

**T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA BİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ**

**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ALANINDA
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan
Uğur DOĞAN**

**Danışman
Y.Doç.Dr. Atılgan ERÖZKAN**

ŞUBAT – 2009

MUĞLA

T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA BİLİMDALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ

Hazırlayan
Uğur DOĞAN

Sosyal Bilimler Enstitüsünde
'Yüksek Lisans'
Diploması verilmesi için Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 29.12.2008
Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 30.01.2009

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Atılgan ERÖZKAN
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Nihal ÖREN
Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. SABAHATTİN DENİZ

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Nurgün OKTİK

Şubat, 2009
MUĞLA

TUTANAK

Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 05/01/2009 tarih ve 437/5 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim - Öğretim Yönetmeliğinin 25. maddesine göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Uğur DOĞAN'ın "Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı tezini incelemiş ve aday30/01/2009 tarihinde saat 15.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 90 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Tez Danışmanı

Yrd.Doc.Dr. Atılgan ERÖZKAN

Prof.Dr. Nihal ÖREN

Üye

Yrd.Doc.Dr. Sabahattin DENİZ

Üye

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum ‘Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi’ adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırđı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

03.01.2009**Uğur DOĞAN**

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ GİRİŞ FORMU		
YAZARIN	MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.	
Adı Soyadı : Uğur DOĞAN	Kayıt No:	
TEZİN ADI		
Türkçe : Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi		
Y. Dil : Investigating the relationships between emotional intelligence levels and problem solving skills of high school students		
TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans	Doktora	Sanatta Yeterlilik
X	O	O
TEZİN KABUL EDİLDİĞİ		
Üniversite	: Muğla Üniversitesi	
Fakülte	: Eğitim Bilimleri Fakültesi	
Enstitü	: Sosyal Bilimler Enstitüsü	
Diğer Kuruluşlar:		
Tarih	: 03.01.2009	
TEZ YAYINLANMIŞSA		
Yayımlayan	:	
Basım Yeri	:	
Basım Tarihi	:	
ISBN	:	
TEZ YÖNETİCİSİNİN		
Adı SOYADI	: Atılgan ERÖZKAN	
Ünvanı	: Yrd. Doc. Dr	

TEZİN YAZILDIĞI DİL: TÜRKÇE	TEZİN SAYFA SAYISI: 128
TEZİN KONUSU (KONULARI) : 1. Duygusal Zekâ 2. Problem Çözme	
TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELEER: 1. Duygusal Zekâ 2. Problem Çözme 3. Lise Öğrencileri	
İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMER: 1. Emotional Intelligence 2. Problem Solving 3. High School Students	
1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum	O
2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir	O
3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir	X
Yazarın İmzası :	Tarih : 03/02/2009

ÖZET

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelemektir.

Bu çalışma betimsel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Araştırma, amacına uygun olarak 2007-2008 bahar döneminde Muğla il merkezindeki Muğla Merkez Turgut Reis Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesinde öğrenim gören ve tesadüfi küme örnekleme seçimi ile 320 öğrenci üzerinde (137 kız; 183 erkek) gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada Bilgi Toplama Formu, Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Veri analizleri için SPSS/ WINDOWS 14.0 programı kullanılmıştır. Gruplar arası farkı belirlemek için ‘t testi’ ve ‘varyans analizi’, Duygusal Zekâ ve Problem Çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ‘korelasyon’ kullanılmıştır.

Araştırma bulguları lise öğrencileri için duygusal zekânın alt boyutlarından “stres yönetimi” üzerinde cinsiyetler; “uyum” üzerinde ebeveyn tutumları; “kişisel boyut”, “uyum” ve “genel ruh hali” üzerinde okul türleri; “uyum” üzerinde sınıf düzeyleri; problem çözme alt boyutlarından “aceleci yaklaşım” üzerinde ebeveyn tutumları; “aceleci yaklaşım”, “düşünen yaklaşım” ve “değerlendirici yaklaşım” üzerinde okul türleri arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın sonuçları, önceki bulgular ışığında duygusal zekâ ve problem çözme kapsamında başka araştırma ve uygulamalara da yol gösterecek bağlamda tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Duygusal zekâ, problem çözme, lise öğrencileri.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationships between emotional intelligence levels and problem solving skills of high school students. Gender, school type, grade, parenting styles and socio-economic status were also searched in this context.

In this study, the general search model was adopted. The sample set of the research was taken from the high schools in Mugla by the random set sampling method. The participants were 320 students (137 girls; 183 boys) who participated in the study voluntarily.

Main instruments are Personal Information Form, Bar-On Emotional Quotient Inventory and Problem Solving Inventory. SPSS for WINDOWS was used for data analyses. The group differences were tested by *t*-test and *F* statistics. Correlational statistics were also employed to search for relationships between emotional intelligence levels and problem solving skills.

The findings showed that there is a difference between the gender according to the scores of the high school students, boys have higher scores on stress management subdimension; students with democratic parenting styles have higher scores on adaptability subdimension; Anatolian Teacher High School students have higher scores on personal dimension, adaptability, and general mood subdimensions; 11th grades have higher scores on adaptability subdimension of emotional intelligence.

The findings also showed that there is a difference between the parenting styles according to the scores of the high school students, protective parenting styles have higher scores on impetuous approach; General High School students have higher scores on impetuous approach and Anatolian Teacher High School students have higher scores on thinking and evaluating approach of problem solving skills.

The results are discussed in the light of previous findings and in the context of emotional intelligence and problem solving skills, conducting future research for implications as well.

Key-words: emotional intelligence, problem solving skills, high school students.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamın sonuçlanmasında emeği geçenlere tek tek teşekkür etmek istiyorum.

Kendimi bildiğim günden bugüne kadar eğitim hayatım için beni motive eden, maddi manevi desteklerini asla esirgemeyen, kendi hayatlarını benim için ikinci plana atan, “şartsız olumlu kabul” için en önemli örneğim olan anneme babama ve kardeşime yürek dolusu teşekkürlerimi sunmak isterim.

Eğitimim boyunca beni teşvik eden, yaşantımdaki çoğu şeye vesile olarak hayatımın tamamen farklı olmasını sağlayan, maddi manevi desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Atılğan ERÖZKAN’a teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimime başlamakla kendisiyle tanışma şerefine eriştiğim, sanki uzun yıllardır kendisini tanıyormuşum hep yanımdaymış hissi uyandıran, engin tecrübesini benden hiçbir zaman eksik etmeyen, sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Sabahattin DENİZ’e teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca benden desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Sevcan KILINÇ TOK, Makbule YILMAZ, Ayşe BÜYÜKBAYRAM, Tayfun GENCER, Ramazan ÇATALKAYA, Recai YAVUZ’a teşekkür etmek isterim.

Son olarak, yüksek lisans sürecinde bana sürekli destek olan, hiçbir şekilde yardımını ve desteğini çekmeyen, tam anlamı ile bana tahammül eden sevgili eşim Günay PATAT DOĞAN’a ne kadar teşekkür etsem azdır.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	VII
ABSTRACT	VIII
TEŞEKKÜR	IX
İÇİNDEKİLER	X
TABLolar LİSTESİ	XIII
Amaç	XV
Sayıtlılar	XVI
Sınırlılıklar	XVI
Tanımlar	XVI
BÖLÜM I	
KURAMSAL AÇIKLAMALAR	
1.1. ERGENLİK	1
1.1.1. Ergenlikte Gelişimsel Görevler	5
1.1.2. Ergenlik Dönemini Açıklamaya Çalışan Kuramlar	6
1.1.2.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı	6
1.1.2.2. Erikson'un Sosyal Gelişim Kuramı	6
1.1.2.3. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı	8
1.1.2.4. Freud'un Psikanalitik Gelişim Kuramı	9
1.1.2.5. Sullivan'm Kişilerarası İletişimde Gelişim Kuramı	10
1.2. DUYGU	11
1.3. ZEKÂ	18
1.4. DUYGUSAL ZEKÂ	23
1.4.1. Duygusal Zekâ Modelleri	28

1.4.1.1. Yetenek Modeli	28
1.4.1.2. Karma Model.....	28
1.4.2. Goleman Modeli	32
1.4.3. Bar-On Modeli.....	34
1.4.4. Mayer ve Salovey Modeli	38
1.4.4.1. Mayer ve Salovey Modelinin Alt Boyutları	39
1.5. PROBLEM ÇÖZME	41
1.5.1. Problem Çözme Kuramları.....	50
1.5.1.1. John Dewey Problem Çözme Kuramı.....	50
1.5.1.2. Alex Osborn Problem Çözme Kuramı	51
1.5.1.3. Karl Popper Problem Çözme Kuramı	51
1.5.1.4. Albert Bandura'nın Problem Çözme Kuramı.....	52
1.5.1.5. D'Zurilla'nın Problem Çözme Kuramı	53
1.6. DUYGUSAL ZEKÂ VE PROBLEM ÇÖZME İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR.....	54
1.6.1. Duygusal Zekâ İle İlgili Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	54
1.6.2. Problem Çözme İle İlgili Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	56
BÖLÜM II	
YÖNTEM.....	61
Araştırma modeli.....	61
Evren ve Örneklem.....	61
Veri Toplama Araçları.....	61
Bilgi Toplama Formu (BTF)	61
Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği	62
Problem Çözme Envanteri.....	63
Verilerin Analizi	65

BÖLÜM III	
BULGULAR	66
SONUÇ VE TARTIŞMA	78
ÖNERİLER	85
KAYNAKÇA	86
EK I	105
BİLGİ TOPLAMA FORMU	105
EK II	106
BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ	106
EK III	108
PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ ÖLÇEĞİ	108
EK IV	110
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN	
ARAŞTIRMA İÇİN ALINAN OLUR	110

TABLolar

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo: 1.1.3.1 Erikson'un Sosyal Gelişim Dönemleri.....	7
Tablo: 1.2.1 Duygu Tanımları.....	14
Tablo: 1.2.2 Duygu Eğilimleri.....	17
Tablo: 1.4.1 Duygusal Zekâyı Sınıflandıran 3 Model	31
Tablo: 1.4.2 Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Boyutları ve Bunların Yapıtaşları	34
Tablo: 1.4.3 Bar-On Modelindeki Duygusal Zekâ Boyutları Ve Onları Oluşturan Yetenekler	37
Tablo: 1.4.4 Mayer ve Salovey'in 4 Boyutlu Duygusal Zekâ Modelinin Zekâyla ve Kişilikle olan İlişisine Odaklı İnceleme Tablosu.....	38
Tablo: 2.1 Problem Çözme Envanteri Türkçe Uyarlaması İçin Puanların Yorumlanması.....	65

Tablo: 3.1 Cinsiyet Açısından Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin -t- Testi Sonuçları	67
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Tablo: 3.2 Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerilerinin Ebeveyn Tutumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	69
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Tablo: 3.3 Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerilerinin Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	72
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Tablo: 3.4 Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	74
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Tablo: 3.5 Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	76
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Tablo: 3.6 Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Arasındaki Korelasyonlar.....	77
----------------------------------------------------------------------------	----

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelemektir. Bireylerin yaşamlarında önemli bir yere sahip olan duygusal zekâ ve problem çözme becerileri cinsiyet, anne babanın çocuklarına karşı tutumları, okul türleri, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzeyleri açısından karşılaştırılması araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri öğrencilerin anne-babalarının çocuklarına karşı tutumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri öğrenim gördükleri okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?
4. Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Sayıtlılar:

1. Araştırma evreninden seçilen örneklemin evreni temsil edebilecek yeterlikte olduğu,
2. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin çeşitli duygusal zekâ düzeylerine sahip olduğu,
3. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin çeşitli düzeylerde problem çözme becerilerine sahip olduğu,
4. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin verdikleri yanıtların doğruyu yansıttığı,
5. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin soruları doğru bir şekilde algıladıkları,
6. Seçilen örneklemin evreni temsil etme yeteneğine sahip olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar:

1. Bu araştırma 2007–2008 öğretim yılı ile,
2. Muğla Merkez Turgut Reis Lisesi, Anadolu Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, 75. Yıl Fen Liselerinden seçilen tesadüfî küme örnekleme yöntemi ile seçilen öğrencilerle,
3. Araştırma ulaşılabilen literatür ile,
4. Veri toplama araçlarındaki ifadelerle sınırlıdır.

Tanımlar

Ergenlik: Biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı, çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir (Yavuzer, 1999)

Duygusal Zekâ: Bireyin kendine ve diğerlerine ait duyguları gözlemleyebilme, bu duygular arasında ayırım yapabilme ve bu süreçlerden elde ettiği bilgiyi düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneği (Mayer ve Salovey, 1997).

Problem Çözme: Problematik durumla baş etmek için uygun alternatif tepkiler vermek ve bu alternatifler arasından en etkili tepkiyi seçme ihtimalini arttıran davranışsal bilişsel bir süreç (D'zurilla ve Goldfried, 1971).

BÖLÜM I

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.1 Ergenlik

Lise öğrencileri 14 ila 18 yaş aralığına girmektedir. Lise öğrencilerini genel olarak ergenlik çağında kabul edebiliriz. “Ergen” sözcüğü yapısı gereği bir durumu değil, bir süreci belirtmektedir; günümüzde, bireyde gözlenebilen hızlı ve sürekli bir gelişme evresi olarak da tanımlanabilmektedir. Ergenlik dönemi, biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı, çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir (Yavuzer, 1999). Abartılmış, aşırı, çabuk ve kolay değişen duygulanım ve coşkularla yaşanır. Genç kaygıdan mutluluğa, sevinçten sıkıntıya, kızgınlıktan taşkınlığa değişen çeşitli duygulanım ve coşku durumlarından kaynaklanan iletişimler kurar. Ergenlik çocuksu tutum davranışların yerini yetişkin tutum ve davranışlarının aldığı bir dönemdir (Ünüvar, 2003).

Bu aralık sağlık bakanlığı tarafından fiziksel, biyokimyasal, ruhsal ve sosyal yönden hızlı büyüme, gelişme ve olgunlaşma süreciyle çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir (www.saglik.gov.tr, 2007). Bir başka tanımda ise, gelişim süreci içerisinde çocukluk döneminin bitişiyle beraber söz edilen dönemin başlangıcından fizyolojik olarak erişkinliğe ulaşıncaya kadar geçen bir gelişim dönemidir (Koç, 2004).

Atkinson ve diğerleri (1995) ve Sağlık Bakanlığınca göre ergenlik, çocukluktan ergenliğe geçiş dönemidir. Genç kişi bu dönemde cinsel olgunluğa erişir, aileden ayrı bir birey olarak bir kimlik oluşturur ve geçimini nasıl sağlayacağı kararıyla karşı karşıya kalır (Atkinson ve Diğerleri, 1995).

Kulaksızoğlu'nun (2001) ergenlik tanımında ise ergenlik; insanda bedence büyümenin, hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel değişme ve gelişmelerin olduğu, buluşla başlayan ve bedence büyümenin sona ermesiyle sonlandığı düşünülen özel bir evredir.

Odağ ve Tamar'a göre (2002) ergenlik hızlı değişim ve yeniden yapılanma dönemidir. Yeniden yapılanma ve hızlı değişim yalnızca bedenin hızlı büyümesi, cinsel

organların değişmesi, dürtülerin şiddetlenmesi ile sınırlı değildir. Ruhsal yapıda bu evrede hızla değişir ve yeniden yapılır. Ergenlik fizyolojik değişime ruhsal bir yanıt olma özelliği taşır.

Bunun yanında bilişsel gelişimden de söz edilmelidir. Bu evre Piagete göre Soyut işlemler dönemidir. Soyut işlemler dönemine geçen birey artık yetişkin dünyası ile etkileşime girmeye hazırdır. Çünkü bilişsel gelişimin en üst aşamasına gelmiştir. Soyut işlemler gelişirken bireyin kişilik yapısı da gelişir ve bireyin ahlak anlayışında olduğu kadar kendini algılayışında da değişiklikler yer alır (Cüceloğlu, 1997).

Gençlik dönemi olarak da ifade edilebilen ergenlik, bireyin biyolojik ve duygusal süreçlerindeki değişikliklerle baslar, cinsel ve biyolojik olgunluğa doğru erişmesi ile sürer. Bireyin bağımsızlığını ve sosyal üretkenliğini kazandığı belirlenmemiş bir zamanda tamamlanır. Kronolojik şekilde süren ergenlik, normal bir gelişim ve değişim dönemidir (Özbay ve Öztürk, 1992).

Ergenlerdeki duygusal değişimi ele alırsak, duygusal değişim ve gelişim konusunda dikkati çeken ilk noktanın, duyguların yoğunluğundaki artış ve iktidarsızlık olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda söz konusu duygusal dalgalanmalar; karşı cinse aşık olma, mahcubiyet ve çekingenlik, aşırı hayal kurma, tedirginlik ve huzursuzluk, yalnız kalma isteği, çalışmaya karşı isteksizlik, çabuk heyecanlanma gibi duygulanım durumlarıdır (Koç, 2004).

Duygular devamlılık göstermez. Duygusal kaosun yarattığı davranışlarda ergenin bazen çocuk bazen yetişkin birey gibi görünmesine neden olur. Bağımsız olma duygusu ile yetişkinlere kafa tutar fakat kişisel, sosyal ve ekonomik bağımsızlığını kazanmadığı için onlara dayanma ihtiyacıdır. Duygularını denetleme ve kendini kontrol mekanizması yeterince gelişmemiştir. Çünkü bu tür duyguları hissetme ve göstermeye kalıtımsal olarak sahip bulunmaktadır. Ergenin duygu yoğunluğu davranışlarına yansıyan coşku tepkiler (günlük tutma, romantik şiirler, pembe ve beyaz dizi merakı, romantik filmler v.s) şeklindedir. Duygulardaki istikrarsızlık ise aynı olaya bir gün ara ile gösterdiği tepkilerdeki farklılıkta gözlenebilir. Ergen neşeli ve mutlu iken çok kısa bir sürede tamamen farklı bir hale gelebilir. Sevgi ve aşk gibi romantik cinsel duyguları

artmakla birlikte duygusal kaygı, gelecek kaygısı, sosyal kaygı ve psikolojik kaygı nedeni ile gerçek anlamda doyum sağlaması mümkün olmayabilir. Bu sebeple duyguyu yüceltme ve söndürme çok isteme ve biranda istekten vazgeçme gibi istikrarsız duygusal tutumlar sıklıkla görülür (Aksoy ve Temel, 2001).

Erinlik, erigenliğin ilk evresi olup cinsel olgunlaşmayı kapsayan ve oldukça kısa süren fizyolojik değişiklikler dönemidir. Bedensel değişimlerle duygusal değişimleri de beraberinde getirmektedir. Cinsel olgunluğa ulaşma sürecinde hormonal etki sebebi ile cinsel duygular bireyin karşı cinse yönelmesine sebep olur. İhtiyaçlar hiyerarşisinde cinsel uyarılma ve doyum ihtiyacının farkına varan birey çocuk-yetişkin ikilemi içinde hem kişilik gelişiminin tam olarak gelişmemesi ve hem de yetişkin bireyin duygusal olgunluğuna ulaşmadığı için kendini duygusal bir kaosun içinde şaşkın bir vaziyette bulur. Ergenlikte kızlar döneme erken girip dönemi cinsel olgunluğa ulaşma bakımından erken tamamladıkları için genel olarak kızların erkeklerden daha önce duygusal olgunluğa ulaştıkları söylenebilir (Aksoy ve Temel, 2001).

Orta ergenliğe geçişte benlik duygusu daha gelişmiş olduğundan soyut düşüncelere ve içselleşen duygulara daha çok bağlanır. Sosyal uyum becerisi ve duygularını denetim altına alma yeteneği gelişmeye başlamıştır. Kendi benliğini bulma, tanıma, hem cinsel hem de mesleki kimliğini oluşturmada güçlü ve zayıf yönlerini tanımasını sağlar. Bu dönem daha içli-dışlı ilişkilerin ve yeni duygusal bağlantıların bulunmaya çalışıldığı bir aşamadır. Arkadaşlık ilişkileri ait olma, keline güven, yardım etme, paylaşma, dostluk, yeni bir yaşam felsefesi oluşturma gibi duyguları besler. Bunun yanı sıra yanlış akran gruplarına katılımda grup normlarına uyma yüzünden çete ve gangster gruplarına dönüşebilir v ergenin gelecek yaşamını ve ruh sağlığını ciddi boyutta tehdit edebilir (Akbaş, 2007).

Orta ergenlik döneminde kimlik krizinin yoğunluğunun azalmaya yüz tutmasına rağmen yinede olgunlaşmanın tam başarılamaması sebebi ile duygusal hamlık görülmesi olağandır. Kendi cinsinden ya da karşı cinsten arkadaşlık ilişkilerinde duygular sosyal ve akademik başarı ile birlikte fizyolojik gelişimin etkisi ile bir bütünlük içinde olgunlaşma sürecine girmektedir. Ergen bu dönemde duygu ve onur mücadelesine girmekte zaman

ve enerjisini bu tür psikolojik doyumsuzluklarına odaklamaktadır. Normal dışı davranışlarının temelinde genellikle kimlik krizinin etkisi ile dizginlenemeyen duygusal doyumsuzluklar yatmaktadır (Adams, 1995).

Son ergenlik döneminde ergen kimlik krizini büyük ölçüde çözebilmişse ruh sağlığı daha iyi yönde gelişmeye devam eder. Ancak kimlik gelişimi de diğer gelişim alanları gibi yetişkinlikte devam edeceği için ergenin ilk ve orta ergenlikteki kadar sorun yaşaması söz konusu olmamaktadır. Ergen bu dönemde kendisi dışında ailesi ve yakın çevresi hatta ülkesi ile ilgili sorunlarla da ilgilenmeye başlar. Kendine özgü bir dünya görüşü ya da yaşam felsefesi geliştirdiğinden kendisi ile ilgilenmekten çok çevresiyle ve yaşamsal konularla ilgilenir. Duygular daha çok sosyal içerikli olmaktadır. Yinede inandığı değerler uğruna savaşmayı göze alan ergen kolaylıkla duygusal akımlara kapılabilir. Protest girişimlerde bulunabilir. Ev kurma, aileye sahip olma, eş ya da karşı cinsten bir arkadaş seçme isteği, sevme sevilme, cinsellik, kendini güvende hissetme gibi duygularına doyum sağlamaktadır. Kişisel, sosyal ve duygusal yönden daha istikrarlı bir sürece girmeye başlamıştır. Son ergenlik fizyolojik büyümenin dışında yetişkinliğe geçiş ve tüm alanlarda gelişmeye devam etme anlamındadır (Akbaş, 2007).

1.1.1 Ergenlikteki Gelişimsel Görevler

Gelişim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç içinde belli dönemlerde bireylerin kazanmaları gereken beceriler, özellikler ve davranışlar bulunmaktadır. Gelişim görevleri olarak isimlendirilen bu beceri, özellik ve davranış kümelerini Havighurst değişik yaşam dönemlerine göre öbeklemiştir. (Gardner ve Gardner, 2007).

Havighurst'a (1972) göre bireyin gerçekleştirmesi beklenen ergenlik dönemi gelişim görevleri şunlardır:

- Bedensel özelliklerini kabul edip, etkili biçimde kullanır. Beden imajıyla barışık olmak ergenlikteki fiziksel değişiklikleri kabul etmek açısından önemlidir.
- Aile içinde duygusal bağımsızlığını kazanır. Aileye ayrıntılı bilgi vermek veya önceden izin almak gibi davranışlarda bulunmak istemez.
- Mesleğine karar verir ve buna hazırlanır. Ne olacağına, hangi alana veya hangi üniversiteye gideceğine karar verir. Bu kararlarının ön hazırlıklarını gerçekleştirir.
- Erkeksi veya kadınsı toplumsal rolü gerçekleştirir. Cinsiyet rolü olarak toplumun atfettiği değerler doğrultusunda bir sosyal rolü benimser.
- Evliliğe ve aile yaşamına hazırlanır. Karşı cinsle olgun ilişkiler geliştirip, ailesi içinde duygusal bağımsızlığını kazanan genç kendi geleceğini, kuracağı aileyi düşünmeye başlar.
- Toplumsal temelde sorumlu bir davranış kazanmak ister. Gençler yetişkinlerin dünyası içerisinde bulunmak ve sorumluluk almak isterler.
- Değerleri oluşur ve ahlak sistemi gelişir. İdeolojilere duyarlıdır. Kendi değer sistemine uygun yönelimlerde bulunur (Akt: Yeşilyaprak, 2005).

1.1.2.Ergenlik Dönemini Açıklamaya Çalışan Kuramlar

1.1.2.1 Piaget'in Bilişsel Kuramı

Ergenlik döneminin başlangıcından itibaren çocukların düşünme biçimleri, yetişkinlere benzer hale gelir. Bu dönemde artık soyut düşünme başlar. Bir problemin çözümü, somut yollarla sınırlanmaz. Problemden bulunan değişkenler arası ilişkiler bulunur. Olası deneceler geliştirir. Daha sonrada bu deneceler sırayla test edilir. Çözüme sistemli bir şekilde ulaşır (Köksalan, 2007).

Piaget'in kuramı insan yaşantısının bir tek yönü üzerine yoğunlaşmıştır: "Zekânın Gelişimi" ve bunu yaparken zekânın çocukluk ve ergenlik arasında birbirinden farklı dört evrede geliştiğini ileri sürmektedir. Bunların ilki olan Duyusal-Motor evre sırasında çocuklar oldukça ilkel ve sınırlı bir düşünme tipi geliştirirler. Birkaç temel beceri kazandıkları halde sadece bedensel olarak eylemlerde bulunmaya ilişkin zihinsel problemleri çözerler. Bu evreyi yaklaşık iki yedi yaşları arasında yer alan İşlem öncesi evresi izler. Bu evre sırasında çocuklar büyük bir gelişme gösterir, konuşmayı öğrenir ve iletişim kurabilir ve çok daha etkili akıl yürütebilir. Ancak hala problemlere sistematik çözümden çok "sezgisel" olarak yaklaşma eğilimindedirler. Süreklilik ilkesinin farkında değildirler ve durumları şeylerin görünüşüne göre yargırlar. Üçüncü evre somut işlemler evresidir. Çocuk, Piaget'in "madde korunumu" olarak adlandırdığı çok daha iyi bir anlayışa sahiptir. Bu evrede olan çocuklar hala bazı yönlerden sınırlıdır. Karmaşık bir yapboz ile karşılaştıklarında bütün olası çözümleri hayal etmede zorlanırlar ve bir veya iki strateji üzerine takılı kalabilirler. Çeşitli seçenekleri tartma ve düşünme yeteneği bilişsel gelişimin dördüncü ve sonuncu evresi olan soyut işlemler evresinin özelliklerinden biridir (Adams, 1995).

