yönelik bir hoşgörü ve bakış açısı sergileyebilirler (Goleman, 2000).

c) Özgüven (Self-Confidence) : Kişinin yeterliliklerinin farkında olması ve bu yeterliliklerle “değerli olduğuna” inanmasıdır. Kişi, tepkilere rağmen düşüncelerini açıklayıp savunabilir ve kendini o an için yaptığı işe daha etkili olarak verebilir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- Kendinden emin bir izlenim bırakırlar; varlıklarını hissettirirler.
- Beğenilmeyen fikirleri dile getirebilir ve doğru bildikleri yolda herşeyi göze alabilirler.
- Kararlıdırlar, belirsizliklere ve baskılara rağmen sağlıklı kararlara varabilirler (Goleman, 2000) .

3.5.1.2. Kendini yönetme (Self-Regulation)

Kendini yönetme, kişinin sahip olduğu dürtüleri, istekleri kontrol etmesi ve yönlendirmesidir. Kişinin kendi kendisini kontrol etmesi, zarar verici duygularını ve güdülerini denetimi altında tutabilmesidir.

a) Kendini kontrol (Self-Control) : Kişinin dürtülerini ve içinden gelen olumsuz duyguları kontrol edebilmesidir. Kişinin duygusal tepkileriyle baş edebilme yeteneğidir. Duygularını yönetemeyen insanlar sürekli huzursuzlukla mücadele ederler. İyi yönetenler ise sorunlarla karşılaştıklarında kendilerini kolay toparlarlar. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- İçinden gelen hisleri ve acı veren duyguları iyi bir şekilde yönetebilirler.
- Zorlandığı anlarda bile, olumlu ve sakin kalabilirler.
- Açık olarak düşünebilir ve baskı altında bile duruma odaklanabilirler (Goleman, 2000).

b) Güvenirlilik (Trustworthiness) : Ahlaklı, dürüst ve tutarlı olmaktır. Doğruluk ve dürüstlük standartlarını korumaktır. Güvenilir kişilerin davranışları ilke merkezlidir ve bu tip kişilikteki insanlar çevrelerinde saygı görürler. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- Etik kurallara uyarlar.
- Kendi güvenirliliğinden çevreye de güven sağlarlar.
- Kendi yanlışlarını kabul eder ve başkalarının etik olmayan davranışlarına karşı koyarlar.
- Gözden düşse bile değişmez, ilkeleriyle yaşarlar (Goleman, 2000).

c) Vicdanlı olma (Conscientiousness) : Kişinin ortaya çıkan sonuçlarla ilgili sorumluluk üstlenmesi, başkalarını suçlama yerine kendini sorgulamasıdır. Bu özellik, içselleşmiş sorumluluk anlayışının temelini teşkil eder. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- Daima verdiği sözleri tutar, vaatlerine uyarlar.
- Amaçlarına ulaşmada, kendi sorumluluklarının bilincindedirler.
- Dikkatli ve düzenli çalışırlar (Goleman, 2000).

d) Yeniliklere açık olmak (Innovation) : Kişinin yeni bilgi, yaklaşım ve fikirlere karşı açık ve rahat olmasıdır. Kendi inandıklarından farklı düşüncelere sahip kişilerle iletişime açıktırlar. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- Çok çeşitli kaynaklardan taze fikirleri arayıp bulurlar.
- Problemlere orijinal çözümler bulurlar.
- Yeni fikirler ortaya koyarlar.
- Düşünürken, yeni perspektiflerden bakabilir ve yeni riskleri göze alabilirler (Goleman, 2000).

e) Uyum yeteneği (Adaptability) : değişiklikleri idare etmede esnek olmaktır. Uyum yeteneği olan kişiler, sabit fikirli olmayıp yeni durumlara kolay adapte olabilmektedirler. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- Çok çeşitli talepler,sürekli değişen öncelikler ve hızlı değişimle kolaylıkla başa çıkabilirler.
- Olaylara geniş açılardan bakabilirler.
- Tepki ve taktiklerini sürekli değişen koşullara uyarlayabilirler (Goleman, 2000) .

3.5.1.3. Motivasyon (Motivation)

Kişinin amaçlarına ulaşmak için duygularını yönlendirebilmesidir. Amaca ulaşmada duyguları kullanabilme, sıkıntılara rağmen umutlu kalabilme becerisidir.

a) Başarı güdüsü (Achievement Drive) : Kişinin mükemmellik düzeyine ulaşmayı hedeflemesi ve sürekli gelişim çabası içinde olmasıdır. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- Sonuç odaklıdır, amaç ve standartlarına ulaşma güdüsü yüksektir.
- Kendilerini zorlayacak hedefler belirler ve sonuçları hesaplayarak riske girerler.
- Belirsizliği azaltacak bilgileri takip edip işlerini daha iyi yapmanın yollarını bulurlar.
- Performanslarını geliştirmenin yollarını öğrenirler (Goleman, 2000) .

b) Bağlılık (Commitment) : Kişinin içinde bulunduğu ekibin ve işletmenin amaçlarından ve hedeflerinden heyecan duymasısıdır. Kararların ve hareketlerinin sorumluluğunu

üstlenmesi, verdiği taahhütleri sonuna kadar yerine getirmesidir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- Daha büyük kurumsal amaçlara ulaşmada bireysel ve ekip fedakarlıklarına hazırdırlar.
- Kurumun misyonu içinde kendi amaçlarını bulurlar.
- Karar alma ve seçimleri ortaya koymada grubun öz değerlerini kullanırlar.
- Grubun misyonunu gerçekleştirmek için etkin biçimde fırsat kollarlar (Goleman, 2000) .

c) Girişimcilik (Initiative) : Kişinin fırsatları fark etmesi ve zorlukları bir fırsata dönüştürmek için harekete geçmesidir. Fırsatları kullanmaya hazır değildir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- Fırsatları yakalamak için hazırdırlar.
- Kendinden istenen ya da beklenenin ötesinde hedeflere ulaşmaya çalışırlar.
- İşin yapılabilmesi için, gerektiğinde bürokrasiyi deler ve kuralları esnetirler.
- Sıradışı, girişimci çabalarla diğer insanları da seferber ederler (Goleman, 2000) .

d) İyimserlik (Optimism) : Kişinin engeller ve güçlükler karşısında amacına ulaşmak konusunda kararlı olmasıdır. Engel ve aksiliklere rağmen amaçlara ulaşmada sabırlı ve ısrarlı değildir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- Engeller ve yenilgilere karşın, ısrarla hedefleri araştırırlar.
- Başarısızlık korkusundan değil, başarı umudundan yola çıkarlar.
- Yenilgileri, kişisel kusurların değil, üstesinden gelinebilecek koşulların sonucu olarak görürler (Goleman, 2000) .

3.5.2. Sosyal yeterlilikler (Social Competence)

3.5.2.1. Empati (Empathy)

Kişinin başkalarının duygularını, ihtiyaçlarını ve kaygılarını anlayabilmesidir. Diğer insanlara yakınlık gösterme, duygularını ve sözsüz mesajlarını anlama becerisidir.

a) Diğer insanları anlamak (Understanding Others) : Kişinin başkalarının duygularını ve bakış açılarını fark etmesi, bu konuda duyarlık geliştirmesi ve onların kaygılarıyla yargılamadan ve savunmaya geçmeden samimi olarak ilgilenmesidir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- Karşısındaki kişiden gelen duygusal işaretlere dikkat eder ve iyi bir dinleyici olur.
- Diğerlerinin bakış açılarını anlar ve onlara karşı hassasiyet gösterir.
- Başka insanların gereksinim ve hislerini anlayarak onlara yardımcı olurlar (Goleman, 2000) .

b) Başkalarını geliştirmek (Developing others) : Kişinin birlikte çalıştığı insanların ihtiyaçlarını fark edip onları, becerileri ölçüsünde geliştirmesidir. Bu özellik bir yöneticinin yönlendirme ve yol gösterme becerisini temelini oluşturur. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- İnsanların güçlü yönlerini ve başarılarını onaylayıp ödüllendirirler.
- Yararlı geribildirimler sunar ve insanların gelişme ihtiyacını saptarlar.
- Akıl hocalığı yapar, programlı eğitim verir, kişinin becerilerini sınavan ve besleyen görevler önerir (Goleman, 2000) .

c) Hizmete yönelik olmak (Service Orientation) : Kişinin iç ve dış müşterilerinin ihtiyaçlarını fark etmesi, karşılaması ve onları memnun etmekten mutluluk duymasıdır. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- Müşterinin ihtiyaçlarını anlar ve doğru ürün ya da servisle bu ihtiyaçları birleştirirler.
- Müşteri memnuniyeti ve sadakatini geliştirmenin yollarını ararlar.

- Müşterinin bakış açısını anlar ve güvenilir bir danışman olarak davranırlar.
- Gereken yardımları müşterisine memnuniyetle sunarlar (Goleman, 2000).

3.5.2.2. Sosyal beceriler (Social Skills)

Kişinin başka insanların davranışlarını kendi istediği yönde yönlendirebilmesidir. Liderliğin, kişiler arası etkinin ve saygınlığın gücü sosyal becerilerdir.

a) İletişim (Communication) : Kişinin karşısındakini anlamak için dinlemesi ve karşısındaki kişiyi ikna etmesidir. Kişinin, duygular hakkında etkili bir şekilde konuşabilmesi; iyi bir dinleyici ve sorgulayıcı haline gelmesi; bir başkasının yaptıkları ya da söyledikleriyle, kendi tepkilerini ya da yargılarını ayırt edebilmesi; suçlamak yerine “ben mesajı” gönderebilmesidir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- Karşılıklı ilişkilerde etkilidirler, mesajlarının tonunu ayarlarken duygusal ipuçlarını kaydederek.
- Zor durumlarla kolayca ilgilenirler.
- İyi dinlerler, karşılıklı anlayış arar ve bilgilerin tam anlamıyla paylaşılmasına çalışırlar.
- Açık iletişimi destekler ve kötü haberleri de iyi haberler gibi karşılarlar (Goleman, 2000).

b) Etki yaratma ve etkileme (Influence) : Kişinin karşısındaki kişi veya ekipte istek uyandırıp heyecan yaratmasıdır. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- İnsanların gönlünü kazanmakta beceriklidirler.
- Sunuşlarını dinleyicilere hitap edecek şekilde incelikle ayarlarlar.
- Fikir birliği ve desteği sağlamak için dolaylı yoldan etkileme gibi karmaşık stratejileri kullanırlar.
- Bir noktayı vurgulayarak anlatabilmek için, dramatik olaylar tezgahlarlar (Goleman, 2000).

c) Çatışma yönetimi (Conflict Management) : Kişinin anlaşmazlıkları müzakere ederek

ve uzlaşarak çözüme yönelmesidir. Diğer insanlarla adil bir şekilde mücadele edebilmesi ve bir uzlaşma sağlamada kazan/kazan modelini kullanabilmesidir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- Zor insanları ve gergin durumları, zaman ve duruma göre ustalıkla idare ederler.
- Çatışma olasılığını fark eder, anlaşmazlıkları ortaya çıkarır ve çözüme yardım ederler.
- Kazan/kazan çözümleri yaratırlar.
- Açık tartışmaları teşvik ederler (Goleman, 2000).

d) İşbirliği (Collaboration and Cooperation) : Kişinin başka insanlarla ortak amaçlar doğrultusunda işbirliği yapmaktan zevk duymasıdır. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- İlişkilerde dikkatlilik ile göreve odaklanma arasındaki dengeyi sağlarlar.
- Planları, bilgiyi ve kaynakları paylaşır, birlikte çalışmayı severler.
- İşbirlikçi ortamı teşvik ederler.
- İşbirliği için fırsat yakalar ve yaratırlar (Goleman, 2000).

e) Ekip çalışmasına yatkınlık (Team Capabilities) : Kişinin bir ekiple birlikte olduğu zaman ortak amaçlar doğrultusunda sinerji yaratacak bir çalışmaya girebilmesidir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir :

- Saygı, yardımseverlik ve işbirliği gibi ekip niteliklerine örnek oluştururlar.
- Ekip kimliği, dayanışma ruhu ve bağlılık oluştururlar.
- Ekibin tüm üyelerini, etkin ve istekli bir katılım içine çekerler.
- Grubu ve grup itibarını korurlar (Goleman, 2000).

f) Liderlik (Leadership) : Kişinin başkalarını ikna etmesi, ilham vermesi, heyecan yaratması ve harekete geçirmesidir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Paylaşılan vizyon ve misyon kavramları için heyecan uyandırırılar.
- Konumları ne olursa olsun, gerektiğinde liderlik için öne çıkarlar.
- Sorumluluk verdiği çalışanların performansları için rehberlik yaparlar.

- Liderlikleriyle örnek olurlar (Goleman, 2000).

g) İlişki kurmak (Building Bonds) : Kişinin aile, sosyal ve iş çevresinde anlamlı ve doyumlu ilişkiler kurması, günlük ilişkilerde insanlarla ilişki kurma ve geliştirmede zorlanmamasıdır. Kişinin hem dinlemeyi, hem soru sormayı bilmeyi; birinin ne söylediği ve ne yaptığıyla, buna karşı kendi tepki ve yargılarını ayırt etmeyi; öfkeli ya da pasif olmaktansa, kendini ortaya koyabilmeyi; işbirliği, anlaşmazlık çözümü ve uzlaşarak bir yol bulma sanatlarını öğrenmesidir.

İlişki sanatı, büyük oranda başkalarının duygularını idare edebilme becerisidir. Sevilen ve sayılan biri olma, lider olma, insanlar üzerinde etkili olma bu beceriye bağlıdır. İnsanlarla sürtüşmesiz bir ilişki sürdürme, bu alandaki yetenekli kişilerin en önemli özelliğidir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Gayri resmi ağlar oluşturup bunları sürdürürler.
- Karşılıklı yarar sağlayan ilişkiler kurarlar.
- Samimi dostluklar kurarlar.
- İş arkadaşları arasından, kişisel arkadaşlık kurar ve bunu sürdürürler (Goleman, 2000).

Bu özellikler işletme literatüründe yumuşak beceriler (soft skills); planlama, karar verme, organize etme gibi beceriler ise sert beceriler (hard skills) olarak tanımlanır. Yirmi birinci yüzyılda kuruluşların başarısı, yöneticilerin ikincil kabul edilen becerilerindeki başarısına bağlı olacaktır. Bir başka deyişle ikincil beceriler, birincil becerilerin yanında olacak ve onlar kadar önemli kabul edilecektir. Çünkü yirmi birinci yüzyılda bir kurumun başarısı, sadece çalışanlarının değil, aynı zamanda “kurumun” duygusal zekâsına bağlı olacaktır (Baltas, 1999).

3.6. Duygusal Zekâ Eğitimle Geliştirilebilir mi?

Duygusal zekâ kavramının ortaya çıkmasıyla, zekâ kavramı yeniden düşünölmeye başlanmış ve duygusal zekânın hayatın tüm alanlarında çok önemli yeri olduğu sonucuna varılmıştır. İlerleyen teknoloji ve makineleşme, insan ilişkilerine büyük zarar vermiştir.

Zihni yeteneklerin ve teknik becerilerin çok ön plana çıkmasıyla birlikte, duygular arka plana itilmiş, duyguları kullanmak gereksiz olarak algılanmıştır. Bu durum, özellikle de yeni nesil üzerinde oldukça olumsuz etkilere neden olmuştur. Duygusal zekâlarının bir çöküşte olduğu bu yeni neslin, geleceğin çalışanları olarak başarılı ve mutlu olmaları için bu çöküşten kurtulup, ilerleme yolunda adımlar atması gereklidir. Yapılan araştırmalar, bireyin, özel hayatında ve iş hayatında, başarılı olmasının yalnızca yüksek zekâyâ sahip olmakla gerçekleşemeyeceğini göstermektedir. Bunun için, bireylerin, duygusal zekâlarını geliştirmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Bireylerin, kendilerini tanımlarını sağlamak, duygularını yönetebilmeyi öğrenmek, olumsuz duygularıyla ve karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmelerini ve ilişkilerinde mutlu olmalarını sağlamak, iletişim becerileri gibi yeterliklerini geliştirmeleri gerekmektedir (www.duygusalzekâ.8m.com).

Duygusal zekâ kavramını ilk ortaya atanlardan Mayer, duygusal zekâyı, duygusal bilgiyi anlamlandırma ve kullanmada psikolojik kapasite olarak görmektedir. Mayer'e göre, bireysel olarak hepimiz duygusal bilgiyi anlamlandırma ve kullanmada farklı kapasitelere sahibiz. Bazılarımız bunu gerçekleştirmede orta, bazılarımız iyi, bazılarımız da uzman olabiliriz. Mayer'e göre, bu kapasitenin bir bölümü doğuştan gelir. Diğer bölümü de yaşam deneyimleriyle öğrendiklerimizdir ve bu bölüm, düşünce gücü, pratik ve deneyimle geliştirilebilir. Salovey, Mayer'in görüşlerini daha genişleterek duygusal zekânın bir bölümü olan birçok becerinin öğrenilebileceğini belirtiyor. Salovey, duygusal zekânın beceriler ve yeterliklerin karışımı olduğuna ve her ikisinin de öğretilebileceği ve öğrenilebileceğine inanmaktadır. Böylece kişi, duygusal olarak eğitilmiş olacaktır (www.duygusalzekâ.8m.com).

Yapılan bilimsel çalışmalar, duygusal zekâ için genetik yeterliklerin olduğunu göstermektedir. Psikolojik ve gelişimsel araştırmalar, eğitiminin de duygusal zekâda genetik kadar önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bir çok kişi tarafından bilinmiyor olsa da, araştırma ve uygulamalar açık olarak duygusal zekânın öğrenilebildiğini ortaya koymaktadır. Bu konuda kesin olan diğer bir konu da, duygusal zekânın yaşla birlikte artmasıdır (www.duygusalzekâ.8m.com).

Duygusal zekâyı geliştirmek için iki önemli neden vardır. Birincisi, yaşamda daha mutlu olmak; diğeri ise, çevrenizdeki insanların daha mutlu olmasını sağlamak (Hein,1999'dan aktaran www.duygusalzekâ.8m.com).

Duygusal zekâ becerilerinin yüzde 50'si, doğuştan gelse de, öğrenilebilir becerilerdir. Doğuştan gelen yetenekler ne olursa olsun herkes duygusal becerileri öğrenebilir (Roitman,1999).

Goleman, duygusal zekâ uygulamalarının birçoğunun, aile hayatı ve iş için uygun olduğunu vurgulamaktadır. Duygusal zekâ öğrenilebiliyorsa, aileler bunu çocuklarına öğretmeyi kendilerine görev bilmelidir. Çocuklarını geliştirme bakımından iki tür aile vardır: Duyguyu ikinci plana atan ve duyguyu yönlendiren. Birinci tür aile, çocuklarının duygularıyla, duygular yoğunlaşmaya kadar ilgilenir ve sonra da çocuklara duygularının üstesinden gelmesini söyler. Bu senaryoda, çocuklar, duyguları yararsız ve anlamsız bulurlar. Bu durumun sonucu olarak, hem kendilerinin, hem de diğerlerinin duygularını anlayamazlar. İkinci tür aile, çocuklarının kendi duyguları hakkında daha fazla şey öğrenmesini ve kendi duygularıyla büyümesini sağlar. Bu tür aileden gelen çocuklar ise, eğer duygularını kontrol altında tutabilir ve diğerleriyle sınırlarını kurabilirlerse duyguları tam olarak öğrenirler (Roitman,1999).

Dr. Elias, çocukların duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi ve günlük yaşamda duyguların farkında olunması için bir yol öneriyor. Elias'ın aileler için önerdiği yol şöyledir: "Çocuğunuzla birlikte resimli bir kitap okurken, resimdeki kahramana dikkat çekin. Ve çocuğunuza, resimdeki kahramanın ne hissediyor olabileceğini sorun" (Roitman,1999). Dr. Elias, bunun çocukluk çağında, olayla duygular arasındaki bağlantıyı kurmada iyi bir yol olduğunu belirtmektedir. Elias ayrıca ailelere "çocuklarınız sözleriniz kadar davranışlarınızı da öğrenecektir. Bunun için iyi bir model olun" diye önermektedir.

Dr. Fassler ise, çocukların duygusal zekâlarını geliştirmek için ailelere öneriler sunmaktadır. "Adım adım çocuklarınıza nasıl kararlar aldığınızı, öncelikleri nasıl belirlediğinizi, problem alanlarına yoğunlaşmanızı, kendi tepkilerini nasıl kontrol edebileceğini, olası durumlardaki olası tepkileri tahmin etmeyi gösterin". Fassler ailelere, çocuğunuzla konuşun ve koyduğunuz kurallarda istikrarlı olun önerisinde de bulunmaktadır (Roitman,1999).

Yapılan bir çok çalışma duygusal zekânın öğrenilebildiğini göstermektedir. Kişi eğer kendi duygusal zekâsının çeşitli özelliklerinin farkındaysa şu güçleri artırması daha muhtemeldir: Sezgi, insanlara güvenme ve güvenilir olma, doğruluk ve dürüstlük duygusu, yapıcı memnuniyetsizlik değerlendirmesi, etkili karar alma ve zor durumlarda iyi çözümler bulma yeteneği, etkili liderlik. Kısacası duygulardan kaçmak yerine, duyguların gücü yakalanmalıdır (Cooper ve Sawaf, 2000).

Sonuç olarak "duygusal zekâ eğitimle geliştirilebilir mi" sorusunun cevabı, etkili motivasyon ve çabayla duygusal zekânın bir bölümü olan yeterlikleri geliştirmek ve becerileri kazanmak için pek çok şey yapılabilmektedir (www.duygusalzekâ.8m.com).

