



**T.C**  
**Marmara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı**  
**Spor Eğitimi Bilim Dalı**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ**  
**DÜZEYLERİNİN MESLEKİ ÖZ YETERLİK VE PROBLEM**  
**ÇÖZME BECERİLERİNİ BELİRLEMEDEKİ ROLÜNÜN**  
**İNCELENMESİ**

**Müge KARAMEHMETOĞLU**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**İstanbul - 2017**



**T.C**  
**Marmara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı**  
**Spor Eğitimi Bilim Dalı**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ**  
**DÜZEYLERİNİN MESLEKİ ÖZ YETERLİK VE PROBLEM**  
**ÇÖZME BECERİLERİNİ BELİRLEMEDEKİ ROLÜNÜN**  
**İNCELENMESİ**

**Müge KARAMEHMETOĞLU**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Prof. Dr. F. Hülya AŞÇI**

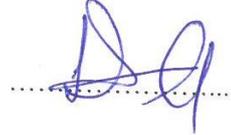
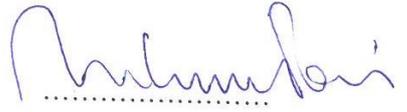
**İstanbul – 2017**



**Tüm kullanım hakları  
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.  
© 2017**

## ONAY

Müge KARAMEHMETOĞLU tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Öz Yeterlik ve Problem Çözme Becerilerini Belirlemedeki Rolünün İncelenmesi” konulu bu çalışma, 25.05.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
<b>Tez Danışmanı</b>	Prof. Dr. F. Hülya AŞÇI	
<b>Jüri Üyesi</b>	Doç. Dr. A.Dilşad MİRZEOĞLU	
<b>Yedek Jüri Üyesi</b>	Doç. Dr. Mehmet İNAN	

## ÖZGEÇMİŞ

2010 Hacı Sabancı Anadolu Lisesi'nden mezun olma.

2014 Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndan mezun olma.

2014 Kağıthane Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde beden eğitimi öğretmeni olarak göreve başlama.

2014 Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başlama.

## İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Kağıthane Kız A.İ.H.L

E posta: [muge.1@outlook.com](mailto:muge.1@outlook.com)

Telefon: 0535 792 6345

## ÖNSÖZ

Eğitim ve çalışma alanında bizi başarıya götürdüğü kabul edilen bilişsel zekânın yanı sıra duygusal zeka kavramı da hızla hayatımıza dâhil olmaktadır. Duygusal zekâ, etkin kullanımı sonucu yalnız günlük hayatta değil eğitim yaşantılarında da başarıyı ve mutluluğu büyük ölçüde destekleyici bir güçtür.

Duyguları tanıma, anlama, ifade ve analiz etme, duygusal bilgiyi kullanma, entelektüel ve duygusal gelişimi destekleme ve duyguları düzenleme gibi yetenekleri içeren bu zekâ çeşidi eğitim dünyasında büyük bir yere sahip olmaya başlamış bununla birlikte duygusal zekânın etki alanları da dikkat çekici bir araştırma alanı oluşturmuştur.

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, mesleki öz yeterlilik algıları ve kişilerarası problem çözme becerilerini belirlemedeki rolü incelenmiştir.

Araştırmanın konu ile ilgili kişilere gerekli mesajları ileteneğine ve alan yazına önemli katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

Bu çalışmaya katkıda bulunan beden eğitimi öğretmeni meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Araştırma süreci boyunca görüşleri ile beni yönlendiren, her konuda desteğini ve yardımını esirgmeden yanımda olan çok değerli danışmanım F. Hülya AŞÇI'ya şükranlarımı sunarım.

Ayrıca maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen, çalışmalarım boyunca bana sabır gösteren ve yanımda olan tüm aileme çok teşekkür ederim.

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, mesleki öz yeterliliklerini ve kişilerarası problem çözme becerilerini yordayıp yordamadığını incelemektir. Ayrıca, mesleki kıdeme ve cinsiyete göre problem çözme, mesleki yeterlilik ve duygusal zeka düzeyindeki farklarda araştırmada test edilmiştir.