1.1.2.2. Erikson Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı

Upcraft (1989) Erikson'un kuramının kişinin ben neyim ve kimim sorusu etrafında geliştiğini öne sürmüştür. Ona göre; kimlik gelişimi, bulunduğu fiziksel gelişim evresine, toplumdaki sosyal rolüne ve deneyimlerinin içsel organizasyonlarına bağlıdır. Çoğu ergen için bu evre duygusal kargaşa ve kişilik karmaşasına dönüşebilir.

Çocuklar erken çocukluk dönemlerinde çok aciz ve bağımlı oldukları için, Erikson'un nükleer çatışma veya normatif bunalım adını verdiği oldukça özgül gelişimsel meydan okuma ile yüz yüze gelirler. Eğer gelişimleri sağlıklı biçimde seyrederse kendilerine bakan kişilere bir güven duygusu kazanırlar (Atkinson ve Diğerleri, 1995).

Erikson'un (1963) sosyal gelişim kuramında insanın yaşam döngüsünü bir dizi nükleer çatışma olarak tasarımılar:

Tablo: 1.1.2.2.1 Erikson'un psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri

• Güven güvensizlik	Hayatın ilk yılı
• Özerklik ve Şüphe	İkinci Yıl
• Girişkenlik ve Suçluluk	Üç ila Beş yıl
• Çalışkanlık ve Aşağılık Duygusu	Altıncı yıldan ergenliğe
• Kimlik ve Kimlik Karmaşası	Ergenlik
• Yakınlık ve Yalnızlık	Erişkinliğin ilk yılları
• Üretkenlik ve İç çekilme	Orta yaş
• Bütünlük ve Umutsuzluk	Yaşlılık yılları

(Akt: Atkinson ve Diğerleri, 1995)

Ergenliğin, çocukluğun bütün önceki nükleer çatışmalarını yinelediği ve yetişkinliğin bütün nükleer çatışmalarını önceden yaşadığı varsayılır. Bir nevi "Mihver" evredir (Adams, 1995).

Orta ve son ergenliği kapsayan bu dönemde, ergen, sosyal rol, statü, mesleki hazırlık ya da meslek seçimi, meslek konumu cimsel kimliğini tanıma gibi sorun sorumluluklarla karşılaşır. Erinlik, çocukluk ve yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi olduğundan arayış dönemidir. Çocukluktan yetişkinliğe geçişte benliğini geliştirmek, fizyolojik büyümenin getirdiği sorunlarla başa çıkabilmek, duygusal kaostan kurtulabilmek için yaşantıların bağlı olarak ya güçlü kişilik gelişimi ya da kimlik krizi yaşarlar. Çocuk-yetişkin çatışması rol ve sorumluluk karmaşasına da yol açmaktadır. Kimlik karmaşası ergenlik bunalımını daha da ağırlaştırarak uyum sürecini etkiler.

Bağımlılık-bağımsızlık, güven-güvensizlik, oedipal eğilim çatışmaları, savunma mekanizmaları ve uygusal yıkım benlik kimliğinin oluşmasını olumsuz yönde etkiler. Erikson'a göre kimlik duygusu var olan kimlik duygusu ile bu dönemde gelişen ve sosyal anlam yüklenen kimlik duygusunun bütünleşmesi ile ortaya çıkan güven duygusudur. Ergenin "ben neyim?", "ben kimim?" sorularını sorduğu bu dönemde kendi kimliğini tanımlama ve kabullenme söz konusudur. Kimlikleri ve yaşamdaki rolleri ile yaşadıkları karışıklık olumsuz kimlik belirtileri olarak gözlemlenmektedir. Kuşak çatışması ve akran kültürünü benimseme çevre beklentisine ters düşen tutum ve davranışlar bu olguyu güçlendirmektedir. Kimlik karmaşası ruhsal çökkünlük, aşırı taşkınlık anti sosyal ve suça yönelik davranışlar, madde bağımlılığı hatta şizofreniye benzer belirtiler ile ortaya çıkabilir (Akbaş, 2007).

1.1.2.3 Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı

Kohlberg zihinsel ahlak gelişimi kuramını geliştirirken Piaget'in kuramını genişleterek yeniden kuramlaştırmıştır. Çocuğun eylemlerinden ziyade yargıları üzerine durmuştur. Bu evre neyin doğru ve gerekli olduğu hususunda bireyin düşünce yapısında gerçekleşen dönüşümler olarak tanımlanabilir. Ergenlerin diğer bireylerle etkileşim konusunda vermek zorunda olduğu kararların ahlaki etkileri vardır (Hamrick, Evans, Schuh, 2002).

Kohlberg çocuğu bir ahlak filozofu olarak görmüştür. Böylece ahlaki düşünmenin üç farklı düzeyini tanımlamıştır (I. Gelenek Öncesi Düzey, II. Geleneksel Düzey, III. Gelenek Sonrası Düzey). Çocuk ve yetişkinlerin belirli durumlarda davranışlarını yöneten kuralları anlayabilmek için 10-16 yaşlarındaki erkek çocuklara ahlaki ikilemleri kapsayan hipotetik hikâyeler hakkında sorular sorarak tepkilerini incelemiştir. Ahlaki ikilemler; kurallara ve otoriteye uyma, çatışma yaşayan bireylerin ihtiyaçları ve iyilikleri yönünde tercih yapmaya dayanmaktadır. Görüşme analizleri sonucunda bezer olaylar ile ilgili yorumları ve sonuçları sınıflandırarak altı yargı evresi elde etmiştir (1. Ceza ve İtaat Eğilimi, 2. Bireysellik ve Araçsal Amaç Eğilimi, 3. İyi Çocuk Eğilimi, 4. Otorite Ve Sosyal Düzeni Sürdürme Eğilimi, 5. Sosyal Sözleşme Eğilimi, 6. Evrensel İlkeler Eğilimi) (Akbaş, 2007).

Önceleri dışsal ödül veya cezaya odaklanan çocuk, yaşı ilerledikçe toplum değerlerini dikkate almakta ve içsel vicdanının prensiplerine odaklanmaktadır. Ergenlik öncesi dönemde çocuk somut ve değişmeyen kurallara göre ya da toplum kurallarına göre düşünür. Birey ergenlik dönemine geldiğinde ise daha üst düzeyde akıl yürütebilir çünkü artık Piaget'in belirttiği soyut işlemler dönemine gelmiştir. Ergenlik döneminde, ahlaki değerlendirmeleri sadece siyah ve beyaz olarak görmez ve toplum tarafından kabul edilmiş standartlarda çelişki olabileceğini anlamaya başlar. Kohlberg, üst düzey ahlaki yargılamaya ergenlik döneminde bile ulaşamadığını, hatta bazı insanların üst düzey ahlak gelişimine hiçbir zaman yetişemediklerini belirtmektedir (Başaran, 2002).

1.1.2.4. Freud'un Psikanalitik Kuramı

Psikanalitik kuramda ergenliği anlamak için çocukluğa dönmek gerekmektedir. Freud'a göre cinsellik yaşamın en egemen dürtüsüdür. Freud insan yavrusunun filele çıkmamış cinsel dürtüler demeti olarak tanımlamıştır. Bu dürtüler bir dizi psikoseksüel evrede sıra ile ortaya çıkar. Bunları ilki yani oral evre sırasında çocukların öncelikle yeme, içme gibi etkinliklerle ilgilendikleri varsayılır, bu etkinlikler daha sonra öpme gibi erotik arayışa dönüşür. Bu evre anal dürtülerin olduğu bir diğer evreye yol açar ve sonunda üç yaş dolayında, çocuğun fallik evreye girdiği söylenir. Çocukluk cinselliğinin bu üçüncü döneminde çocukların dikkatlerini genital organlarına yönelttikleri ve onlardan elde ettikleri haz ile uğraştıkları varsayılır. Gelişime bağlı olarak çocukların aynı zamanda karşı cinsten anne babaya güçlü biçimde bağlanması ve aynı cinsten anne babaya karşı düşmanca duygular barındırması beklenir (Adams, 1995; Bacanlı, 2003).

Bu tür duygular ve istekler hayal kırıklığına mahkûmdur ve daha da ötesi çocuk için korkunç bir çatışma yaratır. Sonuçta, çocuğun bu niyetinden dolayı ciddi biçimde cezalandırılacağı korkusu nedeniyle çocuk Oedipal çatışmaları bastırır, bilincinden uzaklaştırır ve nispeten huzurlu olduğu örtülü döneme girer. Freud bu görüşün kızlardan çok erkeklere uyarlanabileceğini söylemiştir. Psikoanalitik şemada örtülü dönem 5 veya 6 ile 12 yaşları arasında yer alır. Bu dönemin görece sessizliği ve barışı erinliğe ulaşmayla birden bire sarsılır ve yeniyetmeler ergenliğe çocukluğun bir kez daha patlama tehdidi altındaki bütün çatışmaları ile girerler. Psikoanalitik kurama göre ergenlik çocukluk

cinselliğinin yeniden dirilmesi olarak tanımlanabilir (Adams, 1995). Ergenlik ile birlikte gencin cinselliği üreme amacına yönelik hale gelir. Freudyen bakış açısı ergenlik dönemi ile fazla ilgilenmemişlerdir. Psikanalizciler ergenliğin çocukluktan daha az önemli bir evre olduğuna, yetişkin cinsel davranışlarını edindiğine inanmaktadırlar (Bacanlı, 2003).

1.1.2.5. Sullivan’ın Kişilerarası Kuramı

Sullivan insanların her şeyden çok aradıkları şeyin güven olduğunu ve güven istemini “kaygıdan kurtulma gereksinimi” olarak tanımlar. Kaygı insan yavrularının başlangıçtaki bağımlılık ve çaresizliğinin hemen hemen kaçınılmazlığından ortaya çıkar. Bebekler iyiliğin ve yaşamın sürmesi için diğer insanlara çok fazla güvenmek zorunda oldukları için, başkalarının genel tutumlarına ve ruh durumuna özel olarak duyarlıdırlar. Çocuğa bakan büyük olasılıkla anne er ya da geç bir şeye sinirlenebilecek ve gizemli ve sözel olmayan bir biçimde bu duyguları iletebilir. Belki annenin dokunma şekli belki de babanın ifade değişikliğinden olabilir ama ne olursa olsun bebek bir şeyin yanlış olduğunu hisseder ve kaygı duygusunu yaşar. Bu o kadar kötü bir duygudur ki bebek bu duygudan kaçmak için her şeyi yapar. Anne babalarında kendilerinde hangi davranışlarının kaygıya yol açacağını hemen öğrenirler. Sonuçta kaygıdan kaçma yolu olarak bu eylemlerden sakınmayı öğrenirler (Adams, 1995).

Bebek kendi kendisi ile oynayabilir ve anne bunu fark ettiğinde hoşnutsuzluğunu bebeğe iletir. Bu yolla cinsellikle ilgili bir “fobi” gelişmesini yüreklendirir. Çocuklar için cinsel konular hakkında kaygı duymaktan kaçınmanın en kolay yolu onlara ilişkin bir şey yapmaktan kaçınmaktır. Ergenliğe ulaştıklarında cinsel organlarının farkına varırlar. Bununla birlikte ergen cinsellikle ilgili bir sürü ketlenmeler kazandığından, kaygıdan uzak olması gereken bu gereksinim Sullivan’ın “şehvet dinamizmi” adını verdiği doyurulması gerekli gereksinimle acı bir şekilde çarpışır (Adams, 1995).

Ergenlerin kendilerinden karşı cinsten biri ile yakın ilişki kurmalarının beklendiğini anlamaya başlaması ile durum daha da kötü olur ve böylece daha önce çok fazla kaygı kaynağı olan cinsel organların bu ilişkide önemli bir figür olduğu düşünülür (Adams, 1995).

1.2. DUYGU

Birçok insan duyguların ne olduğunu bildiğini düşünür. Mutluluk, üzüntü, kızgınlık ve şaşkınlık kelimeleri ile ifade ettiğimiz hislerimizin özel bir çeşidi olduğunu sanırlar. Duyguların günlük hayatımızın bir parçası olduğunun ve sık sık doğrudan ya da dolaylı olarak bir şekilde ilişkide olduğu arkadaşlarına, ailesine, sevgilisine, iş arkadaşına ve çocuklarına ifade edildiğini fark ederler. Duygu kelimesi Latince “tahrik etmek”, “kışkırtmak” kelimelerinden gelmektedir. Şimdi ise birçok anlamı vardır. Heyecan, ajitasyon ya da his anlamına da gelebilir (Plutchik, 2003).

Duygular muhakeme etme ve düşünceyi geliştirme yeteneğidir. Doğru bir şekilde duyguları algılama, düşüncelere yardımcı olmak için duygulara ulaşma ve üretme, duyguları ve duygusal bilgiyi anlama, duygusal ve zihinsel gelişimin ilerlemesi için duyguları düzenleme yeteneğini kapsar (Mayer, Salovey, Caruso, 2004). Bir diğer tanıma göre ise duygu muhakeme, hisler, düşünceler ve zekâ arasında güçlü bir ilişki vardır (Love, Guthrie, 1999; Weiss, 2000).

Duygu, kültürel kurallar tarafından şekillenmiş bireyin yüzündeki ve bedenindeki değişiklikleri, beyin aktivitelerini, bilişsel değerlendirmeleri, öznel hisler ve hareket eğilimini kapsayan genel uyarılmışlık halidir (Wade, Tavis, 2006).

Duygu, fizyolojik, anlamsal, yaşantısal, bilişsel ve mutluluk, hüznün, kızgınlık ve şaşkınlık gibi ruh halinin ve hislerin tutarlı deneyimlerinde meydana gelen diğer değişiklikleri düzenleyen organize tepki sistemidir (Smith, Lozarus 1990).

Humphrey ve diğerlerine (2007) göre duygular sinirseldir ve karar verme için sürecinde anlamaya ve farkındalığa ihtiyacı olan bilgi sürecini içerir. Duygular, bireyin problem çözme ve problemleri belirleme yeteneklerinin merkezinde yer alırlar. Duygular, uygun amaçlar belirlerken ve karar verilirken göz önünde bulundurulması gereken muhakeme yeteneğinin unsurlarını belirlemeye yardımcı olur.

Goleman’a (1998) göre duygu bir his ve hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi olarak tanımlar. Locke (2005) ise duyguyu,

nesneler, insanlar ya da durumlar hakkındaki bireyin biriktirilmiş inançlarının yansıması ve bireyin değerlerine dayanan bilinçaltı değerlendirmeleridir.

Psikoloji tarihinin en etkili figürlerinden olan William James (1884) duyguyu şu şekilde tanımlamıştır: “Duygu, Heyecan verici gerçeğin algılanmasını takip eden bedensel değişiklikler ve bu değişikliklerin meydana gelmesinden dolayı aynı değişiklikler hakkında hissettiklerimizdir”. James şuna inanıyordu; ilk önce korku ve kızgınlık gibi duygular, sonra fizyolojik değişiklikler gelir, duyguların hissedilmesi büyük oranda bireyin bu değişiklikleri fark etmesine bağlıdır.

Davranışcılığı psikolojik bir hareket olarak kuran John Watson (1924) ise duyguyu bir bütün olan vücut mekanizmasını ve özellikle içsel organları ile birlikte salgı bezlerini kapsayan kalıtsal “teпки örüntüsü” olarak tanımlar. Bu tanımda Watson görüşü, duygu bütün vücuttaki değişiklikleri içerir. Bu değişimler değişik duygular için değişik görüntüler sergiler ve bütün bu tepkiler doğuştan gelen sistemlere bağlıdır (Akt: Plutchik, 2003).

Duygular, psikolojik, bilişsel, güdüsel ve yaşantısal sistemleri içeren, birçok psikolojik alt sistemin sınırlarını zorlayan organize tepkilerdir. Duygular tipik olarak birey için olumlu ya da olumsuz değerde anlamı olan ya içsel ya da dışsal olaylara karşılık olarak ortaya çıkar (Lazarus, 1991).

Yıllarca maymunlar üzerinde çalışmalar yapmış bir nörofizyolog olan Paul MacLean’in (1963) tanımı ise şöyledir: “Duygusal hisler, davranışlarımıza, insanlığa ait iki temel hayat prensibi olan koruma ve kendini koruma ile ilgili olarak rehberlik eder”. Duyguların biyolojik fonksiyonları vardır ve bu fonksiyonlar bireyin hayatta kalma kadar ait olduğu grubun hayatta kalması ile yakından ilgilidir (Akt: Plutchik, 2003).

Frijda’ya (2000) göre duygu fizyo-psikolojik reaksiyonların entegre bir kombinasyonun, öznel hisleri ve bilişsel aktiviteleri kapsayan, algılanan tatsız olaya karşılık olarak organizmanın ilerleyici bir aktivitesidir. Bir diğer tanımında ise Frijda (1986) duyguyu, çevre ile bir ilişkiyi kurma, saptama ya da aksatma eğilimleridir. Duygu hem de acil durumlara ya da engellemelere tepkideki değişikliğe hazır

bulunuşluk eylemi olarak tanımlar. Bu tanımda önemli ayrıntılardan birisi, duyguların bireylerin diğer insanlarla ve çevresindeki olaylarla etkileşimi yolu olmasıdır. Eğer etkileşim iyi değil ise duygular azalma ya da ilişkiyi sekteye uğratma eğilimindedirler. Bir diğer önemli nokta ise duyguların tetikleyicileri bireyin yaşamındaki tehlikelerdir ve duygular bu tehlikelere tepkidirler.

Bağlanma kuramının babası sayılan İngiliz psikiyatrisi John Bowlby'nin (1969) duygu tanımı ise: “Duygular, ya kendi organizmik durumunun ve hareket dürtüsünün ya da yaşadığı çevresel durumların başarısının, birey tarafından sezgisel değerlendirme evreleridir. Aynı zamanda, duygulara özgün yüz ifadeleri, beden duruşu ve harekete başlangıç ifadeleri ile eşlik edildiğinden genellikle karşıdaki kişi hakkında çok değerli bilgiler verir”. Bu tanım birçok fikri içermektedir. Duygular bireyin bedenindeki meydana gelen olayların değerlendirilmesi ya da yorumlanması hem de bireyin çevresinde olan olaylarla ilgilidir. Duygu işaretleri yüz ifadelerinde, vücudun duruşunda veya eylem dürtülerinde bulunabilir. Buna ek olarak duyguyu ifade etme bir bireyden diğerine bilgi akışını sağlar (Akt: Plutchik, 2003).

Andrew Ortony'nin duygu tanımı “olaylara, etkenlere ya da nesnelere değerlik tepkileridir. Bu tepkilerin ayrıntıları ortaya çıkan durumun incelenmesi ile belirlenir”. “Değerlik” terimi olumlu ya da olumsuzluk duygusunda kullanılır. Bu tanım duyguların hoş ya da nahoş hislerle ilişki olduğunu ima eder (Ortony ve diğerleri, 1988).

Plutchik'e (2003) göre duygu enerji akışı ve bilgi işlem sürecini içeren karışık bir süreçtir. Nörofizyolojik süreçler ve kişilerarası ilişkiler arasındaki etkileşim sayesinde ortaya çıkan zihini tanımlar. Duyguların bir eyleme hazır bulunuşluk durumunu oluşturma yeteneği vardır. Duyguyu yıkım, üretme, kaynaşma, uyum, koruma, reddedilme ve araştırma gibi ya da bunların uyaranlar tarafından oluşturulan bazı birleşimlerinin bedensel tepkileri olarak tanımlayan Plutchik'e göre 8 temel duygu boyutu vardır ve bütün dillerde bütün duyguların tanımları ya bu sekiz boyuttan birisi ya da bunların birleşimi veya harmanlanmasıdır. Evrimsel çerçevede bu boyutlar; yıkım (kızgınlık, öfke) ve koruma (korku, panik), kaynaşma (kabul, güven) ve reddetme (iğrenme, düşüncelerde ani değişim), üretme (neşe, sevinç) ve yeniden bütünleşme

(hüzün, keder), araştırma (ilgi, beklenti) ve uyum (hayret, şaşkınlık) çift boyutlu boyutlar olarak tanımlanır.

Tablo:1.2.1 Duygu Tanımları

Sigmund Freud,	Fikirler, zihinsel güce eşlik eden duyular ve duygularla birlikte his olarak algılanan son ifadelerdir.
Walter B. Cannon	Duygunun en önemli özelliği talamus harekete geçtiğinde basit bir uyarıya katılmasıdır.
Donald O. Hebb	Duygu, hem çevreye daha etkili uyum sağlama hem de sağlayamama, hem güç vermek hem de zayıflatmak, hem rağbet etmek hem de kaçınmaktır.
Caroll Izard	Duyu nöropsikolojik, motor-ifade ve fenomenolojik görünümü olan karmaşık bir süreçtir.
Charles Brenner	Duyuş, hem memnuniyet hem de memnuniyetsizlik ya da her ikisi, buna ilave olarak fikirler, hem bilinç hem de bilinçsizlik ve duyu ile yakından ilişkilidir.
Richard Lazarus	Duygu şu üç öğeyi kapsayan karmaşık bir rahatsızlıktır; öznel duyuş, uyumlu eylemin hareketliliğinin hareketliliği için türe özgü formlarıyla alakalı fizyolojik değişiklikler ve hem araçsal hem de ifadesel kaliteye sahip eylem dürtüleridir.
J.Campos, D.L. Mumme, R. Kermoian, R.G. Campos	Duygular birey ve çevre arasındaki, birey için önemli olan ilişkiyi kurma, saptama, değiştirme ya da sona erdirme sürecidir.
Josep M. Jones	Duyuşlar insan davranışının bütün yönleri için merkezi kontrol mekanizması gibi hizmet edebilen, sembolik olmayan bilgi işleme sürecinin deneysel temsilidir.
Denys A. De Catanzaro	Duygular evrimsel miras tarafından şekillendirilmiş fakat her zaman modern içerikle uyumlu olmayan, hayata karşı ham bir tepki gösterme eğilimleridir.
Leda Cosmides ve John Tooby	Duygu işlevi algılama, dikkat, sonuç çıkarma, öğrenme, hafıza, amaç seçimi, güdüsel öncelikler, psikolojik etkiler v.b alt programlarının eylemlerini ve etkileşimlerini yönetmeyi yönlendirmek zorunda olan üst düzey bir programdır.
Tom Johnston ve Klaus Schrer	Duygu soy gelişimsel olarak gelişmiş bir organizmanın iyi oluşunu etkileyen önemli olaylarla başa çıkmasını kolaylaştıran uyumlu bir mekanizmadır.
Aaron Ben-Ze'ev	Duygular dikkatimizi cezbeden ve etkileyen şeylerin seçimi ile dikkatimizi yönlendirir. Önceliklerimizi ve iletişim amaçlarımızı düzenler. Duygular hayatta kalma konularıyla ve sosyal statü ile yakından ilgilidir.

(Plutchik, 2003)

Duygusal reaksiyonlar, vücudun zihin/beyin ve diğer alanlarıyla birlikte genel uyarılmışlık durumundaki değişimlere yol açan beynin aktivitasyonları tarafından

belirlenen hazır bulunuşluk durumu oluşturur. Limbik sistem sosyal bilgi işleminin merkezi, otobiyografik bilinçlilik, anlamın değerlendirilmesi, genel uyarılmışlık halinin aktivasyonu ve bedensel tepki ile yüksek bilişsel arasındaki eş güdüm olarak işlevini yerine getirir. Bu süreçler, beynin çeşitli basit ve karmaşık süreçlerine doğrudan etki eden enerji akışı ve bilgi işleme arasındaki uyum olarak gerçekleşir. Duygu soyut düşünmek için gerekli olan fizyolojik düzenlemelerden etkilenir ve beyin ile bedenin fonksiyonlarını doğrudan etkiler (Rolls, 1999).

Duygu öğrenme ve hafızayı çalıştıran dikkati tetikler. Olan olayları ya da şeyleri hatırlamamıza yardımcı olan daha aktif ve kimyasal olarak uyarılmış beyinin işlemlerini sağlar. Duyuş, davranış ve biliş karmaşık yollarla birbirlerini etkilerler, fakat bilişin bu etkileşimlerde çok güçlü bir yeri vardır ve diğer süreçlere göre aracılığa daha uygundur. (Izaguirre, 2008).

Duygular zihinsel işlemlerin dört temelinden birisi olarak bilinir. Bunlar motivasyon, duygu biliş ve bilinçtir. Motivasyon içsel bedensel durumlara tepkilerden doğduğunu ve açlık, susuzluk, sosyal temas ihtiyacı ve cinsel istekler gibi dürtüleri içermektedir. Motivasyon hoşnut olmayı sağlama ve üretim ihtiyacı gibi eylemleri yönetir. Duygular çevre ile bireyin arasındaki ilişkideki değişikliklerin bir belirtisidir hem de bu değişikliklere bir tepkidir. Aynı zamanda çeşitli temel davranışsal tepkileri düzenlerler. Biliş problem çözmeye ve bireyin çevreden bir şeyler öğrenmesine izin verir buna ilave olarak öğrenme, hafıza ve problem çözmeyi içerir. Duygusal zekâ ise duygu ve bilişin kesişimi olarak görülebilir (Mayer, Salovey, Caruso, 2000). Bu tanıma göre duyguların çeşitli özellikleri vardır:

- a) Her bir duygu biyolojik tabanlı özellikleri paylaşır,
- b) Basit duygular daha karmaşık duygularla birleşebilirler,
- c) Duygular gösterim kuralları tarafından düzenlenebilir. Fakat temel olarak değiştirilemezler,
- d) Duyguların ilişkileri ve ilişkilerdeki değişiklikleri bildiren işlevsel amaçları vardır,

- e) Duygular ve bilişler zihnin değişik işlevlerini sergilerler, aksi halde beyin her ikisini de birleştirir ve birleşik bir şekilde ifade eder (Mayer, Salovey, Caruso, 2000).

Elster'e göre (2004) duyguların genel olarak 6 tane özelliğini sayabiliriz:

1. Fiziksel uyarılmışlık hali
2. Fiziksel ifadeler
3. Değerlilik
4. Bilişsel Öncül
5. Amaçlı Objeler
6. Eylem Eğilimi

Elster yukarıdaki 6 evreyi şu şekilde açıklamıştır:

Fiziksel Uyarılmışlık, fiziksel temelli herhangi bir değişikliktir. Örneğin, kalp atış hızını azalması kadar artması. Bu ölçüt diğer sözcükler tarafından adlandırılan fenomenlerin duygulardan tam olarak ayırt edilebilmesinde önemli bir role sahiptir. Örneğin. "Korku" kelimesi içsel organlarla ilgili korkuyu ya da tam anlamıyla korkuyu ifade edebilir ama aynı zamanda basit bir inanç ya da karmaşık bir arzu olarak tanımlanabilir.