3.7. İş Başında Duygusal Zekâ

İçinde bulunduğumuz yirmi birinci yüzyılda, atalarımızdan farklı bir çağda, bu çağın sunduğu olanaklarla farklı bir ortamda, farklı önceliklerle ve amaçlarla yaşıyoruz. Teknik buluşlar ve gelişmeler hayatı kolaylaştırıyor, kişilerin doğa karşısında yaşadıkları güçlükleri büyük ölçüde aşmalarını sağlıyor. Öte yandan modern çağ kendi zorluklarını da beraberinde getiriyor: teknolojik değişimler, toplumsal düzendeki değişimler, ekonomik şartların farklılaşması, iş çevrelerinde ve ortamlarındaki gelişmeler, aile yapısındaki değişiklikler bizleri yeni alanlarda çeşitli güçlüklerle ya da tehlikelerle karşı karşıya bırakıyor.

Bu durum da bizi çok önemli bir soruya, “İşyerinde ve özel yaşamda başarının anahtarı nedir?” sorusuna götürüyor. Cevabını ise “Gerek işyerinde gerekse özel yaşamda elde ettiğimiz başarıların temelinde ‘duygusal zekâyı kullanmak ve duyguları yönetmek’ yatıyor” şeklinde verebiliyoruz (www.duygusalzekâ.com).

Duygusal Zekâ'nın temelinde öncelikle ‘kişinin kendisini tanıması’ yatar. Kendini tanıyan, duygu ve düşüncelerinin farkında olan, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini bilen bir kişi kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönetebilir ve kişilerarası olumlu ve yapıcı ilişkileri kurabilir (Perek,2004).

İnsanın kendini tanıması fikri her zaman ilgi çekici olmuştur. İş hayatı ile ilgili baktığımızda ise, insanın kendini tanıması sadece ilgi çekici bir faaliyet olmanın ötesinde, önemli bir gerekliliktir. İş hayatı insanların iletişiminden ve işbirliğinden diğer bir değişle sosyal ilişkilerinden oluşuyor. Sağlıklı sosyal ilişkilerin temelinde ise birbirini tanıyabilen ve anlayabilen insanlar var. Bir başkasını tanımanın başlangıç noktalarından biri, insanın kendisini tanımasıdır. Kendini tanımak, duygularının bilincinde olmak demektir. Kendi duygularını bilen insanlar, başka insanların duygularını daha iyi anlayabilirler, İş yerinde, mesai arkadaşlarının ya da müşterilerinin duygularını anlamının yolu, öncelikle kendi

duygularımızı tanımaktan ve yönetmekten geçiyor (Arat, 2001). Duygusal Zekâ yaklaşımı çerçevesinde büyük önem taşıyan “Yönetmek” kavramı, sadece yöneticilerin kendilerine bağlı çalışanları yönetmesi anlamıyla sınırlı kalmamakta, tersine, en önemli farkı yaratanın öncelikle kişinin kendini yönetmesi olduğunun altını çizmektedir.

Uzun yıllar boyunca, kişilerin özel yaşamlarında önemli bir yere sahip olan duyguların, geleneksel bir yaklaşımla, iş yaşamında önemsenmediğini, göz önüne alınmadığını, tersine gereksiz ve pek çok durumda da zarar verici sayıldığını görüyoruz. Oysa günümüzde, kişinin duygusal farkındalığı, duygularını yönetebilme ve güvene dayalı, sağlıklı ilişkiler kurma becerisi, başka bir deyişle gelişmiş bir Duygusal Zekâ’ya sahip olması işyerinde başarının anahtarı olarak karşımıza çıkmaktadır (www.duygusalzekâ.com).

Anlaşmazlıklar tırmandığında, oluşabilecek gergin ortamları yatıştırabilme, farklı görüşleri değerlendirerek buradan aldığı bilgileri ilerleme için kaynak olarak kullanabilme yeteneği EQ düzeyi yüksek bir çalışanın becerileri arasındadır. EQ'su yüksek bir çalışan, kişisel ve sosyal yeteneklerini iş hayatına uygulamada başarılı olur. Kişisel yeteneklere örnek olarak bireyin tercihlerinden, başarılı olduğu alanlardan haberdar olması ve bunları doğru şekilde kullanabilmesi, ön sezgilerine güvenebilmesi ve içgüdülerini düzenleyebilmesi; özellikle de hedefine ulaşmada kendisine yardımcı olacak birikimini kullanarak yüksek motivasyon seviyesine ulaşması söylenebilir (www.insankaynakları.gökçeada.com). Sosyal yetenekleri açıklarken, iki nokta öne çıkar: Bunlar empati ve sosyal becerilerdir. Empati, kişinin karşısındaki insanı kendi yerine koyması ve onun duygularını, ihtiyaçlarını ve kaygılarını algılayabilmesidir. Bu EQ özelliği karşıdaki kişiye, anlaşıldığının, yardım edildiğinin ve önemsendiğinin hissettirilmesi açısından şarttır. Sosyal beceri ise kişinin karşısındakinden istediği karşılıkları ve yanıtları alabilme yetisidir. Karşısındaki kişinin kaygılarını anlayabilen bir çalışan diğer meslektaşlarına oranla daha başarılı olabilir. Ya da işveren açısından değerlendirildiğinde, çalışanları ile iyi ilişkiler kurabilen, onlara kendilerini güvende hissedecekleri ve yeteneklerini ortaya çıkarabilecekleri bir ortam sağlayan yönetici, çalışanlarının çıkardığı işlerden daha verimli sonuçlar alabilir (www.insankaynakları.gökçeada.com). Bugün organizasyonlarda, insana verilen önemin artmasıyla başlayan insan kaynakları yönetimine geçiş sürecinin ardından ve yeni yönetim anlayışlarındaki farklılaşmalarla

birlikte duyguların iş yaşamında yerinin ve öneminin daha fazla kavrandığına tanık oluyoruz. Duygusal Zekâ özellikleri, işe alım süreçlerinden performans yönetimi, kariyer gelişimi, eğitim gibi pek çok İnsan Kaynakları Yönetimi aşamasında belirleyici ve önemli birer kriter olarak kullanılıyor. Örneğin, işe alım sürecinde pek çok şirket tarafından yöntem olarak tercih edilen “Yetkinlik Bazlı Mülakat Teknikleri” ve “Değerlendirme Merkezi” (Assessment Center) uygulamalarında ölçülen iletişim, duyarlılık, inisiyatif kullanma, zorluklar karşısında dayanıklılık, olumlu düşünme, motivasyonu koruma, kişiler arası ilişkilerde başarılı olma gibi yetkinliklerin çoğunun kişisel ve kişiler arası alanlara ilişkin olduğunu ve potansiyel bir çalışanın iş yaşamında elde edebileceği başarıyı öngörebilmek için temelde kişinin Duygusal Zekâ özelliklerinin ölçülmesinin hedeflendiğini görüyoruz. Benzer bir biçimde, performans değerlendirme ve terfi aşamalarında da çalışanların teknik yeterliliklerinin yanı sıra Duygusal Zekâ özelliklerinin önemle dikkate alındığını ve verilen karar üzerinde büyük rol oynadığını izleyebiliyoruz (Perek, 2004).

Eğitimli, alanında deneyimli ve gerekli tüm teknik bilgiye sahip bir yöneticinin astlarıyla etkin iletişim kuramaması, onları motive ederek harekete geçirememesi; şirketin farklı departmanlarından iki çalışan arasında yaşanan çatışmanın uzun süreli ve çözümsüz bir gerilime dönüşmesi, olumsuz etkilerin şirket genelinde hissedilmesi; bir çalışanın zaman zaman yaşadığı duygu patlamalarının ekip üyeleri tarafından anlayışsızlıkla karşılanması; şirket çalışanıyla yaptığı uzun bir görüşmenin ardından müşterinin anlaşılmadığı hissini paylaşarak şirketle ilişkisini kesmek isteğini dile getirmesi, vb benzer durumlarda başarısız olunmasının ardında yatan etkenleri incelediğimizde, yöneticinin ya da çalışanın kişisel farkındalığa sahip olmadığını, olumsuz koşullar altında (stres karşısında, çatışma durumunda, kriz anlarında v.b.) kendine ve duygularına hâkim olamadığını, olaylara tek taraflı yaklaşarak çalışanların, yöneticilerin ya da müşterilerin durumlarına ve ihtiyaçlarına duyarlılık göstermediğini (empati kuramadığını) ve kişinin astlarıyla, yöneticileriyle, öteki çalışanlar ve müşterilerle olumlu kişiler arası ilişkiler kurmadığını görüyoruz. Başka bir deyişle, çalışanın başarısızlığında büyük oranda kişinin Duygusal Zekâ’sını etkili kullanmamasının rolü olduğunu söyleyebiliyoruz (Perek,2004).

Duygusal Zekâ üzerine yayınladığı ve büyük beğeni toplayan kitaplarıyla tanınan, kavramının geniş kitlelere yayılmasını sağlayan psikolog - gazeteci - yazar Daniel Goleman da “Working with Emotional Intelligence” (1998) başlıklı kitabında, 181 şirkette

yürütülen ve çeşitli işleri ve yetkinlikleri kapsayan araştırmaları değerlendirerek, yüksek performans için gerekli yetkinliklerin %67'sinin Duygusal Zekâ bağlantılı yetkinlikler olduğunu belirtmektedir.

Bu bağlamda, alanımızda bilgili, tecrübeli ve yetkin bir çalışan olmamız doğal olarak bize belirli bir altyapı sağlar; ancak unutmayalım ki sadece bu özelliklere sahip olmamız işyerinde başarılı olmamız için yeterli değildir. Bir yandan kendimizi tanımamız, güçlü ve geliştirilebilecek yönlerimizin farkında olmamız, duygularımızı ve davranışlarımızı yönetmemiz, öte yandan da öteki çalışanlara, astlarımıza, yöneticilerimize ve müşterilerimize empatiyle yaklaşarak onların duygu ve düşüncelerini anlamamız gereklidir; ancak bu yaklaşım bizi işyerinde kurduğumuz ilişkilerde başarılı olmaya götürür (Perek,2004).

Duygusal Zekâ'sını kullanan, başka bir deyişle kendi duygularını tanıyan ve yönetebilen, başkalarının duygularına, istek ve ihtiyaçlarına duyarlı olan yöneticiler ve çalışanlar, işyerlerinde güvene dayalı kişilerarası ilişkiler kurmaktadır; bu doğrultuda fikirlerini açık ve doğrudan dile getirmekte, hem kendilerini hem de birlikte çalıştıkları kişileri ve müşterilerini istenilen sonuca yönelik olarak rahat bir biçimde harekete geçirebilmekte, zor şartlar altında olumlu düşünme tarzını koruyarak motivasyonun yüksek olmasını sağlamakta ve çatışmaları, olumlu atmosferi koruyarak, çözüme yönelik olarak sonuçlandırmaktadırlar. Dolayısıyla, bu becerileriyle Duygusal Zekâ'sı gelişmiş çalışanların şirketlerinin başarısında rolleri ve katkıları büyüktür. Kurdukları teknik altyapı, kapsamlı bilgisayar ağı, güçlü pazarlama ve iletişim stratejileriyle temelleri atılan benzer şirketler arasındaki farkı bu şirketlerde çalışanlar yaratmaktadır (Perek, 2004).

Duygusal Zekâ öğrenebileceğimiz ve geliştirilebileceğimiz yetkinlikleri içeriyor. İş yaşamında başarılı olmak ve şirketlerimize artı değer katmak için, çalışanlar olarak bize bu becerilerimizi geliştirmek düşüyor. Kısaca, işyerinde ve tüm yaşamda başarının anahtarı: Duygusal Zekâ'yı kullanabilmek ve duyguları yönetebilmektedir.

3.2.8. Eğitimde Duygusal Zekâ

Araştırmacılara göre, duygusal zekâ, öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir zekâ türüdür.

Bireyler duygularını tanıyarak onları yönetmeyi öğrenebilirler. Duygusal zekâ, bilişsel zekâdan farklı olarak geliştirilebildiğine göre, çocukta duygusal zekânın geliştirilebilmesi konusunda ailelere ve okullara büyük görevler düşmektedir.

İlk eğitim doğumla birlikte ailede başlar. Doğal olarak her anne-baba ya da bu görevi üstlenen kişi kendisi için en doğru olanı uygulayarak dünyaya yeni gelmiş olan bu yeni bireyi topluma kazandırmaya çalışır. Ancak insanlar farklı farklıdır ve herkesin kendi adına yaşadığı hayat senaryosu değişik gelişir. Hayat akarken yetişkinlerin yaşadığı gündelik sorunlar istemeden de olsa çocuklara yansır ve bu olumsuzluklar onların yeni oluşmakta olan kişiliklerini değişik boyutlarda etkileyebilir. Bu bakımdan çocuğa ailede verilen eğitimin kalitesi büyük önem taşır (Tuyan, 2004).

Anne ve babanın davranışları çocuğun duygusal yaşantısında derin ve kalıcı etkiler yaratır. Çocuklarının duygularını önemsemeyen ve duygusal ihtiyaçlarına karşılık vermeyen anne ve babalar, çocuklarının duygusal zekâlarının yanı sıra zihinsel gelişimlerine de engel olurlar. Şiddete eğilimli olan çocuklar genelde aileleri tarafından önemsenmemiş, ilgi gösterilmemiş, sürekli eleştirilmiş ve anlaşılmamış çocuklardır.

Duygusal ihtiyaçları karşılanan, duyguları eleştirilmeden dinlenip anlaşılan çocuklar anne ve babalarına güven duyacak ve bir sıkıntılar olduğunda bunu rahatça paylaşacak ve yardım alabileceklerdir. Aileleri tarafından okul içi ve okul dışı faaliyetlere katılmaları için desteklenen çocuklar sosyal becerilerini geliştirirler.

Kendi özelliklerini tanımlamalarında onlara yardımcı olmak, almak ya da yapmak istedikleri ile ilgili onlara seçme hakkı vermek çocukların kendilerini tanımlamalarına yardımcı olacaktır. Kendisini tanıyan çocuklar insanlarla olan ilişkilerinde kendilerini olumlu bir şekilde ifade edebilirler ve başkaları tarafından da kolayca anlaşılır ve kabul edilirler (www.duygusalzekâ.com./Html/in_egt.htm).

Eğitimde aileden sonra gelen durak okuldur. Okul temel olarak insanların entelektüel kapasitesini geliştirdiği yerdir ve bu yerde insan zekâsının gelişim evrelerine uygun olarak öğrencilerin düzeylerine uygun bilgilerle donatılması beklenir. Gerek ilköğretim okullarında, gerekse liselerde öncelikle hedeflenen budur. Ancak, okullarda, sadece, öğrencilerin derslerden aldıkları notlara ve bilişsel zekâlarına bakarak onların başarıları hakkında karar verilmektedir, buna karşın, öğrencilerin günlük hayatlarındaki

problemlerine çözüm bulabilmeleri, arkadaşları ile iyi ilişki içinde olabilmeleri gibi, bugün ve gelecekte, başarılı ve mutlu birer birey olmalarını sağlayacak duygusal ve sosyal becerilere yeterince önem verilmemiştir ve hala da verilmemektedir.

Bu bakımdan okulda verilen eğitimin sadece bilgi yüklemeye dayalı olması hayat koşullarına bakıldığında hiç de yeterli olmadığı görülebilir. Bu durum, okullarda disiplin problemlerinin artmasına, gençler arasında sigara ve uyuşturucu kullanımının çoğalmasına yol açtığı gibi, aileleri ile problem yaşayan çocukların sayısındaki artışa, intihar olaylarına, gençler arasında sağlıksız kız-erkek ilişkilerine, son aylarda görülmeye başlanan şiddet eylemlerinin daha da artmasına ve sonuç olarak akademik başarısızlık yüzünden okuldan ayrılmalarına neden olmaktadır.

Çok çabuk değişen, güvensiz ve sağlıksız ilişkilerin, kaygı ve olumsuzlukların arttığı dünyada, çocukların zorlukları ve engelleri aşabilmeleri, sağlıklı, mutlu ve üretken birer birey olabilmeleri onların duygusal zekâlarını geliştirmelerine bağlıdır. Duygusal zekânın gelişmesi, zihinsel beceri ve yetenekleri olumlu yönde etkileyerek çocukların akademik açıdan başarılı olmalarını sağlayacaktır (www.duygusalzekâ.com./Html/in_egt.htm).

Çocukların duygusal sağlıkları ile etkili düşünme ve öğrenme yetenekleri birbirleriyle yakından ilişkilidir. Çocuklara, hem ailede hem de okulda, gerginliğin, korku ve hayal kırıklıklarının çok yaşanmadığı, neşe ve mutluluğun yoğun olduğu, kendilerini güven içinde hissettikleri bir ortam sağlanması, onların öğrenmelerini olumlu yönde etkileyecektir (www.duygusalzekâ.com./Html/in_egt.htm).

Çocuklar okula başladıklarında ailelerinden aldıkları alışkanlıkları, kendileri ve diğer insanlarla ilgili geliştirdikleri inançları da beraberlerinde getirirler. Çocuklar arasındaki farklılıkların, okullarda anlaşmazlık ve çatışma oluşturması çok doğaldır. Ancak, genelde çocukların çatışmalara çözüm bulma becerilerinin yeterince gelişmemiş olması, uyumsuz ilişkilere ve duygusal sıkıntılara yol açar. Bu tür çatışma ve anlaşmazlıkları engellemek üzere, okullarda, sosyal ve duygusal becerileri geliştirmek için, çocukların duygusal hayatlarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Okullarımızın çocuklara:

- * hedef belirlemek,
- * çeşitli sorunlara değişik çözümler getirmek,
- * doğru zamanlarda doğru kararlar verebilmek,

* yaratıcı düşünmek

gibi hayati önem taşıyan becerilerin de kazandırabilmesi -özellikle günümüz şartlarında- çok gereklidir. Özellikle de ailesinden yeterli eğitim alamadığını düşündüğümüz çocukları göz önünde bulunduracak olursak müfredatımıza: “sevmek, sevmek, değer vermek, değer görmek, paylaşmak” gibi ekmek-su kadar temel gelişim ihtiyaçlarını da dahil etmemiz gerekecektir. Bu bağlamda, sınıfa giren bir öğretmenin sadece alan bilgisinin iyi olmasının yeterli olmayacağı ortadadır. Öğretmen, alan bilgisini doğru kanallardan, doğru yöntemlerle aktarırken, sevgisini ve insani değerlerini de katması gerektiği yadsınamaz (Tuyan, 2004).

Bu durumda duygusal zekânın geliştirilmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Farklı düşünce ve özelliklere saygı duyan ve değer veren, öğrencinin özgüvenini artıracak, yeteneklerini keşfetmesinde yardımcı olacak ve problem çözmede yol gösterecek öğrenme ortamları oluşturmak öğrencilere güven verecektir.

Öğrencilerin duygusal gereksinimlerine önem veren, onların olumlu duygular içinde olmasını sağlayan sınıf ortamı, onların kendilerini iyi hissetmelerine yardımcı olur ve böylece onların hem öğretmenleri, hem de arkadaşları ile iyi ilişkiler içinde olmalarını sağlar.

Öğretmenlerin sevgiye dayalı yaklaşımları, hataları öne çıkararak eleştirmek yerine, bunları doğruyu öğretmek için bir fırsat olarak görmeleri, başarısızlıkların üstesinden gelinebileceğine dair olumlu yaklaşımları ve sınıf içinde eğlenceye yer vermeleri öğrencilerin stressiz bir ortamda daha iyi öğrenmelerine yardımcı olur.

Okullarda başarı gösteremeyen çocukların hemen hemen hepsi duygusal zekânın bir ya da birden fazla unsurundan yoksundur. Duygusal zekâsı yüksek olan çocukların dikkat etme süresi daha uzundur, dersleriyle daha ilgili olup daha az disiplin ve davranış bozuklukları gösterirler. Böylece, öğretmenler, okullarda ve sınıflarda disiplin problemleri ile daha az karşılaşır ve enerjilerini eğitimde ve öğretimde daha verimli kullanabilirler (www.duygusalzekâ.com./Html/in_egt.htm).

Bugünün şartlarına uyum sağlayabilen bireyler yetiştirilmesinde eğitim sisteminin demokratikleştirilmesinin de ayrı bir önemi vardır. Bireye, çağdaş, yaratıcı, eleştirel, bilimsel ve demokratik düşünme gücünü, sorumluluk üstlenme, problemlere çok boyutlu bakabilme, hoşgörülü olma gibi özellikleri kazandırabilmenin önkoşulu, öğrencinin

öğrenme biçimini sınırlamayan ve yeteneklerinin geliştirilmesini engellemeyen eğitim kurumları tasarlamaktır. Demokratik eğitim sistemi, bireyde kalıplaşmış davranış, ezbere dayalı ve dayatılmış bilgiler yerine yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğrenmelere olanak veren, öğrendiklerini yorumlayabilen ve düşüncelerinde tarafsız olan bireyler yetiştirme temeline dayanmaktadır (www.duygusalzekâ.com./Html/in_egt.htm).

Ertürk (1986), demokratik bir eğitim ortamı sağlamak için öğretmenlere düşen görevleri şu şekilde özetlemektedir:

- 1) Birey olarak her gencin değerini ve önemini kabul etmek,
- 2) Ortak alınmış kararların sağlamlığına inanmak,
- 3) Gençlerin kendi problemlerini anlama ve çözme becerisine sahip olduklarına inanmak,
- 4) Demokratik işleyişin görünüşteki yavaşlığı karşısında sabırlı olmak.

Öğretim programları içinde eleştirel düşünme becerilerine yer vermek, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin yükselmesine ve problem çözme becerilerini kazanmalarına yardımcı olacaktır. Çünkü, eleştirel düşünme, analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, problem çözme ve eleştirel düşünme kavramları bir bütünün parçaları olarak görülmeli ve okullarda duygusal zekâ geliştirilmesindeki yerini almalıdırlar.