Çalışmanın örneklemini İstanbul ilinden olasılıksız örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 114 kadın ( $X_{yaş}= 31.66 \pm 7.57$ ), 116 erkek ( $X_{yaş}= 32.92 \pm 7.87$ ), toplam 230 ( $X_{yaş}= 32.27 \pm 7.73$ ) beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılara Kişisel Bilgi Formu, Schutte Duygusal Zeka Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Katılımcıların cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre duygusal zekâ, mesleki öz yeterlilik ve problem çözme becerilerinde fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplarda t testi kullanılmıştır. Duygusal zekânın mesleki yeterlik ve problem çözme becerisini belirlemedeki rolünü test etmek amacıyla ise Hiyerarşik Regresyon Analizi uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda mesleki kıdeme göre beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ, mesleki öz yeterlik ve kişilerarası problem çözme becerilerinde anlamlı fark bulunamamıştır. Öte yandan, cinsiyete göre; mesleki öz yeterliliğin öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik alt boyutunda ve kişilerarası problem çözme becerisinin probleme olumsuz yaklaşma ve kendine güvensizlik alt boyutlarında anlamlı fark bulunurken, cinsiyete göre öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinde fark bulunamamıştır. Hiyerarşik regresyon analiz sonuçları duygusal zeka düzeyinin mesleki öz yeterliliğin öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik ve sınıf yönetimine yönelik tüm öz yeterlilik alt boyutlarının yordayıcısı olduğunu ve bu değişkenlerle duygusal zeka arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, duygusal zeka düzeyinin kişilerarası problem çözme becerisinin ısrarcı-sebatkar problem çözme ve yapıcı problem çözme alt boyutları ile pozitif yönde; sorumluluk almama, kendine güvensizlik ve probleme olumsuz yaklaşma alt boyutlarını ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucunda; beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyi artarken, kendilerinde algıladıkları mesleki öz yeterlilik algılarının ve kişilerarası problem çözme becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Duygusal zekanın artışıyla birlikte öğretmen, derse yüksek düzeyde öğrenci katılımı sağlayabilmekte, çeşitli öğretim stratejilerini eğitim öğretime uyarlayabilmekte, sınıf yönetiminde daha etkili olmaktadır ve kendini mesleki açıdan daha yeterli görebilmektedir. Bunun yanı sıra, yine duygusal zeka yükseldikçe öğretmenin, problem çözümüne olumlu katkı sağlayan probleme yapıcı yaklaşma davranışı artış gösterirken, problemin çözümünü engelleyen probleme olumsuz yaklaşma, sorumluluk almama ve kendine güvensiz davranış biçimi azalmaktadır.

Anahtar kelimeler: Beden eğitimi, duygusal zeka, öz yeterlilik, kişilerarası problem çözme.

## ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the role emotional intelligence in prediction of occupational self-efficacy and interpersonal problem solving skill of physical education teachers. The study was also aimed to examine the differences in occupational self-efficacy, emotional intelligences and interpersonal problem solving skill of physical education teachers with regard to sex and year of experience.

The sample of this study consist of 114 female ( $M_{age}= 31.66 \pm 7.57$ ) and 116 male ( $M_{age}= 32.92 \pm 7.87$ ), totally 230 ( $M_{age}= 32.27 \pm 7.73$ ) physical education teachers in İstanbul who were selected by using convenient sampling. Personal information form, Schutte emotional intelligence scale, the occupational self-efficacy scale of the teacher, the interpersonal problem solving inventory were administered to all participants. For testing sex and year of experience differences in occupational self-efficacy, emotional intelligences and interpersonal problem solving skill of physical education teachers independent t-test was used. The role of emotional intelligence in prediction of occupational self-efficacy and interpersonal problem solving skill of physical education teachers, hierarchial regression analysis was conducted.

Results indicated no significant differences in interpersonal problem solving skill, occupational self-efficacy and emotional intelligences with regard to sex and year of experiences. There was a significant sex differences in the teaching strategies self-efficacy subscale of occupational self-efficacy and negative approach to problem solving and lack of self-confidence subscales of interpersonal problem solving skills. On the other hand, no significant sex difference was found in emotional intelligent.

The results of hierarchial regression analysis showed that the emotional intelligence predicted the self-efficacy of the student participation, the class management and the usage of teaching strategies subscales of occupational self-efficacy and the relationship between emotional intelligence and these variables were positive. Analysis also revealed positive correlation between the emotional intelligence and self assertive and constructive problem solving subscales of interpersonal problem solving and negative correlation between the sub-dimensions of the lack of responsibility, the lack of confidence and the handling problems.

In conclusion, as the emotional intelligence of the physical education teachers is increased, their perception of occupational self efficacy and their skill of interpersonal problem solving are increased. Higher emotional intelligence lead teacher to encourage students participation in the lesson, use different strategies in the lesson and more effective in class management, there by s/he feel more satisfied with his/her occupation. Besides, as emotional intelligence is increased, use the constructive problem solving approaches is increased while their negative attitude hindering problem solving, lack of responsibility and lack of self-confidence are decreased.