Duyguların, diğerlerinin davranışlarını şekillendirilebilen insanlar tarafından, duyguyu anlamayı mümkün kılan fiziksel ifadeleri vardır. Bir ifade, diğeri tarafından doğrudan bir eylemin habercisi olarak algılandığında, etkisiz hale getirmek ya da cesaretlendirmek için önemli olabilir. "Eğer karşıdaki benim yüzümden ya da duruşumdan kızgın olduğumu anlarsa geri çekilebilir."

Duyguları değerliliği -acı ve memnuniyet bunlara eşlik eder- Akılcı Seçim Teorisine bir bağlantıdır. Birey gerçekten, duyguların, acısını ve memnuniyetini, verilen bir kararın beklenen faydasına katkıda bulunabilen olumsuz ya da olumlu faydaları olduğunu düşünür.

Duygular inançlar tarafından tetiklenir. Tetiklenen inançlar (herhangi bir diğer inanç gibi) akılcı ya da akıldışı olabilir. Dahası, eğer tetiklenen inanç akıldışı ise, tetikleyen duygu tarafından bozulmuş olmasından olabilir

Diğer taraftan duyguları amaçlı objeleri vardır. Duyguları önemli bir vakası ise bireyleri hedef almasıdır. Obje bir kişi tarafından adanmış bir eylem ya da o kişinin karakteri olabilir. Kızgınlık, suçluluk, hayranlık ve guru doğrudan eyleme yöneliktir, kin, küçümseme, utanma, hoşlanma ve gururluluk ise doğrudan kişinin karakteri ile ilgilidir (Elster, 2004).

Son olarak ise duyguları bazı eylemlere eğilimleri vardır:

Tablo: 1.2.2 Bazı Duyguların Eğilimleri

Duygu	Eylem Eğilimi
Kızgınlık	Izdırap çekmekten kaynaklanan kızgınlık objesi
Kin	Var olamamaktan kaynaklanan kin objesi
Nefret	Dışlanma
Utanma	“Dibe çökme”, intihar
Suçluluk	İtiraf etmek, hazırlık yapma, birini incitmek
İmrenme	İmrenilen objeyi ya da onun sürecini yok etme
Korku	Kaçmak, mücadele etmek
Sevgi	Diğerine yaklaşma ya da dokunma

(Elster, 2004)

1.3. ZEKÂ

Zekâ kelimesinin özgün hali ilk olarak Aristo tarafından “dia-neosis” sözcüğünden algı, duyu, hayal, hafıza ve mantık gibi düşünceye ait soyut düşüncelerin adlandırılması ile türetilmiştir. Zekâ ile ilgili bütün tariflerde Aristo'nun bahsettiği öğeleri bulmak mümkündür (Kızıltepe, 2004)

İnsan yetenekleri arasında en çok tartışılan kavram zekâdır, bunu nedeni, zekânın insanın yaşamını sürdürme, anlamlandırma ve kontrol etme sürecinde taşıdığı önemli roldür. Tarihsel zamanların başından beri insan zekâsı, doğayla başa çıkma çabaları olarak ve daha çok felsefenin ve mitolojinin konusu olarak sözü edilmiş bir kavramdır. Zekânın bilimsel düzeyde ele alınması ise 19. yüzyıl psikoloji bilimini kurulmasıyla başlamıştır (Karaküçük ve Oral, 2007).

Sternberg ve Detterman (1986) tarafından zekâ tam olarak öğrenme ve bireyin çevreye uyumu için soyut olarak muhakeme yapma yeteneği olarak tanımlarken Wechsler (1958) ise mantıklı olarak düşünmek için amaçlı harekete geçmesi ve çevresi ile etkili bir biçimde mücadele etmesi için bireyin küresel yeteneği olarak tanımlar.

Thorndike (1920) zekanın 3 alandan oluştuğunu öne sürmüştür. Birinci alan soyut, analitik ve sözel yetenekleri içerir. İkinci alan mekanik görsel/uzaysal, kinestetik becerileri içerir. Üçüncü alan ise sonradan motivasyonel ve duygusal zekâyâ bölünen sosyal ve pratik bilgiden oluşur (Akt: Izaguirre, 2008).

Sternberg (2000) zekanın çevreye uyum temel zihinsel süreçler, düşünme (muhakeme), problem çözme, karar verme gibi sözel zeka, pratik zeka, üst-biliş, motivasyon ve kişilik gibi faktörlerden oluşturduğunu ileri sürer.

Zekâ etkili bilişsel ve bilgi işlem sürecine rağmen kişinin uyum için bütün çabalarını içerir (Roberts ve diğerleri, 2001). Lock'a (2005) göre ise zeka bireyin kavramları düzenleme ve kavrama becerisidir.

Zekâyı bir kapasite olarak tanımlamak mümkündür. Bu kapasite “uyum gücüdür”, “öğrenme gücü”dür, “ilişkileri görebilme gücü”dür. Zekâ geçen yüzyılın başlarında tek etmen ile açıklanmıştır. Örneğin Tarmana göre zekâ bir genel yetenektir.

Spermana göre ise genel yetenek ve bir takım özel yeteneklerden oluşur. Gardner'a göre ise gerçek bir problemi çözmek için gerekli yetenekler kümesidir (Özden, 2005).

Zekânın birçok tanımı olmasına rağmen çoğunda ortak olan bazı noktalar bulunmaktadır:

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

Binet ve Simon'a göre zekâ üç farklı elementi içermektedir. Yönetim, Uyum ve Kontrol. Yönetim ne yapması gerektiğini bilmesinden oluşur. Uyum, bir işi yaptığı andaki bireyin stratejisinin seçimi ve gözlemi olarak kendi düşünceleri ve eylemlerini eleştirebilme yeteneğidir. Bu yetenek genellikle bilinçaltı seviyesinde meydana gelir (Stenberg, Lautrey, & Lubart, 2004).

Piaget, (1972) zekânın bir takım test maddeleriyle belirlenmesine karşıdır. Ona göre zekice davranmak, organizmanın yaşamı için en uygun koşulları sağlamaktır. Diğer bir deyişle zekâ, organizmanın çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardım eder; gerek organizma, gerekse çevre sürekli değiştiğinden, bu ikisi arasındaki zekice etkileşimler de değişmek zorundadır. Zekice etkinlik, var olan her durumda, organizmanın en iyi koşullarda yaşamasını sağlamaya yöneliktir. Kısaca Piaget'ye göre her canlı yaşayabilmek için kendine en uygun koşulları bulmaya çalışır. Bunu gerçekleştiren temel etkende onun zekâsıdır. Organizma, değişen olgunlaşma düzeyine ve çevresiyle etkileşimlerine bağlı olarak değişik yaşantılar kazanır. Dolayısıyla organizmanın zekâ düzeyine bağlı olarak gösterdiği performansta da farklılıklar vardır.

Piaget'in zekâ ile ilgili çalışmalarına katkısı çok büyüktür. Kendisi diğerlerine göre farklı bir alternatif görüş belirlemiştir. Piaget bireysel farklılıklarla ilgilenmemiştir. Ona göre, çevre ile organizmanın etkileşimlerinin bir fonksiyonu olan bilişsel bir yapıdır (Akt: Stenberg, Lautrey & Lubart, 2004).

Bir diğer kuramcı olan Lev Vygotsky (1978) zekânın bireyin çevre ile etkileşimi üzerinde odaklanmıştır. Vygotsky zekâyı, bir dış işlemin içsel yeniden yapılanması olan "içselleştirme" olarak tanımlar. Temel görüşür şudur: biz, bizi saran sosyal çevrede belirli yollarla meydana gelen olayları gözlemleriz ve bir parçamız olsun diye onların eylemlerini özümseriz. Bir çocuk ulaşamayacağı bir objeyi tutmaya çalışır. Muhtemelen bunu yapmakta başarısız olacaktır. Annesi onun bu nesneyi tutma girişimini görünce ona yardım etmek için gelir. Ve ona nasıl tutacağını gösterir. Böylece, çocuğun başarısız girişimi diğer bireyler ve annesi tarafından yapılan bir reaksiyona neden olur. Bu reaksiyonda çocuğa bu denemeyi doğru yapabilmesinde yardımcı olur.

Vygotsky (1978)'in bir diğer önemli kavramı "yakın gelişim alanı" dır. Bu dönem, çocuğun bir davranışı yetişkinlerden yardım alarak yaptığı dönem ile (içselleştirme), kendisinin yardımsız yapabileceği dönem arasındaki gelişim dönemidir. Bu döneme, gelişmiş yetenekler olduğu kadar gelişmekte olan yetenekler dönemi olarak da bakılmalıdır.

Benzer görüşler Feuerstein (1979) tarafından da ele alınmıştır. Feuerstein'e göre zihinsel gelişimin çoğu, anne ve diğer yetişkinler tarafından yapılan aracılıkla çevre ile etkileşiminden kaynaklanmaktadır. Ebeveynler sadece, çocuklara deneyimler sağlamazlar aynı zamanda bu deneyimleri anlamaları için çocuklarına yardımcı olurlar. Örneğin; çocukları eğitim programları izlemeye ya da müzeye gitmeye teşvik etmelidirler. Fakat müzede gördüklerini ve TV de izlediklerini yorumlamada çocuklara yardımcı olunmalıdır.

Bir diğer zekâyı ele alan görüş ise "Bilgi İşleme Kuramı" dır. Zekânın yapısını açıklamaya yardımcı olan çok üretken bir yaklaşımdır. İlk olarak, akılcı düşünce sürecini tanımlamada eşsiz bir başarıya sahiptir. İkinci olarak, insan zekâsının temellerini belirlemenin kaynağı olan bireysel farklılıkları ele almaz. Bireyler arasında

paylaşıp paylaşılmadığına dikkat etmeden süreci belirleyebilir. Üçüncü olarak ise bu yaklaşım geleneksel deneysel analiz metotlarını kullanmak yerine deneyler üzerinde daha fazla kontrol sağlamayı mümkün kılar (Stenberg, Lautrey, Lubart, 2004).

Mayer ve Salovey'e (1997) göre yüzyıllar boyunca zihini 3 bölüm olarak görüyorlardı. Biliş (düşünce), duyuş (duyguyu da içeriyor) ve motivasyon (arzu). Zekâ, kavramları birleştirme ve ayırma gücü, yargılama ve muhakeme ve soyut düşünce ile meşgul olma gibi yeteneklerle yakından ilgilidir. Son yıllarda duygunun gelişim ve öğrenmeye etkisi üzerine yapılan çalışmalar bilişsel ve sosyal süreçler ile ilgili araştırmalarla bütünleşmiştir.

İnsanoğlu ve onların zihinsel yeteneklerini ve becerilerini geliştirme yeteneği arasında gerçek ve temel farklılıklar vardır. Bazı bireyler diğerlerine göre zihinsel gelişim için doğuştan gelen genetik potansiyele sahiptirler. Genetik çeşitlilik geniş bir zihinsel potansiyeli doğuştan verir ve kalıtım yetişkin IQ'sunun aşağı yukarı %80'nini belirler (Jensen, 1998).

Kültür, zeki olarak değerlendirilen davranışlara etki eden bir faktördür. Zeki davranışın altında yatan süreçler ve zihinsel gelişimin yönetilmesine etki eder. Bu görüşe göre kalıtımın ve zekâyâ etki eden diğer faktörler inkâr edilmez fakat kalıtım sınırlı bir etkiye sahiptir (Miller, 1997).

Geçen yüzyılın son çeyreğinde Howard Gardner zekâyâ çoğul bir anlayış getirdi. Gardner zekânın niceliksel olarak ölçülüp tek bir sayıya indirgenmesine karşı çıktı. İşe zekânın tanımıyla başladı.

1. Gerçek bir problemi çözmek için gerekli yetenekler kümesi.
2. Bir (veya daha çok kültürde) değer verilen bir ürün veya hizmet ortaya koyma yeteneği.
3. Yeni bir bilgi üretmek için problem keşfetme, çözme (veya problem yaratma) kapasitesi (Özden, 2005).

Gardner önce yedi temel zekâ alanından bahsetmiş daha sonra bunlara sekizincisini eklemiştir.

Sözle zekâ: Anadili kullanma kapasitesi ve düşüncelerini başkalarının anlayacağı şekilde ifade edebilme yeteneğidir.

Mantıksal Zekâ: Neden sonuç ilişkisi kurabilme, bir şeyin çalışma ilkelerini ortaya koyabilme ve numaralarla oynama yeteneğini ifade eder.

Müziksel Zekâ: Ritimleri algılama, ayırt etme, aranje etme ve yorumlama kapasitesidir. Dinleme, yorumlama ve besteleme olarak ortaya çıkabilir.

Bedensel Zekâ: Vücut hareketlerini kontrol edebilme ve ellerini ustaca kullanabilme yeteneğidir.

Sosyal Zekâ: İnsanların hislerini, niyetlerini, güdülerini, karakterlerini, ilgi, ihtiyaçlarını değerlendirme kapasitesidir.

Görsel Zekâ: Boşluğu zihinde canlandırabilme yeteneğidir. Dış dünyayı doğru bir şekilde algılama ve tekrar yaratabilme kapasitesidir.

İçsel Zekâ: İnsanın kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olma, sınırlılıklarını bilme, kendi iç dünyası ile irtibatlı olma, kim olduğu üzerinde yoğunlaşabilme kapasitesidir.

Doğa Zekâsı: Doğayı, doğal kaynakları ve doğal olayları izleme, anlama; bitkileri ve hayvanları anlama, ayırt etme, sınıflama kapasitesidir (Akt: Özden, 2005).

1.4 DUYGUSAL ZEKÂ

Bilişsel zekâ gibi yeni bir kavram olan; duygu ve zekâ gibi; tanımı üzerine bile hala yoğun bir şekilde tartışılan iki kavramın yan yana gelmesinden oluşan duygusal zekâyı tanımlamak güçtür. Duygusal zekâ, İngilizcedeki karşılığı olan “Emotional Intelligence” sözcüğünün kısaltılmış hali olan EQ olarak da anılmaktadır (Mumcuoğlu, 2002).

Duygusal zekâ kavramının özü 1920li yıllarda E.L. Thorndike’in “Zekâ ve Kullanımı” makalesi ile ortaya çıkan “sosyal zekâ” kavramına dayanmaktadır. Thorndike sosyal zekâyı “Erkeklerin ve kadınların, kız ve erkek çocuklarının anlama yeteneği, insan ilişkilerinde akıllı davranmak” olarak tanımlamış ve sosyal zekâyı kişinin IQ’sunun bir parçası olarak görmüştür. Thorndike göre sosyal zekânın bir diğer boyutu da “insanı anlama ve yönetme yeteneği” olmasıdır (Bradshaw, 2008).

1955 yılında Amerikan Dil Bilim Derneği duygusal zekâ terimini kullanmıştır (Yaşarsoy, 2006). Akademik çevrelerde duygusal zekâ terimi, Wayne Leon Payne’in (1985) ‘Duygulara Yönelik Bir Çalışma, Arzu, Acı ve Korkuyla Bütünleşme Duygusal Zekânın Geliştirilmesi’ adlı doktora tezinde kullanılmıştır (Salovey, Mayer, 1990). Thorndike’in (1920) geliştirdiği sosyal zekâ kavramı 90’lı yıllarda Amerikalı psikologlar Peter Salovey ve John Mayer (1990) tarafından duygusal zekâ olarak popüler hale gelmiştir. Duygusal zekâ duyguları genelleme ve anlama, duyguları ve duygusal bilgileri anlama, zihinsel ve duygusal gelişimi ise duyguları düzenleyerek iletmektir. Bu tanım bütünlüğü duyguları daha zekice ve düşünme ve duygular hakkında zekice düşünceler ile ilgili fikir verebilmektedir (Yılmaz, 2002).

Duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi bilgisini, ilişkilerini ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir (Cooper, Sawaf, 1998).

Bireyin yaşamındaki başarının belirleyicisi olarak, öncelikle kendine ait duygularını fark edip tanımasını, onları uygun şekilde kontrol edebilmesi ve yaşamındaki hedefleri için öz motivasyonu gerçekleştirebilmesi ile ilişkili bireysel

yetenek ve becerilerle, karşısındaki kişilerin duygularını fark edip, kendini onların yerine koyabilmek ve çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir karışımıdır (Acar, 2001).

Duygusal zekâ, bilişsel olmayan yetenekler, yeterlilikler ve çevresel taleplerle ve baskılarla başa çıkma başarısındaki bireyin yeteneğini etkileyen becerilerini düzenlemek olarak tanımlanabilir (Bar-On, 1977). Burada bahsedilen bilişsel olmayan yetenekler, etkili davranışa katkıda bulunan güdüsel ve duygusal nitelikler ve kişilik özellikleridir (Wechseir, 1943).

Duygusal zekâ, duyguların ve ilişkilerinin anlamının farkına varma ve onların temelindeki problem çözme ve sonuç çıkarma yeteneği olarak adlandırılabilir. Bunun yanında duyguları anlama, hislerle ilgili duyguları asimile etme, bu duygularla ilgili bilgiyi anlama ve bunları yönetme kapasitesidir (Mayer, Salovey, Caruso, 2004).

Duygusal zekâ, kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmemizin yanı sıra, duygulara ilişkin bilgiler ve duyguların ilişkisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermemizi sağlar (Cooper, Sawaf, 1998).

Duygusal zekâ, duyguları tanımlama ve ifade etme, duyguları anlama, düşüncenin içinde duyguları özümseme, kişideki ve diğerlerinde hem olumlu hem de olumsuz duyguları düzenleme yeteneği olarak tanımlanabilir (Matthews ve diğerleri, 2002).

Duyguları zamanında üretebilme, yaşatabilme, denetim altında tutabilme ve başka biriyle sağlıklı duygusal iletişime girebilme yeteneğidir. Bir başka deyişle; duygusal zekâ aklın kendisini his bombardımanlarından koruması ve duyguları gerektiği yerde bastırma gücünü gösterebilmesidir (Şahinkaya, 2006).

Duygusal zekâ duygularını ne zaman ne kadar ifade edeceğini bilmek ve duygularını ifade etmektir. Duygusal zekâ zeki olmanın bir başka yoludur (Yılmaz, 2002).

Değişik versiyonlar içinde tercih edilen duygusal zekâ tanımı yardımıyla duyguları genelleme ve anlama, duyguları ve duygusal bilgileri anlama, zihinsel ve duygusal gelişimi ise duyguları düzenleyerek ilerletmedir. Bu tanım bütünlüğü, duyguların daha zekice düşünme ve duygular hakkında zekice düşünceler ile ilgili fikir verebilmektedir (Yılmaz, 2002).

Duyguların, insanların üst düzeydeki yaşama ilişkin deneyimlerinde oynamış olduğu yapıcı rol gittikçe artan bir ilgi konusu olmaktadır. Duyguların sadece zekâyâ değil, aynı zamanda yaşamdan doyum sağlamaya katkısını ifade eden inanış, duygusal zekâ konusunda yapılan çeşitli araştırma sonuçları ile desteklenmektedir (Acar, 2001).

Duygusal zekâ sadece “iyi davranmak” anlamına gelmez. Ayrıca hisleri başıboş bırakmak ya da içini boşaltmak anlamına da gelmez. Aksine hisleri uygun ve etkili bir biçimde ifade edebilecek şekilde yöneterek, insanların ortak amaçları doğrultusunda birlik ve uyum içinde çalışmalarını sağlamaktır (Bülbüloğlu, 2001).

Tunca’ya (2004) göre Duygusal zekâ öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir kavramdır. Bu yeteneği geliştirmek için aşağıdaki adımlar atılmalıdır:

- Duyguları tanıyıp adlandırmak.
- Duyguları ifade etmek.
- Duyguların şiddetini değerlendirmek.
- Duyguları idare etmek.
- Doyumu ertelemek
- Stresi azaltmak.
- Duygular ve eylemler arasındaki farkı bilmek.

Duygusal zekâ sadece tek bir özellik veya yeteneği ifade etmez. Bireyin, kendisinin ve başkalarının duygularını değerlendirmeye ve ifade etmeye katkıda bulunan, bireyin kendi yaşamında motivasyonunu, barısını ortaya çıkaran duyguları kullanmayı sağlayan yeteneklerdir. Bu yetenek modeli dört alandan oluşmaktadır;

- Duyguları tanıma (duyguyu algılama ve ifade etme)
- Duyguyu düşünceyle bütünleştirme (önce duyguyu, sonra da bu duygunun sebebini ortaya koyma yeteneğidir)
- Duyguları anlama (analiz etme)
- Duyguları kontrol etme (Şahinkaya, 2006).

Cooper ve Sawaf (1998) işte ve yaşamda duygusal zekâ üzerine yoğunlaşmak ve onu geliştirmeye başlamak için dört köşe taşlı bir model önermişlerdir:

- a. *Duyguları Öğrenmek*: Duygusal dürüstlük, enerji farkında olma, geri bildirim, sezgi, sorumluluk ve ilişki aracılığıyla bir kişisel etkinlik ve güven mekânı inşa etmektir.
- b. *Duygusal Zindelik*: İçtenlik inanılabilirlik ve esenliği inşa ederek güven çemberini genişleten, çatışmaları dinlemek ve yönetme yeteneğini arttıran bir boyuttur.
- c. *Duygusal Derinlik*: Gündelik yaşam evi işi, sahip olunan potansiyel ve amaçlarla uyumlu hale getirmek ve bunu doğruluk, adanmışlık ve sorumlulukla destekleyen bir süreçtir.
- d. *Duygusal Simya*: Sorun ve baskılarla birlikte yaşamak, fırsatları yakalamak, önceden görülmeyen çözüm yöntemlerini ortaya çıkarmak ve yetenekleri kullanmak sureti ile gelecek için rekabet etme gücünü arttıran, yaratıcı güdülerini geliştiren bir boyuttur.

Enginsoy (2002)'a göre duygusal zekânın bazı temel taşları vardır ve bunlar basamaklar halinde hiyerarşik bir özellik taşırlar. Bu basamaklar şunlardır:

1-Duyguyu tam ve doğru olarak kavrayabilme, yorum ve tanımlama yeteneği,

2-Duyguları ve onlardan gelen bilgiyi anlama yeteneği

3-Birey kendisini ya da başka bir kişiyi anlamaya yardımcı olacaksa gerek duyduğu ve istediği zaman duygulara ulaşabilme ya da onları üretebilme yeteneği,

4-Duygusal ve entelektüel gelişmeyi itici güç olarak duyguları düzenleme yeteneği.

Duygusal zekânın üç ana başlıkta toplanabilen sekiz temel maddesi vardır:

a)Kendini tanıma

- 1) Kişilerin kendi duyguları hakkında bilgi sahibi olmaları,
- 2) Kalıpları tanıma

b) Kendini seçme

1. Sıralı düşünmeyi uygulama,
2. Değerlendirme yapma ve yeniden seçim yapma
3. Kendini motive etme,
4. İyimserliği seçme.

c) Kendini verme

1. Empatik olma,
2. Büyük hedeflere kendini adama (Enginsoy, 2002).

Duygusal zekâ ile ilgili literatüre bakıldığında 2 başlık altında toplanmıştır.

1)Yetenek Modeli,

2) Karma model.

Yetenek Modeli duyguların kendisine ve düşüncelerle etkileşimine odaklanır. Karma model ise bilinç durumları, motivasyon ve bir birey olarak yapılan sosyal aktiviteler gibi diğer özelliklere ve zihinsel yeteneklere odaklanır (Mayor, Caruso, Salovey, 2000).

1.4.1 Duygusal Zekâ Modelleri

1.4.1.1 Yetenek Modeli

Yetenek modelinin amacı, duygusal zekâyı, duygu ve biliş arasındaki etkileşimin bir sonucu olan bir takım yetenek olarak ölçmek iken karma modeli ise kişilik özellikleri ve yatkınlığın geniş bir aralığını içerir.

Duygusal zekânın yetenek modeli zekânın içsel yapısı hem de bireyin yaşamına etkisi hakkında tahminler yapar. Bu teori şunu tahmin eder. Duygusal zekâ, gerçekte, üç ampirik kriteri meydana getiren diğer zekâlar gibi bir zekâ çeşididir. Birincisi, zihinsel problemlerin alternatif puanlama metotları tarafından değerlendirilen doğru veya yanlış cevapları vardır. İkinci olarak ölçülen beceriler diğer zihinsel yeteneklerin ölçümü (çünkü zihinsel yetenekler ilişkili olma eğilimindedirler) hem de kendini değerlendirmeye dayalı empati ile ilişkilidirler. Üçüncü olarak mutlak yetenekler yaş ile birlikte gelişir (Mayer, Salovey, Caruso, 2000).

Duygusal yönden zeki olan bireyler.

- a) Biyo-sosyal uyumlu ailede büyürler (duygusal olarak duyarlı ebeveynlere sahiptirler),
- b) Savunmacı değildirler,
- c) Etkili olarak duygularını yeniden çerçeveleyebilirler (gerçekçi bir biçimde iyimser ve takdirkârdır),
- d) Hislerini iletebilir ve tartışabilirler,
- e) Estetik, ahlaki ve etik hisleri, sosyal problem çözme, liderlik veya manevi hisleri gibi duygusal olanlara özgü bilgilerini geliştirirler (Mayer ve Salovey, 1993).

1.4.1.2 Karma Model

Karma model çeşitli kişilik özelliklerini içerir ve kişilik ile duygusal zekâ arasındaki örtüşmeyi açıklar. Bu modelin Karma model olarak adlandırılmasının sebebi samimiyet, ısrar, gayret, motivasyon ve iyimserlik gibi zihinsel yetenekleri ve kişilik özelliklerini birleştiriyor olmasıdır (Mayer ve Salovey, 1993). Karma model zihinsel

yetenek modelinden büyük ölçüde farklıdır. Hem yetenek hem de karma model duygusal zekâ ile ilgili ilk makalelerde birlikte ele alınmıştır. Bu çalışmalar duygusal zekâyı bir zihinsel yetenek olarak sergileseler de, zekâ ile birlikte anılacak kişilik özelliklerini serbestçe tanımlamışlardır. Böylece duygusal zekâ için samimi ve sıcak olan kişileri, dikkatsiz ve kaba kişilerden ayırdığı söyleniyordu (Mayer, Dipaolo & Salovey 1990).

Bu duygusal zekâ tanımlamalarının aksine Bar-On (1997) duygusal zekâ modeli şu soruya cevap arıyordu: “Niçin bazı bireyler hayatta diğerlerine göre daha başarılıdır?” Bar-On, kendi duygusal zekâ teriminin kullanımı için aşağıdaki açıklaması önermiştir:

“Zekâ, yetenekler, yetkinlikler ve hayatla etkili bir biçimde başa çıkmak için kullanılan bilginin birleşimi olan becerilerin toplamı olarak açıklanır. Duygu sıfatı ise bilişsel zekâdan farklı olan spesifik zekâ çeşidini vurgulamak için kullanılır. (Bar-On, 1997).