Duygusal zekânın geliştirilebilir olması, eğitim sistemine bir de bu açıdan bakmayı zorunlu kılar. Kendi kararlarını verebilen, eleştirel düşünebilen, problem çözme becerisini kazanmış bireyler geliştirmenin yolu, onların duygusal zekâlarının gelişimleriyle bağlantılı olduğundan, okullarda öğrencilerin bu yeteneklerini geliştirici çalışmalar bir an önce uygulamaya konmalıdır.

BÖLÜM 4

Bu bölümde, problemin tanımı yapılarak problem çözme süreci, problem çözme modelleri, problem çözme aşamaları, problem çözme yöntemleri, problem çözmeyi etkileyen faktörler ile ilgili bilgilere ve ayrıca eğitimde problem çözme becerisinin önemine yer verilmiştir.

4. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

Gittikçe karmaşıklaşan toplum yapısı, teknolojik gelişmeler, siyasi, sosyal ve ekonomik krizler, bireyi gittikçe artan problemlerle karşılaşmaktadır. Problem çözme becerisi, böyle bir ortamda yaşayan bireyin karşılaştığı problemlere çözüm getirebilmesi için önemlidir. Günlük yaşantımızda karşılaştığımız pek çok olay, temelde problem çözme durumudur. Dolayısıyla problem çözme psikolojide uzun yıllardır ilgi odağı olan önemli bir konudur.

Bireyin yaşamının başlangıç yıllarında, daha çok ihtiyaçların giderilmesine yönelik yalın ve basit problemlerle karşılaşırken; ileri ki yıllarda daha karmaşık nitelikte çok yönlü problemlerle karşı karşıya gelmektedir. Bu problemler ne ölçüde cesaretle karşılanır ve çözülebilirse bireyin yaşama uyumu da o ölçüde başarılı olur. Özellikle bireyin iş yaşamına başlamasından itibaren karşılaştığı problemlere çözüm getirebilmesi, hem kendine olan güvenini artıracak hem de iş yaşamında olumlu yönde gelişmelerin ortaya çıkmasını sağlayacak uygun zemin yaratacaktır. Bu da önce bireyin, sonra çevresinin gelişmesi demektir (Arslan, 2003).

Problemler bireyin ve kurumun ortaya koyacağı verimliliği ve performansı doğrudan etkilerler. Çözülen her problem yeni bir durum ya da gelişme yaratır. O halde geleceğin ve gelişmenin anahtarı, problemlerin varlığından geçmektedir. Çünkü her problem, önünde sonunda beraberinde bir çözümü de getirecektir. Bu da gelişme ve ilerleme yolunda bir adım daha atmak demektir (Arslan, 2003).

4.1. Problem Nedir?

Yaşamımızın önemli bir parçası haline gelen problemler dün vardı, bugün de var, yarın bugünden daha da karmaşık olacaklardır. O problemlerle yaşamaya alışmak değil, onlarla baş etmeyi öğrenmek en temel hedefimiz olmalıdır. İnsan yaşamı çözülmesi gereken bir çok problemle doludur. Bazen birkaç problemle birden karşı karşıya kalabiliriz. Ancak hiçbir problem çözümsüz değildir. Aslında insan yaşamı problemler ve bunların çözümü ile bir anlam kazanmaktadır. İnsan ancak problemlerle baş edebildiği ve onlara çözüm getirebildiği sürece kendisi ve çevresi ile barışık olabilecektir (Arslan, 2003).

Problem çözmenin daha iyi anlaşılması için problem ve çözüm kavramlarının açıklanması gerekir. Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde pek çok tanım olduğu görülmektedir. Bu tanımlara göre problem :

- Düşünülp çözülmeye, konuşulup sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan bir durumdur (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 1979).
- Çözümlemesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder (Kalaycı, 2001).
- Bir kişinin istenen hedefe ulaşmak amacıyla toplandığı mevcut güçlerin karşısına çıkan engeldir (Bingham, 1987).
- Bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur (Yavuzer, 1989).
- Bir ortamdan ya da durumdan daha çok tercih edilen başka bir ortama ya da duruma geçiş sırasında karşılaşılan engeller ve zorluklardır (Öğülmüş, 2001).
- Olanla olması gereken durum arasındaki farktır (Öğülmüş, 2001).

Yukarıdaki tanımlar göz önüne alınarak problem olan bir durumun özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir farkın bulunması,
- Kişinin bu farkı fark etmesi ya da farkı algılaması,
- Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması,

- Kişinin gerginliğini ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması,
- Kişinin gerginliğini ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerin engellenmesi (Atabay,2004).

Bütün bunlar problemin üç temel özelliğini ortaya koymaktadır:

1. Problem karşılaşılan kişi için bir güçlük, bireyin karşısına çıkan bir engeldir.
2. Kişi problemi çözmeye ihtiyaç duyar ve bir amaç belirler.
3. Kişi bu problemle daha önce karşılaşmamış olduğundan çözümle ilgili bir hazırlığı bulunmamaktadır, bu da bireyde amacına ulaşmaya iten içsel bir gerginlik yaratır (Öğülmüş, 2001).

Problem kavramına, içerdiği boyutlara, ortaya çıkardığı tepkilerin, somut, niceliksel ya da kişisel-toplumsal nitelikte oluşuna göre de yaklaşılmaktadır. Burada somut problemler, niteliklerinin belirgin olduğu ve kanıtlandığı matematiksel problemleri yansıtır ve problem hakkında verilen bilgiler, problemi çözmek için olası işlemleri ve amaçları içerirler. Kişisel-sosyal nitelikteki problemler ise, nitelikleri açık olmayan, gerçek hayattaki kişisel problemleri veya kararları içerirler. Heppner (1978) ise, problemleri gerçek hayattaki kişisel problemler ve kuramsal problemler olarak sınıflandırmıştır. Problemler gerektirdikleri tepkilere veya performanslara göre de sınıflandırılmışlardır:

- (1) Halihazırdaki isteklere veya krizlere karşı ertelenebilir tepkiler gerektiren problemler,
- (2) Alışılmışı karşı karmaşık tepkiler gerektiren problemler,
- (3) Tek bir probleme karşı çok yönlü tepkiler gerektiren problemler (Heppner,1978'den aktaran Güçlü,2003).

Problemlerin kendilerine özgü anatomik yapıları söz konusudur. Problemler :

- Genellikle kendilerini pek fazla belli etmeden dallanıp budaklanırlar.
- Beklenmedik zamanda aniden ortaya çıkarlar.
- Büyüklüklerini ve sınırlarını çizmek zordur.
- Göründüklerinden ya da algılandıklarından çok farklı olabilirler.
- Neler olup bittiğini algılamamızı güçleştirirler.
- Ortaya çıkmalarının genellikle birden çok nedeni vardır.

- Kendi kendilerine çözümleri neredeyse imkansızdır.
- Bireylerin yaşama biçimleri ve kurumların yapı ve işleyişinin değişmesine neden olurlar.
- İnsanlar içgüdüsel olarak problemlerden uzak durmayı ya da problemlerle birlikte yaşamayı tercih ederler.
- Beraberlerinde hem büyük yıkımları ve sıkıntıları, hem de önemli gelişmeleri ve ilerlemeleri getirirler.

Problemler ele alınıp incelenirken yukarıda belirtilen hususların dikkate alınmasında yarar vardır. Problemler ne denli karmaşık ve çok yönlü olursa olsun mutlaka bir çözüm yolu vardır. Önemli olan nokta, her problemin farklı bir çözüm yolu gerektirdiğinin göz önünde bulundurulmasıdır (Arslan, 2003).

Sonuç olarak, problem bir engeldir. Eğer bireyin içinde bulunduğu durumla olmasını istediği durum arasında bir engel varsa ve bireyde bir gerilim yaratıyorsa, o birey için bir problem durumu var demektir (Ülgen, 1997). Problemin, var olan dengenin bozulmasına neden olup, birey/grup için çözülmesi gereken bir zorluk olduğu gibi zihni potansiyelimizi, yaratıcılığımızı ve azmimizi ortaya çıkarmak için bir fırsat olduğu ve kişiden kişiye farklı algılanabildiği söylenebilir. Ayrıca problemlerin insanları daha yaratıcı, üretken ve kendine güvenli yaptığı da unutulmamalıdır. Değişim ya da gelişmenin yeni ihtiyaçlar doğurduğu bunun da yaşamın bir parçası olduğu ve gelişim adına problemlerin çözülmesi gerektiği de bilinmelidir. Unutulmamalıdır ki problemler;

- Asla çözümsüz değildirler.
- Ne kadar çok dallanıp budaklanmışsa çözüme de o denli yaklaşmış demektir.
- Hızlı hareket etmeyi ve düşünmeyi gerektirirler.
- Yeni yapı ve anlayışların ortaya çıkmasını sağlayabilirler.
- Gerçek nedeni ya da nedenleri belirlemek çözüme yarı yarıya ulaşmak demektir.
- Problemleri çözmek etkili karar vermeyi gerektirir. En önemli sorun ise nereden başlanacağına karar vermektir.
- En iyi çözüme ulaşmak en iyi bilgiyi ve bulguyu gerektirir.

- Problemleri çözmek işbirliği ve ekiple çalışma tekniklerinden yararlanmayı gerektirir (Arslan, 2003).

4.2. Problem Çözme

Problem çözme, her aşamasında farklı yetenek ve beceriler gerektirdiğinden, en yüksek düzeydeki zihinsel süreçlerden biridir. İnsanlığın gelişimi ve refahı bu becerinin geliştirilmesine bağlıdır. Fakat her şeyden önce kişinin bireysel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Çünkü insan, çevresi ve sorunlarıyla kendi gücü çerçevesinde uğraşmak durumundadır ve çevresine uyum yaparken pek çok yeni yollar bulmak zorundadır (Fidan, 1985).

Yapılan birçok araştırmada problem çözme sürecine ilişkin birçok tanım ortaya konulmuştur: Bingham (1998), problem çözmeyi, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç (Bingham,1998), Morgan (1989) ise, karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak olarak tanımlamaktadır (Morgan,1989). Problem çözme, kişinin problemi hissedişinden ona çözüm buluncaya kadar geçirdiği bir süreçtir. Problemlili bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçeneklerini oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (D’Zurilla ve Goldfried,1971’den aktaran Tunca,2004). Problem çözme süreci, bir durumun sorun olarak algılanması ile başlar ve istenilen bir amaca ulaşmak için birçok seçenekten uygun olanın seçilmesini ve uygulanmasını içerir (Erdem, 2001).

Problem çözme, De Tornyay’a göre öğrenmede çok önemli bir hedef olan keşfetmektir ; Tuckman’a göre daha önce karşılaşılmamış ve akıl yoluyla sonuçlanamayan sorunları çözme yeteneğidir; Oğuzkan’a göre ise problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zekâ, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden dolayı da çok yönlü bir eylemdir. Ayrıca bireyin sorunlarını çözmeye yönelmesi, cesareti, isteği ve kendine güven duygusu ile doğru orantılıdır (Oğuzkan, 1985).

Problem, hazır, anlık çözüm tepkilerimizin olmadığı herhangi bir durumken, çözüm, farklı fikirler ya da olası çözümler arasında seçim yapmak eylemidir. Problem çözme, bir problemi çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak da tanımlanabilir. Problem çözme, bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal özellikleri de içeren oldukça karmaşık bir süreçtir (Korkut, 2002) .

Problem çözme, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren entelektüel bir süreç olarak kabul edilir. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme, dinamik, aktif, aralıklı ve karmaşık bir süreç olarak tanımlanır ve içsel-dışsal isteklere uyum sağlamak için amaca yönelik bir dizi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlemleri kapsar. Kişisel problem çözme, karmaşık değerlendirmeyi engelleyecek kadar belirsiz bir süreç olarak kabul edilmesine rağmen, gerçek yaşamda kişisel problem çözme yeteneğinin eğitimle ilişkisi olduğu, bunun dışında zekâ düzeyi, güdülenme ve denetim odağının etkili diğer önemli faktörler olduğu belirtilmelidir (Durna, 1997'den aktaran Atabay, 2004).

Problem, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkar. Problemler uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir. Duygusal, ekonomik ve bedensel problemler vardır. Bu farklı problem türleri birbirleri içine karışarak büyük karmaşık problemler haline dönüşebilirler. Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür, bazı problemler duygusal olgunluk gerektirir. Problem çözümleri arasındaki ortak yan, amaca ulaşmaya ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1997).

Problem çözme, istenen hedefe varabilmek için çeşitli olanaklar arasından etkili ve yararlı davranışları seçme ve kullanma; yeni olay ya da durum karşısında var olan ilişkileri ortaya çıkarma, yeni ilişkiler kurma ve amaca göre belli bir sonuç elde etmedir (Demirel, 1993).

Problem ile başa çıkmada, kişinin problemleri çözme yeteneği, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve büyük ölçüde probleme yoğunlaşmasına bağlıdır Problem çözmenin ve başa çıkmanın bir çok yönü vardır. Bunları Heppner ve Baker (1997) şöyle sıralamaktadır:

- Genel olarak başa çıkabilme yönü: Probleme odaklanmış başa çıkma ve duyguya odaklanmış başa çıkma.

- Problemi tanımayla ilgili bazı yeterlikler: Seçenek üretebilme ve karar verebilme gibi.

- Bilişsel süreçler: Sonuçsal düşünme gibi.

- Problem çözen olarak kendine değer biçme: Bireyin kendisini problem çözme konusunda yeterli görmesi ve kendisine güvenmesidir (Heppner ve Baker,1997'den aktaran Güçlü,2003) .

Problem çözme, yalnızca birey bazı düzeylerde tepki vermesi gerektiğini algıladığı zaman başlayabilir. Ayrıca bireyin bir hedefinin olması gerekir ki, böylece elde etmek istediği hedefe ulaşma yollarını bulmak için çaba sarf etsin. Diğer bir deyişle problem çözme bir hedefe ulaşırken araya giren zorlukların çözümünü bulma sürecidir (Kaya, tarih yok).

Problem çözme, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir, bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak açıklanabilir. İnsanların karşılaştıkları problemleri çözmeleri bazen mümkün olmakta, bazen de bu gerçekleşmemektedir. Karşılan problemlerin çözümünde bazı olumlu kişilik özellikleri etkili olabilmektedir. Bu kişilik özellikleri özgüven duygusuna sahip olma, nesnel bir bakış açısı, yaratıcı düşünebilme, olaylar karşısında fazla kaygılanmama, atılgan olabilmedir. Problem çözme becerisinin ruh sağlığı açısından önemli bir etken olduğunu vurgulanmıştır. Bireyin problem çözme becerisini; yaşantıları algılama gücü, olaylar karşısındaki tutumu, değerleri ve kişilik özellikleri önemli ölçüde etkilemektedir.

Problem çözümede o anda bilinenlerle bilinmesi gerekenler arasında bir farklılık bulunmaktadır. Problemin çözümüne giden yol bulunduğu, problem artık çözülmüş demektir. Fakat bazı insanlar, problemleri olduğunda fazla düşünmeden, alışık oldukları aynı etkisiz yollara başvurarak hayal kırıklığına uğrarlar. Birçok insan zihinsel blokları nedeniyle alternatif yolları düşünmezler. Problem çözmeyi etkisizleştiren en önemli faktörlerden biri de bu zihinsel bloklardır. Zihinsel blok, özel tipteki problemleri benzer ve alışılmış yöntemlerle çözme eğilimidir. Geçmişteki çözümler başarılı olduysa bunları kullanmak mantıklı gelir. Fakat bu yaklaşım daha etkin yaklaşımları görmeyi engellediği zaman bazı zorluklar yaşanır. Zihinsel bloklardan kurtulmanın en iyi yolu yaratıcı olmaktır. Çünkü yaratıcılık, problemlere yeni ve alışılmadık dışında çözümler üretme yeteneğidir. Yaratıcı beyinler, deneyim kalıpları arar ve bunları bir araya getirmenin yeni yollarını bulmaya çalışır (Özdoğan, 1997).

Bazı kimseler kendilerini başlangıçta sorun çözebilecek yetenekte görmedikleri için, problem çözmeye hazır olmayabilirler. Bu nedenle, problem çözme öğrenilmesi ve sürekli

olarak geliştirilmesi gereken bir beceridir, ve zaman, çaba, enerji ve alıştırma isteyen bir iştir. Çok yönlü olması bakımından yaratıcı düşünce ile aynı anda zekâyı, duyguları, iradeyi ve eylemi kendinde birleştirir (Bingham,1998)

Problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özelliklerini Koberg ve Bagnal (1981), şöyle sıralamaktadır: Yenilikçidirler; tercih ve kararlarını açıkça belirtirler; sorumluluk duygusuna sahiptirler; esnek düşünürler; cesaretli ve maceracıdırlar; farklı fikirler ortaya koyarlar; kendilerine güvenirler; ilgi alanları geniştir; mantıklıdırlar ve nesnel davranırlar; rahat ve duygusaldırlar; etkin ve enerji doludurlar; yaratıcı ve üreticidirler, eleştirel bir yapıya sahiptirler (Koberg ve Bagnal,1981'den aktaran Güçlü,2003).

Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemleri oldukları ortaya çıkmıştır (Heppner, Baumgardner ve Jakson, 1985'den aktaran Güçlü,2003)). Ayrıca, etkisiz problem çözmenin, stres verici durumlara ve psikolojik uyumsuzluklara neden olacağı bulunmuştur (Heppner ve Baker, 1997'den aktaran Güçlü,2003).

Problem çözme yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur .Bu süreç, yaratıcı ve bilimsel düşünme yeteneğini gerektirir (Güçlü,2003).

Sonuç olarak problem çözmenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinlikleri içeren karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir.

4.2.1. Problem çözme süreci ile ilgili davranışsal etkinlikler

Problem çözme son derece karmaşık ve geniş kapsamlıdır. Problem çözmeye dönük davranışlar 4 ana değişkenden etkilenirler. Bunlar:

1. daha önce denenmiş eylem türleri
2. önceki eylemlerin etkisiz olmalarının nedeni
3. eylemlerin işlevsel sonucu

4. bireyin azmi , sebatı.

Birey danışmana başvurana kadar bir dizi eylemde bulunmuştur. Bu nedenle öncelikle yapılması gereken temel değerlendirme, başvuran bireyin daha önceden problemin çözümüne ilişkin gerçekleştirdiği eylemlerin niteliğinin belirlenmesidir. Ayrıca bireyin probleme yaklaşımın ne derece doğrudan olduğunu araştırmak gerekir. Örneğin, birey kendisini yardımcı olabilecek kitaplar mı okumuştur, arkadaşları ile konuşma yolunu mu seçmiştir?

Diğer bir yol ise bireyin etkisizliğinin nedenlerini araştırmaktır. D' Zurilla ve Goldried (1971), problem çözümede başarısızlığın ;

1. yüksek kaygı ve bazı duygusal engellemeler nedeniyle etkili tepkilerin gösterilmemesi
2. etkili olabilecek tepkilerin gerçekte varolmaması gibi etmenlerin sonucu olduğunu öne sürmektedir (D' Zurilla ve Goldried ,1971'den aktaran Tunca,2004) .

Önemli nokta şudur: bireyin gerçekte davranışsal bir eksikliğini vardır yoksa becerilerini pratiğe koymasını engelleyen kaygı faktörü mü etkili olmaktadır. Bir başka değerlendirme ölçütü de bireyin probleminin çözümüne ilişkin davranışların işlevsel sonucunun incelenmesidir. Çoğunlukla kullanılan yaklaşım probleme doğrudan eğilip yüzleşmedir (Kaya, tarih yok).

4.2.2. Problem çözme süreci ile ilgili bilişsel etkinlikler

Bilişsel etkinlikler 3 ana değişkenden etkilenirler:

1. bilişsel başa çıkma stratejileri
2. bilişsel süreçler aracılığı ile davranışların düzenlenmesi
3. bilişsel süreçlerin bilinçli kontrolleri

Heppner ve Krauskopf (1987), problemleri çözümede kullanılan başa çıkma stratejilerini şu şekilde sıralarlar:

1. Problemlili durumun yeniden yapılanması : birey içinde bulunduğu durumu algısal olarak yeniden düzenlemeye çalışmalı ve bunun içinde başa çıkma stratejilerinden

yararlanmalıdır. Örneğin sorunu daha basit alt yapılarına indirgemeli, tüm sorunun çözümüne götüreceği alt amaçlar saptanmalı, soruna uzun bir zaman süreci içinde bakılmalı ve hazırlanarak tedbir almayı gerektiren planlama yapılmalıdır.

2. Bilişsel rasyonalizasyon : daha çok yetişkinler kullanır. Burada birey, sorunları çözme güçlüğüne mantıklı nedenler bularak diğer bir deyişle etkili savunma mekanizmaları geliştirerek , sorunlarla başa çıkamamanın verdiği kaygıdan kurtulmak ister.

3. Bireylerin eylemlerini düzenleme biçimleri: danışanların eylemlerini özellikle kendilerine empoze edilen hedefler, standartlar kendi çıkardığı sonuçlar, planları, benlik algıları ve özellikle de kendilerini pekiştirmek ve kendilerini cezalandırma bakımından nasıl düzenledikleri ile ilgilidir (Heppner ve Krauskopf,1987'den aktaran Tunca,2004) .

4.2.3. Problem çözme süreci ile ilgili duygusal etkinlikler

Duygusal etkinlikler, problem çözme süreci içerisinde , bireylerin nasıl düşündükleri ve nasıl davrandıklarını etkilemeleri açısından önemli rol oynarlar. Problem çözme davranışını belirleyebilmek için genelde bireyin sorunlara duygusal yaklaşımını değerlendirmek gerekir. Problem çözmeye yönelik duygusal etkinlikler 3 ana değişkenden etkilenirler:

1. duygusal başa çıkma stratejileri
2. duyguların eylem üzerindeki engelleyici ve destekleyici etkileri
3. davranış, değerlendirme ve duygu kavramlarının birbiriyle ilişkisi.