Key words: Physical education, emotional intelligence, self-efficacy, interpersonal problem solving.

# İÇİNDEKİLER

<b>ONAY</b> .....	<b>I</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>II</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>III</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>IV</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VI</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>VIII</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>XII</b>
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	5
1.3.Önem.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Sayıtlılar.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
<b>BÖLÜM II: ALANYAZIN</b> .....	<b>7</b>
2.1. Zeka Kavramı.....	7
2.2. Zeka Kuramları.....	8
2.2.1. Binet'in Tek Etmen Kuramı.....	8
2.2.2. Çift Etmen Kuramı.....	9
2.2.3. Çok Etmen Kuramı.....	9
2.2.3.1. Thorndike'in Çok Etmen Kuramı (Sosyal Zekâ Modeli).....	10
2.2.3.2. Thurstone'un Çok Etmen Kuramı.....	10
2.2.3.3. Guilford'un Çok Etmen Kuramı.....	11
2.2.4. Çoklu Zekâ Modeli.....	12
2.3. Duygusal Zeka Kavramı.....	15
2.4. Duygusal Zekâ Modelleri ve Duygusal Zekanın Değerlendirilmesi (Ölçülmesi).17	
2.4.1. Duygusal Zeka Yetenek Modeli.....	18
2.4.1.1. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli.....	18

2.4.2. Duygusal Zeka Karma Modeli.....	19
2.4.2.1. Bar-on'un Duygusal Zekâ Modeli.....	19
2.4.2.2. Cooper ve Sawaf'ın Karma Modeli.....	20
2.4.2.3. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli.....	21
2.5. Duygusal Zeka ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	22
2.5.1. Eğitim Alanında Duygusal Zeka ile ilgili Yapılmış Çalışmalar.....	22
2.5.2. Psikolojik Kavramlar ve Duygusal Zeka İlişkisi.....	23
2.5.3. Problem Çözme Becerisi ve Duygusal Zeka İlişkisi.....	26
2.5.4. Fiziksel ve Sportif Performans ile Duygusal Zekâ İlişkisi.....	27
2.5.4. Duygusal Zeka ve Demografik Özellikler.....	28
2.6. Öz Yeterlilik Nedir?.....	29
2.7. Öz Yeterlilik İnancı'nın Kaynakları.....	29
2.7.1. Doğrudan Deneyim.....	30
2.7.2. Dolaylı Deneyim.....	30
2.7.3. Sözel İkna.....	31
2.7.4. Psikolojik Durum.....	31
2.8. Öğretmen Öz Yeterliliği.....	32
2.9. Problem.....	33
2.10. Problem Çözme.....	34
2.10.1. John Dewey'in Yaratıcı Düşünce Modeli.....	35
2.10.2. Sosyal Problem Çözme.....	36
2.11. Kişilerarası Problem Çözme.....	37
2.11.1. Kişilerarası Problem Çözümünü Etkileyen Faktörler.....	38
2.11.2. Kişilerarası Problem Çözümünde Stratejiler.....	38
2.12. Problem Çözme Alanında Yapılan Çalışmalar.....	39

<b>BÖLÜM III: YÖNTEM.....</b>	<b>41</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	41
3.2. Evren ve Örneklem.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	41
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	42
3.3.2. Schutte Duygusal Zeka Ölçeği.....	42
3.3.3. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği.....	42
3.3.4. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri.....	43
3.4. Verilerin Toplanması.....	43
3.5. Verilerin Analizi.....	43
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR.....</b>	<b>45</b>
4.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	45
4.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterliliklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	46
4.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	47
4.4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	48
4.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterliliklerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	49
4.6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	50
4.7. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Israrcı-Sebatkâr Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	51
4.8. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Sorumluluk Almama Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	52
4.9. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Kendine Güvensizlik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	53
4.10. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Yapıcı Problem Çözme Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	54
4.11. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Probleme Olumsuz Yaklaşma Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	55
4.12. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeğinin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlilik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	56
4.13. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeğinin Öğretim Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlilik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	58

4.14. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeğinin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlilik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	59
<b>BÖLÜM V. SONUÇ.....</b>	<b>60</b>
5.1. Yargı.....	60
5.2. Tartışma.....	61
5.2.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyet ve Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	61
5.2.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterliliklerinin Cinsiyete ve Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	63
5.2.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete ve Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	66
5.2.4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Mesleki Öz Yeterliliği Belirlemedeki Rolü.....	68
5.2.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisini Belirlemedeki Rolü.....	70
5.3. Öneriler.....	72
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	72
5.3.2. Sonraki Araştırmalara Öneriler.....	72
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>74</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>88</b>
EK 1: Kişisel Bilgi Formu.....	89
EK 2: Schutte Duygusal Zeka Ölçeği.....	90
EK 3: Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği.....	92
EK 4: Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri.....	93
EK 5: Schutte Duygusal Zeka Ölçeği Kullanım İzni.....	97
EK 6: Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği Kullanım İzni.....	98
EK 7: Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Kullanım İzni.....	100
EK 8: Milli Eğitim Bakanlığı Anket Uygulama İzni.....	101