Bar-On’un kuramsal çalışması, zihinsel yeteneklerle (duygusal öz-farkındalık gibi) bağımsızlık, kendini kabul ve genel ruh hali gibi zihinsel yeteneklerden ayrılabilen, gözlenebilen diğer kişilik özelliklerinin bir birleşimidir. Bu da bu modeli “karma model” yapar.

Bar-On (1997) öne sürdüğü modelin genişliğine rağmen, duygusal zekâ modeli için nispeten ihtiyatlı davranmıştır. Modeli başarıyı tahmin etmesine rağmen, bu başarı “hangisi kazanım ve sonuç için mücadele ediyor”un son ürünüdür. Ayrıca kendi geliştirdiği Duygusal Zekâ Ölçeği “kendi kendine başarıdan daha ziyade başarı potansiyeli” ile yakından ilişkilidir. Duygusal zekâ, zekâ ile birlikte kişinin genel zekâsının genel bir resmini sağlayabilir.

Duygusal zekâ ile ilgili bir diğer kuramcı da Daniel Goleman’dır. Goleman karma ve aşağıdaki tabloda beş başlık altında toplanmış bir model ortaya çıkarmıştır. Goleman’ın duygusal zekâ kuramı ile ilgili alt başlıklar “Goleman Modeli” altında ele alınacaktır.

Goleman (1998) duygusal zekâyı daha geniş bir alana taşımıştır. Ona göre “ego dayanıklılığı” tamamen onun duygusal zekâ modeline benzer ve bu model sosyal ve duygusal yetkinlikleri kapsar. Duygusal zekâ evde, okulda ve işte başarıyı sağlar. Gençlik boyunca, duygusal zekâ, kaba ve saldırgan davranışlarda azalmaya, daha fazla popüler olmaya, daha iyi öğrenmeye ve uyuşturucu, sigara ve cinsellik konusunda daha doğru kararlar vermeyi sağlar. İş yaşamında ise duygusal zekâ insanlara takım çalışmasında, birlikte çalışmada ve birlikte nasıl etkili çalışılacağını öğrenmede yardım eder. Daha da genellersek, duygusal zekâ ister romantik olsun ister özel ilişkilerde, hayatın her alanında büyük avantajlar sağlar.

Tablo: 1.4.1 Duygusal Zekâyı Sınıflandıran 3 Model

Duygusal Zekâyı Sınıflandıran Üç Model		
Mayer v eSalovey (1997)	Bar-On (1997)	Goleman (1995)
<p>Ayrıntılı Tanım</p> <p>“Duygusal zekâ insanların kendi doğrularındaki duygusal algı ve anlama değişikliğinin açıklamasını yapan yetenekler bütünüdür. Daha biçimsel olarak duygusal zekâ şu şekilde tanımlanabilir: Duyguları anlama ve ifade etme, duyguları düşüncede özümseme, duygu ile anlama ve muhakeme etme, kendinde ve diğerlerinde duyguları düzenleyebilmedir” (Mayer ve Salovey, 1997)</p> <p>Temel Beceri Alanları ve Spesifik Örnekler</p> <p><i>Duyguyu Anlama ve İfade Etme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Kişinin fiziksel durumlarında, hislerinde ve düşüncelerinde duyguları tanımlama ve ifade etme * Başkalarıyla, sanat çalışmalarında, dilde vs. duyguları tanımlamak ve ifade etmek <p><i>Duyguları Düşüncede Özümseme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Duygular düşünceyi üretici yollarda önem sırasına göre düzenler. * Duygular karar vermeye ve hatırlamaya yardımcı olarak vücut bulur <p><i>Duyguyu Anlama ve Analiz Etme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Karışık duygular ve eşzamanlı hisleri de kapsayan duyguları sınıflama becerisi * Duygunun değişimiyle alakalı ilişkileri anlama becerisi <p><i>Duygunun Reflektif Düzenlenmesi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Hislere açık olma becerisi * Entelektüel ve duygusal büyümeyi yükseltecek şekilde duyguları yansıtıcı olarak düzenleyebilme becerisi (Mayer ve Salovey, 1997) <p>Model Tipi</p> <p>Yetenek</p>	<p>Ayrıntılı Tanım</p> <p>“Duygusal zekâ kişinin çevresel talepler ve baskılar ile başa çıkarak başarıya ulaşma yeteneğini etkileyen istidadi, bilişsel olmayan kapasiteleri ve becerileridir” (Bar-On 1997).</p> <p>Temel Beceri Alanları ve Spesifik Beceriler</p> <p><i>Kişiyile İlgili Beceriler</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Duygusal öz-farkındalık * Girişkenlik * Kendini kabul * Kendini gerçekleştirme * Bağımsızlık <p><i>Kişilerarası Beceriler</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Kişilerarası ilişkiler * Sosyal sorumluluk * Empati <p><i>Uyum Yeteneği Dereceleri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Problem çözme * Gerçeklik testi * Esneklik <p><i>Stres Yönetimi Dereceleri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Stres Toleransı * Dürtü kontrolü <p><i>Genel Ruhsal Durum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Mutluluk * İyimserlik <p>Model Tipi</p> <p>Karma</p>	<p>Ayrıntılı Tanım (lar)</p> <p>“Burada duygusal zekâ denen beceriler kişisel kontrolü, heves ve ısrarı ve kendini harekete geçirme becerisini içerir.”(Goleman 1995:12). “Duygusal zekânın temsil ettiği beceriler yapısı için eski moda bir kelime vardır: karakter” (Goleman 1995)</p> <p>Temel Beceri Alanları ve Spesifik Örnekler</p> <p><i>Kendi Duygularını Bilme(Öz Bilinç)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Olduğu anda bir duyguyu tanıyabilmek * Andan ana duyguları kontrol etme <p><i>Duyguların Yönetimi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Duyguları idare edebilmek ve böylece uygun hale getirmek * Kendini yatıştırma becerisi * Önlemesi güç olan kaygı, sıkıntı, asabiyeti ortadan kaldırma <p><i>Kendini Harekete Geçirme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Amaca hizmet doğrultusunda duyguları düzenleme * Doyumu erteleyebilme ve düşünmeden hareket etmeyi engelleme <p><i>Diğerlerindeki Duyguları Tanuma</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Empatik farkındalık * Diğerlerinin neye ihtiyacı olduğuna ve neyi istediğine uyum sağlama <p><i>İlişkileri İdare edebilme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Diğerlerindeki duyguların yönetiminde beceri * Diğerleri ile rahatlıkla karşılıklı etkileşimde bulunabilme <p>Model Tipi</p> <p>Karma</p>

(Mayer. Salovey ve Caruso 2000).

1.4.2 Goleman Modeli

Duygusal zekâ, kendinin harekete geçirebilmek, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilmek, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilmek, ruh halini düzenleyebilmek, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermemek, kendinin başkasının yerine koyabilmek ve hiçbir zaman umudunun kırılmasına izin vermemektir (Goleman, 1998).

Goleman'a(1998) göre duygusal zekâ bir meta-yetenektir; yani, ham zekâ dahil, var olan diğer yeteneklerimizi ne kadar iyi kullanabileceğimizin belirleyicisidir.

Goleman (1998) duygusal zekâyı 5 ana başlıkta toplamıştır;

- a) Kendi duygularını Bilme,
- b) Duyguların yönetimi,
- c) Kendini harekete geçirmek,
- d) Diğerlerinin duygularını anlamak,
- e) İlişkileri yürütebilmek.

Salovey, Gardner'ın kişisel zekâ yetenekleri kavramını da kendi temel duygusal zekâ tanımının içine katarak, bu yetenekleri beş ana başlık altında toplamıştır:

1. Kendi Duygularını Bilme (Özbilinç): Kendini tanıma –bir duyguyu oluşurken fark edebilme duygusal zekânın temelidir. Duygularını tanıyan kişiler, hayatlarını daha iyi idare ederler. Kişisel karar gerektiren konularda ne düşündüklerinden çok daha emindirler.

2. Duyguların yönetimi: Duyguları uygun biçimde idare yeteneği, özbilinç temeli üstünde gelişir. Bu yeteneği zayıf olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay toparlayabilmektedir.

3. *Kendini harekete geçirmek:* Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hâkim olabilme ve yaratıcılık için gereklidir. Bu beceriye sahip kişiler yaptıkları her işte daha üretken ve etkili olabilmektedir.

4. *Diğerlerinin duygularını anlamak (Empati):* Empati yeteneğidir. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren belli belirsiz sosyal sinyallere karşı daha duyarlıdır.

5. *İlişkileri yürütmek (Sosyal Beceriler):* Büyük ölçüde, başkalarının duygularını idare etme becerisidir. Bu becerilerini çok geliştirmiş bireyler, insanlarla sürtüşmesiz bir etkileşim sürdürmeye dayalı her alanda başarılı olur ve parlak bir sosyal yaşam sürdürürler (Akt: Goleman, 1998).

Tablo: 1.4.2 Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Boyutları ve Bunların Yapıtaşları

BOYUTLAR	BOYUTUN TANIMI	YAPITAŞLARI
1) Kendi Duygularını Bilme (Özbilinç)	- Kişinin herhangi bir duyguyu hissettiğinde onu tanıyabilme, izleyebilme ve bu bilgiyi kararlarını verirken kullanabilme yeteneği	- Kişinin özgüven duyabilmesi - Kişinin gerçekçi bir şekilde kendini değerlendirebilmesi - Kişinin kendiyile alay edebilmesi
2) Duyguların Yönetimi	- Kişinin duygularını ve tepkilerini uygun bir şekilde yönetebilme, kendini sakinleştirebilme ve olumsuz duygular kontrolden çıkmadan önce onlarla başa çıkabilme yeteneği - Kişinin olumlu sonuçlar elde edebilmek için kısa vadede zevklerinin tatminini erteleyebilme yeteneği	- Kişinin güvenilir ve dürüst olabilmesi - Kişinin belirsizliğe karşı rahat olabilmesi - Kişinin değişikliğe açık olabilmesi
3) Kendini Harekete Geçirme	- Kişinin bir amaç doğrultusunda duygularını yönlendirebilme, karşılaştığı engeller ve sorunlar karşısında yılmama yeteneği. - Kişinin “akış” durumuna geçebilme yeteneği	- Kişinin başarıya yönelik güçlü bir istek duyabilmesi - Kişinin başarısızlığın karşısında bile iyimser olabilmesi - Kişinin kendini örgüte adayabilmesi
4) Diğerlerinin Duygularını Anlama (Empati)	- Kişinin diğer kişilerin duygu ve düşüncelerinin tarafsız bir şekilde farkında olabilme yeteneği. - Kişinin kendisini başkasının yerine koyabilme yeteneği	- Kişinin yetenek geliştirme ve korumaya yönelik uzmanlık geliştirebilmesi - Kişinin kültürlerarası hassaslık duyabilmesi - Kişinin müşterilere hizmet edebilmesi
5) İlişkileri Yürütebilmek (Sosyal Beceriler)	- Kişinin sosyal durum ve ilişki ağlarını iyi kavrayabilme, diğer kişilerin duygularını yönetebilme ve diğer kişilerle sorunsuz geçinebilme yeteneği	- Kişinin liderliği yönetmekte etkinlik gösterebilmesi - Kişinin ikna edici olabilmesi - Kişinin takımları oluşturabilmesi ve onlara liderlik edebilmesi

(Çakar ve Arbak, 2004)

1.4.3 Bar-on Modeli

Duygusal zekâ, etkili bir biçimde kendimi anlama ve ifade etme, diğerleri ile iyi ilişkiler kurma ve onları anlama, günlük talep, zorluk ve baskılarla başarılı bir biçimde baş edebilmesine yarayan duygusal ve sosyal yeterliliklerle ilgili bir kesittir (<http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/essay.php?i=4>).

Darwin'den günümüze sosyal-duygusal zekânın birçok tanımı, açıklaması ve kavramlaştırması aşağıdaki anahtar kavramların bir ya da birçoğunu içermektedir:

1. Hem duyguları anlama kemde kendimize ve başkalarına hissettiklerimizi ifade etme yeteneği,
2. Başkalarının duygularını anlama ve insanlarla ilişki kurma yeteneği,
3. Duygularımız yönetme ve kontrol etme yeteneği,
4. Kişisel ve kişilerarası ilişkilerdeki problem çözümünü ve değişimini yönetme becerisi,
5. Olumlu ruh halini oluşturma ve kendini motive etme yeteneği (Bar-on, 1997)

Bar-on'un kendi ölçümleri sonucunda geliştirdiği modeli aşığıdaki meta ve alt faktörlerden oluşmaktadır:

1. **Kişisel Boyut:** Bu meta faktör kendini kabul, duygusal özfarkındalık, girişkenlik, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirmeyi içerir. Bu faktör öncelikle özfarkındalık ve kendini ifade ile alakalıdır, genel olarak duygularımızın ve kendimizin farkında olma yeteneğini, gücümüzü ve zayıflığımızı anlamayı, kendimizi ve hissettiklerimizi bozucu olmayacak bir şekilde ifade etmeyi yönetmektir.
 - *Kendini Kabul:* Kendini doğru olarak algılama, anlama ve kabul etme,
 - *Duygusal Özfarkındalık:* *Duygularımızın* farkında olama ve anlama,
 - *Girişkenlik:* Kendimizi ve hissettiklerimizi yapıcı olarak ifade etme yeteneği,
 - *Bağımsızlık:* Kendine güvenme ve başkalarına bağlı olan duygularımızın özgür olma yeteneği,
 - *Kendini Gerçekleştirme:* Kişisel hedeflerimizi düzenleme ve kendi potansiyelini gerçekleştirmek için bunları başarılı olarak kullanma yeteneği olarak tanımlanabilir.
2. **Kişilerarası Boyut:** Empati, sosyal sorumluluk ve kişilerarası ilişkileri kapsar. Sosyal farkındalık, beceriler ve etkileşim ile ilgilidir. Diğerlerinin hissettikleri,

ilgileri ve ihtiyaçlarının farkında olma, işbirlikçi, yapıcı ve karşılıklı tatmin edici ilişkiler kurma ve devam ettirme yeteneğimizdir.

- *Empati*: Başkalarının nasıl hissettiklerini anlama ve farkında olma,
- *Sosyal Sorumluluk*: Sosyal grubumuzla özdeşleşmek ve başkaları ile işbirliği yapma,
- *Kişilerarası İlişkiler*: Karşılıklı tatmin edici ilişkiler kurma ve devam ettirme ve diğerleri ile iyi ilişkiler kurabilme yeteneğidir.

3. **Stres Yönetimi**: Stres toleransı ve dürtü kontrolünü içerir. Duygu yönetimi ve kontrolü ile ilgilidir ve duyguların bizim yararımıza olması ve bize karşı olamaması için duygularla başa çıkma yeteneğidir.

- *Stres Toleransı*: Etkili ve yapıcı olarak duyguları yönetme,
- *Dürtü Kontrolü*: Harekete geçmek için bir dürtüyü ve cezp ediciliğe direnme ve tehir etme yeteneğidir.

4. **Uyum**: Gerçeklik testi, esneklik ve problem çözmeyi içerir. Şimdiki çevremizdeki değişimler gibi, kişisel ve kişilerarası değişimlerle nasıl başa çıktığımız ve uyum sağladığımızla ilgilidir.

- *Gerçeklik Testi*: Nesnel olarak hissettiklerimizi onaylama ve dış gerçeklikle düşünme,
- *Esneklik*: Hissettiklerimizi, düşündüklerimizi ve davranışımızı yeni durumlara uydurma ve uyarlama,
- *Problem Çözme*: Kişisel ve kişilerarası ilişki problemlerinin etkili çözüm yeteneğidir.

5. **Genel Ruh Hali**: İyimserlik ve mutluluğu kapsar. Kendini motive etme ile yakından ilgilidir. Genel olarak kendimizle, başkaları ile ve hayatla iyi vakit geçirme hem de kendimizi rahat hissetmemizi ve hayata genel bakış açımızı etkiler.

- *İyimserlik*: Hayattaki zorluklara karşı olumlu ve ümitli tutum sergileyebilme,
- *Mutluluk*: Genel olarak kendileriyle, diğerleriyle ve hayatla yetinme yeteneğidir (<http://www.reuvenbaron.org/>).

Tablo: 1.4.3 Bar-On Modelindeki Duygusal Zekâ Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler

Duygusal Zekâ Boyutu	Boyutu Oluşturan Yetenekler
Kişisel Boyut	Kendini Kabul, Duygusal Öz-farkındalık, Girişkenlik, Bağımsızlık, Kendini gerçekleştirme
Kişiler Arası Boyut	Empati, Sosyal sorumluluk, Kişilerarası ilişkiler
Stres Yönetimi	Stres tolerans, Dürtü kontrolü
Uyum	Gerçeklik Testi, Esneklik, Problem çözme
Genel Ruh Hali	İyimserlik, Mutluluk

(<http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/essay.php?i=3>)

1.4.4 Mayer ve Salovey Modeli

Mayer ve Salovey (1993), duygusal zekâyı sosyal zekânın değişik bir biçimi olarak, bireyin kendine ve diğerlerine ait duyguları gözlemleyebilme, bu duygular arasında ayırım yapabilme ve bu süreçlerden elde ettiği bilgiyi düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneği tanımlamaktadırlar.

Duygusal zekâ, duyguları, kişinin sosyal çevresini anlamasına ve hissetmesine yardımcı olan yararlı bilgi kaynakları olarak görerek, zekâ ile duyguyu bir araya getirmektedir (Salovey ve Grewal, 2005).

Tablo:1.4.4 Mayer ve Salovey'in 4 Boyutlu Duygusal Zekâ Modelinin, Zekâyla ve Kişilikle olan İlişisine Odaklı İnceleme Tablosu

Boyutlar	Ölçümün Tanımı	Zekâ Ve Kişilikle İlişkisi
1: Duyguyu Algılamak	Duyguları yüzlerde, resimlerde tanıma yeteneği	Zekâyâ bilgi girdisi sağlar
2: Duyguyu Kullanarak Düşünmeyi Kolaylaştırmak	Duygusal bilgiyi kullanabilme ve düşünceyi zenginleştirmek için duygusal bilgiye yön verebilme yeteneği	Bilişsel görevlerde duygusal bilgiden yararlanmak için düşünceyi ayarlar ve düzenler
3: Duyguyu Anlamak	İlişkiler, bir duygudan diğerine geçişler ve duygular hakkındaki dilbilimsel bilgilere ilişkin duygusal bilgiyi kavrama yeteneği	Duygular ve duygusal bilgi hakkında soyut değerlendirme ve muhakeme odak merkezidir
4: Duyguyu Yönetmek	Kişisel ve kişilerarası gelişme için duyguları ve duygusal ilişkileri yönetme yeteneği	Kişilik ve kişisel amaçlarla etkileşim içindedir

(Mayer, Caruso, ve Sitarenios, 2001).

1.4.4.1. Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modelinin Alt Boyutları

Duyguyu algılamak

Kendinin ve diğerlerinin duygularını algılama ve tanımlama yeteneği olarak açıklanabilir. Birey kendine odaklandığında, daha fazla duygusal farkındalık, düşük aleksimiti (duyuşsal anlatımcılık) ile ilgili daha az kararsızlıkla ilişkili bir boyuttur. Birey diğerlerine odaklandığında, duyuş, duyarlılığı, duyuşu anlama yeteneği ve sözel olmayan duyarlılık tarafından anlam kazanır (Brackett ve Salovey, 2006).

Duyguyu kullanarak düşünmeyi kolaylaştırmak

Dikkati odaklamak için duyguları kullanma, daha mantıklı ve yaratıcı düşünme yeteneğini içerir. Duyguları kullanma, muhakeme, problem çözme, karar verme, kişiler arası iletişim gibi bilişsel girişimlere katkıda bulunan hislerden yaralanma yeteneğini gerektirir. Duygular çeşitli zihinsel düzenlemeler yaratabilir. Bu düzenlemeler çeşitli muhakeme yetenekleri için az veya çok uyumu sağlayabilirler (Schwartz, 1990). Örneğin bazı duygular yaratıcı düşüncede işe yarayabilir ve bazı insanların duygularını yaşamakta çok yaratıcı olabildiğinde geribildirim sağlayabilirler (Averill, 1999).

Duyguyu anlamak

Duyguları analiz etme kapasitesini yansıtan makul sayıda dil ve önermesel düşünceyi kapsar. Duygusal sözlüğü ve duyguların bir davranıştan diğerine birleşmesini, ilerlemesini ve geçişini anlamayı içerir. Duyguları anlamada becerikli bireylerin, özellikle zengin bir duygu kelime hazinesi ve değişik duygu durumları arasındaki ilişkiyi değerlendirme yetenekleri vardır (Ortony ve diğerleri, 1988).

Duyguyu yönetmek

Kendindeki ve diğerindeki duyguları ve ruh halini düzenleme yeteneğidir. Birey kendi hislerini yönettiğinde; insanlar, hislerini tam olarak izleyebilir, ayırt edebilir ve sınıflandırabilirler. Bu hisleri düzenleyebileceklerini ya da modifiye edebileceklerine inanırlar. Hislerini düzenleyecek stratejiler geliştirirler ve bu stratejilerin etkililiğini değerlendirirler. Bazı insanlar diğerlerine duygularını yönetmede az ya da çok yardımcı olma konusunda etkilidirler. Örneğin; çoğu bireyler doğru şeyleri söyler ya da

arkadaşlarını neşelendirir. İş arkadaşlarını motive ederler ya da diğerlerini etkilerler bunun yanında diğerleri bu kadar etkileme yeteneğine sahip değildirler (Catanzaro ve Grennwood, 1994).

1.5 PROBLEM ÇÖZME

Problem çözüme kavramını açıklamazdan önce “Problem” nedir, ne anlama gelmektedir buna ilişkin bir açıklama yapmak gerekir. Problem, Türk Dil Kurumu (2005) tarafından, araştırılması öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken, sıkıntı veren durum olarak açıklanırken, Özbay (2001) tarafından çözümlü hazır olarak sunulmayan, çözümünde mental, fiziksel engeller olan durumlar olarak tanımlar.

Dewey problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlar (Akt; Gelbal, 1991). Morgan’a (1999) göre ise problem; temelde, bireyin belli bir hedefe ulaşmada bir engellemeyle karşılaştığı bir çatışma durumudur. Engelleme hedefe ulaşmayı güçleştirmektedir. Böyle bir durumda problem çözüme, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır.

Karasar (2004) tarafından problem fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden, kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı olarak görülen her durum olarak tanımlanmıştır. King (1981) ise problemi, şüphe ya da belirsizliğe yol açan bir sorun olarak açıklar.

Genel olarak bir durumun problem olabilmesi için aşağıdaki süreçlerin gerçekleşmesi gerekir:

- Bir problem olduğunu fark etmek,
- Bu problemin nasıl çözüleceğini bilmek,
- Fakat bu problemi çözmek istemek,
- Çözüm bulunduğunda uygulamaya geçebilmek (Hicks, 1994).

Problem, bir ortamdan veya durumdan daha çok tercih edilen bir başkasına geçmemiz esnasında önümüze çıkan engeller ya da zorluklar olarak tanımlanabilir. Öte yandan problemin tanımını, iyileştirilesi gerektiğini düşündüğümüz, gerçek ya da somut tüm durumlar için kullanabiliriz. İşte problem çözümü de, ortadaki engellerli kaldırmak sureti ile bir durumdan olmasını istediğimiz başka bir duruma geçmek için

kullandığımız sürecin adıdır (Stevens, 1998). Bu süreç problemlere yeni yollar, yeni fikirler üretme sürecidir. Burada önemli olan, bireylerin sorunu görmezlikten gelip kaçmak, şiddete başvurmak, saldırgan davranışlar sergilemek gibi geleneksel yöntemler yerine, gelişimlerine katkıda bulunacak barışçıl yollarla problem çözmelerine katkıda bulunmalarınıdır (Erdoğan, 2004).

Problematik durumla baş etmek için uygun alternatif tepkiler vermek ve bu alternatifler arasından en etkili tepkiyi seçme ihtimalini arttıran davranışsal bilişsel bir süreç (D'zurilla ve Goldfried, 1971) olarak tanımlanmakla birlikte, önceki yaşantılar ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak tanımlanır (Korkut, 2002).

Heppner ve Krouskopf (1987) ise bu bilişsel ve etkili davranışsal süreçleri, karışık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için kişinin ortaya koyduğu yetenek olarak ileri sürer. Bu süreç çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin amaç, ihtiyaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgilidir. Ayrıca bireyin problem çözmeye yönelmesi cesareti, isteği ve kendine güven duygusuyla ilgilidir.

Oğuzkan'a göre, problem çözme yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya değin deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yolu olarak tanımlanır (Akt: Şirin ve Güzel, 2006).

Karşılaşılan problemlerin hepsi aynı güçlükte değildir. Bazılarının çözümü fazla çaba gerektirmezken, bazılarının çözümü oldukça karmaşık ve zordur. Bazı problemler önceden edinilen alışkanlıklarla çözülebileceği gibi, deneyimlerle edinilmiş bilgi ve becerilerle de çözümlenebilir. Bazen deneme yanılma yolu ile problem çözülür, bazen de bilimsel yöntemin sürecinden faydalanılır (Üstün ve Bozkurt, 2003).

Yaşamda karşılaşılan problemler baş edebilmek bir yetenek sorununun ötesinde, bilgi ve beceri gerektiren bir süreçtir. Problem ne kadar karmaşık ve zor olursa olsun, birey gerekli bilgi ve beceriye sahipse probleme çözüm getirecek en uygun yaklaşımı

bulabilecektir. Burada en kritik nokta probleme götüren aşamaların dikkatli bir biçimde seçilip planlanmasıdır (Şirin ve Güzel, 2006).

Problem çözme ile ilgili çok şey bilinmesine rağmen, insanların problemlerini nasıl çözdüğü hala tam olarak bilinmemektedir. Bireylerin problemler karşısında gösterdiği tepkiler çok farklı olabilmektedir (Heppner, 1978).