Duygusal başa çıkma stratejiler, , diğer bir deyişle, bireyin duygusal tepkilerini değiştirerek problemi yeniden yapılandırması, problem çözme sürecinde oldukça etkili stratejidir. Duygusal başa çıkma stratejilerine örnek olarak , pasif kabulleniş, iyimserlik, umutsuzca geri çekilme, kararlı duygular ve bozulmuş morali düzeltme biçimleri verilebilir.

Bireyin duygusal tepkileri engelleyici nitelikte olduğu gibi (kaygı, depresyon gibi), destekleyici de (umut, memnuniyet, heyecan, gurur vs.) olabilir. Örneğin intihara eğilimli bireylerde oluşabilecek bir umut duygusu bireye destek verici nitelikte olabilir. bu yüzden, bireyin başa çıkma süreçlerini anlayabilmek için , bireyin başa çıkma sürecini engelleyen

ya da destekleyen faktörler olarak, duygusal etkinliklerin işlevini değerlendirmek danışmanlar için önemlidir.

Problemin çözümünün öğrenilmesini etkileyen etmenleri şöyledir:

- bireyin gelişimi ve olgunlaşma düzeyi
- bireylerin yetenek düzeylerindeki farklılıklar
- güdülenme
- yetişilen sosyo- kültürel çevre
- alınan eğitim ve öğretim.

Modern bilişsel psikologlar problemin çözümünde hem deneme yanılmanın hem de iç görünün geçerli stratejiler olduğunu kabul ederler. Onlara göre, birey problemin çözümüne iç görü ile ulaşmadan önce birçok deneme yanılmada bulunarak değişik çözüm seçenekleri oluşturur. İç görü, problemin bütün öğeleri tamamlandıktan sonra ortaya çıkar.

Araştırmacılara göre “etkili” olarak nitelenebilecek problem çözme eylemleri şunları içerir:

1. problemin niteliğinin belirlenip, çeşitli yönlerinin açıklığa kavuşturulması yani yeterli kodlama etkinliği ve belirli amaçlar oluşturma.
2. Sebatsız , ısrarlı davranışsal , bilişsel ve duygusal başa çıkma stratejileri.

Tüm bunlar sorunun çözümüne yönelik gelişmeyi başlatabilir. Bu gelişme eylemlerin etkili bilişsel düzenlenişi ile ve problem çözme sürecinde geri bildirim sağlayan duygusal tepkilere dikkat edilerek desteklenebilir.

Araştırmacılara göre “etkisiz” olarak nitelenebilecek problem çözme davranışları ise aşağıdakileri içerir:

1. etkisiz davranışsal, duygusal ve bilişsel başa çıkma stratejileri
2. olumsuz bilişsel süreçler ve duygusal reaksiyonlar
3. bireyin problem çözme eylemlerine ilişkin değerlendirme ölçütü niteliğindeki geri
4. bildirimlere gerekli ve yeterli, dikkati verememe (Kaya, tarih yok).

4.3. Problem Çözme Modelleri

4.3.1. Guilford'un Yakınsak ve İraksak Düşünme Modeli

J.P. Guilford yakınsak ve iraksak düşünme arasında bir karşılaştırma yapmıştır ve ona göre yakınsak düşünce IQ testleri ve akademik dünya ile alakalı doğrusal, mantıklı, tek doğru cevaplı düşünmedir. İraksak düşünme ise tek, siyah-beyaz cevaplardan ziyade çoklu cevaplar, soyut kavramlardan ziyade somut yenilik ve orijinal ya da olağan dışı fikirler gerektirir.

Guilford, bilimsel yaratıcılık alanında yoğunlaştırdığı çalışmalarını doğrultusunda, yaratıcılığın zekânın genel durumu içinde yer aldığını söyler. Ona göre bilişsel düşünme, bellek, iraksak düşünme, yakınsak düşünme ve eleştirel düşünme gibi beş zihinsel işlemin yer aldığı bu durum içinde, iraksak düşünme faktörü, yaratıcılığa en yakın olanıdır.

İraksak düşünme, olası çözümleri hatırlama ya da yeni çözümler üretmedir; kişinin düşünceleri bir çok farklı yol boyunca "ıraksar" (genişleyerek yayılır). İraksak düşünme, yakınsak düşünmeye göre daha esnek; yalnız eldeki bilgilerle yetinmeyen bir düşünme yöntemidir; daha zengin fikirler akımına açıktır ve dolayısıyla yeni çözümlere ve yaratıcılığa daha yatkındır (Yolcu, 1995).

Guilford iraksak düşünme için gerekli sekiz temel yetenek belirlemiştir. Bunlar;

1. probleme ve problem durumlarına duyarlılık gösterme,
2. düşüncelerde akıcılık gösterebilme ya da sayıca çok daha fazla kullanılabilir fikir üretebilme,
3. alışılmadık, özgün ancak işlevsel fikirler üretebilme,
4. bir fikirden diğerine rahatlıkla geçebilme,
5. sentez yeteneğine sahip olma,
6. analiz yeteneğine sahip olma,
7. karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme,
8. değerlendirme yapabilme (Donald, 1993).

Yakınsak düşünme ise, ihtimalleri daraltmak ve en uygun çözüme “yakınsamak” için bilgi ve mantık kurallarını uygulamak olarak tanımlanmaktadır (Yolcu, 1995) .

Yakınsamalı düşünme uygulamasında, önce problem bölünebilecek en küçük parçalara ayrılır. Sonra her parça incelenerek, en çok hangisinin üzerinde çalışmaya değecek kadar önemli olduğuna karar verilir. Bu araştırma sonucuna göre öncelikle üzerinde çalışması gerekli görülen parça belirlenir. Bunun üzerinde yeteri kadar çalışıldığında süreç içinde diğer parçalara yönelerek onları da çözüme yoluna gidilir. Böylece sorunun bütünü çözülmüş olur.

Bu düşünme tarzı, aslında var olmayan ama kaynaklar uygun bir şekilde kullanıldığı takdirde var olabilecek bir durumu, olayı gözümüzde canlandırabilmemizi sağlar. Yakınsamalı düşünme bizi bir süreliğine dahi olsa gerçeklikten uzaklaştırır ve hayallere dalmamıza izin verir (Donald, 1993).

4.3.2. Hermann’ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Hermann, beynin yapısı ve aynı zamanda da düşünme üzerine çalışmış bir uzmandır. Beyni fonksiyonel olarak dört kadrana ayırmıştır. A ve B kadransları sağ yarım kürede, C ve D kadransları da sol yarım kürede yer almaktadır. Her bölümün dili, değerleri ve bilme şekilleri vardır. Ona göre insanlar beyinlerinin her bölümünü aynı sıklıkla kullanmazlar. Herkesin, değişik şekilde baskınlıklar geliştirdiği, kendine özgü düşünme tercih modeli bulunmaktadır. Bu tercih yoluyla davranışlar da farklılaşır. İnsanlar bir problem çözme durumunda kendi baskın modlarını kullanmaktadır. Hermann yaratıcı problem çözümenin, beynin tüm bölümlerinin ortak fonksiyonu olduğunu kabul eder. Her insanın genetik olarak öğrenme ve düşünme yetenek ve tercihleriyle doğduğunu ve dünyaya bu yetenek ve tercihlerle cevap verdiğini söylemekle birlikte, beyni sürekli olarak belli bir düşünme biçiminde kullanmanın o kadransların gelişmesini sağladığını da belirtmektedir (Lumsdaine and Lumsdaine, 1995’ten aktaran Sonmaz, 2002).

Yaratıcı problem çözümede altı değişik zihinsel melekeye ihtiyaç vardır. Hermann bu altı melekeyi altı meslek grubu ile karakterize etmektedir. Bu meslek grupları hem farklı düşünce tiplerini hem de probleme farklı açılardan yaklaşmayı tanımlamak üzere

kullanılmaktadır:

Dedektif : Problemi tanımlamak için bulabildiği tüm bilgileri toplar.

Kaşif : Problemin tam olarak ne olduğunu ortaya koyar ve bulunduğu bağlam içinde problemi tüm yönleriyle ele alır.

Sanatçı : Alternatif bakış açıları ve özgün fikirler üretir.

Mühendis : Fikirleri geliştirir. Ham fikirleri pratik ve uygulanabilir hale getirir.

Yargıç : Fikirleri yargılar ve en doğrusunu seçer.

Prodüktör : Çözümün uygulanması için taktik planlama geliştirir ve denemeler yapar (Özden, 1997).

4.3.3. Thorndike'in Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli

Thorndike, yaptığı çalışmalar sonucunda, problem çözme durumunda organizmanın yaptığı davranışlardan tatmin edici etki yaratanların kalıcı olduğunu ve hangi davranışların tatmin edeceğinin ise deneme-yanılma yoluyla öğrenildiği sonucuna ulaşmıştır. Deneme-yanılma yoluyla problem çözme, çoğunlukla anlamlı ilişki örüntüleri olmayan problemlerin çözümünde ya da problem hakkında ön bilgilerin eksik olduğu durumlarda elverişli bir yöntem olarak kullanılabilir (Erden ve Akman, 1996).

4.3.4. Bandura'nın Kendine Yeterlilik Modeli

Bandura, kendine yeterlilik modelinde insanların yeteneklerinin ve başa çıkma becerilerine olan inançlarının problem çözme becerisini etkilediğini belirtmektedir. Bireylerin problem çözme becerilerini algılamalarını, gösterecekleri çabanın miktarının ve sabırlarının etkilediği kabul edilmektedir. Bireyin bir durumla başa çıkamayacağına inanması onun için bir engel yaratır.

Bandura bireylerin kendilerine olan inançları üzerinde durur. Bireylerin kendileri ve yetenekleri konusunda genel inançları, başkaları hakkındaki beklentileri ve

değerlendirmeleri, kişisel yaşantıları üzerine tellenmektedir.

Bandura, bilişsel süreçlerin yeni davranışlar kazanma ve bunları öğrenmede önemli rol oynadığını ileri sürmektedir. Kişinin yeterlik beklentileri, hem davranışın başlayışını hem de başa çıkmanın devamını etkiler. Kişinin kendi yeterliliği hakkındaki inancı, belli durumlarda başa çıkmayı deneyip denemeyeceğini belirler. Örneğin, bir problemle karşılaştığı zaman yeteneklerinden emin olmayanlar, genellikle ya çabalarını azaltır ya da vazgeçer; belirli çevresel isteklerle karşılaştıklarında kişisel eksiklikleri üzerinde durmaya yönelirler. Bandura, bireylerin problemlerin açıkça belli olduğu durumlarda çözüm için ne yapacaklarını bildiklerini, oysa belirsiz problem durumlarında bundan daha çok etkilenip genelleme yaptıklarını belirtmektedir. Kısacası, kendi fonksiyonunun etkisini algılama, problem çözme sürecinin önemli bir belirleyicisidir (Taylan, 1990).

4.3.5. Bilgi İşlem Sistem Modeli

Newrell ve Simon tarafından 1960'lı yıllarda ortaya atılan ve 1972'de esas çalışmaları yapılan bu kuram, daha sonra pek çok araştırmacı tarafından incelenmiş ve geliştirilmiştir. Kuram, problem çözmenin birbirine bağlı üç öge çerçevesinde şekillenmiş bilgi işlem aktivitelerinden oluştuğunu ileri sürmektedir. Bu ögeler :

- 1- görev /iş çevresi (problemin dış görüntüsü)
- 2- problem alanı (problemi problem çözücünün anlatımı)
- 3- problem çözme stratejisidir.

Bir problemle karşılaşıldığında problemin karmaşıklığına bağlı olarak kişi çözümü çabuk anlayabilir veya bir strateji seçerek çözüme ulaşmaya karar verir. Bu kişinin bir problem alanını formüle etmesine yardım eden bir anlama sürecidir. Problem alanının formülasyonu, kişinin problemi anlamak ve çözüm geliştirmek için gerekli olduğunu hissettiği öğeleri seçtiği, bilgi temelinin aktif olduğu noktadır. Problem alanı, problem çözmenin önemli bir bölümüdür, çünkü çözümle ilgili tüm bilgiyi içerir. Problem alanının açıklanması, kişinin problem çözme stratejisini oluşturmasına ve sorunu yorumlamasına yardım eder. Problem çözme stratejilerine, amaçlara yönelik rasgele araştırma, keşfedici araştırma, gerçek ve ideal durum arasındaki farkı azaltma, alt hedefler oluşturma, olası

çözümler üretme ve deneme örnek verilebilir (Hurst, 1993'ten aktaran Atabay, 2004).

Bilgi işlem dinamik bir süreçtir, kişi yeni deneyimleri eskileri ile karşılaştırabilir ve kısa ya da uzun süreli kullanmak üzere saklayabilir. Kişi özellikle büyük miktarda bilgiyi işlediğinde dış belleği (örneğin yazılı notları) kullanabilir. Bilgi işlem kuramları, insanların problem çözme yollarının farklı olduğunu ileri sürmektedir. Bireyler, problemleri farklı yollarla algıladığı veya farklı miktarda bilgi ve deneyime sahip olduğu için farklı stratejiler kullanırlar. Bununla birlikte deneyim, problemin çözüleceğini garanti edemez (Hurst, 1993'ten aktaran Atabay, 2004).

4.3.6. John Dewey'in Yaratıcı Düşünce Modeli

John Dewey'e (1993) göre yaratıcı düşünce, daha iyi sonuçların bulunması, yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, sorunlar ve deneyim gerektirir. John Dewey'in Yaratıcı Sorun Çözme Modeli:

1. algılanmış bir problem
2. sorun üzerinde yaratıcı düşünce süreci
 - a) ön gözlem aşaması
 - b) soruna ilişkin farklı tanımlar önerme
 - c) güçlüğü, çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme
 - d) çözümle önerme (denenceler ortaya atma)
 - e) en iyi çözümü bulabilme
 - f) çözüm yolunu iki biçimde sınama
 - i. çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı
 - ii. eylem ya da kontrol (gerçek ya da imgesel olabilir)
 - g) geri dönme (başarısızlık durumlarında c, d, e, f durumlarına geri dönme)
 - h) tutumlar ve istekleri gözden geçirme
 - i) problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme

j) çözümün başarısını ortaya koyma

3. yeni dengelerin kurulması ya da yaratma sonrası.

Dewey, problem çözmenin bu aşamalarının değişmez olmadığını ve herhangi bir sırayı izlemediğini vurgulayarak sürecin herhangi bir aşamadan başlayabileceğini de belirtmektedir. Ayrıca Dewey'e göre bu aşamalar genişletilebilmekte, yeni aşamalar geliştirilebilmekte, bazıları çıkartılıp atılabilmekte ya da kısaltılabilmektedir (Saygılı, 2000).

4.3.7. Alex Osborn'un Problem Çözme Modeli

Beyin fırtınası tekniğini geliştirip yayan, Osborn'a göre yaratıcı problem çözme süreci üç aşamayı kapsar :

1. Problem bulma: Problemin tanımlanmasını ve hazırlığı gerektirir. Problemi tanımlama, onu bir karmaşanın içinden çekip çıkarmayı; hazırlık ise gerekli verilerin toplanmasını ve çözümlene işlemlerini kapsar.
2. Fikir bulma: Fikir üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Fikir üretme olabildiğince çok sayıda fikir ortaya atmak demektir. Düşünce geliştirme ise ortaya çıkan fikirleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek en uygun sonucu seçmektir. Fikir bulma aşaması, "denence geliştirme" aşaması olarak da kabul edilmektedir.
3. Çözüm bulma: Değerlendirme ve seçme aşamalarından oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin denenmesi ya da başka yolla kontrol edilmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu son çözüme iliştiirmeyi içerir (Sungur, 1992).

4.4. Problem çözme sürecinin aşamaları

Problem çözme, belirli bir durumla başa çıkabilme için etkili seçenekleri oluşturmayı, birini seçmeyi ve uygulamayı içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. İnsanların çoğu, problem çözme yeteneğiyle donanık olarak doğduğunu düşünür. Ancak, bu konuda

yeterince eğitim almış ve problem çözmenin önemini kavrayabilmiş çok az birey vardır (Kneeland, 2001'den aktaran Güçlü,2003). Belirli bir problemle karşılaşıldığında, analiz etme ve karar verme becerisi önem kazanır. Bununla birlikte, bireyler farkında olmadan kendi kişilikleri, yetiştirilme tarzları ve okulda öğrendikleri ile kendi kişisel problem çözme ve karar verme yöntemlerini geliştirirler (Arnold, 1992:2'den aktaran Güçlü,2003). Aslında problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir beceridir. Bu nedenle, kişisel ve örgütsel problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şey, problem çözme sürecinin bilinmesidir.

Problem çözme sürecinin gerektirdiği davranış kategorisi, problemden probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile problem çözme sürecinin belli genel ve temel aşamaları vardır. Genel olarak problem çözme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. (Güçlü,2003).

Dewey'e göre problemin çözümü 6 aşamada formüle edilebilir:

1. Problemin farkına varma (tanıma)
2. Problemi tanıma ve sınırlama (tanımlama)
3. Problemin çözümünü sağlayacak bilgi ve bulguları toplama (bilgi toplama)
4. Problemin çözümünü sağlayacak hipotezlerin belirlenmesi (hipotezleri saptama)
5. Problemin çözümünü sağlayacak en uygun hipotezin seçilmesi (en uygun hipotezi seçme)
6. Problemin seçilmesi ve sonuca ulaşılması (problemi çözme)

Bingham (1998) problem çözme sürecini aşamalandırırken Dewey'in yaklaşımından yararlanmışır. Bu aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Problemi tanımak ve onunla uğraşmak gereksinimini hissetmek,
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
- Problemle ilgili bilgileri toplamak,
- Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,
- Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli olası çözüm

yollarını saptamak,

- Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek,
- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak,
- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Bilen (1999), problem çözmeye farkındalık ve deneme-yanılma gibi kavramların bakış açısından belli basamaklar geliştirmiştir:

- Problemin farkına varma
- Problemi tanımlama
- Problemin çözümüne yarayacak bilgi toplama
- Denenceler kurma
- Denenceleri sınaama
- Çözüme ulaşma.

Mountrose (2000), problem çözme etkinliklerini basamaklandırırken daha fazla duygular ve inançlar üzerinde durmuştur. Ona göre problemler şu şekilde aşamalandırılırsa daha etkili çözülebilir:

- Problemi tanımak
- Probleme ilgili duyguları bulmak
- Olumsuz inançları su yüzüne çıkarmak
- Olumsuz inançları olumlu inanca dönüştürmek
- Geleceği zihninde canlandırmak

De La Bedoyere (1997)'in problem çözme aşamaları daha çok bir organizasyon yapısı içerisinde yöneticinin çalışanlarının problemlerini çözümedeki yaklaşımını yansıtmaktadır ve şu şekildedir:

- ❖ Dinleme: problemi olan kişinin bakış açısından görebilmek için dinlemek
- ❖ Araştırma: problemin gerçek doğasını anlamak ve onu çözmek için neyin değiştirilmesi gerektiğini saptamak

- ❖ Amaç saptama: bu değişikliğin gerçekleştirilebileceğine inanıldığında somut ve ölçülebilir amaçlar üzerinde anlaşmak
- ❖ Destekleme: problemi olan kişinin saptanan amaçlara ulaşabilmesi için gereksinim duyduğu desteği sağlamak
- ❖ İzleme: amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını ve problemin özölüp özölmediğini anlamak için, sürecin nasıl geliştiğini izlemek.

Çocukların EQ becerilerinin geliştirilmesinin IQ becerileri kadar önemli olduğunu savunan Shapiro, problem çözenin bir EQ becerisi olarak geliştirilmesini ifade etmektedir. Ona göre aileler çocukları ile yapacakları problem çözme toplantılarında aşağıdaki sıraya uyarlırsa çocuklarının problem çözme becerilerini geliştirebilirler:

- Problemi tanımlama
- Alternatif özömler düşünme
- özömleri birbiriyle karşılaştırma
- En iyi çözümü seçme
- özümün nasıl sonuç verdiğini anlatma ve gereken değişiklikleri tartışma (Shapiro, 1998).

D’Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözme sürecini, tanımlanabilen aşamalara ayırmışlardır. Bunlar:

1. genel yaklaşım
2. problemin tanımlanması
3. seçeneklerin yaratılması
4. karar verme
5. değerlendirme

Heppenr (1987) bu aşamaları, birbirinden bağımsız olarak psikolojik danışma ile ilişkili olarak incelemektedir ve her bir aşama değişik süreçlerden oluşmuştur:

1- Genel Yaklaşım: bu ilk aşama, bireyin belirli bir çözümü benimsemesi ya da reddetmesini sağlayan, destekleyici ya da engelleyici nitelikte olabilen ve bireyi belirli bir biçimde davranmaya yönelten zihinsel eğilimdir. Araştırma bulguları yetilerine güvenen ve

çevrelerinin farklı yönlerini denetleyebileceğini söyleyen bireylerin daha iyi problem çözücü olduklarını göstermektedir. Yine araştırma bulguları iyi problem çözücülerin dürtüsel davranmadıklarını ve bir çok sorun çözme davranışı ile sistematik ilgilendiğini göstermiştir. Diğer bir etkili yaklaşım da problemleri belirleyip bunları o biçimleri ile kabul etmedir. Bireyin problemleri genelleştirme (yaklaşma ya da kaçınma tarzı, kontrol edip edememesi ve yeteneklerine güvenip güvenmemesi) sorunları başarı ile çözme ve başa çıkma stratejisini etkiler (www.sanalpsikolog.com).