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	45
Tablo 4.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlilik Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	46
Tablo 4.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	47
Tablo 4.4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	48
Tablo 4.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlilik Alt Boyutlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	49
Tablo 4.6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	50
Tablo 4.7. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Isırcı-Sebatkar Yaklaşım Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	51
Tablo 4.8. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Sorumluluk Almama Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	52
Tablo 4.9. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Kendine Güvensizlik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	53
Tablo 4.10. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Yapıcı Problem Çözme Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	54
Tablo 4.11. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Probleme Olumsuz Yaklaşma Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	55
Tablo 4.12. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeğinin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlilik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları..	56
Tablo 4.13. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeğinin Öğretim Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlilik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	58

Tablo 4.14. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeğinin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlilik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	59
--	----



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve sayıltıları açıklanmıştır.

#### 1.1. Problem

Son yıllarda birçok bilim dalında popüler olan duygusal zeka kendinin ve başkalarının duygularını gözleme, bunlar arasında ayırım yapma ve elde edilen bilgileri düşünce ve davranışlara yön vermede kullanabilme yeteneğini içeren bir sosyal zeka çeşidi olarak tanımlanmaktadır (Mayer, Salovey ve Caruso, 1993).

Bireyin kendine ve başkalarına ait duyguları doğru şekilde algılayıp değerlendirmesi ve ifade etmesi, bu duygular arasında ayırım yapıp elde ettiği bilgileri düşünce süreçlerinde ve davranışlarında kullanması ile ilgili üstün yetenekleri tanımlayan duygusal zekâ bireyin yalnızca özel yaşamında değil yaşamın diğer alanlarındaki başarısını da belirlemede geleneksel olarak IQ ile ölçülen zekâ kadar önemlidir (Acar, 2002).

Günümüzde artık çoklu zekâ kuramı ve duygusal zekâ hak ettiği öneme sahip olmaya başlamıştır. Yapılan çalışmalar (Arıcıoğlu, 2002; Ural, 2001) insanın zekâ ölçütünün tek bir zekâ özelliğini ölçen IQ zekâ testinin sonuçları olarak görülmesine rağmen, hayat başarısındaki duygusal zekânın önemi vurgulanmaktadır.

Duygusal zeka birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında çalışan araştırmacıların da son yıllarda ilgisini çekmiş, öğretmenin duygusal zekasının çeşitli değişkenler ile ilişkisi ele alınmıştır. Örneğin, Yerli, (2009) duygusal zekası yüksek öğretmenlerin, kendi içsel süreçlerini ve iletişim becerilerini etkin kullandıklarını belirtmiştir. Kafetsios ve Loumakou (2007)'nin, ise 475 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, duygusal zekanın “genel ruh hali” boyutunun işte yaşanan duyguların “duyguları düzenleme” boyutunun ise hem işte yaşanan duyguların hem de iş doyumunun anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Kızıl (2014) ise duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin,

örgütsel adanmışlık düzeyinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tunca (2010) da benzer şekilde duygusal zeka düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin de yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerine etki eden sosyal ve kültürel unsurların birbirleriyle etkileşiminin bir ürünü olarak tanımlanan sınıf iklimi ile öğretmenlerin algılarına göre kendi duygusal zekâları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Durdu, 2015). Araştırmaların genel sonuçları duygusal zekâsı yüksek öğretmenin, duygusal süreçleri etkili şekilde kontrol ettiğini ve sosyal yeterliliklere sahip olduğu göstermektedir.