Heppner ve Backer'a (1997) göre problem çözme sürecinin birçok yönü vardır ve bütün bu boyutları psikolojik iyi olmada önemli bir rol oynarlar:

Problem çözmenin çeşitli temel basamakları vardır. Problem çözmeyi ele alan her çalışmacı kendi problem çözme basamaklarını ele almışlardır. Bütün araştırmacılarda ortak olan bazı problem çözme basamakları şunlardır (Aydın, 1998; D'Zurilla ve Goldfried, 1971; Heppner ve Backer, 1997; Stevens, 1998; Üstün ve Bozkurt, 2003):

- Bireyi rahatsız eden bir güçlüğü sezilmesi,
- Güçlüğü bir problem olarak tanımlanması,
- Problemin analiz edilmesi
- Muhtemel çözümler ve hipotezler geliştirilmesi,
- Geliştirilen çözüm ve hipotezlerin değerlendirilmesi,
- Uygulanacak çözüm için karar verme,
- Geliştirilen çözümün uygulanması,
- Değerlendirme.

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

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.

Problemın 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.

Seçeneklerin Oluşturulması: Seçeneklerin oluşturulması hedef yönelimli bir süreç olduğundan doğal olarak seçimi gerektirir. Oluşturulan seçeneklerin sayısı, bireysel sorunların duygusal öğeler taşıması nedeniyle az olabilir. Engellenmişlik hissinin eylemlerdeki akıcılığı azalttığını ve başarısızlıkların genelde problem çözmeye stratejilerini olumsuz etkiler

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

Değerlendirme: Bu aşama eylem planını uygulayıp sonucun belli bir standartla karşılaştırılmasını içerir. Eğer birey, eylemlerini karşılaştırır ya da verilmiş bir standartla uygunluğuna bakarsa birey bu aktivitelerden yeni sonuçlar üretir ya da eylemlerini durdurur. Tersine eğer eylemleri bir standartla uyuşmuyorsa birey “işlemine” devam eder. 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.

Yukarda sayılan problem çözmeye basamaklarının yanında “problem çözücü” olarak adlandırılan bireylerin bazı ortak özellikleri vardır. Esnekler, uyumludurlar ve problemleri çözmek ve kişisel hedeflerine ulaşmak için uygun yöntemler geliştirebilirler (Heppner ve Backer, 1997).

Koberg'e (1981) göre problem çözme becerilerine sahip bireylerin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Yenilikçi ve yeni oluşuma açıktır,
- Tercih ve kararlarını ifade eder,
- Sorumluluk duygusuna sahiptir,
- Düşüncelerinde esnektir, gelenekçi değildir,
- Cesaretli ve maceracıdır,
- Alternatif fikirler üretir,
- Zeki ve dikkatlidir,
- Kendine güvenir ve kendine yeterlidir,
- İlgi alanları geniştir,
- Objektiftir,
- Prosedür ve yöntemlere bağlıdır,
- Rahat ve duygusaldır,
- Aktif ve enerjiktir,
- Yaratıcıdır,
- Verimlidir,
- Olaylara eleştirisel bir bakışla yaklaşır (Akt: Terzi, 2000).

Bu özelliklere ek olarak Heppner ve diğerleri (1983) kendini etkili problem çözcü olarak algılayanların; kendilerini daha fazla ısrarcı, diğerlerine uyumlu, ciddi ve dikkatli olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Yapılan birçok araştırma bize bireyin problem çözme becerilerinin bilişsel değerlendirmesinin bilişsel, duyuşsal ve kişisel problem çözmeyle ilişkisi olduğunu

göstermektedir. Kendini etkisiz olarak değerlendiren problem çözücüler, kısmen özfarkındalık yapamayan bireyler gibi:

- Zayıf benlik kavramına sahiptirler,
- Problemin unsurlarına karşı olarak problemlere, duygusal tepki verme eğilimindedirler,
- Başarısızlıklarını sabit kişilik özelliklerine bağlarlar (özellikler yeteneklerine),
- Birçok kişisel problemleri olduklarını ve bunlarla başa çıkabilmek için yeterli benlik gücüne sahip olmadıklarını söylerler,
- Kaçınan karar verme tarzına sahiptirler,
- Kaygılı ve depresif olmaya eğilimlidirler,
- Genellikle psikolojik olarak daha az uyumludurlar (Neal ve Heppner, 1986).

Özsaygı ve kontrol odağının duyuşsal özellikleri problem çözücülerin kişiliğinin bir parçası olarak tanımlanabilir. Örneğin özsaygı, yaratıcılık ve problem çözüme arasında olumlu bir ilişki vardır. Problem çözücüler daha bağımsız ve kendilerine güvenleri daha fazla olduğu için kendi fikirlerine daha yüksek değer biçme eğilimindedirler. Aynı şekilde problem çözücüler, kendi etkileri ve değer yargılarıyla o kadar çok ilgilidirler ki, çözümü başkalarını yardımında arayan diğerlerinin aksine içsel denetimleri daha fazladır (Houtz, Tetenbaum, ve Phillips, 1981).

Problem çözüme sürecine ilişkin olarak literatürde yer alan kavramlar arasında “yaratıcı problem çözüme”, “sosyal problem çözüme” ve “kişilerarası problem çözüme” gibi farklı başlıklara rastlanmaktadır. Başka bir ifadeyle farklı isimlendirmeye gidilmesi problem yaşandığı ve çözülmeye çalışıldığı ortamın, koşulların ve kullanılan tekniklerin farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Yine problem çözüme bilişsel, duyuşsal ve sosyal süreçlere yer verilmesi, bu süreçlerin değişik biçimlerde ve oranlarda kullanılmasından dolayı da farklı tanımlamalara gidilmektedir. Tüm bu değişik isimlendirmelere dayalı tekniklerin ortak bileşeni olarak problem çözümenin problemi tanımlama, uygun

alternatifleri oluşturma, bunlardan birisini seçme uygulama ve değerlendirme aşamalarını içerdiği görülmektedir (Yıldız, 2003).

“Sosyal” sıfatı, herhangi bir problem özelliğinde problem çözme sınırlandırmak anlamına gelmez. Odaklanılan konu, doğal sosyal çevredeki problem çözme olarak tanımlanmasıdır. Böylece, araştırmalarda değinilen sosyal problem çözme günlük yaşamdaki bütün problem çeşitlerini, kişinin kişisel olanları kapsayan sosyal olmayan problemleri, kişisel olmayan problemleri, kişilerarası problemleri toplumun daha geniş kısmını ilgilendiren ve toplumsal problemlerle ilgilidir (D’zurilla ve diğerleri, 1998).

Problem çözme konusunda kendine güvenen bireyin kendisini bu konuda yeterli görmesi ile ilgilidir. Bireyin geçmiş deneyimleri konusunda kendine biçtiği değerle ilgilidir. Birey ne kadar kendine güveniyorsa o kadar problem çözme konusunda başarılı olacaktır (Arslan, 2002). Problemlerini etkili olarak çözebilen kişilerin problem çözmeye ilişkin kendilerine o kadar değer biçeceklerdir. Problem çözme ve kendine güven bir neden sonuç ilişkisi değil daha çok bir etkileşim içindedirler.

Spivack, Platt ve Shure (1976), yaptıkları çalışmada problem çözmeye kullanılan becerilerden biri alternatif-çözüm düşünmedir. Diğer bir beceri ise sonucu dikkate alan düşünme becerisidir ve kendi davranışının yol açacağı sosyal sonuçları yordayabilme becerisi olarak tanımlanır. Alternatifleri oluşturup, ardıllarını yordayabildiğinde, problemi önceden tahmin edebilir ve çözümü uygulayabilir. Spivack ve arkadaşları (1976) bu beceriyi sonuca götüren alternatif yolları düşünebilme olarak adlandırmışlardır (Akt: Özusta, 1998).

Birey ilk zamanlarda daha çok maddi ihtiyaçların giderilmesine yönelik olan yalın problemlerle karşılaşırken, ileri yaşlarda daha karmaşık nitelik taşıyan toplumsal problemlerle karşılaşmaktadır. Bu uyum onun toplumdaki yerini, statüsünü belirleyecek kadar öneme sahiptir. Hayatta karşılaşılan problemlerin çözüme kavuşturulup kavuşturulmaması, bireyin hayata uyumunda rol oynamaktadır. (Akt: Üstün ve Bozkurt, 2003).

Problemler karşısında insanların farklı tepkileri olabilmektedir. Probleme iyi bir çözüm yolu bulmak, başka deyişle problemi görmezden gelmek problemin kendiliğinden yok olmasını ya da çözülmesini ummak, başkalarının o problemi çözmesini beklemek, karar vermeyi ertelemek, sorumluluğu başkalarının üzerine atmak gibi yolların denediği bilinmektedir. Ancak problemlerin çoğu, onları çözmek için problem sahibi harekete geçmeden yok olmamaktadır (Korkut, 2002).

Problem çözüme becerilerini algılama düzeyi yüksek olanlar düşük olanlara göre daha genç yaş grubundadırlar. Yaşın problem çözüme becerisi üzerindeki etkisini deneyimler ve geçmiş yaşantılarla değerlendirmek doğru olacaktır (Gemlik ve Sur, 2004).

Çocukluk ve gençlikte problem çözüme, eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Gerek sosyal, gerek eğitsel problemlerini çözüme başarısız olan ve bu nedenle sorunları gittikçe büyüyen öğrenciler çeşitli açıdan yardıma ihtiyaç duymaktadırlar (Tümkaya ve İflazoğlu, 2000).

Hayatın her döneminde gerek ilgili gelişim sorunları ile gerek günlük yaşam problemlerini aşabilmek, sağlıklı yaşam sürdürebilmek için öfke kontrolü ve problem çözüme becerileri büyük önem taşımaktadır. Ergenlik döneminde bu önem, ergen belirsiz statüsünden ve oluşmamış kimliğinden dolayı çevresindeki bireylerle sürekli çatışma içerisinde olmasından ve birçok problemle karşı karşıya kalmasından dolayı daha artmaktadır. Ergen bir taraftan belki de ilk defa karşılaştığı problemlerle baş etmeye çalışmakta, diğer taraftan psikolojik, sosyal ve biyolojik değişimlere uyum sağlayarak kendine toplum içerisinde yer edinmeye çalışmaktadır. Ergenin karşılaştığı bu problemleri çözümedeki başarısı onun sağlıklı bir yaşam sürdürmesinde ve toplum içerisinde yer edinmesinde önemli role sahiptir (Danışık, 2005).

Duygularını tanıyan, rahatlıkla ifade edebilen, gerektiğinde kontrol edebilen bireylerin problemler karşısında daha sağlıklı düşünebilecekleri, daha etkili çözüm yolları bulabilecekleri ve daha etkili karar verebilecekleri düşünülmektedir (Danışık, 2005).

İnsanların yaşamdan zevk almaları, çevresine uyum sağlamaları, kendilerini ifade etmeleri ve diğerleri ile sağlıklı ilişkiler kurmaları gibi yaşam becerilerinde rol oynayan, kendisini olduğu gibi kabul edip, hem kendisi hem de başkaları hakkında olumlu duygulara sahip olmasını gerektiren önemli bir süreçtir (Düzakın, 2004).

Genel anlamda ele alındığında problem çözme öğretiler ve bireyin hem iç hem de dış dünya ile denge içerisinde yaşamasının göstergesi olan bir beceri olarak düşünülebilir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri içermesinin yanı sıra “uyum” yeteneğini de gerektirmesi açısından birçok araştırmacı tarafından da problem çözme başa çıkma becerisinin alt bileşeni gibi düşünüldüğünden ruh sağlığının işareti olarak görülmüştür (Yıldız, 2003).

Problem çözmede ebeveyn tutumları önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun davranışlarını kısıtlayan, başına bir şey gelir kaygısı ile onu hiç yalnız bırakmayan denetleyici bir tutum çocuğun anneye bağımlı olmasına kendi başına hareket edememesine, ürkek ve kaygılı yetişmesine yol açmaktadır. Annenin koruyucu davranmaması ise çocukta temel güven duygusunun oluşmasını sağlamaktadır. Temel güven duygusunu kazanan çocuk ise kendi başına kararlar alabilen bir birey haline gelmektedir. Kendine güvenen ve serbest hareket edebilen bir çocuğun, bir problemle karşılaştığında problemin üstesinden gelmesi beklenir (Arı ve Seçer, 2004).

1.5.1 Problem Çözme Kuramları

1.5.1.1 John Dewey'in yansıtımlı düşünce kuramı

1. Algılanmış bir sorun
2. Sorun üzerine yaratıcı düşünme süreci
 - A. Ön gözlem aşaması
 - B. Soruna ilişkin farklı tanımlamalar önerme
 - C. Güçlüğü çözülebilir bir sorun olarak biçimlendirme
 - D. Çözümler önerme (deneceler ortaya koyma)
 - E. En iyi çözümü bulabilme
 - F. Çözüm yolunu iki biçimde sınaama
 1. Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı
 2. Eylem ya da kontrol (gerçek ya da imgesel olabilir)
 - G. Geri dönme. Başarısızlık durumunda C,D,E,F aşamalarına geri dönme
 - H. Tutumları ve istekleri gözden geçirme
 - İ. Sorunun öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme
 - J. Çözümün başarısını ortaya koyma
3. Yeni dengelerin kurulması
 - A. Dewey, problem çözmenin bu aşamalarının değişmez olmadığını ve herhangi bir diziyi de izlemediğini vurgulayarak sürecin aşağı yukarı her aşamadan başlayabileceğini belirtir.
 - B. Bu aşamalar genişletilebilir, alt aşamaları bile yeni aşamalarla genişletilebilir.
 - C. Bazı aşamalar, çıkarılıp atılabilir; iki ya da üç aşaması kısaltılabilir.
 - D. Sürecin her aşamasında “bilinenden bilinmeyene” bir sıçrama vardır. Sahip olunan, kurulu düzenin ötesinde bir boşluktur. Bu durum, problemi çözen bireyin

kültürü, tercihleri, arzuları ve ilgilerine ve hatta o andaki duygusal durumuna bağlıdır (Akt: Saygılı, 2000).

1.5.1.2 Alex Osborn'un Problem Çözme kuramı

Beyin fırtınası tekniğini geliştirip yayan, Osborn'a (1963) göre problem çözme süreci aşağıdaki üç aşamayı kapsar;

1. Problem Bulma
2. Düşün Bulma
3. Çözüm Bulama

Problem Bulma, Problemin tanımlanmasını ve hazırlığını gerektirir. Problemi tanımlama, onu bir karmaşanın içinden çekip çıkarmayı; hazırlık ise gerekli verilerin toplanmasını ve çözümlene işlemlerini kapsar. Problemi tanımlamada geniş odaklı düşünmeye başlanarak, daralan biçimde alt sorunları saptanması gerekir.

Düşün Bulma, düşün üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Düşün üretme olabildiğince çok sayıda düşünce ortaya atmak demektir. Düşün geliştirme ise ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek en uygun sonucu çözmektir.

Çözüm Bulma, Değerlendirme ve seçme aşamalarından oluşur. Değerlendirme çeşitleri çözümlerin sınanması ya da başka yollarla kontrol edilmesidir. Seçme ise, bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu sonul çözüme iliştiirmeyi içerir (Sungur, 1997).

1.5.1.3 Karl Popper ve Problem Çözme

Popper (1972) problem çözmeye problemin kendisiyle ve problemin nedenleriyle başlamanın önemli olduğunu düşünür. Popper'e göre bir problemi anlamaya çalışmak, problemin parçalarını sezinlemek, onların alt birimleriyle tanışmış olmak ve onlar arasındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Bu kurama göre, bilimsel bir problemi anlamayı onu yaşayarak, çözmeye çalışarak ya da onu çözmede başarısız olarak öğrenebiliriz. Problemi anlamak için yapılacak ilk şey güçlüğün nerede olduğunu

bulmak yönünde olacaktır. Popper, problem çözümü için deneme çözümlerinin cesaretle ortaya atılması, sonra da bunların eleştiriye ve hata-eleme işlemine tabi tutulması gerektiği için karşıt önerilerin engellenmeden ortaya atılmasına, bunların eleştirilmesine sonrada eleştiriler ışığında bunlarda gerçek değişikliklerin yapılmasına izin verilmesini istemektedir (Akt: Sungur, 1997)

Popper problem çözmeyi, amaca ulaşmada ortaya çıkan engel veya güçlük karşısında soruya cevap arama süreci olarak görmektedir. Ancak bununla birlikte problem çözme sonu olmayan bir süreçtir, çünkü her bir çözüm bir başka çözülmemiş yeni bir problemin başlangıcıdır (Akt: Gültekin, 2006)

1.5.1.4 Bandura'nın Problem Çözme Kuramı

Bandura (1977), Sosyal-Öğrenme Kuramında bireylerin problem çözmeyi çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit yoluyla öğrendiklerini ileri sürmektedir. Banduranın öne sürdüğü kendine-yeterlik modeli, insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine inançlarının problem çözme becerileri algılarının, gösterecekleri çabanın miktarını ve sebatlarını etkilediği kabul edilmektedir. Kendine yeterlik beklentileri hem davranışın başlayışını hem de başa çıkmanın devam etmesini etkiler. Kişilerin kendi yeterliliklerine olan inançların gücü muhtemelen belirli durumlarda başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler. Bu başlangıç düzeyinde kişisel yeterliliklerini algılamaları davranışsal seçimlerini etkilemektedir.

Bandura'ya göre, bilişsel süreçler yeni davranışlar kazanma ve bunları öğrenmede önemli rol oynamaktadır. Birey bir tepkide bulunduğu zaman bunun sonucuna başkaların verdiği karşı tepkiye göre bu davranışı yapmayı ya sürdürür ya da bırakır. Uygun davranış, başkaları tarafından sağlanan örneklerden ziyade kişinin eylemlerinin etkililiğini gözlemesi ile yavaş yavaş yapılanmaktadır. Bandura bireylerin, problemlerin açıkça belli olduğu durumlarda çözüm için ne yapacaklarını bildiklerini, oysa belirsiz problem durumların da bundan daha çok etkilenip, genelleme yaptıklarını belirtmektedir (Akt: Taylan, 1990).

1.5.1.5 D’Zurilla’nın Problem Çözme Kuramı

D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant (1996) 5 boyutlu bir problem çözme konsepti ortaya atmışlardır. Bu 5 boyut şunlardır:

- 1) *Olumlu problem yönelimi*: **a)** Problemi bir meydan okuma olarak değerlendirme, **b)** Bireyin kendi problem çözme kapasitesine inanması, **c)** Olumlu problem çözme sonuçlarını bekleme, **d)** Zamanı belirleme ve problem çözme için çaba sarf etme genel eğilimlerini kapsayan bilişsel bir yapıdır.
- 2) *Olumsuz problem yönelimi*: **a)** Problemi bir tehdit olarak değerlendirme, **b)** Bireyin kendi problem çözme kapasitesi hakkında şüpheye düşmesi, **c)** Olumsuz problem çözme sonuçlarını bekleme, **d)** Problemleri çözmeyi denediğinde çok kolay bir biçimde üzülme, engellenme ve hevesi kırılma eğilimlerinden meydana gelen, fonksiyonel olmayan bilişsel-duygusal düzenlemelerdir.
- 3) *Akılcı problem çözme*: Spesifik problem çözme becerilerinin sistematik uygulamaların kapsayan yapısal bilişsel-davranışsal örüntü olarak değerlendirilir. (Problemi açıklama ve formüle etme, alternatif çözümleri geliştirme)
- 4) *Dürtüsel/Dikkatsiz tarz*: Problem çözme teknik ve stratejilerini uygulamak için dürtüsel, dikkatsiz, aceleci ve eksiksiz teşebbüsler tarafından karakterize edilen zayıf bilişsel- davranışsal örüntü olarak değerlendirilir.
- 5) *Kaçıngan tarz*: **a)** Problem çözmeyi mümkün olduğunca erteleme, **b)** Problemlerin kendi kendine çözülmesini bekleme, **c)** Problem çözenin sorumluluğunu diğerlerine atma eğilimlerini içeren zayıf davranışsal örüntüdür.

1.6. DUYGUSAL ZEKÂ VE PROBLEM ÇÖZME İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

1.6.1. Duygusal Zekâ İle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Parker ve diğerlerinin (2004) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada kişisel ve kişilerarası boyutta kızların puanı erkeklerden yüksek çıkmıştır. Erkeklerin puanı uyum boyutunda kızlardan daha yüksektir. 9.sınıfların kişisel ve kişilerarası boyuttan puanları 10, 11 ve 12. sınıftakilerden daha düşüktür. Uyum ve stres yönetimi boyutunda da 9. sınıflar 11 ve 12. sınıflardan daha düşük bir puan almıştır.

Brackett ve diğerlerinin (2004) üniversite öğrencileri yaptığı çalışmada kızların duygusal zekâ puanı erkeklerinkinden daha çok çıkarken Harrod ve Scheer'in (2005) ergenler üzerine yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile cinsiyet arasında aynı şekilde kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine aynı çalışmada anne-babanın eğitim durumuna göre ve sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı fark bulunmuştur. İki boyut için de seviye yükseldikçe duygusal zekâda yükselmektedir.

Bir diğer duygusal zeka ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik Austin ve diğerlerinin (2005) yaptığı çalışmada cinsiyet açısından kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bunu yanında Bailie ve Ekermans'ın (2006) Güney Afrikada yapmış oldukları çalışmada problem çözme ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Yapılan çalışmada problem çözme ile duygusal zeka arasında olumlu yönde ve düşük bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Güler'in (2006) yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Köksal'ın (2003) yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile cinsiyet arasında farklılaşma mevcuttur. Kız öğrencilerin duygusal zekâları erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Akbaş'ın (2006) İlköğretim okulu öğretmenleri ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bircan'ın lise (2006) son sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada cinsiyete göre Duygusal zekâ düzeylerinde kızlar lehine farklılaştığı bunun yanında sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Kurt'un (2007) yaptığı araştırmada duygusal zekâ düşünme biçimi eğitiminin empatik beceriyi arttırdığı bulunmuştur.

Börekçi'nin (2002) çalışma ortamlarında yaptığı araştırmada erkeklerin duygusal zekâ düzeyleri kadınlarinkini oranla yüksek çıkmıştır.

Ergin'in (2000) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada duygusal zekâ ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkekler kızlara göre duygusal zekâ açısından daha yüksek puanlara sahiptir. Kızların sadece "Empati" becerilerinde erkeklere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür.

Erdoğdu'nun (2008) yaptığı araştırmada duygusal zekâ cinsiyete göre kızlar lehine farklılaşmaktadır. Yine aynı çalışmada aile tutumları demokratik tutum olan öğrencilerin duygusal zekâları otoriter ve ilgisiz olanlara göre farklılaşmaktadır.

Göçet'in (2006) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

1.6.2. Problem Çözme İle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Brems ve Johnson (1988), problem çözme ve başa çıkma ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için ilköğretim öğrencileri ile yaptıkları araştırmada erkek olmanın problem çözme, problem çözmede kendine güvenli yaklaşımla ve yaklaşım boyutu ile olumlu yönde bağlantılı olduğu görülmüştür. Erkek olmanın problem çözümü konusunda sağlıklı bir kendilik değerlendirmesinde aracılık ettiği ortaya koyulurken bayanların problem çözme yeterliliklerini düşük olarak algıladıkları bulunmuştur. Erkeklerin problemlerini ne kendileri ne de çevreleri ile paylaştıkları, bayanların ise bu konuda daha açık oldukları görülmüştür.

Tallent ve diğerleri (1992) tarafından üniversite öğrencileri arasında yapılan deneysel çalışmada problem çözme programına katılan öğrencilerle, bu programa katılmayan öğrenciler karşılaştırmışlardır. Araştırmada, deney grubunda yer alan programa katılanların, dünyayı ilgilendiren konulara karşı kontrol grubunda bulunan katılmayanlardan daha ilgili oldukları ve gelecek için daha pozitif oldukları sonucu çıkmıştır.

Elliott ve Godshall (1991) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada problem çözümü değerlendirmelerinin çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıyla ilgili olduğu görülmüştür. Etkili problem çözücülerin, etkili olmayanlara göre, çok daha etkili çalışma alışkanlıklarını kullandıkları ve bunları daha çok değerlendirdikleri dolayısıyla akademik başarılarının da daha yüksek olduğu görülmüştür (Akt: Ferah, 2000)

D'Zurilla ve diğerleri (1998) yaptığı araştırmada problem çözme becerilerinde cinsiyet açısından anlamlı bir görülmemiştir. Yaş açısından bakıldığında bireylerin yaşları yükseldikçe problem çözme becerilerinin arttığı görülmüştür.

D'Zurilla ve Sheedy, (1991) kolej öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda problem çözme becerisi ile olumsuz yaşam olayları sonucu oluşan stres arasında negatif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak bireylerin iç denetimi sahip olmaları ile

etkili problem çözme becerisinin stres üzerinde azaltıcı bir etkisi olduğu saptanmıştır (Akt: Basmacı, 1998)

Neal ve Heppner'in (1986) yaptığı çalışmada problem çözme ile sınıf farklılığı arasında bir fark bulunamamıştır.

Yang (1994), Asyalı öğrenciler üzerinde yapmış olduğu araştırmada; problem çözme stresi ve sosyal destek stresi modeli uygulamalarında yaşam stresi, depresyon belirtileri, ümitsizlik ve intihar düşüncelerinin, problem çözme becerileri ve sosyal destek ilişkisini ortaya koymuş ve sonuç olarak, ümitsizlik duygusunun depresif belirtilerle doğrudan, intihar düşünceleriyle ise dolaylı olarak ilişki içinde olduğunu belirlemiştir (Akt: Budak, 1999).

Yılmaz'ın (2007) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada duygusal zekânın alt boyutlarından kişisel boyut, uyum boyutu, stres yönetimi ve genel ruh halinde kızlar lehine bir farklılık bulunmuştur. Yine aynı çalışmada ebeveyn tutumları ve sosyo-ekonomik düzey arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Ünüvar'ın (2003) lise öğrencilerinin problem çözme becerileri cinsiyet değişkenine göre incelendiği çalışmada kız öğrencilerin problem çözerken erkek öğrencilere kıyasla daha fazla aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri sınıf değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Lise 1. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf ve 3. sınıflara göre daha kaçınan yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri öğrenim gördükleri lise türüne göre incelendiklerinde Fen Lisesi ve Genel Lise öğrencileri problemlerini çözerken Özel Lise öğrencilerine göre daha fazla aceleci yaklaştıkları görülmüştür. Ayrıca Fen Lisesi Öğrencileri diğer lise öğrencilerine göre kıyasla problem çözümünde en az planlı yaklaşımı kullanmaktadır.

Saygılı'nın (2000) yaptığı araştırmada farklı okullarda okuyor olmanın problem çözme becerileri üzerine etkisi araştırılmış ve anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu araştırmaya göre Fen Lisesi, Normal Lise ve Meslek lisesi arasındaki farklılığa bakılmış ve Meslek lisesi problem becerilerinin en düşük Fen lisesi problem çözme becerilerinin

en yüksek olduğu görülmüş. Fen lisesi öğrencileri problem çözme konusunda kendilerini yeterli Meslek Lisesi öğrencileri problem çözme konusunda yetersiz görmektedirler. Yine aynı çalışmada problem çözme ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anne-babanın eğitim düzeyleri yüksek olanların problem çözme becerileri, anne-Baba'larının eğitim seviyesi düşük olanlara göre yüksek olduğu bulunmuştur.