2- Problemin tanımlanması: bu aşama sorunun tanımlanması ve biçimi ile ilgilidir. Yapılan araştırmalar başarılı sorun çözücülerin problem konusunda fazla bilgi sahibi olduklarını, problemin özünü anlamayı başardıklarını ve kullandıkları ilk adımın tüm bilgiyi ve gerçekleri toplamak olduğunu göstermiştir. Birey bir problemi uygun bir şekilde tanımlayabilmek için en azından üç alanla ilgili öğeleri inceleyebilmelidir. Dolayısıyla bir problemin tanımlanması bir çok spesifik beceri gerektirir.

- a. kendini, davranışlarını, bilgisini heyecanlarını ve problem duruma ilişkin duygularını değerlendirme
- b. bireyin problematik durumla ilgili çevresini değerlendirme
- c. problematik durumu açığa kavuşturma, hedeflerin, beklenti ve çatışmaların farkında olma.

Freud'un problemi tanımlama yöntemi, danışanın gereksinim ve çatışmalarına yön vermek için geçmişteki be bilinçdışı süreçlerin analizini ve sonra da danışanın getirdiği içeriğin farkına varmasını içerir. Benzer biçimde Gestaltçı terapistlerde (Pels ve ark., 1965) "bitirilmemiş işlerle" ilişki kurması için (sözel olmayan işaretler, duygular, heyecanlar, durumlar gibi) şimdi ve buradaki olaylara dikkat çekerler.

Değişik problem tanıma tekniklerinin göreliliğini değerlendirmek için araştırmalara gereksinim vardır. Arnkoff ve Stewart (1975) araştırmalarında, bireye daha fazla bilgi sağlama da model alma ve seçmenin önemine ve bireyin edindiği bilgiyi ayırtmada video kasete alınmış geri bildirimlerin etkililiğine dikkat çekmişlerdir (www.sanalpsikolog.com).

3- Seçeneklerin Oluşturulması: Seçeneklerin oluşturulması hedef yönelimli bir süreç olduğundan doğal olarak seçimi gerektirir. Araştırma bulguları bilgi seçiminin bireyin

geçmiş yaşantılarının bir fonksiyonu olmadığını tam tersine geçmiş deneyimleri kullanabilme yetisinin önemli bir etmen olduğunu göstermektedir.

Oluşturulan seçeneklerin sayısı , bireysel sorunların duygusal öğeler taşıması nedeniyle az olabilir. Engellenmişlik hissinin eylemlerdeki akıcılığı azalttığını ve başarısızlıkların genelde problem çözme stratejilerini olumsuz etkilediğini gösteren araştırma bulguları vardır. Seçeneklerin sayısını artırmak yönünden Osborn'un BRAINSTORMİNG (beyin fırtınası) yöntemi 4 kural içerir.

- seçenekler oluşturulurken değerlendirme yapmaktan kaçınmak
- kısıtlamaksızın, özgür zihinsel aktiviteye önem vermek
- oluşturulan düşüncelerin sayısının fazla olması
- önerilen seçeneklerden birleşimler oluşturmak ya da bunları geliştirmeye çalışmak.

Gestalt yaklaşımı bireyin “farkında olma” sistemini değiştirerek danışanların kendileri hakkında sahip oldukları bilgi miktarını artırmayı ve benzer olayları ayırt etme yollarını öğretmeyi dener.

Rogierian yaklaşım, danışanın duyguları, onları kabul etmesi ve özellikle içsel değerlendirme odağını destekleme üzerinde yoğunlaşır, böylece danışanın dünyayı algılaması değişir.

Yapılan araştırmalar başarılı problem çözücülerin sık sık problemlerini geçici olarak bir tarafa koyduklarını ve sonra bunlara tekrar geri döndüklerini göstermiştir. Mantiki olarak eğer birey sorununu bir süre bir kenara bırakıp, ona daha sonra dönerse , duygusal ve diğer engelleyici uyarıcıların etkilerini kaybetmelerinin olası olduğu söylenebilir (www.sanalpsikolog.com).

4- Karar Verme : bu süreç eyleme yönelik bir dizi seçenek arasından belirli bir tanesini seçmek olarak tanımlanabilir.

Kuzgun'a göre karar verme, bir güçlüğü gidermek için herhangi bir seçeneğe yönelmektir ve problem çözme sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Karar verme sürecinin amacı, bireyin kararından memnun olma olasılığını artıracak bir dizi eyleme girmesine yardımcı olabilmektir.

Karar verme sürecine ilişkin araştırmalar, karar verme durumunu etkileyen iki unsurun

varlığını öne sürmektedir. Bunlar:

1- fayda değeri ki, bunlar objektif yada subjektif olabilir.

2- Olası sonuçlar ki, bunlarda aynı şekilde objektif ya da subjektiftir.

D’Zurilla ve Goldfried (1971), geliştirdikleri karar verme prosedüründe fayda ve olasılık teorisi, sonuçlar açısından eğitime büyük önem veren biçimde birleştirilmiştir. Böylece programda fayda ve olasılık tahminlerine ek olarak danışmanlık hizmetinden faydalanan bireylere her bir seçeneğin ortaya çıkarabileceği kişisel, toplumsal , uzun ve kısa vadeli sonuçları değerlendirebilecekleri fırsatlar verilmiştir.

Psikolojik danışman açısından karar verme sürecinin hedefi bir seri davranışla uğraşan danışana yardımcı olmaktır. Danışma sürecinde karar verme süreciyle ilgili araştırmalar incelenmiş ve başarılı karar vermenin bazı becerilere bağlı olduğu saptanmıştır. Bunlar

- bilgi
- olasılıkları doğru değerlendirme
- kararların yararlı yönlerini değerlendirme
- değişik seçeneklerin sonuçlarını değerlendirmedir.

Dolayısıyla karar verme ise olasılıkları değerlendirme ve sonuçları tartma gibi spesifik davranışları içermektedir (Kaya, tarih yok).

5- Değerlendirme : bu aşama eylem planını uygulayıp sonucun belli bir standartla karşılaştırılmasını içerir. Eğer birey, eylemlerini karşılaştırır ya da verilmiş bir standartla uygunluğuna bakarsa (test etme) birey bu aktivitelerden yeni sonuçlar üretir ya da eylemlerini durdurur. Tersine eğer eylemleri bir standartla uyuşmuyorsa birey “ işleme” devam eder .bireyler eylemlerinin sonuçlarını belirli bir standartla karşılaştırma yetisine sahiptirler. Bu beceriler şu biçimlerde işlevseldirler:

- başarılı sonuçlar belirleyebilme ki bu da özgüven duyguları oluşturur.
- Olumsuzlukları ve problematik durumları tanımlama ki bu da problem çözme sürecini yeniden başlatabilecek bir oluşumu harekete geçirir.

Değerlendirme, sorun çözenin son aşamasında seçilen eylem yerine getirildikten sonra olur ve gerçek sonucu değiştirmek için düzenlenmiştir. Bu aşama olmaz ise birey sıkıntılarını için doğru çözümler keşfetmek yerine hareket yönü belirsiz bir performansta ısrar edebilir

(www.sanalpsikolog.com).

Görüldüğü gibi bütün bu problem çözme aşamaları farklı durum, farklı problemler ve problemlerin hangi bağlamda çözülmeye çalışıldığına bağlı olarak değişmektedir. Fakat her birinde ortak olan bazı basamaklar mevcuttur. Önemli olan hangi aşamalandırma şeklinin uygulandığı değil; problemin hangi amaçla çözülmek istendiğidir. Her çözüm için verilmiş olan bu aşamalar çoğaltılabilir, bu aşamaların tümü kullanılamayacağı gibi, çözüm işi de aynı sıraya göre yapılamayabilir.

Kısaca problem çözme işleminde başarı, öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Problemin doğru tanımlanmasının yanı sıra problematik durumla ilgili yeterli bilgi sahibi olunmalı ve güçlüğü gidereceği düşünülen çeşitli davranış tarzları formüle edilmeli ve en iyi çözüme götüreceği düşünülen seçenekten başlanmalıdır. Mevcut seçenekler uygulamaya konur ve değerlendirilmesi yapıldıktan sonra başarılı olunmuşsa o yolda devam edilir aksi halde başka seçenek uygulamaya konur.

4.5. Problem Çözme Yöntemleri

Problemleri çözmek için sistematik bir yöntem kullanmak gerekir. Bu konuda bir çok yöntem geliştirilmiştir. Ortak özellikleri olan bu yöntemlerle problemleri başarılı bir şekilde çözmek şunları gerektirir:

- ✓ Problemi olan kişinin bakış açısından problemin nasıl görüldüğü üzerine ortak anlayışa ulaşmak,
- ✓ Problemin kaynaklarını bulmak ve neyin değiştirilmesi gerektiğini saptamak için bir araştırma yapmak,
- ✓ Gerekli değişiklikleri yapmak için pratik ve ölçülebilir amaçlar saptamak,
- ✓ Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını gözleyerek geri bilirim almak.

Tüm bu amaçlara ulaşılırken tercih edilecek yöntemlerden bazıları şunlardır:

4.5.1. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, çok sayıda fikri, bir grup insandan, kısa sürede elde etme tekniklerinden biri olarak tanımlanabilir (Rawlinson, 1995).

Beyin fırtınası eski bir grup tekniğidir. Son yıllarda kişi sayısı ve süre bakımından bireysel teknikler kadar etkili olup olmadığı konusunda şüpheler duyulmaktadır. Bir konu veya problemle ilgili önsezileriyle, ürettiği fikirlerle çıkagelen yaklaşık yarım düzine insanı kapsar. Bir teknik olarak önemi, uygulanan temel kurallarında gizlidir. Araştırmaların bu yöntemde dikkat çektiği ortak nokta ise, ortak hareket etme ve diğer insanların varlığı yaratıcılığı engeleyebilmektedir (Alder, 2004).

Grup üyeleri bir lider tarafından bir araya getirilir ve verilen konu üzerinde fikir geliştirmek ya da bir soruna çözüm getirmek için yönlendirilirler. Fikirlerin ya da çözümlerin saçma ve acayip olması tercih nedenidir. Grup ürettiği fikir ve çözümleri birbirleriyle paylaştığı sırada, bunlar üzerinde yargılama yapmak ya da alay etmek gibi, yeni fikirlerin üretimini engelleyici her türlü davranış yasaktır. Beyin fırtınası sırasında üyelerin olabildiğince çok sayıda fikir ve çözümleri geliştirmeye çalışmalarını da teşvik edilir. Belirlenen düşüncelerin değerlendirilmesi, uygulama tamamlandıktan sonra yapılır ve hep birlikte fikirlerden tercih edilmeyenler elenir. Uygulamanın temel espirisi ilk aşamada üretilen düşüncelerin niteliği değil niceliğidir (Özer, 1996).

Rawlinson (1995)'a göre, beyin fırtınasının altı kademesi vardır. Bunlar:

- Problemin belirtilmesi ve tartışılması
- Problemin yeniden tartışılması
- Yeniden tanımlanan problemin, bu yeni ortaya çıkan tanımlarından biri temel alınarak, kaç şekilde çözülebileceğinin sorulması
- Isınma turu
- Beyin fırtınası
- En akla gelmeyecek düşünce.

Bu kademelerden her biri kendi başına önemlidir ve bir kademe tamamlanmadan sonraki kademeye geçilmemesine dikkat edilmelidir.

Osborn'a göre bir beyin fırtınası seansında uygulanması gereken dört önemli kural vardır:

- Eleştiri kural dışıdır
- Serbest çağrışım özendirilmelidir
- Çok sayıda düşüncenin ortaya atılması amaçlanır
- Ortaya atılan düşüncelerin birbirleriyle birleştirilerek geliştirilmesi temel ilkedir (Sungur, 1992).

Beyin Fırtınası Seanslarında Yapılması Gerekenler

- ❖ Gürültülü bir seans oluşturmaya çalışın
- ❖ Kahkaha seslerinin duyulmasına izin verin
- ❖ Akla yakın olamayan ve uçuk fikirlerin ifade edilmesine izin verin
- ❖ Ortaya atılan fikirleri büyük kağıtlara yazın
- ❖ Değerlendirmenin belirlenen zamanda başlamasını sağlayın
- ❖ Düşüncelerin değişik biçimlerde ifade edilmesine izin verin
- ❖ Tekrarlanan düşünceleri belirleyin, bir düşüncenin ikinci defa tekrar edilmesinde farklılıklar olabilir
- ❖ Bu yöntemle yeni tanışanlara önlerindeki engelleri anlatın
- ❖ Çalışmaya katılan, yaş ve konum bakımından kıdemli grup elemanlarına önceden hazırlayıcı bir brifing verin
- ❖ Ortaya konulan bütün düşünceleri belli bir sırayla numaralayın
- ❖ Çalışmayı hep akla gelmeyecek bir düşünce ile bitirin
- ❖ “Nasıl?” diye başlayan sorunların hep anlamlı cümleler olmasına dikkat edin
- ❖ Çalışmanın rahat ve neşeli bir ortamda yürütülmesini sağlamak için, ısınma turu uygulamasından mutlaka yararlanın
- ❖ Her yeniden tanımlamayı mutlaka “Kaç değişik şekilde....?” Diye formülleştirerek yazın (Rawlinson, 1995).

Beyin Fırtınası Seanslarında Yapılmaması Gerekenler

- x Asla teyp kullanmayın
- x Söylenenleri kaydetmek için, tahtadan ve asetat yapraklarından yararlanmayın
- x Seansa katılanlardan hiç kimse ile dalga geçmeyin
- x Çalışmaya fiilen katılmayanların seansı izlemesine izin vermeyin
- x Üzeri kaydedilen önerilerle dolan kağıtların arka yüzlerini kullanmayın
- x Başlangıçtaki tartışmalarda gereksiz zaman harcamayın, çok fala ayrıntıya girilmesine fırsat vermeyin
- x Artık verimsiz olmaya başlamış bir çalışma seansını zorlayarak devam ettirmeye çalışmayın (Rawlinson, 1995).

4.5.2. Po Tekniği

De Bono'nun bu tekniği alışılmış kavramların dışına çıkmak isteyen, fikirlerle oynamak isteyenler için faydalı bir tekniktir. Kişinin farklı düşünme güçlerini değişik yollarla uyarıp esnetmeye yöneliktir. Adımları değiştirmek heyecan verebilir ve teknik farklı düşünme pratiği yapmanın ideal yoludur.

Yaratıcı düşünme, geniş bir yayılım yelpazesine sahip olan, ne kadar uçuk ya da aptalca olursa olsun bütün düşüncelerin ortaya dökülmesini amaçlayan bir yöntemdir. Ancak analitik yaklaşımların etkisi altında yetişmiş bireyler için kolay değildir.

Bu gibi durumlarda, erken yargıda bulunmayı engellemek için kullanılan bir yöntemdir. Kolay kabul edilmeyeceği düşünülen fikirlerin önünde şifreli bir sözcük kullanmayı temel alır. Bu sözcük "PO"dur. Böyle bir şifreli sözcük, çalışmalar zor bir aşamaya ya da bir tıkanma noktasına geldiğinde, bir çıkış yolu bulmak için de kullanılabilir (Rawlinson, 1995).

Po hayal gücünü canlandırmaya basit bir şekilde yardımcı olur. Beyin fırtınası kuralları uygulanır ve fikirler yürütüldüğünde yargılamaya yapılmaz. Po'da diğer tekniklerden farklı olarak özel bir hedef olmadığını unutmamak gerekir. Yetişkinler po ile düşünürken

çocuklara oranla güçlük çekerler, çünkü çocuklar sık sık bu düşünme tarzını kullanmaktadırlar (www.aktifegitim.com).

4.5.3. Delfi Tekniği

Defli tekniği 1950'lerin başında ABD'de bir şirket tarafından askeri amaçlara hizmet etmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu tekniğin özelliği bir seri isimsiz posta anketi vasıtasıyla herhangi bir konu hakkında o konudaki uzman kişilerin görüş birliğini oluşturmaya çalışmaktır. Probleme çözüm bulununcaya kadar anket tekrarlanır. O zamandan beri bu teknik, çeşitli teknolojik tahminler, genel politika analizleri, program planlaması ve birçok değişik alanda uygulanmaya başlanmıştır. Defli tekniği, problemlere yaratıcı çözümler geliştirmek amacıyla geliştirilmiş bir teknik olmamasına rağmen kolaylıkla gerçekleştirilecek şekilde değiştirilebilir (Kaya, tarih yok).

4.5.4. Benzetme (Sinektik) Tekniği

Bu teknik, 1950'li yılların sonunda W.J.J. Gordon ve George Prince'in çabalarıyla ortaya çıkan ve geliştirilen bir düşünce yaratma ve problem çözme tekniğidir (Rawlinson, 1995).

Benzetme tekniği, farklı görünürde alakasız elemanları, sistemli bir biçimde bir araya getirmeye dayanır. Bu teknik benzetme ve mecazları kullanır. Problemlerin çoğunu kendileri/kendimiz ile çok yakın olduğu için çözemeyiz. Klasik anlatımla, ağaç yüzünden ormanı göremeyiz. Bu koşullar altında, uygun bir mecaz (metaphor) ve benzetme (analogy) gerekli uzaklığı bize taşıyarak yaratıcı çözüme varmamızı sağlar (Sungur, 1992).

Benzetme tekniğinde iki önemli basamak vardır: yabancı, farklı düşünceyi bilinen yapmak ve bilinen düşünceyi farklı, yabancı yapmaktır.

Bu teknikte dört benzetme yöntemi vardır: kişisel benzetme, doğrudan benzetme, fantastik benzetme ve sembolik benzetme. Kişisel benzetme yönteminde, kişinin kendisini bir eşya ya da bir başka canlının yerine koyması istenir. Doğrudan benzetme yönteminde,

problemin doğadaki canlıların çözdüğüne benzer bir şekilde çözülmesi beklenir. Fantastik benzetmede ise bir çeşit arzu ve temenniler listesi çıkarılır. Amaç hayal gücünü güçlendirmek ve kullanmaktır (Özden,1997'den aktaran Sonmaz,2002).

4.5.5. Yuvarlak Masa Tekniği

Bu teknik sessiz ortamda fikir üretmeyi amaçlar. Problem tanımlandıktan sonra altı veya sekiz kişilik gruplar yuvarlak bir masada otururlar. Herkese birer çalışma kağıdı dağıtılır ve grup üyeleri kağıda fikirlerini yazarlar. İlk fikir yazıldıktan sonra kağıtlar değiştirilir. Değişen kağıtlardaki fikirler gruptakilere yeni fikirler üretme imkanı tanır. İşlem yaklaşık 15 dakika tekrarlanır. Beyin fırtınasındaki kurallar burada da aynen uygulanır (www.aktifegitim.com).

4.5.6. Düşünme Şapkaları Tekniği

Düşünme Şapkaları Tekniği, aşağıdaki sorulara çözüm getiren, öğrenilmesi çok kolay olan, aynı zanda gösterdiği etki itibariyle çok güçlü bir tekniktir

- ✓ Yaratıcı düşünce için nasıl zaman bulunur?
- ✓ Kişileri yaratıcı düşünmeye nasıl teşvik edersiniz?
- ✓ Birisini devamlı olumsuz düşünmekten nasıl alıkoyarsınız?
- ✓ İnsanların fikirlerin iyi yönlerini görmelerini nasıl sağlarsınız?
- ✓ Yaratıcı fikir ve önerilerinizi ciddi bir toplantıda nasıl ifade edebilirsiniz? (De Bono, 1999).

Düşünme Şapkaları Tekniği 6 şapkadan oluşmuştur :

4.5.6.1. Beyaz Şapka

Tarafsızlığı ve objektif davranmayı ifade eder. Bilgi akışı altında boğulmayı önlemek, sadece gereksinim duyulan bilgileri almak ve dikkati bir yöne yönlendirmeyi esas alır (De Bono, 1999).

4.5.6.2. Kırmızı Şapka

Kırmızı Şapka düşüncesi, duygularla, sezgilerle ve düşüncenin akılcı olamayan yönleriyle ilgilidir. Duygular, önseziler ve sezgiler güçlü ve gerçektirler. Kırmızı şapka da bunların varlığını ortaya koyar (De Bono, 1999).

4.5.6.3. Siyah Şapka

Siyah şapka düşünmesi mantığı ifade eder. Siyah şapka olumsuzdur ama duygusal değildir. Siyah şapka düşüncesi olayların “kara” taraflarına bakar, ancak bu her zaman sağlıklı bir karamsarlıktır (De Bono, 1999).

4.5.6.4. Sarı Şapka

Siyah şapka olumsuz değerlendirmeler ile ilgilenir. Sarı şapka ise tam tersine olumlu değerlendirmeler ile ilgilenir. Yaratıcılık için sarı şapka düşünülmesinin olumlu yönüne gerek duyulur. Sarı şapka düşüncesinin olumlu değerlendirmeleri ve yapıcı yönünün yaratıcılık için hayati değer taşıdığı da doğrudur. Fakat düşünmenin yaratıcı yönü yeşil düşünme şapkasının alanına girer (De Bono, 1999).

4.5.6.5. Yeşil Şapka

Yeşil düşünme şapkası özellikle yeni fikirlerle ve yeni bakış açıları ile ilgilidir. Yeşil şapka düşünmesi daha iyi bir fikir bulabilmek için eski fikirlerden uzaklaşmak ile ilgilidir. Kısaca, yeşil şapka düşünmesi değişimle ilgilidir.

Yeşil şapka takmak insanları otomatik olarak daha yaratıcı hale getirmez. Ancak yeşil şapka düşünülere, daha yaratıcı olmaları için gerekli zamanı ve dikkati sağlayabilir. Alternatifleri bulmaya ne kadar çok zaman ayırırsanız o kadar fazla alternatif bulursunuz. Çoğu zaman yaratıcı insanlar, yaratıcılıktan daha fazla motive oldukları için yaratıcı olmaya çaba göstermeye daha fazla zaman ayıran insanlardır. Yeşil şapka da bir çeşit motivasyon sağlar (De Bono, 1999).