Schutte ve arkadaşlarına (2002) göre duygusal zekası yüksek olan bireyler duyguları anlayabilen, düzenleyebilen ve duygusal açıdan sağlıklı olan bireylerdir. Bar-On (1997) göre duygusal zeka seviyesi yüksek kişiler gün içinde karşılaşılan stres v.b yıpratıcı duygularla daha kolay başa çıkabilmektedirler. Problem çözme becerisi, gün içerisinde birçok açıdan olumsuz durumlara maruz kalan öğretmenlerin iş stresi ile baş etmede kullandığı en önemli özelliklerinden birisidir. Bu bağlamda problem çözme duyguların doğru anlaşılması ve stres yönetimini gerektirdiği için problem çözme becerileri ile duygusal zeka arasındaki ilişki de çalışmalarda ele alınmıştır. Örneğin; duygusal zeka düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada, kişilerin duygusal zeka düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinde de artış olduğu görülmüştür (Tetik ve Açıkgöz, 2013). Ayrıca Güler (2006) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğu ve duygusal zeka düzeyleri arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin duygusal zekalarının ve problem çözme becerilerinin yanı sıra, mesleki öz yeterliliklerinin de ideal seviyede olmasının, eğitim öğretim sürecinin daha etkili olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda Akar (2011) yöneticilerin duygusal zekâları ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi okullardaki başarı durumuna göre incelemiştir. Ayrıca duygusal zekanın kaynaklarından biri olan sosyal/kişilerarası zeka türü ile öğretmen adaylarının fen öğretimindeki öz-yeterlik inanç puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Berkant ve Ekici, 2007).

Alan yazın incelendiğinde duygusal zeka, problem çözüme ve öz yeterlilik algısı kavramlarını bir arada ele alan çalışmaların yetersizliği ve bu kavramların, ayrı bir şekilde değerlendirilmesi gereken bir meslek grubu olan öğretmenler üzerinde az sayıda çalışıldığı görülmüştür. Buradan hareketle duygusal zeka, mesleki öz yeterlilik ve problem çözüme becerilerini bir arada ele almak ve bir çok açıdan diğerlerinden ayrılan beden eğitimi öğretmenleri üzerinde incelemek araştırmaya değer bulunmuş ve ‘beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri mesleki öz yeterlilik ve problem çözüme becerilerinin belirleyicisi midir?’ ifadesi bu araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Bu probleme bağlı kalınarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

i. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

ii. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

iii. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mesleki öz yeterliliğin

- öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik

- öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik

- sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik

alt boyutları arasında anlamlı fark var mıdır?

vi. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mesleki öz yeterliliğin

- öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik

- öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik

- sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik

alt boyutları arasında anlamlı fark var mıdır?

v. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kişilerarası problem çözüme becerilerinin

- Probleme olumsuz yaklaşma

- Yapıcı problem çözüme

- Kendine güvensizlik

- Sorumluluk almama

- Israrcı sebatkar yaklaşım

alt boyutları arasında anlamlı fark var mıdır?

vi. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kişilerarası problem çözme becerilerinin

- Probleme olumsuz yaklaşma

- Yapıcı problem çözme

- Kendine güvensizlik

- Sorumluluk almama

- Israrcı sebatkar yaklaşım

alt boyutları arasında anlamlı fark var mıdır?

vii. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri mesleki öz yeterliliğin

- öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik

- öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik

- sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik

alt boyutlarının anlamlı belirleyicisi midir?

viii. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri kişilerarası problem çözme becerisinin

- Probleme olumsuz yaklaşma

- Yapıcı problem çözme

- Kendine güvensizlik

- Sorumluluk almama

- Israrcı sebatkar yaklaşım

alt boyutlarının anlamlı belirleyicisi midir?

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin mesleki öz yeterlilik ve problem çözme becerilerini yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır.

## 1.3. Önem

Eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. İnsanlarla yoğun etkileşim içerisinde olan öğretmenlerin sağlıklı ilişkiler kurabilmelerine, duyguları doğru kullanıp değerlendirebilmelerine, pozitif ruh halinde kalabilmelerine, karşılaşılan sorunlarda olumlu tutum gösterebilmelerine ve meslek yaşamlarından memnun olabilmelerine; duygusal zekanın, mesleki öz yeterlilik inancının ve problem çözme becerisinin katkı sağladığı düşünülmektedir. Eğitimin, kişilerarası gerçekleşen bir etkileşim, bir iletişim süreci olması öğretmenlerin de bu sürecin en etkili yönlendiricisi olması nedeniyle, öğretmenlerin bu becerilerini süreçte ne derece etkili kullandığı ve bu becerilerin etkenlerinin bilinmesi oldukça önemlidir.

Beden eğitimi öğretmenliğinin gerektirdiği sorumluluklar diğer öğretmen gruplarından farklılık göstermektedir (Gündüz ve Yılmaz, 2009). Bu nedenle bu çalışmada, özel bir grup olan beden eğitimi öğretmenleri üzerine çalışmak kayda değer bulunmuştur

Tüm bunlar ışığında bu çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekalarının mesleki öz yeterlilik inançları ve problem çözme becerilerinin belirleyicisi olup olmadığı araştırılacaktır ve çalışmanın bu alandaki boşluğu dolduracak olması beklenmektedir.