Çilingir'in (2006) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin okuduğu okul, cinsiyet, sosyo-ekonomik durumu açısından problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

Danışık'ın (2005) yaptığı çalışmada öğrencilerin algıladıkları problem çözme beceri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ve bu ilişkinin kızların lehine olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile kız öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerilerinin erkek öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur

Düzakın'ın (2004) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinde problem çözme ile anne tutumlarında farklılaşmadığı fakat baba tutumlarında baba tutumlarını demokratik olarak algılayanlarda ve anne-baba tutumlarını demokratik olarak algılayanlarda farklılık olduğu bulunmuştur. Yine aynı çalışmada Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin genel liselerde okuyan öğrencilere göre ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu, lise öğrencilerinin doğum sırasına ve kardeş sayısına göre problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Taşdemir'in (2003) çeşitli illerdeki Fen liselerinin 2. ve 3. sınıfında okuyan öğrenciler ile yaptığı çalışmada problem çözmenin alt boyutları açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Eroğlu'nun (2001) yaptığı çalışmada, öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin gelişmesini sağlayan beceri ve alışkanlıkları kazanmasında, annelerin eğitim seviyesi ve yaşları, babaların eğitim seviyesi ve yaşları, ailenin gelir seviyesi, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı yüksek düzeyde etkili çıkmıştır. Babanın çalışmakta olduğu mesleği ise

düşük düzeyde etkili olduğu değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmada ailelerin gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin problem çözme becerileri yükselmektedir.

Terzin'in (2000) yaptığı çalışmada problem çözme becerilerinde öğrencilerin kendilerini algılayış ve tanımlayış biçimleri kız ya da erkek oluşlarına göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Yine aynı çalışmada problem çözme becerileri üst-orta-alt sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe problem çözme becerisi de yükselmektedir. Öğrencilerin anne baba tutumlarında demokratik anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin problem çözme becerileri, otoriter anne-baba tutumuna sahip olanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Serin ve Derin'in (2008) yaptığı çalışmaya göre, öğrencilerin cinsiyetine göre, kişiler arası problem çözme beceri algıları arasında kızların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, kızların problem çözme becerisinde erkeklere göre, kendilerini daha etkin algıladıkları bulunmuştur.

Kasap'ın (1997) ilköğretim öğrencileri yaptığı çalışmada Problem çözme cinsiyet arasında anlamlı bir fark yokken, sosyo-ekonomik düzey arasında üst seviye lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Basmacı'nın (1998) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada anne-baba tutumları, doğdukları yer ve cinsiyet açısından problem çözme arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmaya göre demokratik bir aile ortamı problem çözme becerilerini gelişmesi için en elverişli ortamdır.

Aydın'ın (1999) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında problem çözme becerileri açısından fark olmadığı tespit edilmiştir.

Güçray'ın (2003) lise öğrencileri arasında yaptığı çalışmada problem çözme becerilerinde cinsiyetler arasında bir anlamlı bir fark bulunmaz iken özel liselerde okuyan öğrencilerin Anadolu liselerinde okuyan öğrencilere göre daha fazla problem çözme becerisine sahip olduğu bulunmuştur.

Tunca'nın (2004) yaptığı çalışmaya göre duygusal zekâ ile problem çözme becerileri arasında negatif bir ilişki söz konusudur. Duygusal zekâ düzeyi arttıkça problem

özme becerisi azalmaktadır. Bunun yanında yaptığı araştırmanında duygusal zekâ ile problem çözme arasında cinsiyetler bakımında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Bunun yanında Güler'in (2006) yaptığı araştırmada ise duygusal zekâ ile problem çözme arasında bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre duygusal zekânın artmasıyla problem çözme becerisinin artacağı sonucuna varılabilir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin okul türleri, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne babanın çocuklarına karşı tutumları ve sosyoekonomik düzeyleri bağlamında betimsel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Betimsel yöntem modellerinden olan Survey tipi bir araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu inceleyen, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyen araştırmalardır (Kaptan, 1998). Araştırmada, lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre farklılığı araştırıldığından, betimsel yöntem modellerinden olan Survey tipi bir araştırma modelinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini Muğla Merkez Turgut Reis Lisesi, Anadolu Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin tümünü oluşturmaktadır. Fakat öğrencilerin tamamına ulaşılarak anket uygulamak zaman ve ekonomik açıdan uygun olamadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem her sınıf düzeyinden tesadüfi küme örnekleme seçimi ile 1'er sınıftan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları:

Bu çalışmada veriler “Bilgi Toplama Formu”, “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılarak sağlanmıştır.

Bilgi Toplama Formu: Bu formda örnekleme oluşturan lise öğrencileri hakkında okul türleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne babanın çocuklarına karşı tutumları ve sosyoekonomik düzeyleri gibi özelliklere ilişkin bilgiler yer almıştır.

Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği: Ölçeğin orijinal formu Reuven Bar-On (1997) tarafından geliştirilmiştir. Acar tarafından 2001 yılında Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılan Bar-On EQ anketi 87 maddeden oluşmaktadır. Duygusal zekânın 5 alt boyutunu değerlendirmektedir. Kişisel beceri, kişilerarası beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu alt boyutlarını ölçer. Maddeler 1=tamamen katılıyorum, 2=katılıyorum, 3=kararsızım, 4=katılmıyorum, 5=kesinlikle katılmıyorum olmak üzere 5'li dereceleme ile cevaplanır. Anketin güvenirlik çalışmaları sonucunda, Cronbach Alpha katsayıları, anketin toplam boyutları için 92,12; kişisel beceri boyutunda 83,73; kişilerarası beceri boyutunda 77,87; uyumluluk boyutunda 65,42; stresle başa çıkma boyutunda 73,14 ve genel ruh durumu boyutunda ise 75,06 bulunmuştur (Acar, 2001). Aşağıda Duygusal Zekâ anketinde yer alan boyutlara ilişkin değerlendirme bilgileri yer almaktadır.

1-Kişisel Boyut: Bireyin kendisiyle olan ilişkisi, kendi içindekileri değerler. Bu boyutun alt boyutları, duygusal benlik bilinci, kendine güven, kendine saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık boyutlarıdır. Bu boyutundan yüksek skor alan bireyler, duygularının farkında olan, kendilerini iyi bulan ve yaşamlarında yaptıkları şeyler hakkına olumlu şeyler düşünen kişilerdir. Bu kişiler duygularını rahatça ifade edebilir ve düşüncelerini ve inançlarını ifade etmekte bağımsız, güçlü ve kendine güvenlidirler. Bu boyutun yüksek olması, satış, müşteri hizmetleri ve pazarlama gibi alanlarda önemli bir yetenektir.

2-Kişiler Arası Boyut: Kişiler arası boyut, kişiler arası yetenek ve faaliyetlerin altını çizmektedir. Bu ana boyutun alt boyutları; empati, bireylerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluktur. Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, sosyal yetenekleri iyi olan, sorumluluk sahibi olan kişilerdir. Bu kişiler diğer bireyleri anlar, ilişki kurar ve onlarla iyi geçinirler. Bu yetenekler, takım çalışmasında ve insan ilişkilerinde gerekliliktir. İyi geliştirilmiş kişiler arası yetenekler, insanlarla ilişkili olarak, müşteri hizmetleri, yönetim ve liderlik faaliyetlerinde çok önemlidir.

3-Uyum Boyutu: Uyum boyutu, problem çözme, gerçeklik ölçüsü ve esneklik alt boyutlarından oluşmaktadır. Uyum skoru, bireyin çevresindeki taleplerle uygun şekilde

baş edebilmesi ve problemlili durumlarla ilgili olmasında ne kadar başarılı olacağını ortaya çıkartır. Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, problemlili durumları anlamada ve uygun çözümlere ulaşmakta, genellikle esnek, gerçekçi ve etkindirler. Bu kişiler, günlük yaşamlarında karşılarına çıkan güçlüklerle ilgili olarak genellikle uygun çözümler üretebilirler. Bu uyumluluk sadece özel yaşamlarında değil iş yaşamlarında da geçerlidir. Bu kişiler örgütlerde daha çok, araştırma geliştirme ve teknik destek departmanlarında başarılı olurlar.

4-Stresle Yönetimi Boyutu: Stresle yönetimi boyutu, stres toleransı ve dürtü kontrolü boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilirler. Bu kişiler genellikle soğukkanlı, nadiren fevridirler ayrıca, baskı altında dahi iyi çalışırlar. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, stresli, endişe doğurabilecek ve kritik işlerde çalışabilirler. Bu yetenek, polisler, itfaiyeciler, acil servis çalışanları, Örgütlerde ise özellikle yöneticiler için çok önemlidir.

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

Problem Çözme Envanteri: Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen problem çözme envanteri bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçer nitelikte olup Şahin ve diğerleri (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 35 maddeden oluşan envanter 1-6 arası puanlanan likert tipi bir ölçektir. Envanteri geliştiren araştırmacılar tarafından ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı. 90 olarak bulunmuştur. Her madde için bireylere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmaktadır. Bu maddelere katılma derecelerini belirleyen seçenekler “Her zaman böyle davranırım”, “Çoğunlukla

böyle davranırım”, “Sık sık böyle davranırım”, “Ender olarak böyle davranırım” ve “Hiçbir zaman böyle davranmam” şeklindedir. Değerlendirme esnasında üç madde puanlama dışı bırakılırken arda kalan ifadeler olumlu veya olumsuz yargı belirtmelerine göre 1-6 arasında puanlanır. Toplam puan limiti 32-192 arasındadır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir (Savaşır ve Şahin, 1997)

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin; Aceleci Yaklaşım (13,14,15,17,21,25,26,30,32), Düşünen Yaklaşım (18,20,31,33,35), Kaçınan Yaklaşım (1,2,3,4), Değerlendirici Yaklaşım (6,7,8), Kendine Güvenli Yaklaşım (5,23,24,27,34), Planlı Yaklaşım (10,12,16,19) olarak 6 faktör olduğu bulunmuştur.

Aceleci Yaklaşım: Aceleci yaklaşım, bireyin bir problemle karşılaştığı zaman onu çözebilmek için, durup düşünmeden, aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket edip etmediğini, ayrıca, problem konusundaki değişik etmenleri dikkate alıp almamayı ve problemle başa çıkma konusunda değişik yollardan çoğunu dikkate alıp almadığını içerir.

Düşünen Yaklaşım: Düşünen yaklaşım, problem çözümüne karar vermeye çalışırken seçeneklerin sonuçlarını tartmayı, ölçmeyi ve karşılaştırmayı içermektedir. Düşünen yaklaşım, bireyin bir problemle karşılaştığında durumu anlamaya çalışıp çalışmadığını, gözden geçirip geçirmediğini ve konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate alıp almadığını ölçer.

Kaçınan Yaklaşım: Kaçınan yaklaşım; bireyin ayrıntılı olarak problemin çözümü hakkındaki bilgi toplamayı düşünüp düşünmediğini, bir problemle karşılaştığında eğer uyguladığı çözüm başarısız olursa o problemle başa çıkma konusunda şüpheye düşüp düşmediğini, problemi çözdükten sonra ise problemi çözme konusunda neyin işe yarayıp, neyin yaramadığını düşünüp düşünmediğini ölçer.

Değerlendirici Yaklaşım: Bu yaklaşım bireyin bir problem çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile kendi düşündüğü sonucu karşılaştırıp karşılaştırmadığını, problem karşısında onu çözebilmek için başvuracağı yollarının hepsini düşünmeye çalışıp çalışmadığını ve neler hissettiğini anlamak için duygularını inceleyip incelemediğini ölçer.

Kendine Güvenli Yaklaşım: Bu yaklaşım, kişinin problem çözme konusunda kendine güvenini açıklar. Birey, problem çözme ve problem çözmek için çaba gösterme konusunda kendini yeterli görüp görmediğini ölçer.

Planlı Yaklaşım: Bireyin bir problemi çözmek konusunda, sadece o problem üzerinde durup durmadığını ve planlı bir şekilde eldeki verileri değerlendirerek çözüme ulaşip ulaşılmadığını ölçer. Bu aynı zamanda problemi çözmeye zor da olsa yetenekli olduğunu düşünüp düşünmediğini de içerir. (Erdoğan 2004).

Tablo 9. Problem Çözme Envanteri Türkçe Uyarlaması İçin Puanların Yorumlanması

Alt Ölçekler	Ölçekten Alınan Puan Arttıkça	Ölçekten Alınan Puan Düştükçe
Olumlu-istendik yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekler (Düşünen Yaklaşım, Kendine Güvenen Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Planlı Yaklaşım)	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha AZ KULLANIR.	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha FAZLA KULLANIR.
Olumsuz-etkisiz yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekler (Aceleci Yaklaşım ve Kaçınan Yaklaşım)	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha FAZLA KULLANIR.	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha AZ KULLANIR.

(Ferah, 2000)

Verilerin Analizi:

Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi bilgisayar ortamında yapılmıştır. Gruplararası farklılığı belirlemek için “t testi” ve “varyans analizi”; değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için “korelasyon” kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde ölçeklerden elde edilen verilerin karşılaştırılmasına yönelik istatistiksel verilere yer verilmiştir. Örneklem grubundaki öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından Problem Çözme Ölçeği ve Duygusal Zekâ ölçeğinden puan ortalamalarının farklılığını değerlendirmek üzere “*t* testi” sonuçları Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi ergenlerin problem çözme ve duygusal zekâ düzeyleri açısından aldıkları puanlar açısından cinsiyetler arasında tek bir alt boyutta fark bulunmuştur.

Duygusal Zekânın alt boyutlarından olan Stres yönetimi boyutunda cinsiyetler arasında fark bulunmuştur ($t=2.99$, $p<0.05$). Stres yönetimi boyutundan alınan puanlar açısından erkeklerin ortalamaları (2.87), kızların ortalamalarından (2.72) daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kişisel boyut ($t=.76$, $p>0.05$), Kişilerarası Boyut ($t=.08$, $p>0.05$), Uyum ($t=.94$, $p>0.05$) ve Genel Ruh Hali ($t=.17$, $p>0.05$) alt boyutlarından alınan puanlardan cinsiyetler arasında fark bulunmamıştır.

Problem Çözme becerisi alt boyutları olan Aceleci yaklaşım ($t=.56$, $p>0.05$), Düşünen Yaklaşım ($t=.23$, $p>0.05$), Kaçınan Yaklaşım ($t=1.56$, $p>0.05$), Değerlendirici Yaklaşım ($t=.68$, $p>0.05$), Kendine Güvenli Yaklaşım ($t=.25$, $p>0.05$) ve Planlı Yaklaşım ($t=1.05$, $p>0.05$) alınan puanlar açısından cinsiyetler arasında fark bulunmamıştır.

Tablo: 3.1. Cinsiyet Açısından Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri Ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin -t- Testi Sonuçları

FAKTÖR	CİNSİYET	N	Ort	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Kişisel Boyut	Kız	137	2.74	0.25	.76	.93
	Erkek	183	2.73	0.26		
Kişilerarası Boyut	Kız	137	2.39	0.31	.08	.44
	Erkek	183	2.41	0.35		
Stres Yönetimi	Kız	137	2.72	0.47	2.99	.00
	Erkek	183	2.87	0.42		
Uyum	Kız	137	2.78	0.32	.94	.34
	Erkek	183	2.75	0.32		
Genel Ruh Hali	Kız	137	2.57	0.34	.17	.86
	Erkek	183	2.58	0.34		
Aceleci Yaklaşım	Kız	137	3.41	0.62	.56	.57
	Erkek	183	3.45	0.58		
Düşünen Yaklaşım	Kız	137	2.53	0.96	.23	.81
	Erkek	183	2.56	0.78		
Kaçınan Yaklaşım	Kız	137	2.69	0.96	1.56	.11
	Erkek	183	2.86	1.06		
Değerlendirici Yaklaşım	Kız	137	2.32	0.88	.68	.49
	Erkek	183	2.39	0.76		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kız	137	2.60	0.79	.25	.79
	Erkek	183	2.61	0.72		
Planlı Yaklaşım	Kız	137	2.46	0.78	1.05	.29
	Erkek	183	2.56	0.85		

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi Problem Çözme becerileri ve Duygusal Zekâ düzeylerinden alınan puanlar açısından ebeveyn tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Duygusal Zekânın alt boyutlarından Stres Yönetimi boyutundan alınan puanlar açısından ebeveyn tutumları arasında fark bulunmuştur ($F=2.88$, $p<0.05$). Stres Yönetimi açısından ebeveynlerini demokratik olarak algılayan bireylerin ortalamaları (2.88); ebeveynlerini ilgisiz (2.82), koruyucu (2.74), otoriter (2.73), tutarsız (2.61) olarak algılayan bireylerin ortalamalarından daha yüksek olup fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Uyum alt boyutundan alınan puanlar açısından ebeveyn tutumları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F=3.00$, $p<0.05$). Uyum alt boyutu açısından ebeveynlerini demokratik olarak algılayan bireylerin ortalamaları (2.84); ebeveynlerini

ilgisiz (2.80), koruyucu (2.75), tutarsız (2.72), otoriter (2.67) olarak algılayan bireylerin ortalamalarından daha yüksek olup fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kişisel Boyut ($F=2.01$, $p>0.05$), Kişilerarası Boyut ($F=1.39$, $p>0.05$), ve Genel Ruh Hali ($F=1.84$, $p>0.05$) alt boyutlarından alınan puanlardan ebeveyn tutumları arasında fark bulunmamıştır.

Problem çözme becerileri alt boyutlarından olan Aceleci Yaklaşım boyutundan alınan puanlar açısından ebeveyn tutumları arasında fark bulunmuştur ($F=3.98$, $p<0.05$). Aceleci Yaklaşım açısından ebeveynlerini demokratik olarak algılayan bireylerin ortalamaları (3.29); ebeveynlerini ilgisiz (3.32), otoriter (3.45), tutarsız (3.57), koruyucu (3.60) olarak algılayan bireylerin ortalamalarından daha yüksek olup fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Düşünen Yaklaşım ($F=1.60$, $p>0.05$), Kaçınan Yaklaşım ($F=2.10$, $p>0.05$), Değerlendirici Yaklaşım ($F=1.52$, $p>0.05$), Kendine Güvenli Yaklaşım ($F=2.14$, $p>0.05$) ve Planlı Yaklaşım ($F=1.07$, $p>0.05$) alınan puanlar açısından ebeveyn tutumları arasında fark bulunmamıştır.

Tablo 3.2. Duygusal Zekâ Ve Problem Çözme Becerilerinin Ebeveyn Tutumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

FAKTÖR	Ebeveyn Tutumları	N	Ort	Ss	F	P
Kişisel Boyut	Otoriter	60	2.72	.29	2.01	.09
	Demokratik	108	2.79	.26		
	İlgisiz	42	2.74	.24		
	Koruyucu	78	2.70	.22		
	Tutarsız	32	2.67	.22		
Kişilerarası Boyut	Otoriter	60	2.31	.27	1.39	.23
	Demokratik	108	2.42	.37		
	İlgisiz	42	2.43	.33		
	Koruyucu	78	2.40	.31		
	Tutarsız	32	2.43	.29		
Stres Yönetimi	Otoriter	60	2.73	.39	2.88	.02
	Demokratik	108	2.88	.42		
	İlgisiz	42	2.82	.38		
	Koruyucu	78	2.74	.49		
	Tutarsız	32	2.61	.58		
Uyum	Otoriter	60	2.67	.32	3.00	.01
	Demokratik	108	2.84	.33		
	İlgisiz	42	2.80	.29		
	Koruyucu	78	2.75	.33		
	Tutarsız	32	2.72	.28		
Genel Ruh Hali	Otoriter	60	2.51	.34	1.84	.12
	Demokratik	108	2.64	.32		
	İlgisiz	42	2.57	.34		
	Koruyucu	78	2.53	.36		
	Tutarsız	32	2.54	.29		
Aceleci Yaklaşım	Otoriter	60	3.45	.57	3.98	.00
	Demokratik	108	3.29	.53		
	İlgisiz	42	3.32	.67		
	Koruyucu	78	3.60	.60		
	Tutarsız	32	3.57	.69		
Düşünen Yaklaşım	Otoriter	60	2.63	.81	1.60	.17
	Demokratik	108	2.43	.84		
	İlgisiz	42	2.51	.77		
	Koruyucu	78	2.52	1.05		
	Tutarsız	32	2.86	.81		
Kaçınan Yaklaşım	Otoriter	60	2.80	.88	2.10	.08
	Demokratik	108	2.57	1.00		
	İlgisiz	42	2.91	1.01		
	Koruyucu	78	2.78	1.04		
	Tutarsız	32	3.09	1.09		
Değerlendirici Yaklaşım	Otoriter	60	2.55	.67	1.52	.19
	Demokratik	108	2.24	.79		
	İlgisiz	42	2.40	.90		
	Koruyucu	78	2.29	.89		
	Tutarsız	32	2.40	.93		
Kendine Güvenen Yaklaşım	Otoriter	60	2.59	.70	2.14	.07
	Demokratik	108	2.45	.70		
	İlgisiz	42	2.75	.76		
	Koruyucu	78	2.67	.85		
	Tutarsız	32	2.78	.76		
Planlı Yaklaşım	Otoriter	60	2.63	.47	1.07	.36
	Demokratik	108	2.40	.52		
	İlgisiz	42	2.50	.54		
	Koruyucu	78	2.49	.55		
	Tutarsız	32	2.67	.59		

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi Problem Çözme becerileri ve Duygusal Zekâ düzeylerinden alınan puanlar açısından okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Duygusal Zekânın alt boyutlarından Kişisel Boyut’tan alınan puanlar açısından okul türleri arasında fark bulunmuştur ($F=1.03$, $p<0.05$). Kişisel Boyut açısından 75.Yıl Fen Lisesi öğrencilerinin ortalamaları (2.85); Anadolu Öğretmen Lisesi (2.80), Anadolu Lisesi (2.73), Turgut Reis Lisesi (2.63), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (2.61) ortalamalarından daha yüksek olup fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Uyum alt boyutundan alınan puanlar açısından okul türleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F=3.49$, $p<0.05$). Uyum alt boyutu açısından Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin ortalamaları (2.88); 75.Yıl Fen Lisesi (2.79), Turgut Reis Lisesi (2.72), Anadolu Lisesi (2.72) ve Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (2.69) ortalamalarından daha yüksek olup fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Genel Ruh Hali boyutu açısından Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin ortalamaları (2.44); Turgut Reis Lisesi (2.47), Anadolu Lisesi (2.57), 75.Yıl Fen Lisesi (2.62) ve Anadolu Öğretmen Lisesi (2.69) ortalamalarından daha yüksek olup fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Genel Ruh Hali alt boyutundan alınan puanlar açısından okul türleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F=5.78$, $p<0.05$). Genel Ruh Hali açısından Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin ortalamaları (2.69); 75.Yıl Fen (2.62), Anadolu Lisesi (2.57), Lisesi Turgut Reis Lisesi (2.47) ve Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (2.44) ortalamalarından daha yüksek olup fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kişilerarası Boyut ($F=1.32$, $p>0.05$), ve Stres Yönetimi ($F=1.47$, $p>0.05$) alt boyutlarından alınan puanlardan okul türleri arasında fark bulunmamıştır.

Problem çözme becerileri alt boyutlarından olan Aceleci Yaklaşım boyutundan alınan puanlar açısından okul türleri arasında fark bulunmuştur ($F=3.29$, $p<0.05$). Aceleci Yaklaşım açısından Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri ortalamaları (3.26); 75.Yıl Fen Lisesi (3.35), Anadolu Lisesi (3.45), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (3.56) ve Turgut Reis Lisesi (3.58) öğrencilerinin ortalamalarından daha yüksek olup fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Düşünen Yaklaşım alt boyutu açısından okul

türleri arasında fark bulunmuştur ($F=2.76$, $p<0.05$). Düşünen Yaklaşım açısından Turgut Reis Lisesi öğrencileri ortalamaları (2.29); 75.Yıl Fen Lisesi (2.44), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (2.65), Anadolu Öğretmen Lisesi (2.69) ve Anadolu Lisesi (2.69) öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olup fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Değerlendirici Yaklaşım alt boyutu açısından okul türleri arasında fark bulunmuştur ($F=3.51$, $p<0.05$). Değerlendirici Yaklaşım açısından Turgut Reis Lisesi öğrencileri ortalamaları (2.10); Anadolu Lisesi (2.33), 75.Yıl Fen Lisesi (2.34), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (2.37) ve Anadolu Öğretmen Lisesi (2.61) öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olup fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kaçınan Yaklaşım ($F=0.55$, $p>0.05$), Kendine Güvenli Yaklaşım ($F=1.79$, $p>0.05$) ve Planlı Yaklaşım ($F=1.79$, $p>0.05$) alınan puanlar açısından okul türleri arasında fark bulunmamıştır.