4.5.6.6. Mavi Şapka

Mavi şapkayı takarken konuyu artı düşünmeyiz, onun yerine konuyu araştırmak için nasıl bir düşünme yolu seçilmesi gerektiğini düşünürüz. Mavi renk, her şeyi kaplayan mavi gökyüzü gibi genel kontrolü sembolize eder. Mavi aynı zamanda tarafsızlığı, sessizliği ve aynı zamanda hakim olmayı ifade eder (De Bono, 1999).

4.5.7. 5N ve 1K Tekniği

Bu teknikte amaç olay hakkında bilgi edinmektir. Bu teknik, haberlerin elde edilmesinde kullanılan ‘‘Ne, Nerede, Ne zaman, Niçin, Nasıl, Kim’’ sorularının sorulmasıyla oluşturulur. Gazetecilikte bu sorular bir olay hakkında yazara sistematik bir şekilde gerekli bilgileri sağlamaktadır. Bu sorularla olay hakkında gerekli ve önemli bilgiler elde edilmiş olmaktadır.

5N ve 1K tekniğinin esas amacı problemle ilgili bilginin sistematik olarak toplanmasıdır. Daha sonra bu bilgi probleme yeni bakış aıların geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Bu bakış açıları içinde en önemli olanı seçilmekte ve fikir üretmede esas olarak kullanılmaktadır.

Bu tekniğin en önemli sakıncası ise çok zaman alması ve uygulanmasının biraz sıkıcı olmasıdır. Ancak probleme yeni bir bakış açısı getirebilmenin mutluluğu tüm sıkıntılarını unutturacaktır (www.aktifegitim.com).

4.5.8. Problemin Resmini izme Tekniği

Bu tekniğin amacı problemin daha net farkına varmak, problemi onaylamaktır.

Doğu problemle uğraşılıp uğraşılmadığının saptanması için, problemin resmini çizmek etkili bir yoldur. Resmi çizerken, kaçırılan noktalar tespit edilebilir ve yeni alternatifler üretebilir. Problemi resmetmek onu bir bütün olarak görebilmektir. Eğer bu yapılabiliyorsa çözümü bulmak büyük lde kolaylaşır (www.aktifegitim.com).

4.5.9. Simülasyon Tekniği

Bir fikrin veya zmn kullanışlılığı, gerçek problemin küçük bir modeli olan aynı tip bir problemde uygulamaya konulur. Bir simülasyon aşağdaki temel basamaklardan meydana gelir:

- Problemin amaçları belirlenir ve tercih edilen bir çözümün neler sağlaması gerektiği düşünülür
- Mevcut problem durumuna uygun bir model oluşturulur ve model mümkün olduğu kadar gerçek probleme benzetilir
- Çözümün bulunduğunu göstermeye yarayacak kriterler geliştirilir
- Her fikir modele uygulanarak problemi çözme yeterliliği belirlenir
- Problemi çözmeye en başarılı görülen fikir seçilir (Varoğlu, 1993).

4.5.10. Matriks Tekniği

Bu teknikte, bir problemin içindeki bütün muhtemel değişkenler ele alınır ve bunları yeni ve değişik şekillerde bir araya getirmenin yolları aranır. Ele alınan değişkenlerin kombinasyonları arasında üzerinde çalışılmaya değer fikirler çıkmaktadır.

Bu çalışmada kolaylık sağlaması açısından, değişkenler ana başlıklar altında, listeler halinde düzenlenerek kağıtlara yazılabilir. Şerit halinde düzenlenecek bu listeler, ana başlıklar altında yan yana sıralandığında, şeritlerin ileri geri sarılmasıyla, yeni kombinasyonlar ortaya çıkmaktadır.

Başka bir yöntem de, değişkenlerin ana başlıklara göre farklı renkler taşıyan kartlara yazılarak karıştırılmasıdır. Bu şekilde, her renkten bir kart çekilerek yeni kombinasyonlar meydana getirilmektedir (Rawlinson, 1995).

4.5.11. Artı – Eksi – İlginç (AEİ) Tekniği

Bu tekniğin amacı karar vermeye yardımcı olmaktır. Düşünce üretiminde çok faydalı olduğu gibi, zor bir seçim yapılırken veya farklı düşünme pratiği yapılırken de kullanılır. AEİ ile çalışmaya üç sütunla başlanır. Birinci sütunun başına artı yazılır. İkinci sütunun başına eksi, üçüncüye de ilginç yazılır. Artı sütununa olayla veya problemle ilgili olumlu düşünceler, gözlemler veya izlenimler yazılır. Eksiyeye olay ya da problemle ilgili olumsuz

düşünceler, izlenimler, gözlemler yazılır. İlginç sütununa da bu iki kapsama girmeyen düşünceler, izlenimler, gözlemler yazılır. Problem haritası yapıldığından bu aşamadan sonra izlenecek rotayı belirlemek çok daha kolay olacaktır (www.aktifegitim.com).

4.5.12. Kontrol Listeleri Tekniği

Bu teknikte yapılan fikir oluşturma çalışmalarında, düşüncelerin kolaylıkla üretilebilmesine katkı sağlamak ve oluşturulan düşüncelerin unutulmamasına yardımcı olmak amacıyla listeler oluşturulur.

Bu yöntemde en yaygın olarak kullanılan listelerden biri Alex P. Osborn tarafından geliştirilen “genelleştirilmiş liste”dir. Bu listedeki en temel başlıklar şunlardır:

- ✓ Başka amaçlarla kullanılabilir mi?
- ✓ Uyarlanmaya uygun mu?
- ✓ Geliştirilebilir mi?
- ✓ Büyütülebilir mi?
- ✓ Küçültülebilir mi?
- ✓ Yerine başka bir şey konabilir mi, ya da kendisi başka bir şeyin yerine konulabilir mi?
- ✓ Yeniden düzenlenebilir mi?
- ✓ Tersine çevrilebilir mi?
- ✓ Tersine işletilebilir mi?
- ✓ Başak şeylerle birleştirilebilir mi?

Bu kontrol listesi, fikirlerin ya da nesnelerin ne ölçüde işe yarar olduklarını kontrol etmek için kullanılabilir ve bu yöntemle yeni fikirler elde edilip geliştirilebilir (Rawlinson, 1995).

4.6. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler

Problem çözmeye kapsamlı ve çok yönlü bir süreçtir ve bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile yaratıcı düşünce, zekâ, duygular, irade, eylem gibi unsurları da kendinde birleştirir. Problem çözmeye yönelme bir cesaret, istek ve kendine güven duygusu ile ilgili olduğundan bu sürecin ruhsal bir yönü de vardır (Oğuzkan, 1989).

Bir problemin çözülmesi ve çözülebilmesi birçok değişikliğe bağlıdır. Problemin kişinin yaşına uygunluğu, çözüm için ön bilgi veya eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün kişiye getireceği yararı, kişilik özellikleri gibi faktörler problem çözmeye etkili olabilir (Ulupınar, 1997). Problem çözmeye, bireyin psikolojik uyumu, kendine güveni, iletişim becerilerinin etkililiği ve karar verme stilleri ve akademik ve sosyal özsaygı ile de yakından ilişkilidir.

Bir kimsenin problem çözmeye başarıları problemin özelliğinden çok bazı kişisel etkenlere bağlıdır. Bireyin kendisine ilişkin olan bu etkenlerden biri zekâdır. Birey ne kadar zeki ise problem çözmeye başarıları o kadar fazla olacaktır (Morgan, 1989). Zekânın yanı sıra stres, kaygı ve dışa dönük olma problemin çözümlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Kaygısı yüksek olan bireylerin problem çözmeye odaklanamadıkları ve çözüme uygun düşünceler geliştiremedikleri görülmektedir. Böylece kaygı düzeyleri daha da yükselmekte, dolayısıyla karşılaştıkları problemleri etkili çözememektedirler.

Problem çözmeye temelindeki faktörlerin neler olduğuna ayrıntılı olarak bakılacak olursa uzun bir liste ile karşılaşırız. Bu faktörlerden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

4.6.1. Özgüven

Bir problemi sosyal bağlamda çözmeye öğrenmede en önemli şey, problemleri çözmeye başarı ve diğer insanların bu başarıya inancının her yaşta verdiği güven ve yeterlilik hissidir. Problem çözmeye ve özgüven bir döngü şeklinde ilişki içindedirler. Özgüveni yüksek olanlar problemi tanımayla, kabul etmeye ve problemlerle uğraşmak için girişimde bulunmaya daha yatkındırlar (Thornton, 1998).

4.6.2. Yaş

Problem çözme ile yaş arasındaki ilişki farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Bazı araştırmacılara göre yaş, problem çözme becerisi üzerinde etkili değildir. Ancak Ulupınar'(1997) ın araştırmasına göre ise yaş ilerledikçe problem çözme başarısı artmaktadır. Ancak bu durum 35 yaşından sonra olumsuz yönde değişmektedir. Yaşın problem çözme becerisi üzerindeki etkisini deneyimler ve geçmiş yaşantılarla değerlendirmek belki de daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

4.6.3. Sosyal Öğrenme - Model Alma

Toplum, davranış düzenliliğini sağlamak için normlar geliştirir ve bunları erken çocukluk çağlarından başlayarak bütün bireylere ortaklaşa aşılar. Böylece, toplumdaki benzer davranışların çoğu, insanların erken yaşlarda başlayan ve yaşam boyu devam eden ortak öğrenmelerinin sonucudur. Ortak öğrenmeler gözlem yoluyla gerçekleşir ve insanların farkında olarak ya da olmayarak birbirlerini taklit etmeleri sonucunda topluma yayılır. Sosyal öğrenme kuramına göre bir insanın gelişimi, bireyin diğer insanlarla olan deneyimlerinin kalitesine, farkına ve uygulama alanına bağlıdır. Hayatın ilk dönemlerinde bireyin yaşantısındaki önemli figürler ebeveynler olmaktadır. Daha sonraki yaşantısında ise arkadaşlar, öğretmenler ya da başka otorite figürleri etkili olmaktadır. Yapılan araştırmalar, insanların farklı, ilginç ve yüksek statülü kişilerin davranışlarına dikkat ettiklerini göstermektedir (Erdem ve Akman, 1997).

4.6.4. Bireysel Farklılıklar

Birçok bireysel farklılık problem çözmeye etkili olabilir. Ulupınar'(1997) ın araştırmasına göre, evliler, yalnız yaşayanlar, kendini aktif ve araştırmacı olarak tanımlayanlar, ailesinin tutumunu demokratik ve ilgisiz olarak değerlendirenler kendilerini problem çözmeye daha

başarılı bulmaktadırlar. Çalışan grup problem çözmede daha başarılıdır. Çalışma statüsü yükseldikçe problem çözme başarısı artmaktadır.

4.6.5. Sorumluluk Duygusu

Başkalarına karşı sorumluluk duymak, bireyin problem çözümüne ilgisini arttırır.

Sorumluluk duygusu bireyi, problemleri daha çabuk anlar ve bu problemleri çözme ihtiyacını daha şiddetli hisseder duruma getirir. Özellikle sosyal-kişiler arası problemlerin çözümü çok defa başkalarına karşı sorumlu olmayı kabul etmeye ve anlamaya bağlıdır (Bingham, 1998).

4.6.6. Problemler Hakkında Bilgi Düzeyi

Bazı durumlarda, yetenek bilgi ile bağlantılı olduğunda birey daha hızlı bir şekilde çözüme ulaşabilir. Birey ne kadar bilgiye sahipse, problemleri çözmede ya da yeni bir şeyi düzenlemede ve öğrenmede o kadar anoloji (benzetme) kullanabilir. Ne kadar çok anoloji tanınırsa en alışılmadık durumda bile planlı davranmak o kadar olasıdır (Thornton, 1998).

4.6.7. Duyguların Etkisi

Duygular bilinçaltında gizlenirler ve bedende depo edilirler. Yönlendirilebilir ve serbest bırakılabilen güçlü bir enerji taşırlar. Bu enerjinin farkında olmak ve onu yönlendirmek gerekir. Aksi takdirde gelişigüzel ortaya çıkar ve problemlerin çözümünü etkilerler (Mountrose, 2000). Yalnızca duygusal engellerden dolayı problemlerini çözemeyen birçok insan mevcuttur. Korku, kaygı ve utangaçlık gibi birçok duygu, yaratıcılığı, bir iş başarma ve bir etkinliğe katılma yeteneklerini köreltebilir. İyi bir problem çözme iklimi için yumuşak ve rahat ilişkiler şarttır (Bingham, 1994).

4.6.8. Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler

Genel bir kabiliyetten ya da üstün zekâdan daha çok, bilgi ve deneyim ustalar yaratır ve problemin çözümünü kolaylaştırır (Thornton, 1998).

4.7. Eğitimde Problem Çözme Becerisi

İnsanoğlunun öğrenmesi gereken şeyler sınırlı iken, okuldan okuma-yazma, aritmetik gibi temel bilgi ve becerilerin öğrenilmesi beklenirdi. Yaşanan bilimsel, teknolojik, ekonomik gelişmelerle birlikte bireyin öğrenmesi gereken bilgi ve beceriler de arttı. Bunları okulun vermesi olanaksız hale geldi. Bu nedenle, okulda, öğrenciye bilgi edinme yolları, bilimsel yöntem ve bu yöntemlerle varılan bulgular ve sonuçları öğretilerek problem çözme yollarını öğrenmeleri gerektiği savunulmaya başladı (Varış, 1994).

Öğreneni merkeze alan etkinliklerin ağırlıklı olarak kullanıldığı sınıflarda, bireyler kendi kendine öğrenme olanağına kavuşmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme, problem çözme becerisini kazanma anlamında düşünülmektedir. Çünkü bilgiyi alan değil, kullanabilen ve kendi başına öğrenebilen bireyler bilgi ve teknolojiye hızlı artışla başa çıkabilecektir. Eleştiren, sorgulayan, sorunlara yaratıcı çözümler üreten öğrenciler, ülkelerin gelişmesini etkileyecektir (Ülgen, 1997).

Bu yeni eğilim öğrencilerin okulda problem çözme deneyimleri yaşamalarını gerektirir. Çünkü problem çözme, kendi yeteneklerini keşfederek gelişmesini ve ihtiyaçlarını karşılamasını kolaylaştırır. Problem çözme, düşünme, karar verme, çatışmayı çözme becerileri okuduğunu ya da dinlediğini yeniden dış dünyaya aktarmaktan daha karmaşık öğrenme biçimleridir. Öğrenciler, bu becerileri ancak eğitimciler onları gerekli durumlarla yüzleştirirlerse öğrenebilirler. Karşılaştıkları güçlükler üzerinde başkalarının karar vermesini bekleyecekleri yerde, bu güçlükleri kendileri çözüm olarak ararlar, bilgilerini ve becerilerini kullanma fırsatı bulurlar. Demokratik ortamda yaşayan öğrenciler birlikte problem çözerken birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinden yararlanırlar. Yeni sorunlara karşı yaratıcı olurlar. Bu nedenle eğitimin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektir (Erden ve Akman, 1996).

Eğitim ortamında bir problemin özölmesinden daha çok problem çözme süreci önemlidir. Süreç tanınmadan ve bu süreç hakkında bilgi edinilmeden problemi çözmek güçleşir. Problem çözmenin kendisi etkili bir öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme yoludur. Çünkü sınıf ve çevresi, değişik problemlerin ifade edildiği, araştırıldığı ve özölüğü doğal ortamlardır. Karşılaştığı güçlölklere çözüm yolları bulmak için teşvik edilen ocuk, mevcut problemin gerektirdiklerini yapmaya çalışırken bilgisini, anlayışını, beceri ve ihtiyaçlarını da kullanacak bir fırsat bulmuş olur. Problem özme, çocuğun iç ve dış kaynaklardan nasıl faydalanacağını öğrenmesine yarayan bir yoldur. Çocuklar bu süreci özömlmeye, uygulamaya, hissetmeye ve problemlerin çözümü için başvuracakları yöntemler üzerinde bilinçli olarak düşünmeye ihtiyaç duyarlar (Bingham, 1998).

Problem özme eğitim yoluyla çocuğun gelişmesini sağlamakla beraber bir öğretim yöntemi olarak da kullanılır ve problem çözerek öğrenme becerisi kazanma anlamına gelir. Öğrenmeyi öğrenme olarak da adlandırılan, problem çözerek öğrenmenin temel ilkesi, öğrencinin, öğretmen yardımıyla problemleri kendi kendine çözerek öğrenmesi ve onun gelecekte kendi kendine öğrenme konusunda daha güçlü olmasını sağlamaktır. Öğrenme sürecinde problem çözerken, kendi bilişsel, psiko-motor, duygusal kapasitesini deneyen ve kendi kendini değerlendiren öğrenci, kendisi için en etkili olan hatırlama ve kodlamayeniden kodlama stratejilerini iyileştirir, özgün iş üretebilir. Bu yöntemin öğretime uygulanması üç aşamada gerçekleşir:

1. problemle karşılaşılr ve problem tanımlanır.
2. problemin nasıl çözüleceği planlanır, gözden geçirilir, gerekiyorsa düzeltmeler yapılır.
3. plan uygulanır ve devamındaki problemlere hazırlanılır (Ülgen, 1995).

Problem özme yöntemi, bir problem çözümünde genelleme ve sentez yapmada, araştırma yoluyla öğretim yaklaşımında, bilişsel alanın uygulama düzeyindeki davranışlarının kazandırılmasında ve bu alanın analiz ve sentez özelliklerini geliştirmede kullanılır. Problem özme yöntemi;

- ✓ öğrenci merkezlidir, öğrencide ilgi ve güdülenmeyi artırır, kalıcı öğrenmeyi sağlar,
- ✓ bilimsel yöntemi kullanmayı öğretir ve bilimsel tutum kazandırır,
- ✓ sorumluluk duygusunu geliştirir (Demirel, 2002).

BÖLÜM 5

Bu bölümde duygusal zekâ ve problem çözme becerisi üzerine yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

5.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Araştırmalar

Her şey, duygusal zekâyla ilgili bir dizi çalışmanın parlak zekâlı insanların, hem iş hem de özel hayatlarında her zaman en başarılı kişiler olmadıklarının ortaya konmasıyla başlamıştır. Eski çağlardan beri, bilim adamı, mucit, doktor gibi yüksek IQ'lu insanlara hayranlık duyulmuştur. Yüksek zekâları yüzünden hayranlık duyulan bu kişilerin duygusal yaşamlarında mutsuz olduğunu çok az insan bilir. Endüstri devriminin sonrasında duygusal beceri eksikliği çeken yöneticilerin geliştirilmeye başlanması sayesinde insanlar birçok kere, yüksek IQ'lu kişilerin sorunlarla başa çıkmada oldukça başarısız olduklarını gördüler. Neden yüksek IQ'lu bireyler kendi duygularıyla başa çıkamıyorlar? Yüksek IQ'lu insanların büyük organizasyonlarda yer almaya başlamasıyla birlikte bu soru, sosyolog ve psikiyatristlerin çalışma konusu olmuştur (Roitman,1999). İnsan beyni üzerinde yapılan son araştırmalar, insan zekâsının gerçek ölçütünün IQ olsa bile, hayat başarısı konusunda belirleyici olanın, kişilerin duygusal zekâları olduğunu düşündürmektedir. Duygusal zekâ, kişinin görünen bütün davranışlarını yönlendiren ihtiyaç, dürtü ve gerçek değerlerini temsil etmekte ve insanlarla olan ilişkilerini ve iş yaşamındaki başarısının belirleyicisi olmaktadır.

Duygusal zekâ düzeyinin daha çocuklukta kendini belli etmeye başladığıyla ilgili yapılan bir araştırmada, araştırmacılar dört yaşındaki pek çok çocuğu teker teker bir odaya alıyor. Araştırmacı, çocuklara "isterseniz hemen lokum alabilirsiniz. Ama benim gelmemi beklerseniz, döndüğümde ben size iki lokum vereceğim" diyor. Çocukların bazıları araştırmacı, kapıdan çıkar çıkmaz lokum alıyorlar. Bir bölümü ise, şarkı söyleyerek, uyuyarak, büyük bir zahmet çekerek araştırmacının dönmesini bekliyorlar. Araştırmacı

döndüğünde, bekleyen çocukları iki lokumla ödüllendiriyor. Bu deney çocuklar büyüdüğünde de devam ediyor. İki lokum almak için bekleyen çocuklar, daha cesur, daha popüler, daha macera sever, kendinden emin ve kendine güvenebilen gençler oluyorlar. Beklemeye tahammülü olamayan çocuklar ise, yalnız, kırılgan ve inatçı gençler olarak göze çarparken çoğunlukla stres altında ezilen rekabetten çekinen tipler oldukları belirleniyor. Araştırma sonucuna göre, beklemeyi tercih eden çocuklar daha fazla haz alabilmek için beyinlerinin tahriklere karşı ani tepkiler vermesini engelliyorlar. Duygusal zekâlarıyla hareket ederek beyinlerine ket vuruyor ve anlık haz almaktan vazgeçiyorlar (Oral, tarih yok).

Yapılan diğer araştırmalara göre, kadınların duygusal zekâlarının erkeklerden çoğu zaman daha üstün olduğu gözlenmiştir. Gözlemciler göre kadınlar, duyguları okumakta erkeklerden daha başarılılar. Ancak kadınlar arasında depresyondan yakınanların sayısı erkeklerden iki kat daha fazladır. Kadınlar canlarını sıkın konuyu kolay kolay akıllarından atamazken erkeklerin bunu yapmakta daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Oral, tarih yok).

Başka bir çalışmanın sonucunda da, şirketler, iletişim becerileri ve kişilerarası ilişki becerilerine sahip ve inisiyatif alabilen yani duygusal zekânın elementleri olan becerilere sahip olanları işe tercih etmektedirler. Şirketler, işletme yüksek lisansı yapanları işe aldıklarında ve bunlar şirkette daha üst kademeye terfi ettiklerinde bu becerilere daha çok ihtiyaç duyarlar. Bu çalışmanın diğer bir sonucu da, eğer iş alanında başarı, hayati öneme sahipse, güvenilirlik, uyum ve birlikte çalışma için isteklilik gibi duygusal yeterlikler de çok önemlidir (Roitman,1999).