## 1.4. Sınırlılıklar

i. Bu araştırma 2015–2016 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında kadrolu olarak görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

## **1.5. Sayılılar**

i. Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçekleri doğru, samimi ve içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.

## **1.6. Tanımlar**

### **Duygusal Zeka**

Kendi duygu ve yeteneklerini tanıyıp kabul ederek yenilerine, daha iyilerine açık olma, hedef koyma, başka insanların duygularını ve problemlerini anlayarak iletişim kurma, ikna etme, uzlaşma gibi yeteneklerdir. Kişinin kendinin ve başkalarının duygularını anlayabilmesi ve buradan çıkardığı sonuçla kendi düşünce ve eylemlerini yönlendirme yeteneğidir (Bridge,2003).

### **Öz Yeterlilik**

Kişinin bir görevi gerçekleştirebilmek için gerekli eylem ve organizasyonu başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inançtır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek, ve Soran, 2004).

### **Öğretmen Öz Yeterlilik İnancı**

Öğretmenin, beklenmeyen durumlarda ve güdülenmemiş öğrenciler arasında bile, öğrencinin aktif katılımını ve öğrenmenin istenen sonuçlarını oluşturma becerisine ilişkin kendinde gördüğü inancıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

### **Problem Çözme Becerisi**

Kişiyi çözüme götürecek bilgilerin kazanılması ve bu bilgilerin kullanıma hazır olacak şekilde birleştirilerek bir sorunun çözümüne uygulanabilme düzeyidir (Büyükkaragöz, 1995).

## BÖLÜM II

### ALAN YAZIN

#### 2.1. Zekâ Kavramı

On dokuzuncu yüzyılın sonlarından itibaren, insanı tanımak ve bireysel farklılıkların nedenlerini anlamaya yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Bireyler farklı bir karakter ve farklı yeteneklere sahiptirler. İnsan gücünün, bireyin yetenekli olduğu yönler doğrultusunda kullanılmasını sağlamak amacıyla ortaya çıkan, zihinsel süreçlerin ne olduğu ve bu süreçlerin nasıl ölçülebileceği sorunu, zekâ kavramının gelişmesine yol açmıştır (Baba, 2012, s.8).

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde zekanın birbirinden farklı bir çok tanımına rastlamak mümkündür. Örneğin, Weschler zekâyı; ‘bireyin amaçlı davranışlarının, mantıki düşüncesinin ve çevre ile etkin bir biçimde başa çıkabilmek için giriştiği çabaların tamamını kapsayan genel bir yetenek olarak tanımlamıştır. Weschler’e göre zekâ; dünyayı anlayarak düşünebilme ve zorluklarla karşılaştığında karamsarlığa sürüklenmeden problemi etkin bir şekilde çözebilme becerisidir’ (Akt. Kulaksızoğlu, 2005, s.135).

Thorndike ise zekâyı “bireyin dünyayı bilişsel becerilerinden bağımsız olarak soyut fikirler, somut nesnelere ve sosyal zekâ aracılığıyla kontrol etmesi ve anlamlandırma becerisi” olarak tanımlamıştır (Akt. Güvenç, 2012, s.7).

Zeka, sembollerini kullanabilme, anlayabilme ve algılama kapasitesiyle doğru orantılıdır ve zeka, nesnelere arasında bulunan benzerlik ve farklılıkları görüp parçaların birbirleriyle olan ilişkilerini analiz edebilme yeteneğidir (Mayer, Salovey, Caurdo, Sitarenios, 2001, s.235). Budak (2000, s.848) zekayı; “soyut düşünme, kavrama, problem çözme, bildiklerini yeni durumlara uygulama, akıl yürütme, bellek, geçmiş deneyimlerden kazanılan bilgileri kullanma da dâhil olmak üzere zihinsel yetilerin toplamı” olarak tanımlamaktadır. Zekâ bilim adamlarının belirli tip davranışlarını açıklamada kullandıkları kuramsal bir varlık ya da güç olarak belirtilebilir (Eripek, 2005, s.1-14).

## 2.2. Zekâ Kuramları

Zekâ, üzerinde çokça araştırma yapılmış yeteneklerden biridir. İnsan davranışlarının açıklanmasındaki önemi görüldükçe bu çalışmaların sayısı artmıştır. Üzerinde çok araştırma yapılmasına rağmen, zekânın nasıl bir yetenek olduğu hala tartışılmaktadır (Baymur, 2004, s.246).