Tablo: 3.3. Duygusal Zekâ Ve Problem Çözme Becerilerinin Okul Türüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

FAKTÖR	OKUL TÜRLERİ	N	Ort	Ss	F	p
Kişisel Boyut	75. Yıl Fen Lisesi	71	2.85	.17	1.03	.00
	Anadolu Lisesi	70	2.73	.23		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	70	2.80	.21		
	Turgut Reis Lisesi	70	2.63	.34		
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39	2.61	.21		
Kişilerarası Boyut	75. Yıl Fen Lisesi	71	2.45	.30	1.32	.24
	Anadolu Lisesi	70	2.40	.32		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	70	2.43	.26		
	Turgut Reis Lisesi	70	2.35	.41		
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39	2.34	.31		
Stres Yönetimi	75. Yıl Fen Lisesi	71	2.90	.43	1.47	.20
	Anadolu Lisesi	70	2.76	.45		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	70	2.76	.40		
	Turgut Reis Lisesi	70	2.73	.53		
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39	2.76	.43		
Uyum	75. Yıl Fen Lisesi	71	2.79	.28	3.49	.00
	Anadolu Lisesi	70	2.72	.30		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	70	2.88	.26		
	Turgut Reis Lisesi	70	2.72	.40		
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39	2.69	.33		
Genel Ruh Hali	75. Yıl Fen Lisesi	71	2.62	.30	5.78	.00
	Anadolu Lisesi	70	2.57	.32		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	70	2.69	.26		
	Turgut Reis Lisesi	70	2.47	.40		
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39	2.44	.34		
Aceleci Yaklaşım	75. Yıl Fen Lisesi	71	3.35	.49	3.29	.01
	Anadolu Lisesi	70	3.45	.68		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	70	3.26	.48		
	Turgut Reis Lisesi	70	3.58	.70		
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39	3.56	.58		
Düşünen Yaklaşım	75. Yıl Fen Lisesi	71	2.44	.69	2.76	.02
	Anadolu Lisesi	70	2.69	1.03		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	70	2.69	.73		
	Turgut Reis Lisesi	70	2.29	.97		
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39	2.65	.92		
Kaçıngan Yaklaşım	75. Yıl Fen Lisesi	71	2.82	.96	0.55	.69
	Anadolu Lisesi	70	2.67	.99		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	70	2.85	.90		
	Turgut Reis Lisesi	70	2.66	1.22		
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39	2.84	.90		
Değerlendirici Yaklaşım	75. Yıl Fen Lisesi	71	2.34	.79	3.51	.00
	Anadolu Lisesi	70	2.33	.90		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	70	2.61	.70		
	Turgut Reis Lisesi	70	2.10	.85		
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39	2.37	.84		
Kendine Güvenli Yaklaşım	75. Yıl Fen Lisesi	71	2.48	.66	1.79	.13
	Anadolu Lisesi	70	2.64	.85		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	70	2.73	.69		
	Turgut Reis Lisesi	70	2.48	.82		
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39	2.74	.74		
Planlı Yaklaşım	75. Yıl Fen Lisesi	71	2.44	.62	1.79	.13
	Anadolu Lisesi	70	2.42	.82		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	70	2.60	.64		
	Turgut Reis Lisesi	70	2.41	1.00		
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39	2.77	.95		

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi Problem Çözme becerileri ve Duygusal Zekâ düzeylerinden alınan puanlar açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak tek bir alt boyutta fark bulunmuştur

Duygusal Zekânın alt boyutlarından olan Uyum boyutunda sınıf düzeyleri arasında fark bulunmuştur ($F=2.77, p<0.05$). Uyum boyutundan alınan puanlar açısından 11. sınıf ortalamaları (2.87); 12. sınıfların ortalamalarından (2.77), 9. sınıfların ortalamalarından (2.74), ve 10. sınıfların ortalamalarından (2.73) daha yüksek olup fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kişisel Boyut ($F=0.78, p>0.05$), Kişilerarası Boyut ($F=1.19, p>0.05$), Stres Yönetimi ($F=1.67, p>0.05$) ve Genel Ruh Hali ($F=0.46, p>0.05$) alt boyutlarından alınan puanlardan sınıf düzeyleri arasında fark bulunmamıştır.

Problem Çözme becerisi alt boyutları olan Aceleci yaklaşım ($F=0.38, p>0.05$), Düşünen Yaklaşım ($F=1.32, p>0.05$), Kaçınan Yaklaşım ($F=0.76, p>0.05$), Değerlendirici Yaklaşım ($F=0.52, p>0.05$), Kendine Güvenli Yaklaşım ($F=1.59, p>0.05$) ve Planlı Yaklaşım ($F=1.80, p>0.05$) alınan puanlar açısından cinsiyetler arasında fark bulunmamıştır.

Tablo: 3.4. Duygusal Zekâ Ve Problem Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

FAKTÖR	Sınıf Düzeyi	N	Ort	Ss	F	p
Kişisel Boyut	9. Sınıf	103	2.72	.27	0.78	.50
	10. Sınıf	91	2.72	.23		
	11. Sınıf	61	2.78	.29		
	12. Sınıf	65	2.74	.22		
Kişilerarası Boyut	9. Sınıf	103	2.35	.28	1.19	.31
	10. Sınıf	91	2.40	.32		
	11. Sınıf	61	2.45	.37		
	12. Sınıf	65	2.43	.35		
Stres Yönetimi	9. Sınıf	103	2.73	.44	1.67	.17
	10. Sınıf	91	2.76	.46		
	11. Sınıf	61	2.87	.46		
	12. Sınıf	65	2.83	.46		
Uyum	9. Sınıf	103	2.74	.31	2.77	.04
	10. Sınıf	91	2.73	.32		
	11. Sınıf	61	2.87	.36		
	12. Sınıf	65	2.77	.29		
Genel Ruh Hali	9. Sınıf	103	2.55	.33	0.46	.70
	10. Sınıf	91	2.55	.31		
	11. Sınıf	61	2.61	.37		
	12. Sınıf	65	2.59	.36		
Aceleci Yaklaşım	9. Sınıf	103	3.46	.64	0.38	.76
	10. Sınıf	91	3.45	.61		
	11. Sınıf	61	3.36	.57		
	12. Sınıf	65	3.41	.57		
Düşünen Yaklaşım	9. Sınıf	103	2.46	.95	1.32	.26
	10. Sınıf	91	2.69	.90		
	11. Sınıf	61	2.46	.82		
	12. Sınıf	65	2.53	.81		
Kaçınan Yaklaşım	9. Sınıf	103	2.78	1.15	0.76	.97
	10. Sınıf	91	2.76	0.84		
	11. Sınıf	61	2.71	1.07		
	12. Sınıf	65	2.78	0.94		
Değerlendirici Yaklaşım	9. Sınıf	103	2.27	0.86	0.52	.66
	10. Sınıf	91	2.41	0.78		
	11. Sınıf	61	2.36	0.85		
	12. Sınıf	65	2.37	0.84		
Kendine Güvenen Yaklaşım	9. Sınıf	103	2.50	0.84	1.59	.19
	10. Sınıf	91	2.66	0.68		
	11. Sınıf	61	2.54	0.76		
	12. Sınıf	65	2.73	0.73		
Planlı Yaklaşım	9. Sınıf	103	2.35	0.77	1.80	.14
	10. Sınıf	91	2.58	0.71		
	11. Sınıf	61	2.57	0.94		
	12. Sınıf	65	2.58	0.87		

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi Duygusal Zekânın alt boyutları olan Kişisel Boyut ($F=.17, p>0.05$), Kişilerarası Boyut ($F=.08, p>0.05$), Stres Yönetimi ($F=1.08, p>0.05$), Uyum ($F=1.36, p>0.05$) ve Genel Ruh Hali ($F=.28, p>0.05$) alt boyutlarından alınan puanlardan sosyo-ekonomik düzeyleri arasında fark bulunmamıştır.

Problem Çözme becerisi alt boyutları olan Aceleci yaklaşım ($F=.16, p>0.05$), Düşünen Yaklaşım ($F=1.27, p>0.05$), Kaçınan Yaklaşım ($F=1.58, p>0.05$), Değerlendirici Yaklaşım ($F=.16, p>0.05$), Kendine Güvenen Yaklaşım ($F=2.19, p>0.05$) ve Planlı Yaklaşım ($F=2.59, p>0.05$) alınan puanlar açısından sosyo-ekonomik düzey fark bulunmamıştır.

Tablo: 3.5. Duygusal Zekâ Ve Problem Çözme Becerilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

FAKTÖR	Sosyo-Ekonomik Durum	N	Ort	Ss	F	p
Kişisel Boyut	Düşük	24	2.73	.27	.17	.84
	Orta	272	2.74	.25		
	Yüksek	24	2.70	.25		
Kişilerarası Boyut	Düşük	24	2.42	.35	.08	.91
	Orta	272	2.40	.32		
	Yüksek	24	2.41	.38		
Stres Yönetimi	Düşük	24	2.80	.33	1.08	.33
	Orta	272	2.79	.47		
	Yüksek	24	2.65	.38		
Uyum	Düşük	24	2.86	.31	1.36	.25
	Orta	272	2.76	.32		
	Yüksek	24	2.70	.35		
Genel Ruh Hali	Düşük	24	2.52	.34	.28	.75
	Orta	272	2.57	.33		
	Yüksek	24	2.59	.39		
Aceleci Yaklaşım	Düşük	24	3.42	.60	.16	.85
	Orta	272	3.42	.60		
	Yüksek	24	3.50	.70		
Düşünen Yaklaşım	Düşük	24	2.80	.87	1.27	.28
	Orta	272	2.51	.88		
	Yüksek	24	2.64	.97		
Kaçınan Yaklaşım	Düşük	24	2.63	.96	1.58	.20
	Orta	272	2.74	.99		
	Yüksek	24	3.10	1.16		
Değerlendirici Yaklaşım	Düşük	24	2.27	.88	.16	.84
	Orta	272	2.35	.81		
	Yüksek	24	2.41	1.01		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Düşük	24	2.87	.75	2.19	.11
	Orta	272	2.56	.74		
	Yüksek	24	2.74	.98		
Planlı Yaklaşım	Düşük	24	2.80	.96	2.59	.07
	Orta	272	2.50	.80		
	Yüksek	24	2.27	.75		

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi Duygusal Zekâ alt boyutlarından kişisel boyut ile Problem Çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım ($r=-.24$, $p<0.01$), kaçınan yaklaşım ($r=-.14$, $p<0.01$) arasında düşük düzeyde ve negatif yönde, değerlendirici yaklaşım ($r=.15$, $p<0.01$) ile düşük düzeyde ve pozitif yönde; kişilerarası boyut ile düşünen yaklaşım ($r=.19$, $p<0.01$), değerlendirici yaklaşım ($r=.25$, $p<0.01$), kendine güvenen yaklaşım ($r=.22$, $p<0.01$), planlı yaklaşım ($r=.20$, $p<0.01$) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde; Stres yönetimi ile aceleci yaklaşım ($r=-.26$, $p<0.01$), kaçınan yaklaşım ($r=-.21$, $p<0.01$) arasında düşük düzeyde ve negatif yönde; Uyum ile aceleci yaklaşım ($r=-.14$, $p<0.01$) arasında düşük düzeyde ve negatif yönde, düşünen yaklaşım ($r=.25$, $p<0.01$), değerlendirici yaklaşım ($r=.29$, $p<0.01$), kendine güvenen yaklaşım ($r=.21$, $p<0.01$), planlı yaklaşım ($r=.25$, $p<0.01$) arasında düşük ve pozitif yönde, Genel Ruh Hali ile düşünen yaklaşım ($r=.21$, $p<0.01$) arasında düşük ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur

Tablo: 3.6. Duygusal Zekâ Ve Problem Çözme Arasındaki Korelasyonlar

DEĞİŞKEN	Kişisel Boyut	Kişilerarası Boyut	Stres Yönetimi	Uyum	Genel Ruh Hali
Aceleci Yaklaşım	-.24**	-.06	-.26**	-.14**	-.10
Düşünen Yaklaşım	.10	.19**	.00	.25**	.21**
Kaçınan Yaklaşım	-.14**	-.02	-.21**	.01	.03
Değerlendirici Yaklaşım	.15**	.25**	.04	.29**	.25
Kendine Güvenli Yaklaşım	.03	.22**	-.07	.21**	.19
Planlı Yaklaşım	.05	.20**	.03	.25**	.18

* .01

** .05

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ve problem çözme becerilerine ilişkin elde edilen bulguların, mevcut kuramsal literatür desteğiyle tartışılmasına ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Araştırmada ilk olarak duygusal zekâ ile problem çözme becerileri cinsiyet açısından incelenmiştir. Problem çözme becerilerin alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen diğer çalışmalar görülmektedir (Akbaş, 2006; Çilingir, 2006; Güler, 2006; İşmen, 2004; Sonmaz, 2002).

Duygusal zekânın ise sadece stres yönetimi boyutunda erkekler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Duygusal zeka ile ilgili çalışmalar genel olarak incelendiğinde, farklı ölçekler kullanılsa bile kadınların erkeklerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir (Akbaş, 2006; Aydın, 1999; Austin ve diğ., 2005; Bircan, 2006; Brackett ve diğ. 2004; Ciarrochi ve diğ., 2000; Ciarrochi ve diğ., 2001; Danışık, 2005; D’Zurilla ve diğ., 1998; Düzakın, 2004; Erdoğan, 2008; Ergin, 2000; Göcet, 2006; Harrod ve Scheer, 2005; Köksal, 2003; Mayer ve diğ., 1999; Reiff ve diğ., 2001; Serin ve Derin, 2008). Bunun tam tersi olarak fark cinsiyetler arasında fark bulunmayan çalışmalarda mevcuttur (Cavallo ve Brienza, 2002; Güler, 2006; İşmen, 2004; Kasap, 1997; Landau, 1996; Onursal, 2004; Ragins, 1991; Saygılı, 2000; Taşdemir, 2003; Terzi, 2000;). Noland’ın (2008) yaptığı araştırmada stres yönetimi boyutunda erkeklerin puanları kızların puanlarından yüksek çıkmıştır. Çıkan sonuca göre erkek öğrenciler kendilerini umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilen, genellikle soğukkanlı, nadiren fevri ayrıca, baskı altında dahi iyi çalışabilen kişiler olarak algıladıkları değerlendirilebilir. Erkek öğrencilere toplumun yüklediği rol olaylar karşısında soğukkanlı olması yönündedir. Erkeklerin stres yönetiminde kızlara nazaran daha iyi olmaları çevresel ve kişisel faktörler tarafından açıklanabilir. Bu çevresel faktörler akran grubu, kişisel faktörler ise yerleşen cinsel kimliğin gereklilikleri olabilir.

Araştırmada ikinci olarak duygusal zekâ ile problem çözme becerileri ebeveyn tutumları açısından incelenmiştir. Problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım alt boyutunda istatistiksel farklılık ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerini demokratik olarak algılayan öğrencilerin puanları en yüksek iken ebeveynlerini koruyucu olarak algılayan öğrencilerin puanları en düşük bulunmuştur. Sonuca göre Ebeveynlerini demokratik olarak algılayan öğrenciler bir problemle karşılaştıkları zaman onu çözebilmek için, durup düşünmeden, akıllarına gelen ilk fikir doğrultusunda değil, problem konusundaki değişik etmenleri dikkate alarak problemle başa çıkma konusunda değişik yolları deneme konusunda yeterli gördükleri düşünülebilir. Ebeveynlerini koruyucu olarak algılayan öğrenciler ise problem çözme konusunda kendilerini aceleci olarak görebilmektedirler. Bu sonucu şu şekilde yorumlayabiliriz; demokratik bir ortam kişilere fikirlerini özgürce sunma, başka görüşleri dinleme ve alternatif çözümleri değerlendirme şansı tanımaktadır. Bu ortamda büyüyen birey herhangi bir problemle karşılaştığında yetiştiği aile ortamının kazandırdıkları sayesinde aklına gelen ilk çözüm yolu ile değil diğer alternatifleri değerlendirerek probleme yaklaşmakta olabilirler. Koruyucu bir aile ortamında yetişenlerin ise, kendileri yerine çözüm bulan birleri olmadığından dolayı ve çözüm bulma konusunda alternatif fikirleri daha önce değerlendirmediklerinden dolayı aklına ilk gelen çözüm ile hareket ederek problemle başa çıkma eğiliminde oldukları düşünülebilir. Düzakın'ın (2004) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada problem çözme becerileri ebeveyn tutumları otoriter tutum açısından farklılaşmaktadır. Yapılan diğer araştırmalarda ise öğrencilerin ebeveyn tutumlarına göre problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı bulunmuştur (Basmacı, 1998; Çilingir, 2006; Derin, 2006; Gültekin, 2006).

Ebeveyn tutumlarına ilişkin karşılaştırmada Duygusal Zekânın alt boyutlarından stres ve uyum alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Uyum boyutu, bireyin çevresindeki taleplerle uygun şekilde baş edebilmesi ve problemlerle ilgili olmasında ne kadar başarılı olacağını ortaya çıkartır. Ebeveynlerini demokratik olarak algılayan öğrenciler duygusal zekânın uyum alt boyutundan en yüksek puanı alırken ebeveynlerini otoriter olarak algılayan öğrenciler ise en düşük puanı almışlardır. Ebeveynlerini demokratik olarak algılayan öğrenciler problemlerle

durumları anlamada ve uygun çözümlere ulaşmakta, genellikle esnek, gerçekçi ve etkin olabilirler. Günlük yaşamlarında karşılarına çıkan güçlüklerle ilgili olarak genellikle uygun çözümler üretebilirler. Bu sonuç, demokratik aile ortamının öğrencilere kazandırdığı bir başka olumlu tutum olarak değerlendirilebilir. Demokratik bir atmosferde yetişen ergen, diğer aile bireylerinin görüşlerini alarak, diğerlerinin fikirlerini ve kendi fikirlerini tartışarak yetişmelerinden dolayı, problemlerden kaçmak yerine üstüne gider, tarafsız olmak ister, farklı fikir ve düşüncelere açık olmak ister. Yetişme ve yaşam alışkanlıklarından ötürü çevre ile iletişimde rahat olmaları ve zamanla kazandıkları bazı problem çözme yetilerini çeşitli sorunlara uyum sağlayacak şekilde yaşam sürecine yerleştirmiş olmaları, demokratik süreç içinde engelsiz ve özgür ve destekleyici bir çevrede yetişmiş olmaları demokratik ortamda ki bireylerin uyum boyutunun otoriter ortamda yetişen bireylere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

İstatistiksel olarak ebeveyn tutumları açısından anlamlı farklılık ortaya çıkan bir diğer duygusal zekâ alt boyutu ise stres yönetimi boyutudur. Yukarıda da belirtildiği gibi bu boyuttan yüksek puan almış öğrenciler duyguların kendi yararına olması ve kendine karşı olamaması için duygularla başa çıkma yeteneğine sahip öğrenciler olarak değerlendirilebilir. Bu boyuttan en yüksek puan almış öğrenciler ebeveynlerini uyum boyutunda olduğu gibi demokratik olarak algılayan, ebeveynlerini tutarsız olarak algılayan öğrenciler en düşük puana sahiptirler. Demokratik ortamda yetişen birey yaşam süreci içinde yetişmiş olduğu ortama uygun olarak davranır. Çünkü birey düşüncelerini özgürce paylaşmakta ve tartışılmasını sağlamaktadır. Birey fikirlerinden ya da yaptıklarından ötürü yargılanmaz ve ceza almaz. Birey yaşam süreci içinde stres yaratan durumlar dahi olsa bunları çevresi ile paylaşmakta sorunu çözmeye dönük fikirler üretmektedir ve bilmektedir ki ortaya çıkacak ola sonuç tartışmalardan ve özgür düşünceden sonra olacaktır. Oysa bunun tersi durumda yetişen bir birey için böyle stres yaratan bir durumun yetişilen ortam içinde paylaşılması tartışılması ve sonuca ulaşılması ise daha büyük bir stres sebebidir. Çünkü onun için yaşamda sınırlar kesin hatlarla çizilmiştir ve o da bunlara uymalıdır çünkü onun için doğru bilgi tartışılmadan aile tarafından ortaya sunulan ve uyması gereken hazır bilgidir. Bu nedenle yetişilen ortamın

türünün asıl stres sebebi olduğu söylenebilir. Kısaca yetişilen ortamın türünün asıl stres sebebi olduğu söylenebilir.

Araştırmamızda stres yönetimi ve uyum boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken Yılmaz'ın (2007) yaptığı çalışmada alt boyutların hiç birinde ebeveyn tutumları ile ilişki bulunmamıştır.

Araştırmada üçüncü olarak duygusal zekâ ile problem çözme becerileri öğrenim görülen okul türü açısından incelenmiştir. Problem çözme becerilerinin öğrenim görülen okul türü açısından aceleci yaklaşım alt boyutunda istatistiksel farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmen Lisesinde okuyan öğrenciler problemlerini çözerken kendilerini aceleci olarak görmezken diğer okullar arasında Turgut Reis Lisesi öğrencileri kendilerini aceleci olarak gördüğü düşünülebilir.

Problem çözenin bir diğer alt boyutu olan düşünen yaklaşımda da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Turgut Reis Lisesi öğrencileri düşünen yaklaşımdan en yüksek puanı alırken, Öğretmen Lisesi öğrencileri en düşük puanı almışlardır. Turgut Reis Lisesi öğrencileri kendilerini problem çözme konusunda tüm ayrıntıları gözden geçiren bireyler olarak görürken diğer okullar arasında Öğretmen Lisesi öğrencileri kendilerini problem çözümü konusunda kendilerini Turgut Reis Lisesi öğrencileri kadar düşünceli algılamadıkları görülmektedir.

Problem çözenin bir diğer alt boyutu olan değerlendirici yaklaşımda da istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmektedir. Düşünen yaklaşımda olduğu gibi değerlendirici yaklaşımda da Turgut Reis Lisesi öğrencileri en yüksek puana sahipken Öğretmen Lisesi öğrencileri en düşük puana sahiptirler. Bu sonuca göre Turgut Reis Lisesi öğrencileri kendilerini, bir problemin çözümünde ayrıntılı olarak problemin çözümü hakkındaki bilgi toplamayı düşünen, bir problemle karşılaştığında eğer uyguladığı çözüm başarısız olursa o problemle başa çıkma konusunda şüpheye düşmeyen, problemi çözdükten sonra ise problemi çözme konusunda neyin işe yarayıp, neyin yaramadığını düşünen bireylerdir olarak algıladıkları söylenebilir. Yapılan literatür incelemesinde Korkut (2002), yaptığı araştırmada Lise ve Süper Lise öğrencileri arasında Problem Çözme Becerilerini algılamada okul türünün Lise

öğrencileri lehine etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçta araştırmamızın sonucu ile çelişmektedir. Saygılı (2000), okul türü ile Problem çözme Becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında sırasıyla Fen Lisesi, Lise ve Meslek Lisesine doğru gidildikçe öğrencilerin Problem Çözme Becerileri konusunda kendilerini yetersiz algıladıkları sonucu bulunmuştur.

Problem çözme becerilerinin öğrenim görülen okul türü açısından yorumlandığında; Turgut Reis lisesinde okuyan öğrenciler kendilerini, bir problem ile karşılaştıklarında seçeneklerin sonuçlarını tartan, belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuçları değerlendiren fakat ilk aklına geleni yapan olarak değerlendirmişlerdir. ÖSYM'nin 2007 verileri incelendiğinde 4 yıllık bir programa yerleşme oranı Fen liselerinde %60, Öğretmen liselerinde %54,4, Anadolu liselerinde %41,3 iken Düz lise olarak anılan liselerde bu oran %8'dir. Anadolu Güzel Sanatlar lisesinde oran %0,6 olmasına rağmen yetenek sınavı ile alan bölümler bu sayıya dâhil edilmemiştir (www.osym.gov.tr). Lisede okuyan öğrenciler kendilerini diğer sınav ile öğrenci alan okullar ile karşılaştırdıklarında, diğer okullarda öğrenimine devam eden öğrencileri kendilerine göre daha şanslı hissedip aradaki farkı kapatmak bütün alternatifleri değerlendirip aceleci bir yaklaşım sergiliyor olabilirler.

Duygusal Zekânın öğrenim görülen okul türleri açısından incelendiğinde kişisel boyut açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. 75. Yıl Fen Lisesi okuyan öğrenciler kişisel boyuttan en yüksek puanı alırken Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi en düşük puanı almışlardır. 75. Yıl Fen Lisesinde okuyan öğrenciler duygularının farkında olan, kendilerini iyi bulan ve yaşamlarında yaptıkları şeyler hakkında olumlu şeyler düşünen, duygularını rahatça ifade edebilir ve düşüncelerini ve inançlarını ifade etmekte bağımsız, güçlü ve kendine güvenli kişiler olarak değerlendirilebilir. Fen Liselerine OKS den nerede ise en yüksek puan alan öğrenciler girmektedirler. Öğrenciler bunu bildiklerinden dolayı, seçilmiş birey olmanın ve bir ilin en gözde okulunda eğitim almanın vermiş olduğu güven ile öğrenciler duygu ve düşüncelerini engellemeden bağımsız olarak ortaya koymakta oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Duygusal Zekâ ile ilgili olarak okul türlerine göre yapılan karşılaştırmada uyum boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Anadolu Öğretmen Lisesi bu boyuttan en yüksek puanı alırken Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri en düşük puanı almışlardır. Bu sonuca göre Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri kendilerini problemleri durumları anlamada ve uygun çözümlere ulaşmakta yeterli, genellikle esnek, gerçekçi ve etkin olarak algılamakta ve günlük yaşamlarında karşılarına çıkan güçlüklerle ilgili olarak genellikle uygun çözümler üretebilirler.

Duygusal Zekâ ile ilgili olarak okul türlerine göre yapılan karşılaştırmada genel ruh hali boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri bu boyuttan da en yüksek puanı alırken yine Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri en düşük puanı almışlardır. Bu sonuca göre Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri kendilerini yaşamdan nasıl zevk alınacağını bilen neşeli, olumlu umutlu ve iyimser kişiler olarak algılamaktadırlar.

Uyum boyutu, Kişisel boyut ve Genel Ruh hali boyutu sonuçları okul türüne göre incelendiğinde sıralama uyum boyundaki küçük bir değişim haricinde aynıdır. Uyum boyutu ve Genel Ruh Halinde ilk iki sırayı Öğretmen Lisesi ve 75. Fen lisesi alırken, Kişisel boyutta 75. Yıl Fen lisesi ve Öğretmen lisesi almıştır. Sıralama Anadolu Lisesi, Turgut Reis lisesi ve Anadolu Güzel Sanatlar lisesi olarak devam etmektedir. Öğretmen liseleri ve Fen liseleri en yüksek OKS puanı ile öğrenci alan okullardır. Bu öğrenciler bu okullara gelene kadar uzun bir sınav maratonundan geçmiş ve hala bir üst sınav olan ÖSS ye hazırlanan öğrencilerdir. Yıllardır sınava hazırlanma sürecinden geçtikleri için bu süreç onlara bazı özellikler kazandırmış olabilir. Bu kazanımlar –ki bunlar problemlere etkin çözümler bulma, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını değişen durum ve şartlara kolaylıkla uydurabilme, neler hissettiklerini tam olarak bilme- araştırmamızdaki bu farkın ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir.

Araştırmada dördüncü olarak duygusal zekâ ile problem çözme becerileri öğrenim görülen sınıf düzeyi açısından incelenmiştir. Problem çözme becerilerin alt boyutlarında sınıf değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Neal ve Heppner 'ın (1986) yaptığı çalışmada araştırmamız ile paralel

sonuç çıkmıştır. Bütün sınıf düzeyleri problem çözme becerilerini algılama konusunda homojen bir tutum sergilemişlerdir.