Toronto, Buffalo ve New York'ta Multi Health System Inc. tarafından 3831 kişi üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre, insanlar yaşlandıkça duygusal zekâları da artmaktadır. BarOn'un geliştirdiği duygusal zekâ ölçeği kullanılarak çeşitli yaş gruplarından insanlarla yapılan araştırmada, duygusal zekâ skorunun, yaşın artmasıyla birlikte, belli oranda yükseldiği ve 50'li yaşların ortasında en üst düzeye ulaştığı sonucu elde edilmiştir. Diğer yandan, IQ'nun da, 19-20 yaşlarında en üst seviyeye çıktığı ve yaş ilerledikçe düştüğü bilinmektedir. Araştırmayı yürüten Dr.Stein'e göre, duygusal olgunluğa, geçen zaman ve yaşanan deneyimlerle ulaşılmaktadır (Stein ve Book, 2003) .

Atay (2002), okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Erzurum il merkezinde görev yapan 71 okul

müdürü ile yapılan araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri beklenenin ve olması gerekenin altında bulunmuştur. Ayrıca, duygusal zekâ ile çatışmaları çözme stratejileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Atay, 2002).

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

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

Duygusal zekâyla ilgili yapılan araştırmalarda ulaşılan başlıca sonuçlar şöyledir:

- ✓ Yüksek duygusal zekâlı bireyler, daha mutlu, sağlıklı ve ilişkilerinde daha başarılıdırlar.
- ✓ Yüksek duygusal zekâlı bireyler, şu davranışların tümünü sergilerler:
 - Duygu ve neden arasında denge.
 - Kendi duygularıyla ilgili farkındalık.
 - Empati ve insanlara karşı sevecenlik, şefkat.
 - Yüksek özsaygı.
- ✓ İnsanlar duygusal olarak eşit yaratılmamıştır. Hepimiz farklı mizaca sahibiz.
- ✓ Duygularımızı ortaya koyma, açıklama ve kullanma yollarımız önemli ölçüde değişebilir.
- ✓ IQ'nun tersine duygusal zekâ önemli ölçüde yükseltilebilir.
- ✓ Çocukların, gençken öğrenme yeteneklerini geliştirme ve yetişkin oldukları zaman da mutluluk ve başarıları için, duygusal sağlığın gelişimi hayati öneme sahiptir.

- ✓ Sosyal politikanın bir parçası olarak çocukların duygusal gelişimi büyük oranda ihmal edilmiştir. Bunun sonucunda çocuklar, hem ailevi ilişkilerinde duygusal becerisizlik, hem de kültürel ve dini gelenekler açısından katı tutumlar sergilemektedirler.
- ✓ Çocukların duygusal zekâları tüm dünya ülkelerinde bir çöküş içindedir. Bedenlerimiz, belirsiz ve kararsız duyguların, fiziksel sağlık üzerindeki zararını taşımaktadır.
- ✓ Duygular bulaşıcıdır. Kuvvetli bireylerin kendi duygularını etraflarına yaymaları oldukça olasıdır (Hein,1999'dan aktaran www.duygusalzekâ.8m.com) .

5.2. Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar

Taylan (1990), 226 üniversite öğrencisinde Problem Çözme Envanterini kullanarak, öğrencilerin cinsiyeti, sınıf ve öğrenim görülen programa göre, problem çözme becerisi algısının farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Sonuçlar Problem Çözme Envanteri toplam puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre farklı olduğunu; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ise farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca sınıf ve program birlikte alındığında, anlamlı farklılıkların olduğu ve sosyal programların birinci sınıfında okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının en düşük olduğu görülmüştür. Son sınıflarda ise programa göre Problem Çözme Envanteri puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Taylan, 1990).

Hisli (1990), Almanya'dan Türkiye'ye kesin dönüş yapan lise öğrencilerinin uyum düzeylerine göre fonksiyonel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliliği konusunda kendilerini algılayışlarındaki farklılıkları incelemiştir. Sonuçta, kız öğrencilerin erkeklere göre problem çözmenin "kişisel kontrol" alt boyutunda kendilerini daha iyi algıladıklarını göstermiştir. Depresyon puanları dikkate alınarak uyum yapabilen ve uyum yapamayan öğrencilerin Problem Çözme Envanteri ve anksiyete puanları karşılaştırıldığında, uyum yapanların lehine Problem Çözme Envanterinde "kişisel kontrol ve anksiyete" puanlarında farklılık bulunmuştur. Ayrıca, anksiyete puanları dikkate

alınarak uyum yapabilenlerin lehine olmak üzere tüm ölçek puanlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir (Hisli, 1990).

Heppner ve Peterson (1982), problem çözme becerilerini öğretme işleminin, bireylerin problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkilerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir gruba her hafta bir saat olmak üzere altı haftalık problem çözme becerisi eğitimi verilmiştir. Eğitim programında çalışmaya katılanların yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik ev ödevleri de verilmiştir. Problem çözme becerisi Problem Çözme Envanteri ile ölçülmüştür. Sonuçta, araştırmaya katılanların kontrol grubundakilere göre problem çözme becerisini algılamada olumlu yönde anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür (Yazıcı, 1995).

Uzunöz (1990)'de depresif ve depresif olmayan kişilerin çözümlü ve çözümsüz problemleri çözme çabalarını incelemiş, depresif deneklerin çabasal yetersizliklerinin problemin güçlük derecesine göre değişmekte olduğunu bulmuştur (Uzunöz, 1990).

Heppner ve Peterson (1982), problem çözme yönünden kendini değerlendirme amacıyla kullanılan bir ölçek geliştirmiştir. Problem Çözme Ölçeği (PSI); problem çözme güveni, yaklaşma-kaçınma biçimi, kişisel kontrol gibi üç faktörden oluşmaktadır. Kendini etkin problem çözücü olarak algılayanlar (güvenli, kişisel kontrole sahip, problemlere yaklaşan), kendini etkisiz olarak algılayanlardan (güvensiz, kişisel kontrolü yetersiz, problemlerden kaçan) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönden anlamlı farklılık göstermektedir (Heppner ve Peterson,1982'den aktaran Atabay, 2004).

Jerath, Hasija ve Mahotra (1993), 240 üniversite öğrencisi üzerinde zekâ, cinsiyet, içedönüklük-dışadönüklük ve yaşanan stres düzeyinin problem çözme durumunda kaygı düzeyi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Problem çözme durumunda orta düzeyde zekâ sahip olanların, yüksek zekâ düzeyine sahip olanlara göre, dışa dönüklerin içe dönüklere göre, stres düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre ve kızların erkeklere göre daha yüksek kaygıya sahip olduklarını bulmuştur (Jerath, Hasija ve Mahotra, 1993'ten aktaran Atabay, 2004).

Heppner ve Anderson (1985), problem çözme becerisi ile psikolojik uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 671 öğrenci katılmıştır. Psikolojik uyum "MMPI" ölçeği ile problem çözme becerisi PÇE ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda bireyin

problem çözme becerisiyle psikolojik uyumu arasında ilişki bulunmuştur (Heppner ve Anderson,1985'ten aktaran Atabay, 2004).

Kutlu (1995), durumsal kriz yaşayan ailelerin sorula başa çıkma yollarını incelemiş, deney ve kontrol grubunda planlı problem çözme yönteminin üçüncü sırada yer aldığını belirtmiştir (Kutlu, 1995).

Yazıcı, annelerin bebeklerinin bakım sorunlarını çözmelerinde hemşirelerin eğitici rolünün etkisini araştırmış; deney grubunun çocuk bakımı ve problem çözme beceri puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Yazıcı, 1995).

Ulupınar, hemşirelik eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini araştırmış; hemşirelikte lisansüstü eğitimin, hemşireliği isteyerek seçmenin, eğitimi sırasında problem çözme eğitimi almanın olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir (Ulupınar, 1997).

Tazeyurt, sağlıklı bebeği olan annelerin bakım ile ilgili sorunlarında problem çözme becerilerine sosyo-ekonomik düzeyin etkisini araştırmış; sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe problem çözme beceri puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı derecede yükseldiği ve becerilerinin arttığı görülmüştür (Tazeyurt, 1999).

Korkut, lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini araştırmış; cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin problemlerini konuştukları ve anlaşıldıkları kişilerin kimler olduğu gibi değişkenlerin problem çözme becerilerini algılamada fark yarattığını bulmuştur (Korkut, 2002).

Budak, lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmış; lise öğrencilerinde aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı, öğretmenden algılanan sosyal desteğin artmasının problem çözme becerileri üzerinde herhangi bir etki yaratmadığı belirlenmiştir (Budak, 1999).

Şahin (1999), 11-14 yaş grubu 1249 öğrenci ile yaptığı araştırmada psiko-sosyal temelli problem çözme becerisini etkileyen bazı sosyo- kültürel ve kişisel değişkenleri incelemiştir. Sonuçlar şöyledir : Çocukların zekâ puanı yükseldikçe psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi puanları da yükselmektedir. Alt sosyo-kültürel köken, çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi üzerinde etkilidir. Şehir alt kültüründen gelen

çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları köy alt kültüründen gelen çocuklarınkinden yüksektir. Çocukların yaşı ve cinsiyetleri ise psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi üzerinde etkili değildir (Şahin, 1999).

Sonmaz, ilköğretim okulu son sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiştir; problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini ve problem çözme becerisi ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu halde problem çözme becerisi ile zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını saptamıştır (Sonmaz, 2002).

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

BÖLÜM 6

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

6. YÖNTEM

6.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modeli kullanılarak yapılmış ve çeşitli değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

6.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemine ise, tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 10 okulda (Ek-1) bulunan ve çalışmaya katılan 200 öğretmen oluşturmaktadır.

6.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının belirlenmesi amacıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan duygusal zekâ ölçeği (Ek-3), problem çözme beceri düzeylerini anlamaya yönelik olarak ise problem çözmeye ilişkin tutum ölçeği (Ek-4) kullanılmıştır.

Araştırma soruları üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, ölçeği cevaplandırılan

öğretmenlerin kişisel özelliklerini tespit etmeye yönelik hazırlanmış 5 bağımsız değişken yer almaktadır.

İkinci bölümde, öğretmenlerin duygusal zekâ ile ilgili yaklaşımlarını anlamaya yönelik 50 maddeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekte bulunan 50 ifadenin 30 tanesi olumlu iken 20 tanesi de olumsuz ifadelerdir. Seçenekler “her zaman 5 – sık sık 4 – bazen 3 – nadiren 2 – hiçbir zaman 1” şeklinde belirlenmiştir. Olumsuz ifadeli tutum cümlelerinde puanlama ters yönde işleyecek şekilde (1-2-3-4-5) yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 250, en düşük puan ise 50’dir. 50-150 puan aralığı düşük duygusal zekâ göstergesi, 150 puan üstü ise yüksek duygusal zekâ göstergesidir.

Üçüncü bölümde ise, problem çözme beceri düzeylerini anlamaya yönelik 33 maddeden oluşan, problem çözmeye ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte değerlendirme; “kesinlikle katılmıyorum-katılmıyorum-kararsızım- katılıyorum- kesinlikle katılıyorum” ifadelerinden oluşan likert tipi 5’li ölçek kullanılarak yapılmıştır. Ölçekte bulunan 33 maddeden 10 tanesi “kuralcılığı”, 16 tanesi “orijinalliği”, 7 tanesi ise “ayrıntılara inme” ile ilgili özellikleri ölçmektedir. Bu araştırmada, ölçekten alınan toplam puanlar değerlendirilerek bireylerin problem çözmeye yaklaşımlarındaki tercih stili belirlenmeye çalışılmıştır.

Problem çözmeye ilişkin tutum ölçeğinden alınan puanların dağılımında; 32-79 puan aralığını “ADAPTÖRLER”, 80-112 puan aralığını “ORTA DÜZEYDE YARATICILIKGRUBU”, 113-160 puan aralığını ise “INNAVATÖRLER (Yaratıcılar)” oluşturmaktadır.

6.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama araçları ilköğretim okulu öğretmenlerine araştırmacı tarafından gerekli izinler alındıktan sonra uygulanmıştır.

Veri toplama araçlarını dolduracak öğretmenler için yönerge sayfası hazırlanmıştır, ayrıca uygulamayı gerçekleştirirken sözlü açıklamalarda bulunulmuştur. Katılımcıların özel bilgileri (ad-soyad gibi) istenmemiştir. Uygulama yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Uygulama 2006 Şubat ayında tamamlanmıştır.

6.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarını ölçmek amacıyla kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 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 0.88 olarak bulunmuştur.

Problem çözme beceri puanlarını ölçmek amacıyla kullanılan ölçeğin de geçerlik ve güvenilirlik çalışması 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.

6.6. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara yüklenmiş ve bu veriler SPSS 12.0 for WINDOWS istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımları çıkartılmış, ayrıca tüm öğretmenlerin kullanılan iki ölçme aracından aldıkları puanların ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Bu işlemlerin ardından araştırmanın amaçlarına uygun olarak şu ilişkiyel çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir:

1. Duygusal Zekâ ve Problem Çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.
2. İkili grup karşılaştırmalarında, cinsiyet değişkeni için bağımsız grup t-testi kullanılmıştır.
3. Çoklu grup karşılaştırmalarında, Duygusal Zekâ ve Problem Çözme becerilerinin yaşa ve mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

4. Varyans analizi tekniğinde, anlamlı farklılığa rastlandığında, Scheffe testi uygulanmıştır. Anlamlı farklılığa rastlanan gruplar tablolaştırılarak verilmiş ve yorumlanmıştır.

Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı .05 düzeyinde ve çift yönlü olarak sınanmış; bulgular araştırmanın amaçlarına olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

BÖLÜM 7

Bu bölümde, sırasıyla araştırma evrenindeki öğretmenlerin demografik bilgilerine ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

7. BULGULAR VE YORUM

7.1. Bağımsız Değişkenlere İlişkin Frekans Dağılımları

Çizelge 7.1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	f	%	Geçerli %
Kadın	100	50	50
Erkek	100	50	50
Toplam	200	100	100

Çizelge 7.1.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %50’sinin kadın, %50’sinin erkek öğretmenler olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki eşitlik kendi içerisinde homojenlik oluşturmaktadır.

Çizelge 7.1.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre dağılımları

Yaş	f	%	Geçerli %
20 – 25 yaş	22	11	11
26 – 30 yaş	32	16	16
31 – 35 yaş	51	25,5	25,5
36 – 40 yaş	8	4	4
41 yaş ve üzeri	87	43,5	43,5
Toplam	200	100	100

Çizelge 7.1.2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %11'nin 20 – 25 yaş, %16'sının 25 – 30 yaş, %25,5'inin 31- 35 yaş, %4'ünün 36 – 40 yaş ve %43,5'inin 41 ve üzeri yaş grubunda oldukları görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün 41 yaş ve üzeri oldukları gözlenmektedir.

Çizelge 7.1.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımları

Mesleki Kıdem	f	%	Geçerli %
0 -11 ay	8	4	4
1 – 5 yıl	36	18	18
6 – 10 yıl	61	30,5	30,5
11 – 20 yıl	23	11,5	11,5
21 yıl ve üzeri	72	36	36
Toplam	200	100	100

Çizelgeye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %4'ünün 0 – 11 ay, %18'inin 0 – 5 yıl, %30,5'inin 6 – 10 yıl, %11,5'inin 11 – 20 yıl, %36'sının 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görölmektedir.

Bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları gözlenmektedir. Bir önceki çizelgede (7.2) 41 yaş ve üstünün ağırlıklı olması bu sonucu doğrular niteliktedir. Bu durumda örnekleme oluşturan öğretmenlerin mesleklerinde tecrübeli oldukları söylenebilir.

7.2. Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Beceri Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standard Sapma

Çizelge 7.2.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ ve problem çözme beceri puanlarına ilişkin ortalama ve standard sapma

	n	x	ss
Duygusal Zekâ	200	187,44	19,78
Problem Çözme Becerisi	200	124,74	18,01

Çizelge 7.2.1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin Duygusal Zekâ puanlarının ortalaması 187,44, Problem Çözme Beceri puanlarının ortalaması ise 124,74'dir.

Duygusal Zekâyı ölçmeye yönelik ölçekten alınabilecek en yüksek puan 250, en düşük puan ise 50'dir. 50 puandan 150 puana kadar düşük duygusal zekâ, 150 puan üstü ise yüksek duygusal zekâ göstergesidir. Çizelgeye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâsı yüksektir denebilir.

Problem çözmeye ilişkin tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 160, en düşük puan ise 32'dir. 32-79 puan arası adaptörler, 80-112 puan arası orta düzeyde yaratıcılar ve

113- 160 puan arası yaratıcılar olarak tanımlanmaktadır. Çizelgeye göre araştırmaya katılan öğretmenler, problem çözme konusunda yaratıcılardır, yani, herhangi bir problemle karşılaştıklarında, o probleme alışılmış çözümler dışında, yeni çözümler bulabildikleri söylenebilir.

7.3. Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Beceri Puanlarına İlişkin Bulgular

Çizelge 7.3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ve problem çözme beceri puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan (pearson) korelasyon analizi (n= 200) sonuçları

	n	x	ss	r	p
Duygusal Zekâ Ölçeği	200	187,44	19,78	,371	,000
Problem Çözme Ölçeği	200	124,74	18,01		

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı.

Çizelge 7.3.1’de, araştırmaya katılan öğretmenlerin Duygusal Zekâ puanları ile Problem Çözme Beceri puanları arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişki görülmektedir ($r = 0,371$).

Bu bulguya göre, duygusal zekâ puanının artmasıyla problem çözme beceri puanının artacağı sonucuna varılabilir. Bir başka deyişle, problem çözme beceri puanının artmasıyla duygusal zekâ puanının artacağı söylenebilir.

7.4. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Çizelge 7.4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-Testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t Testi		
				t	Sd	P
Kadın	100	184,72	19,87	,218	198	,828
Erkek	100	184,11	19,75			

Çizelge 7.4.1'den de anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda, kadın ve erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Elde edilen bulgulara göre, duygusal zekâ puanının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Çizelge 7.4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme beceri puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-Testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t Testi		
				t	Sd	P
Kadın	100	124,54	15,87	-,157	198	,876
Erkek	100	124,94	19,99			

Çizelge 7.4.2'den de anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme beceri puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda, kadın ve erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Elde edilen bulgulara göre, problem çözme becerisinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

7.5. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Çizelge 7.5.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	n	x	ss	F	P
20 – 25 yaş	22	180,0000	14,27952	3,397	,010
26 – 30 yaş	32	178,7188	20,83148		
31 – 35 yaş	51	186,9412	21,61149		
36 – 40 yaş	8	167,3750	21,11152		
41 yaş ve üzeri	87	187,7126	18,18504		
Toplam	200	184,4150	19,76095		

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının yaş göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p= 0,010$).

Elde edilen bulgulara göre, duygusal zekâ puanının yaşa bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Gruplar arası farklılığın saptanması için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucu yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çizelge 7.5.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme beceri puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	n	x	ss	F	P
20 – 25 yaş	22	116,91	13,05	4,250	,003
26 – 30 yaş	32	116,69	9,14		
31 – 35 yaş	51	129,80	18,54		
36 – 40 yaş	8	122,63	9,75		
41 yaş ve üzeri	87	126,91	20,27		
Toplam	200	124,74	18,01		

Çizelge 7.5.2'den de anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme beceri puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p= 0,003$).

Elde edilen bulgulara göre, problem çözme becerisinin yaşa göre değiştiği söylenebilir. Gruplar arası farklılığın saptanması için Scheffe testi yapılmıştır.

Çizelge 7.5.3. Scheffe Testi sonuçları

		p
20 – 25 yaş	26 – 30 yaş	1,000
	31 – 35 yaş	,083
	36 – 40 yaş	,959
	41 yaş ve üzeri	,222
26 – 30 yaş	20 – 25 yaş	1,000
	31 – 35 yaş	,028
	36 – 40 yaş	,946
	41 yaş ve üzeri	,095
31 – 35 yaş	20 – 25 yaş	,083
	26 – 30 yaş	,028
	36 – 40 yaş	,883
	41 yaş ve üzeri	,926
36 – 40 yaş	20 – 25 yaş	,959
	26 – 30 yaş	,946
	31 – 35 yaş	,883
	41 yaş ve üzeri	,979
41 yaş ve üzeri	20 – 25 yaş	,222
	26 – 30 yaş	,095
	31 – 35 yaş	,926
	36 – 40 yaş	,979

Çizelge 7.5.3'e göre 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin Problem Çözme Beceri puanları ile 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin Problem Çözme Beceri puanları arasında anlamlı

bir farklılığa rastlanmıştır ($p= 0,028$).

Bu farklılığa göre 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin Problem Çözme Beceri puanların 26-30 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

7.6. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Çizelge 7.6.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	n	x	ss	F	P
0 – 11 ay	8	178,00	14,95	1,581	,181
1 – 5 yıl	36	183,80	24,88		
6 – 10 yıl	61	180,36	17,56		
11 – 20 yıl	23	187,13	22,24		
21 yıl ve üzeri	72	188,00	17,85		
Toplam	200	184,41	19,76		

Çizelge 7.6.1'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Elde edilen bulgulara göre, duygusal zekâ puanının, kıdem arttıkça değişmediği söylenebilir.