Zekâ konusundaki en temel sorulardan biri zekânın genel bir yetenek mi yoksa beceri mi olduğu ve zekânın birçok farklı yetenekten mi oluştuğudur. Zekâyı genel bir yetenek olarak algılayanların görüşleri zekânın tek etmen kuramı olarak isimlendirilirken zekânın bir genel yetenek ve birçok özel yetenekten oluştuğunu ifade edenlerin görüşleri ise çift etmen kuramı olarak adlandırılmaktadır. Zekâyı, pek çok etmenin biçimlendirdiğini savunan psikologların görüşü ise çok etmen kuramı olarak adlandırılır. Zekânın çok sayıda yeteneği içerip bir faktörle açıklanamayacağını ileri süren kuramsal çoklu zeka modelidir. Aşağıdaki bölümde bu kuramlar tek tek ele alınıp açıklanacaktır.

### 2.2.1. Tek Etmen Kuramı

Zekânın bir genel yetenekten oluştuğunu düşünenlerin görüşleri tek etmen kuramı olarak adlandırılır. Fakat bu görüşe sahip olan birçok psikolog bu genel zekâ yeteneği birbirinden farklı olarak tanımlamışlardır. Örneğin; zekâ testleri alanında tanınmış psikolog Terman' a göre, zekâ soyut düşünme yeteneğidir (Yaşar, 2010, s.5).

Hangi çocukların normal eğitimden yararlanabileceğini hangilerinin yararlanamayacağını belirlemek amacıyla, ilk zekâ testini hazırlayan Binet, zekâyı kişilikten soyutlanamayan, insanın tüm davranışlarını belirleyen bir özellik ve kişiliğin tümü olarak tanımlamıştır. Binet, zihinsel yeteneklerin tek tek değil hep birlikte değiştiğini, örneğin, kelime dağarcığı zengin olan bir çocuğun dikkatinin de anlayışının da yüksek olduğunu söylemiştir. Binet'e göre tüm zihinsel yetenekleri içeren bir genel yetenek vardır. Zekâ genetikdir ama deneyim ve öğrenmeyle az da olsa gelişir (Akt. Baba, 2012, s.10).

Binet' e göre üstün zekâ da düşük zekâ da insanın her davranışında kişiliğinin her yönünde izlenir. Bütün bu açıklamalarda ortak olan hususlara göre; zekanın bireyin çevresine etkili bir şekilde uyumunu sağlayan soyut ve genel bir yetenek olduğu anlaşılmaktadır (Baymur, 2004, s.248).

### 2.2.2. Çift Etmen Kuramı

Spearman 1863-1945 yılları arasında yaptığı araştırmalarda insanın zihinsel etkinliklerinin tamamında ortak bir nokta bulunduğunu iddia etmiştir. Öğrencilerin genel zekâ seviyelerini, öğretmen kanaatleri ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine dayanarak tespit etmeye çalışmıştır. Bu değişkenler arasında yüksek korelasyon bulmuş ve bunu genel zeka faktörüne bağlamıştır. Ortaya attığı genel zekâ kavramını, bulduğu ve kullandığı faktör analizine dayanarak daha da geliştirmiştir (Baba, 2012, s.11).

Zekânın yapısında iki faktörün rol oynadığını belirten Spearman' a göre zekâ, bir genel yetenek ile çok sayıda özel yeteneğin kullanılmasından oluşur. Genel yetenek kişinin sahip olduğu genel zeka seviyesini ifade ederken özel yetenekler belli etkinliklere özgü yeterlilikler olarak göze çarpar. Spearman' a göre bu farklılıklar aynı genel zekânın farklı faaliyetlerde ortaya çıkma durumudur (Akt. Morris, 2002, s.303-432).

Spearman, kuramındaki çift etmeden biri olan genel zekâ faktörüne “g” adını verir. Kişi sahip olduğu “g” faktörüne bağlı olarak genelde parlak ya da tam tersi sönük olarak tanımlanabilir. “g” faktörü zekâ testi maddelerinde performansı belirleyen temel unsurdur. Kuramdaki diğer etmen ise “s” faktörü denilen özel faktördür. Özel faktör genel zihin yeteneği dışında, belirli bir zihin etkinliğini gerçekleştirebilmek için duyulan zihin gücüdür. Özel faktör “s” kişiden kişiye, bir denemeden diğerine değişir. Çevre, okul, heyecan gibi faktörlerin etkisinde kalır. Genel “g” faktörü ise kişiden kişiye değişmesine karşı farklı kişiler için bütün denemelerde sabittir. “g” faktörü her bir denemede aynı önemi taşımaz, aynı ağırlıkta değildir. Genel faktörler, özel faktörleri etkiler ve gelişmesini sağlar. Kısaca genel ve özel zihin yetenekleri her bir etkinlik için farklı miktarlardadır (Toker, Kuzgun, Cebe ve Uçkunkaya, 1968, s.31).