Duygusal Zekâ ile ilgili olarak sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmada uyum boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu boyuttan 11. sınıf öğrencileri en yüksek puanı alırken 10. sınıf öğrencileri en düşük puanı almışlardır. 11. sınıf öğrencileri kendilerini yaşamdan nasıl zevk alınacağını bilen neşeli, olumlu umutlu ve iyimser kişiler olarak algılamaktadırlar. 11. sınıflar 12. sınıflar gibi ÖSS sınavına hazırlanmamaktadırlar. Okula adaptasyonlarını büyük ölçüde tamamlamışlardır. Devam edecekleri alanı belirlemiş mesleki kararlarını vermiş durumdadırlar. Çıkan sonuç bu açıdan değerlendirilebilir. Araştırmamızda sınıf düzeyleri arasında bir fark ortaya çıkarken Taylan'ın (1990) yaptığı çalışmada sınıf düzeyleri açısından bir fark ortaya çıkmamıştır.

Araştırmada beşinci olarak duygusal zekâ ile problem çözme becerileri sosyo-ekonomik düzey açısından incelenmiştir. Problem çözme becerilerin alt boyutlarında sosyo-ekonomik açıdan istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Eroğlu' (2001) ve Kasap'ın (1997) yaptıkları çalışmalarda ise bulgularımıza ters olarak problem çözme becerilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığı görülmüştür. Gelir düzeyi arttıkça problem çözme becerisi artmaktadır.

Duygusal Zekâ ile ilgili olarak sosyo-ekonomik düzeye göre yapılan karşılaştırmada alt boyutların hiçbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yılmaz'ın (2007) de yaptığı çalışmada sosyo-ekonomik düzey ile duygusal zekânın alt boyutları arasında ilişki olmadığı görülmektedir.

ÖNERİLER

Öğrencilerde duygusal zekâ düzeyi ve problem çözme becerisi öğrencilerin sosyodemografik özellikleri, aile yapıları ve öğrenim gördükleri okul ve sınıf düzeyi gibi farklı değişkenlerden etkilenmektedir. Bu durumda öğrencilerin duygusal zekâ kullanımı ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde öğrenciye ait değişkenlere duyarlı stratejilerin geliştirilmesi ve sınıf ortamında bu farklılıklara duyarlı yaklaşımların öğretmenler tarafından kullanılması önerilebilir.

Problem çözme becerisi ve duygusal zekâ düzeyi arasında düşük korelasyonda ilişkinin bulunduğu göz önüne alındığında öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimde etkili olabilecek faktörlerin ortaya çıkarılmasında yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.

Duygusal zekâ düzeyi ve problem çözme becerisi bakımından dezavantajlı olan kız öğrenciler, koruyucu türde ailede yaşayan öğrencilerin sınıf ortamında desteklenmesi ve duygusal zekâ ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik aktivitelerin planlanması önerilebilir.

Ortaöğretim türleri arasında duygusal zekâ düzeyleri ve problem çözme becerileri arasında meydana gelen farklılıklar dikkate alınarak bu duruma neden olabilecek öğretim programlarının incelenmesi ve ortaöğretim kurumlarının öğrencilere duygusal zekâ ve problem çözme becerileri kazandırma yönünde ortak programlar oluşturulmasının sağlanması önerilebilir.

Problem çözme becerisi ve duygusal zekâ düzeyini etkileyen faktörlerden birisinin de aile yapısı ve aile içi ilişkilerdir. Bu nedenle öğrencilerin problem çözme becerisi ve duygusal zekâ gelişimi için öğrenci ailelerine yönelik girişimler planlanmalı ve özellikle ailelerin bu niteliği kazanabilmeleri için eğitim kurumları ile uzmanlar tarafından desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F.T. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Adams, J.F. (1995). *Ergenliği Anlamak*. İmge Kitapevi. Ankara.
- Akbaş, A. (2007). *Kişilik, Sosyal, Duygusal ve Ahlak Gelişimi*. Eğitim Psikolojisi. Edt: Ersanlı, K. Uzman, E. Lisans Yayıncılık. İstanbul.
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Aksoy, A.B. ve Temel, Z.B. (2001). *Ergenlik ve Gelişim*. Nobel Yayınları. Ankara.
- Arı, R. ve Seçer, Z.Ş. (2004). Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı:10, 451–464.
- Arslan, C. (2002). Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 14, 75–94.
- Austin, E.J., Evans, P., Goldwater, R., Potter, V. (2005). A Preliminary Study of Emotional intelligence, Empathy and Exam Performance in First Year Medical Students. *Personality and Individual Differences*. Vol: 39. (8), 1395-1405.

- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Hilgard, E.R. (1995). *Psikolojiye Giriş*. Sosyal Yayınlar. İstanbul.
- Aydın, Ö. (1999). *Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Averill, J.R. (1999). Individual Differences in Emotional Creativity: Structure and Correlates. *Journal of Personality*. Vol: 67, 331-371.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayınları. Ankara.
- Bailie, K., Ekermans, G. (2006). An Exploration of the Utility of a Self-Report Emotional Intelligence Measure. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*. Vol: 2, (2), 3-11
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Multi-Health Systems. Toronto, Canada.
- Basmacı, S.K. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Bircan, S. (2004). *Ergenlerin Duygusal Zekâlarının Çatışma Eğilimlerine ve Suç Davranışlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Brackett, M.A., Mayer, J.D., Warner, M.A. (2004). Emotional Intelligence and Its Relation to Everyday Behavior. *Personality and Individual Differences*. Vol: 36, 1387–1402.
- Bradshaw, F.B. (2008). *Exploring the Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in African American Female College Students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. College of Notre Dame of Maryland.
- Brems, C., Johnson, M. E. (1988). Problem Solving Appraisal and Coping Style: The Influence of Sex-Role Orientation and Gender. *The Journal of Psychology*. Vol: 123(2), 187-194.
- Budak, B. (1999). *Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.
- Bülbüloğlu, A. (2001). *Duygusal Zekânın Liderlik Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon
- Börekçi, A.G. (2002). *Çalışma Ortamlarında Duygusal Zekâ, Uygulamadan Bir Örnek*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Catanzaro, S.J., Greenwood, G. (1994). Expectancies for Negative Mood Regulation, Coping and Dysphoria among College Students. *Journal of Consulting Psychology*. Vol: 41, 34-44.

- Cavallo, K., Brienza, D. (2002). Emotional competence and leadership excellence at Johnson ve Johnson: The emotional intelligence and leadership study. http://www.eiconsortium.org/jj_ei_study.html. Erişim Tarihi: 12 Ocak 2008.
- Ciarrochi, J., Chan, A., Bajgar, J. (2001). Measuring Emotional Intelligence in Adolescents. *Personality and Individual Differences*. Vol: 31(7), 1105-1119.
- Ciarrochi, J., Chan, A., Caputi, P. (2000). A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct. *Personality and Individual Differences*. Vol: 28, 539-561.
- Cooper, K.R., Sawaf, A. (1998). *Liderlikte Duygusal Zekâ*. Sistem Yayıncılık. İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitapevi. 7. Baskı. İstanbul.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi Ve Duygusal Zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:6, Sayı:3, 23–48.
- Çilingir, A. (2006). *Fen Lisesi İle Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Danışık, N.D. (2005). *Ergenlerin Sürekli Öfke, Öfke İfade Ediş Tarzları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Bolu.

- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Denetim Odağı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir İli Örnekleme)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Düzakın, S. (2004). *Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- D’Zurilla, T.J., Goldfried, M.R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*. Vol: 78(1), 107–126.
- D’Zurilla, T.J., Olivares, A.M., Kant, G.L. (1998). Age and Gender Differences In Social Problem-Solving Ability. *Personality and Individual Differences*. Vol: 25, 241-252
- Enginsoy, D. (2002). *Duygusal Zekâ ve Kişilerarası İlişkiler Tarzları Arasındaki ilişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Erdoğdu, M.Y. (2008). Duygusal Zekâ'nın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. C.7, S.23,62–76.
- Erdoğan, N. (2004). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Konya Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi (Adapazarı Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sakarya
- Ferah, D. (2000). *Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Ankara.
- Feuerstein, R. (1979). *The Dynamic Assessment Of Retarded Performs: The Learning Potential Assessment Device Theory, Instruments, And Techniques*. MD: University Park Pres. Baltimore.
- Frijda, N.H. (1986). *The Emotions*. Cambridge University Pres. New York.
- Frijda, N. H. (2000). *Handbook of Emotions*. Edt: M. Lewis ve J. M. Haviland-Jones , *Handbook Of Emotions (2nd Ed)*. Guilford Press. New York.
- Gardner, H.W, Gardner, M.J. (2007) *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. 6. Baskı. İmge Kitapevi. Ankara.
- Gelbal, S. (1991) Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:6, 167–173.
- Gemlik, H.N. ve Sur, H. (2004). Özel Hastane Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılama Düzeylerine İlişkin Bir İnceleme. 13.12.2006 tarihinde <http://www.sabem.saglik.gov.tr/> indirilmiştir.

- Goleman, D. (1998). *İşbaşında Duygusal Zekâ*. Varlık Yayınları. İstanbul.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* Varlık Yayınları. 3. Baskı. İstanbul
- Göçet, E. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Stresle Başaçıkma Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Güçray, S.S. (2003). The Analysis of Decision Making Behaviors and Perceived Problem Solving Skills in Adolescents. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. Vol: 2(2), Article 5.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gültekin, A. (2006). *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Hamrick, F. A., Evans, N. J., Schuh, J. H. (2002). *Foundations of Student Affairs Practice: How Philosophy, Theory, and Research Strengthen Educational Outcomes*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Harrod, N. R., Scheer, S. D. (2005). An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics. *Adolescence*. Vol: 40(159), 503- 512

- Heppner, P.P. (1978). A Review of Problem-Solving Literature and its Relationship to the Counseling Process. *Journal of Counseling Psychology*. Vol: 25(5), 366–375.
- Heppner, P. P. Petersen, C. H. (1982). The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology*. Vol: 29(1), 66-75.
- Heppner, P.P., Reeder, B. Larson, L.M. (1983). Cognitive Variables Associated with Personal Problem-Solving Appraisal: Implications for Counseling. *Journal of Counseling Psychology*. Vol: 30(4), 537-545.
- Heppner, P.P., Krauskoph, C.J. (1987). The Integration of Personal Problem Solving Process within Counseling. *The Counseling Psychologist*. Vol: 15, 371–447.
- Heppner, P. P., Backer, C.E. (1997). Applications of the Problem Solving Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. Vol: 29(4), 229-313.
- Hick, M.J. (1994). Problem Solving in Business and Management. Chapman&Hall. London.
- Houtz, J.C., Tetenbaum, T.J., Phillips, R.H. (1981). Affective Correlates in the Problem-Solving Process. *The Journal of Psychology*. Vol: 109, 265-269.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*. Vol: 27(2), 235-254.

- Izaguirre, R. (2008). *The Relationship among Emotional Intelligence, Academic Achievement, and Demographic Characteristics in First-Year Community College Students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of the Incarnate Word.
- İşmen, A. E. (2004). Duygusal Zekâ ve Aile İşlevleri Arasındaki İlişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 11, Cilt 7, 55-76.
- Jensen, A. R. (1998). *The G Factor: The Science of Mental Ability*. Westport, Ct: Praeger.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırmalar ve İstatistik Teknikleri*. Tekişik Web Ofset.11. Baskı. Ankara.
- Karaküçük, S.A. ve Oral, E.A. (2007). *Eğitim Psikolojisi: Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Editörler; Ersanlı, K. Uzaman, E. Lisans Yayıncılık. İstanbul
- Karasar, N. (2004). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Nobel Yayın Dağıtım. 12. Baskı. Ankara.
- Kasap, Z. (1997). *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı İle Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kızıltepe, Z.A. (2004). *Öğretişim, Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım*. Merteks Yayınevi. İstanbul

- King, L.T. (1981). *Problem Solving In a Project Environment*. A Wily-Interscience Publication. Toronto.
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 2, Sayı: 17, 231–256.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 22, 177- 184.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde Duygusal Zekâ İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Köksalan, B. (2007). *Bilişsel ve Dil Gelişimi. Eğitim Psikolojisi*. Edt: Ersanlı, K. Uzman, E. Lisans Yayıncılık. İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik Psikolojisi*. Remzi Yayınevi. İstanbul.
- Landau, J. (1996). The Relationship of Race and Gender to Managers' Ratings of Promotion Potential. *Journal of Organizational Behavior*. Vol: 16(4), 391-400.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaption*. Oxford University Press. Oxford, New York.
- Locke, E. A. (2005). Why Emotional Intelligence is an Invalid Concept. *Journal of Organizational Behavior*. Vol: 26. 425-431.

- Love, P. G., Guthrie, V. L. (1999). *Understanding and Applying Cognitive Development Theory: New Directions for Student Services*. Jossey-Bass San Francisco.
- Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and Myth*. MIT Press. Cambridge
- Mayer, J.D., Dipaolo, M.T., Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, Vol: 54, 772-781
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, Vol: 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence*. Edt: Salovey, P., Sluyter, D. J., New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards For Intelligence. *Intelligence*. Vol: 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). *Models of Emotional Intelligence*. Handbook of Intelligence. Edt: R. J. Sternberg. Cambridge University Press. Cambridge UK.
- Mayer, J.D., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2001) Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotion*. Vol: 1(3), 232-242.

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*. Vol: 60, 197-215.
- Miller, J. G. (1997). *A Cultural-Psychology Perspective on Intelligence. Intelligence, Heredity, and Environment*. Edt: Sternberg, R.J. Grigorenko, E. Cambridge University Press. New York.
- Morgan, C.T. (1999). *Psikolojiye Giriş*. Meteksan Yayınları. 13 Baskı. Ankara.
- Mumcuoğlu, Ö, (2002). *Bar-On Duygusal Zekâ Testi (Baron Emotional Quantitent Inventory- Baron EQ-İ)' nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Neal, G.W., Heppner, P.P. (1986). Problem-Solving, Self-Appraisal, Awareness, and Utilization of Campus Helping Resources. *Journal of Counseling Psychology*. Vol: 33(1), 39-44.
- Odağ, C. ve Tamar, M. (2002). Ergenlik Dönemi: Üst benliğin gelişmesinde Kritik Bir Evre. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. Cilt: 9, Sayı: 6, 190-198.
- Onursal, A.M. (2004). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Ortony, A., Clore, G.L., Collins, A. (1988). *The Cognitive Structure of Emotions*. Cambridge University Press. New York

Özbay, H. , Öztürk, E. (1992). *Gençlik*. İletişim Yayınları. İstanbul.

Özbay, Y. (2001). *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi*. Erol Ofset. 2. Baskı. Trabzon.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Pegema Yayıncılık. 7. Baskı. Ankara.

Özusta, Ş. (1998). Çocuklarda Problem Çözme Becerileri Eğitimi. *Türk Psikoloji Yazıları*. Sayı: 1(1), 73-80.

Parker, J.D.A., Creque, R.E., Barnhart, L.D., Haris, J.I., Majeski, S.A., Wood , L.A., Bond. B.J., Hogan. M.J. (2004). Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter? *Personality and Individual Differences*. Vol: 37, 1321-1330.

Ragins, B. (1991). Gender Effects in Subordinate Evaluations of Leaders: Real or Artifact? *Journal of Organizational Behavior*. Vol: 12(3), 259-268.

Reiff, H., Hatzes, N., Bramel, M., Gibbon, T. (2001). The Relation of LD and Gender with Emotional Intelligence in College Students. *Journal of Learning Disabilities* Vol: 34(1), 66-78.

Roberts, R. D., Zeidner, M., Matthews, G. (2001). Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards For Intelligence? Some New Data and Conclusions. *Emotion*, Vol: 1(3), 196-231

Rolls, E. T. (1999). *The Brain and Emotion*. Oxford University Press. New York

- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, Vol: 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*. Volume: 14(6), 281–285.
- Saygılı, H. (2000). *Problem Çözme Becerileri ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü. Erzurum.
- Serin, N.B. ve Derin, R. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*. Cilt:5, Sayı:1.
- Smith, C. A., Lazarus, R. S. (1990). *Emotion and Adaptation. Handbook of Personality Theory and Research*. Edt: Pervin, L.A. New York:Guilford
- Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Savaşır, I. ve Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara
- Sternberg, R. J., Detterman, D. R. (1986). *What is intelligence?* Ablex Norwood, NJ.

Sternberg, R.J. (2000). *Concept of Intelligence: Handbook of Intelligence*. Edit: Sternberg, R.J. Cambridge University Press. NY.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. Evrim Yayınevi. İstanbul

Şahinkaya, B. (2006). *Yöneticilikte ve Liderlikte Duygusal Zekâ*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir.

Şirin, A. ve Güzel, A. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Sayı: 6, 233–264.

Tallent, M.K.R., Yarbrough, D. W. (1992). Effects of the Future Problem Solving Program on Children's Concerns about the Future. *Gifted Child Quarterly*. Vol. 36(4), 190-194

Taşdemir, Ö.M. (2003). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlilik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.

Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Tunca, M.M. (2004). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Terzi, Ş.I. (2000). *İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tümkiye, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Otomatik Düşünce ve Problem Çözme Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 6, Sayı: 6, 143–158.
- Türk Dil Kurumu. (2005) *Türkçe Sözlük*. 10. Baskı. Türk Dil Kurumu. Ankara
- Upcraft, M. L. (1989). *Understanding Student Development: Insights from Theory. The Freshman Year Experience: Helping Students Survive and Succeed In College*. Jossey-Bass Inc. San Francisco.
- Ünür, A. (2003). *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Benlik Saygısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Üstün, A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt: 11, Sayı: 6, 13–20.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind In Society: The Development of Higher Psychological Processes*. MA: Harvard University Pres. Cambridge.

Wade, E., Tavis, C. (2006). *Psychology* (8th Ed.). Pearson Prentice Hall. Upper Saddle River, NJ.

Wechsler, D. (1958). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*. Williams ve Wilkins. Baltimore.

Weiss, R. P. (2000). Emotion and Learning. *Training ve Development*. Vol: 54(11). 44-48.

Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal Zekâ Gelişim Programının Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Psikolojisi*. 13. Baskı. Remzi Kitapevi. İstanbul

Yılmaz, M. (2002). *Duygusal Zekâ Düşünme Becerileri Eğitiminin Annelerin Duygusal Zekâ Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.

Yılmaz, S. (2007). *Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Erzurum.

Yıldız, S.A. (2003). *Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

(<http://www.reuvenbaron.org/>). Erişim tarihi 15.02.2008

www.saglik.gov.tr. Adölesan (Ergenlik) Çağı Çocuklarda Beslenme. Erişim Tarihi: 10.01.2007.

www.osym.gov.tr. Erişim Tarihi: 28.12.2008

EKLER**EK I: KİŞİSEL BİLGİ FORMU****EK II: BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ****EK III: PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ**

EK I**BİLGİ TOPLAMA FORMU****CİNSİYETİNİZ:** Kız () Erkek ()**OKUL TÜRÜ:** 75. Yıl Fen Lisesi () Anadolu Lisesi () Anadolu Öğretmen Lisesi () Turgut Reis Lisesi () Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ()**SINIFI:** 9 () 10 () 11 () 12 ()**AİLENİZİN GELİR DÜZEYİ:** Düşük () Orta () Yüksek ()**ANNE-BABANIZIN (EBEVEYNİNİZİN) SİZE YÖNELİK TUTUMLARI:**

Anne ve babanızı, size yönelik duygu, düşünce ve davranışları bağlamında -kişisel, akademik ve kişilerarası özelliklerinizi de değerlendirdikleri noktada- sergiledikleri ebeveyn tutumları bakımından nasıl algılamaktasınız?

Otoriter () Çocuğunu yanlış yapacağından korktuğu için sürekli kontrol eden, kuralcı, cezalandırıcı, her zaman kendisinin doğru olduğuna inanan, “ya hep ya hiç” türü mantık dışı inançları olan ve kendi gibi düşünmediğinde çocuğuna değer vermeyen anne-baba tutumudur.

Demokratik () Çocuğunu farklı bir kişi olarak kabul eden, ona saygı duyan, başarısını ödüllendiren, sevgisini esirgemeyen, sorumluluk sahibi bir kişi olabilmesi için fırsatlar ve olanaklar sağlayan anne-baba tutumudur.

İlgisiz () Çocuğunu etkin olarak dinlemeyen, çocuğun zamanını nerede, nasıl, kiminle geçirdiğine duysuz kalan, çocuğuna yeterli uyarıcıyı sağlamayan, çocuğunun birçok uyarısına tepkisiz kalan anne-baba tutumudur.

Koruyucu () Çocuğunun işini, kararını, sorumluluğunu ve yetkisini elinden alarak -ki bu durum çocuğun iyiliği içindir diye düşünülen- çocuğu adına kararlar veren, -çoğu kez sevecenlikle- ve böylece çocuğunda eksiklik duygularının oluşmasına neden olan anne-baba tutumudur.

Tutarsız () Çocuğuna bazen çok sert bazen de çok olumlu tepkiler veren, ne zaman ödüllendireceği ne zaman cezalandıracağı belli olmayan, anne-babanın tutumları arasında tutarsızlık -anne ve babanın birbirine aykırı ceza ve eğitim anlayışlarına sahip olmasının da etkisi ile- olan, çocuğun ikilem içinde, tutarsız ve güvensiz olmasına neden olan anne-baba tutumudur.

EK II

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

1- Tamamen katılıyorum, 2- Katılıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılmıyorum, 5- Kesinlikle katılmıyorum

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

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

	1	2	3	4	5
41. Düşünmeden hareket edişim problemler yaratır.					
42. İnsanlar benim sosyal olduğumu düşünürler.					
43. Kurallara uyan bir vatandaş olmak çok önemlidir.					
44. Kendimi olduğum gibi kabul etmek bana zor geliyor.					
45. Aynı anda başka bir yerde bulunmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne ve babasını bulmasına yardım ederim.					
46. Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler.					
47. Kendi başıma karar veremem.					
48. Başka insanlara saygı duyarım.					
49. Başkalarına neler olduğunu önemserim.					
50. Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.					
51. Problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları düşünmeye çalışınca genellikle tıkanır kalırım.					
52. Fantaziler ya da hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım.					
53. Neler hissettiğimi bilirim.					
54. Benimle birlikte olmak eğlencelidir.					
55. Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum.					
56. Hayal ve fantazilerime kendimi kaptırırım.					
57. Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok önemlidir					
58. Yeni şeylere başlamak benim için zordur.					
59. Eğer yasaları çiğnemem gerekirse, bunu yaparım.					
60. Endişeliyimdir.					
61. Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır.					
62. Kolayca arkadaş edinebilirim.					
63. Can sıkıcı problemlerle nasıl baş edebileceğimi bilirim.					
64. Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınkine güvenirim.					
65. Kendimi çok sık, kötü hissederim.					
66. Konuşmaya başlayınca zor susarım					
67. Çevremdekilerle iyi geçinemem.					
68. Zor şartlarda serinkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.					
69. Kendimi takdir ederim.					
70. İnsanlarla tartışırken, bana sesimi alçaltmamı söylerler.					
71. Tarzımı değiştirmem zordur.					
72. Hayatımdan memnunum.					
73. Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben başkalarına ihtiyaç duyarım.					
74. Hafta sonlarını ve tatilleri severim.					
75. Çok sinirlenmeden stresle baş edebilirim.					
76. Çok zor durumların üstesinden geleceğime inanıyorum.					
77. Acı çeken insanların farkına varamam.					
78. Genellikle en iyisini ümit ederim.					
79. Başkalarına göre, bana güvenmek zordur.					
80. Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum.					
81. Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark ederim.					
82. Abartmayı severim.					
83. Gülümsemek benim için zordur.					
84. Uygun bir zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, onları gözden geçiririm.					
85. Yeni bir şeylere başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım.					
86. İstedğim zaman "hayır" demek benim için zordur.					
87. Bir problemle karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm.					
88. Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim.					

EK III**PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ**

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorularınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler matematik ya da fen derslerindeki alışmış olduğumuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığımızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: "Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?"

Yanıtlarını aşağıdaki ölççeğe göre değerlendirin:

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 1. Her zaman böyle davranırım | 4. Arada sırada böyle davranırım |
| 2. Çoğunlukla böyle davranırım | 5. Ender olarak böyle davranırım |
| 3. Sık sık böyle davranırım | 6. Hiç bir zaman böyle davranmam |

Ne kadar sıklıkla
böyle davranırsınız?

Her zaman

Hiçbir zaman

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
1	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.						
2	Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.						
3	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.						
4	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						
5	Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve üretici çözümler üretebilirim.						
6	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7	Bir sorunun olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9	Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.						
10	Başlangıçta çözümünü fark etmesen de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır						
11	Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.						
12	Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						

13	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
14	Bazen durup sorunların üzerinde düşünmek yerine geliş güzel sürünüp giderim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
15	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
16	Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya önce durur ve o sorun üstünde düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
17	Genellikle aklıma ilk gelen doğrultusunda hareket ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
18	Bir karar vermeye çalışırken her sonuçlarımı ölçer tartar birbiriyle karşılaştırır sonra karar veririm	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
19	Bir sorunu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
22	Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
23	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çözülebileceğine inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
24	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım var.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusuna kapılırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
26	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
27	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
28	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
29	Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
30	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
31	Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
32	Bazen duygusal olarak öyle etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
33	Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
34	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

EK IV

Milli Eğitim Müdürlüğünden Araştırma İçin Alınan Olur

T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.08.4.MEM.4.48.00.04.322/3358
KONU : Anket

19 Şubat 2008

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bilim dalı tezli yüksek lisans Öğrencisi Uğur DOĞAN'ın "Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konusunda İlimiz 75.Yıl Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Turgut Reis Lisesi ve Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde araştırma yapması ile ilgili Muğla Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 29.01.2008 tarih ve 209 sayılı yazıları, Araştırma Değerlendirme Komisyonunca düzenlenen değerlendirme formu ile ekleri ilişikte sunulmuştur.

Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kararına göre (Form:2) ; Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bilim dalı tezli yüksek lisans Öğrencisi Uğur DOĞAN'ın "Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konusunda İlimiz 75.Yıl Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Turgut Reis Lisesi ve Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde **eğitim öğretimi aksatmamak, okul müdürünün uygun görmesi ve göreceği saatlerde, yönergenin 13. maddesinde belirtilen esaslar dikkate alınmak kaydıyla** araştırma yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa AKSAN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
18/02/2008

Rifat ATA
Vali a.
Vali Yardımcısı

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Uğur DOĞAN

Doğum Yeri : BOLU

Doğum Yılı : 1979

Medeni Hali : Evli

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lise 1992-1997 : Bolu İzzet Baysal Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi

Lisans 1998-2002 : Karadeniz Teknik Üniversitesi

Yabancı Dil : İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

2002-2004 : Kıbrısçık Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, Bolu

2004-2005 : Şırnak İl Jandarma Komutanlığı Rehberlik ve Danışma Merkezi

2005-2006 : Pütürge Pazarcık İlköğretim Okulu, Malatya

2006-2007 : Köyceğiz Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi, Muğla

2007- :Fethiye AOTML, ATML, TML, Muğla