Çizelge 7.6.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme beceri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	n	x	ss	F	P
0 – 11 ay	8	114,87	3,18	2,634	,035
1 – 5 yıl	36	119,13	13,76		
6 – 10 yıl	61	123,72	19,49		
11 – 20 yıl	23	126,52	13,77		
21 yıl ve üzeri	72	128,93	19,70		
Toplam	200	124,74	18,01		

Çizelgeden görülebileceği gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme beceri puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonucunda, farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, problem çözme becerisinin, kıdem arttıkça değiştiği söylenebilir. Gruplar arası farklılığın saptanması için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucu kıdem grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

BÖLÜM 8

Bu bölümde, yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar anlatılarak, bu sonuçlardan hareket edilerek bir takım önerilerde bulunulacaktır.

8. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

8.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile öğretmenlerin Duygusal Zekâ düzeyleri ile Problem Çözme Beceri düzeyleri arasındaki ilişki ve Duygusal Zekâ ile Problem Çözme Becerisinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistikî analizleri sonucu Şu bulgulara ulaőılmıőtır.

- ✓ Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin sayıları birbirine eőittir.
- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu 41 yaş ve üstündeki öğretmenler oluşturmaktadır.
- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.
- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının ortalaması, öğretmenlerimizin yüksek duygusal zekâya sahip olduklarını göstermektedir.
- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme beceri puanlarının ortalaması, öğretmenlerimizin problemleri çözme konusunda yaratıcı olduklarını göstermektedir.
- ✓ Araştırmada, Duygusal zekâ ve Problem Çözme Becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Elde edilen bulgulara göre Duygusal Zekânın artmasıyla Problem Çözme Becerisinin de artacağı sonucuna varılabilir. Bu bulgu, çeşitli araştırmacılar

(Atabek,2000; Goleman,2000 ve 2004; Cooper ve Sawaf,1997) tarafından da desteklenmektedir. Yapılan duygusal zekâ tanımlarının hemen hemen hepsi de problem çözme becerisini kapsamaktadır. Duygularını tanıyan, kontrol edebilen bireyler problemlere daha olumlu yaklaşarak çözümlere daha kolay ulaşabilmektedirler. Perek'e göre de duygusal zekâsını etkili kullanamayanların başarı oranı kullanabilenlere oranla daha düşüktür. Bu kişiler, etkili iletişim kuramazlar; stres, çatışma ve kriz gibi olumsuz durumlarda kendilerine ve duygularına hakim olamazlar; olaylara tek taraflı yaklaşarak empati ve olumlu ilişkiler kuramazlar (Perek,2004).

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

Araştırma bulguları, çeşitli araştırmacılar tarafından da desteklenmektedir. Goleman (2000), cinsiyet gibi geniş kapsamlı grupların herhangi bir boyutta birbirleriyle karşılaştırıldıklarında, gruplar arasındaki benzerliklerin farklılıklardan çok daha fazla olduğunu öne sürmektedir. Baltas (1999)'da duygusal zekâ konusunda cinsiyete bağlı herhangi bir farklılığa rastlanmadığı, her iki cinsiyetin de duygusal zekâ düzeylerinin genel olarak aynı olduğu vurgulamıştır. Sonmaz (2002)'da yaptığı araştırmada aynı bulguya ulaşmıştır. Bununla birlikte, cinsiyetle duygusal zekâ arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşan araştırmacılar da vardır. Bu araştırmalara göre de, kadınların duygusal zekâlarının erkeklerden çoğu zaman üstün olduğu gözlemiştir. Gözlemciler göre kadınlar, duyguları okumakta erkeklerden daha başarılılar. Ancak kadınlar arasında depresyondan yakınanların sayısı erkeklerden iki kat daha fazladır. Kadınlar canlarını sıkın konuyu kolay kolay akıllarından atamazken erkeklerin bunu yapmakta daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Oral, tarih yok).

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

Bayan ya da erkek olmanın problem çözme becerisi üzerinde bir etkisi yoktur. Bu bulgu çeşitli araştırmacılar (Şahin,1999; Taylan,1990; Kasap,1997; Sonmaz,2002; Saygılı,2000) tarafından da desteklenmektedir. Problem çözme konusunda

bireylerin kendilerini algılayış ve tanımlayış biçimleri bayan ya da erkek oluşlarına göre farklılık göstermemektedir. Problem çözme başarısı, cinsiyete göre farklı değildir.

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

Bilim adamlarına göre, duygusal zekâ becerilerinin % 50'si doğuştan gelse de, öğrenilebilir becerilerdir. Doğuştan gelen yetenekler ne olursa olsun herkes duygusal becerileri öğrenebilir (Roitman,1999). Bir başka deyişle, insanların duygusal zekâsı geliştirilebilir. Ancak bunun ön şartı “kendiyile ilgili farkındalık”tır. Bu da insanların yaşları ilerledikçe, insanlar olgunlaştıkça ve kendilerini tanıdıkça mümkün olmaktadır.

Toronto, Buffalo ve New York'ta Multi Health System Inc. tarafından 3831 kişi üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre, insanlar yaşlandıkça duygusal zekâları da artmaktadır. Bar-On'un geliştirdiği duygusal zekâ ölçeği kullanılarak çeşitli yaş gruplarından insanlarla yapılan araştırmada, duygusal zekâ skorunun, yaşın artmasıyla birlikte, belli oranda yükseldiği ve 50'li yaşların ortasında en üst düzeye ulaştığı sonucu elde edilmiştir. Diğer yandan, IQ'nun da, 19-20 yaşlarında en üst seviyeye çıktığı ve yaş ilerledikçe düştüğü bilinmektedir. Araştırmayı yürüten Dr.Stein'e göre, duygusal olgunluğa, geçen zaman ve yaşanan deneyimlerle ulaşılmaktadır (Stein ve Book, 2003) .

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

Yapılan araştırmalarda (Atabek,2000; Goleman,2000 ve 2004; Cooper ve Sawaf,1997), duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre, duygusal zekâ arttıkça problem çözme becerisi de artmaktadır. Dolayısıyla duygusal zekânın yaşla birlikte gelişmesi, problem çözme becerisinin gelişmesine de olumlu yönde katkıda bulunacaktır. Bireylerin yaşla birlikte tecrübeleri de artacaktır ve karşılaştıkları problemleri algılamaları ve değişik çözüm önerileri getirmeleri daha kolay olacaktır.

- ✓ Mesleki kıdem değişkeni ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın sonucuna göre, duygusal zekâ kıdeme göre değişmemektedir. Fakat bu bulgu, yapılan araştırmadan elde edilen bulgularla zıtlık oluşturmaktadır. 8.1.9.'da da belirtildiği gibi duygusal zekâ yaşla birlikte artmaktadır. Kıdemin de yaşla birlikte artması, kıdem arttıkça duygusal zekânın da artacağı düşüncesini de beraberinde getirmektedir.

Çizelge 7.6.1 incelendiğinde grupların duygusal zekâ puan ortalamaları arasında büyük farklılıklar olmadığı görülmektedir. Bu çizelgeye göre, duygusal zekânın kıdeme göre değişmediği söylenebilir.

- ✓ Mesleki kıdem değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kıdemin yaşla birlikte arttığı düşünüldüğünde problem çözme becerisinin de kıdemle birlikte geliştiği sonucuna varılabilir. 8.1.10'da da belirtildiği gibi, bireylerin yaşla birlikte kıdemleri dolayısıyla tecrübeleri de artacaktır ve karşılaştıkları problemleri algılamaları ve değişik çözüm önerileri getirmeleri daha kolay olacaktır.

8.2. Öneriler

Bu araştırma ile Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerisi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistikî analizler sonrası şu önerilerde bulunulmuştur.

Duygusal zekâ öğrenilebilir ve geliştirilebilir yetkinlikleri içeren bir kavramdır. Duygusal zekâ yetkinlikleri geliştikçe problem çözme becerisi de gelişecektir. Aileden sonra eğitimin ikinci basamağı olan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerimizin duygusal zekâsının yüksek çıkması geleceğimiz açısından umut vericidir. Bu öğretmenlerin yetiştireceği bireylerin, duygusal zekâları geliştirilirse, onları başarılı bir gelecek bekliyor

demektir. Bu nedenle, öğretmenlerimiz, öğrencilerin duygusal zekâ yetkinliklerini geliştirecek çalışmalar yapmalıdırlar.

Duygusal zekâ ve problem çözme becerisinin geliştirilmesi için “eleştirel düşünme” kavramı eğitim sistemimiz içinde yer almalıdır. Sunuş ve ezber yöntemlerinin baskın olduğu bir sınıf ortamında, öğrenciler, bilgiyi edilgen olarak alırlar. Çözümeyen problemler, hayatının her aşamasında bireyin karşısına engeller olarak tekrar tekrar çıkacaktır. Düşünmeyi bilen insan tipini yaratmadıkça, eğitimde ve bireyin hayatının her aşamasında istenen kaliteye erişilmesi mümkün olmayacaktır.

Eleştirel düşünme, her yaşta insana öğretilir. Çünkü, eleştirel düşünme, yaşla artarak ilerleyen bir olgudur. Eleştirel düşünmeye, eleştirel okumayla başlamak mümkündür. Çeşitli öğrenme malzemeleriyle etkileşim içinde olan, tartışan, yazan ve okuyan bireyler eleştirel-düşünürler olurlar.

Hepimizin bildiği gibi, öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Toplumsal yaşamın kalitesini arttırmak, gelişim sürecini hızlandırmak ve dünyadaki gelişmiş ülkelerle entegrasyonu mümkün kılmak için öğrenme sürecindeki engellerin aşılması gereklidir. Bunu yapabilmek için öncelikle bilgi aktarma amaçlı, öğretmen merkezli, ezbere dayalı öğretim mantığından vazgeçilip öğrenci merkezli, beceri geliştirmeyi amaçlayan bir felsefenin uygulamaya konması gerekmektedir. Nitekim, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında pilot okullarda başlatılan yeni müfredatla bu felsefe uygulanmaya başlanmıştır. Böylece, eleştirel düşünme becerisine sahip, sorgulayan, eleştirirken çözüm de üretebilen, öğrenmeyi öğrenmiş olduğu için de yaşam boyu araştırmaya veya gelişmeye devam eden, duygusal zekâları yüksek bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda ve gelecekte, yaratıcı düşünce özelliği olan ve bu özelliğini karşılaştığı problemleri çözme aşamasında kullanabilen bireyler başarılı olabileceklerdir. Bu nedenle, yaratıcı düşünme, problem çözme, duygusal zekâ, eleştirel düşünme gibi kavramlar bir an önce eğitim sistemimizde yerlerini almalıdırlar.

EKLER

- EK 1** Ankete Katılan Okulların Listesi
- EK 2** Kişisel Bilgi Formu
- EK 3** Duygusal Zeka Ölçeği
- EK 4** Problem Çözmeye İlişkin Tutum Ölçeği

EK 1

- 1- apa Atatürk İlköğretim Okulu
- 2- apa İlköğretim Okulu
- 3- Emin Ali Yaşın İlköğretim Okulu
- 4- Fındıkzade İlköğretim Okulu
- 5- Gazi İlköğretim Okulu
- 6- Kocamustafapaşa İlköğretim Okulu
- 7- Mahmudiye İlköğretim Okulu
- 8- Oruçgazi İlköğretim Okulu
- 9- Sancaktar Hayrettin İlköğretim Okulu
- 10- Vedide Baha Pars İlköğretim Okulu

EK 3

Aşağıdaki sorular yaşamınızda sergilediğiniz davranışların değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Her ifade sizin davranış ya da düşüncenizi ne derece karşılıyorsa bunu yanındaki sütuna işaretleyiniz.

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

EK 4

Lütfen size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

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

KAYNAKLAR

Alder, H. , 2004, **Yaratıcı Zekâ**, Hayat Yayıncılık, İstanbul.

Altunışık, R. , Coşkun, R. , ve Bayraktaroğlu, S. , 2004, **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**, Sakarya Kitabevi Sakarya.

Arat, M. , 2001, “Duygusal Yönetim”, www.turkinfo.de/dusunceler/arat/arat_2001-28.htm

Arslan, A. , 2003, http://koniks.com/topic.asp?TOPIC_ID=670.

Atabay, A. , 2004, Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerinin ve Sorun Çözmeyi Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, İstanbul.

Atabek , E . , 2000 , **Bizim Duygusal Zekâmız** , Altın Kitaplar , İstanbul.

Atay, Yrd. Doç. Dr. K. , “Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki” , Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 31:344-355.

Bacanlı, E. , 2001, **Eğitim Psikolojisi**, Alkım Yayınları, İstanbul.

Baltaş , Prof. Dr. A. , 1999 , “Duygusal Zekâ Yeterlilikleri”, <http://duygusalzeka.8m.com/>

Baltaş , Prof. Dr. A. , 2005, [http:// www.baltas-baltas.com/web/makaleler/dz_1.htm](http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/dz_1.htm)

Barutçugil, İ. , 2004, **Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi**, 2.Basım, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.

Beceren, E. , 2004 , “Duygusal Zekâ Nedir?”, <http://www.duygusalzeka.com>.

Bilen, M. , 2002, **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Anı Yayınları, Ankara.

Bingham, A. , 2004, **Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi**, çev.Ferhan Oğuzkan, MEB Yayınları, İstanbul.

Budak, B. , 1999, Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Burkovik, Y. , 2005, “Duygusal Zekâ”, www.mcatürk.com/eriskin_duygusalzekâ.htm

Cooper, R.K. ve Sawaf, A. , 2000, **Liderlikte Duygusal Zekâ**, çev. ,B.Ayman ve B.Sancar, 2.Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

- Cüceloğlu, D. , 1997, **İyi Düşün Doğru Karar Ver**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Çıbıkcı, G. , 2004, “Zeka Nedir?” , <http://www.turkischweb.com/Egitim/seite95.htm>
- De Bono, E. , 1999, **Altı Şapkalı Düşünme Tekniği**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- De La Bedoyere, Q. , 1997, **Sorun Çözme Teknikleri**, çev.Doğan Şahiner, Rota Yayınları, İstanbul.
- Demirel, Ö. , 1993, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Usem Yayınları, Ankara.
- Demirel, Ö. , 2002, **Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**, Pegem Yayınları, Ankara.
- Donald, H.V. , 1993, **Problem Çözümünde Yaratıcılık**, çev.Doğan Şahiner, Cep Yönetim Dizisi 2, İstanbul.
- Erdem, Y. , 2001, “Yüksekokul ve Sağlık Meslek Lisesi Mezunu Hemşirelerin Problem Çözme Becerileri”, Yeni Tıp dergisi, 18:11-13.
- Erden, M. ve Akman, Y. , 1997, **Eğitim Psikolojisi:Gelişim-Öğrenme-Öğretme**, Arkadaş Yayınları, Ankara.
- Ertürk, H.S. , 1986, **Türkiye’deki Bazı Eğitim Sorunları Üzerine Düşünceler**, Yelkentepe Yayınları, Ankara.
- Fidan, N. , 1985, **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Gardner, H. , 2004, **Çoklu Zekâ**, Enka Okulları Yayınları, İstanbul.
- Goleman, D. , 2000, **İş Başında Duygusal Zekâ**, 2.Basım, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Goleman, D. , 2004, **Duygusal zekâ Neden IQ’dan Daha Önemlidir?** , 26.Basım, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Güçlü, N. , 2003, “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 160: , Güz 2003.
- Hisli, N. , 1990, “Almanya’dan Dönüş Yapan Öğrencilerden Uyum Yapan ve Yapamayanların Fonksiyonel Olmayan Tutumlar, Otomatik Olumsuz Düşünceler ve Problem Çözme Yeterliliği Konusunda Kendilerini Algılayışları Açısından Farklılıklar”, V.Ulusal Psikoloji Seminer Dergisi Özel Sayısı, 8:711-723.
- Kalaycı, N. , 2001, **Sosyal Bilimlerde Problem Çözme ve Uygulamalar**, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Kaya, S. N. , “Problem Çözme Becerisi” , <http://www.sanalpsikolog.com>

Korkut, F ., 2002, “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22:177-184.

Kulaksızoğlu, A. , 2001, **Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Kutlu, S.Y ., 1995, Durumsal Kriz Yaşayan Ailelerin Sorunla Başa Çıkma Yolları ve Hemşirelik Bakımının Etkinliğinin Araştırılması, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Morgan, C.T. , 2004, **Psikolojiye Giriş Ders Kitabı**, çev.Arıcı H. Ve ark., Meteksan Yayınları, Ankara.

Mountrose, P. , 2000, **6 ile 18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede 5 Aşama**, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.

Oğuzkan, A.F ., 1989, **Orta Dereceli Okullarda Öğretim:Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler**, Emel Matbaacılık, Ankara.

Oleron, P. , 1992, **Zekâ**, İletişim Yayınları, İstanbul.

Oral, E. , "EQ Olmadan Olmuyor". www.bestmagazin.com

Öğülmüş, S. , 2001, **Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Özden, Y. , 20038, **Öğrenme ve Öğretme**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Özdoğan, B. , 2004, **Çocuk ve Oyun**, Anı Yayınları, Ankara.

Özer, Z. , 1996, “Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası”, Bilim ve Teknik Dergisi, 348:50-51.

Özgüven, İ.E. , 1998, **Bireyi Tanıma Teknikleri**, PDREM Yayınları, Ankara.

Perek, Z. , 2004, “EQ Nedir, Ne Anlama Gelir?” www.ntvmsnbc.com/news

Rawlinson, G. , 1995, **Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası**, Rota Yayınları, İstanbul.

Roitman, J.D. , 1999, **Emotional Intelligence: The Heart is Smarter than the Brain**, University of Colorado, USA.

Saygılı, H. , 2000, Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Shapiro, L.E. , 2004, **Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek**, Varlık Yayınları, İstanbul.

Sonmaz,S. , 2002, Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, İstanbul.

Stein, S.J. ve Book, H.E., 2003, **EQ-Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı**, Özgür Yayınları, İstanbul.

Sungur, N. , 1997, **Yaratıcı Düşünce**, Özgür Yayın Dağıtım, Ankara.

Şahin, Z. , 1999, Çocukların Psiko-Sosyal Temelli Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Bölümü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.

Taylan, S. , 1990, Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarılma, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tazeyurt, Y. , 1999, Sağlıklı Bebeği Olan Annelerin Bakım ile İlgili Sorunlarında Sorun Çözme Becerilerine Sosyo-Ekonomik Düzeyin Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Thornton, S. , 1998, **Çocuklar Problem Çözüyor**, Gendaş Yayınları, İstanbul.

Toker, F.ve Kuzgun, Y. , 1968, **Zekâ Kuramları**, MEB Yayınları, Ankara.

Tunca, M. , 2004, Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Tuyan, Dr. S. , 2004 , “Eğitimde Duygusal Zeka” <http://www.duygusalzeka.com>

Türk Dil Kurumu, 1979, **Türkçe Sözlük**, 16.Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Ulupınar, S. , 1997, Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Uzunöz, A. , 1990, “Depresif ve Depresif Olmayan İlişkilerin Çözümü ve Çözümsüz Problemleri Çözme Çabalarının İncelenmesi”, Psikoloji Dergisi, 7:30-41.

Ülgen, G. , 1995, **Birey ve Öğretim**, Bilim Yayınları, Ankara.

Ülgen, G. , 1997, **Eğitim Psikolojisi**, Alkım Yayınevi, İstanbul.

Varış, F. , 1994, **Eğitim Bilimine Giriş**, Atlas Kitabevi, Konya.

Varoğlu, A.K. , 1993, **Problem Çözme Yöntemleri**, Kara Harp Okulu Yayınları, Ankara.

Yavuzer, H. , 1989, **Yaratıcılık**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

Yazıcı, S. , 1995, Annelerin Özbakım Gücü, Sağlıklı Bebeklerinin Bakım Sorunlarını Çözme Becerileri ve Bu Süreçte Hemşirenin Eğitici Rolünün Etkisi , Doktora Tezi , İstanbul Üniversitesi , Sağlık Bilimleri Enstitüsü , İstanbul.

Yolcu, E. , 1995 , “Yaratıcılık ve Zekâ”, <http://www.geocities.com/enveryolcu/yaraticilik/zekâ.html>.

_____ , “Çoklu Zeka” , <http://www.dersimiz.com/mix/cokluzeka.html>.

_____ , <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergunlevent.html>.

_____ , “EQ (Emotional Quotient) Duygusal Zeka” , <http://www.insan kaynaklari.gokceada.com/yazilar011.html>.

_____ , 2004, “Duygusal Zeka Nedir?” , <http://www.maksimum.com/kadin/haber/50/8573.php>.

_____ , “ Problem Çözme Yöntemleri” , <http://www.aktifegitim.com>.

_____ , “İş Yerinde Duygusal Zeka” , <http://www.duygusalzeka.8m.com>

_____ , “Duygusal Zeka Eğitimle Geliştirilebilir mi?” , <http://www.duygusalzeka.8m.com>

_____ , 2005 , “Çoklu Zekâ” , http://www.web.deu.edu.tr/mate-matik/m2_b1.html.

_____ , <http://www.aktarim.com/result.php?Keywords=emotional+intelligence&host=aktarim.com& relay=1original=eq>.

_____ , http://www.duygusalzeka.com/Html/in_egt.htm

ÖZGEÇMİŞ

AYŞE GÜLER

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi : 15.07.1976
Doğum Yeri : Giresun
Medeni Durumu : Bekâr

Eğitim:

İlkokul	1981 - 1986	İstanbul Neyyir Turhan İlköğretim Okulu
Orta Okul	1986 - 1989	İstanbul Atışalan Lisesi
Lise	1989 - 1992	İstanbul Selçuk Kız Meslek Lisesi, Gıda Teknolojisi Bölümü
Ön Lisans	1992 – 1996	Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Gıda Teknolojisi Bölümü
Lisans	1997 - 2001	Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2004 - D.E.	Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Çalıştığı Kurumlar:

20.09.2004 - Devam Ediyor	Fatih Çapa İlköğretim Okulu
29.09.2001 - 20.09.2004	Bayrampaşa Ali Ülker İlköğretim Okulu
.10.1996 - .01.1997	Vega Gıda Sanayi A.Ş.