### 2.2.3. Çok Etmen Kuramı

Thorndike, Thurstone ve Guilford zekâyı çok etmen kuramı ile açıklayan bilim adamlarıdır. Bu psikologlara göre; günlük davranışları düzene koyan fikirsel gizil güç, bir tek genel yetenek olmaktan ziyade birçok özel yeterliliklerin bir araya gelmesinden oluşmuştur (Baymur, 2004, s.248). Bu bölümde Thorndike, Thurstone ve Guilford'un çok etmen zeka kuramları incelenecektir.

### 2.2.3.1. Thorndike'in Çok Etmen Kuramı (Sosyal Zekâ Modeli)

Edward L. Thorndike'a göre zeka birbirinden ayrı faktörlerden meydana gelir. Faktörler birbirinden bağımsızdırlar. Bu duruma göre genel bir zekanın sözü edilemez. Zeka değil zekalar vardır. Bir zihinsel problemin çözümünde birden fazla faktör yer alır (Akt. Pektaş, 2013, s.15).

Thorndike'a göre, zekânın mekanik, sosyal ve soyut olmak üzere üç şekli vardır. Mekanik zekâ; alet, cihaz kullanma ve makine işletebilmede kendini gösterir. Sosyal zekâ; insanları anlama, kişiler arası ilişkileri görüp bunlara göre davranabilme gücüdür ve duygusal zekânın oluşumuna katkı sağlamıştır (Eröz, 2011, s. 25). Thorndike sosyal zekâyı "İnsanları anlayabilme ve yönetebilme becerisi kişilerarası ilişkilerde ustaca davranma" olarak tanımlamıştır (Brown ve Anthony, 2004). Soyut zekâ ise, sözcükler, sayılar, formüller gibi sembollerle düşünmede, bilimsel ilkeleri kavramada kendini gösterir (Baymur, 2004, s.248).

### 2.2.3.2. Thurstone'un Çok Etmen Kuramı

Thurstone'a göre zekâ, pek çok zihinsel yeteneğin karışımından meydana gelmektedir. Üniversite öğrencilerine uygulanan bir dizi testin analizine dayanan Thurstone'un zekâ teorisinde zekânın genel bir faktör olduğu teorisini reddedilerek bunun aksine birbirlerinden bağımsız birçok zihinsel becerinin bulunduğu bir teori ortaya koyulmuştur (Konrad ve Hendl, 2001, s.46 ).

Thurstone'un Zeka Kuramı'ndaki başlıca yetenekler şunlardır (Akt. Güler, 2006, s.13)

Sözel Anlayış: Sözcükleri tanıma, sözel benzerlikleri bulma, okuduğunu anlama.

Sözel Akıcılık: Konuşurken ve yazarken uygun sözcük ve anlatmaları çabuk bulabilme.

Sayısal Etmen: Basit matematik işlemleri çabuk ve doğru yapabilme.

Mekan (uzay) ilişkilerini Kavrama: Nesnelerin uzaydaki durum ve değişimlerini kavrama.

Bellek: Geçmişte öğrenilen konularla, yeni durumlar arasında ilişki kurabilme, çağrışımlı düşünme.

Algısal Hız: Görsel olarak nesne ve olayların ayrıntılarını görebilme, benzerlik ve farklılıklarını kavrama

Mantıksal düşünme: Mantıksal düşünebilme ve uslamlama gücü

İnsanlar bu çeşitli yetenekler bakımından birbirlerinden az çok ayrılık gösterirler. Yukarıdaki alanlardan herhangi birinde üstünlük gösteren bir kişi, her zaman diğer alanlarda da üstün olmaz. Ancak bunun aksi olan fikir de yanlış değildir (Konrad ve Hendl, 2001, s.46)

### **2.2.3.3. Guilford'un Çok Etmen Kuramı**

Guilford faktör analizi yolu ile birbirinden kesin şekilde bağımsız zihinsel faktörler saptamış, "Zihin Yapısı" adını verdiği zekâ kuramını 1959 yılında yayınlamıştır (Yerli, 2009, s.10). Guilford'a göre zekânın tabiatı, ancak öğelerinin bilinmesi ve bunların bir sistem içinde düşünülmesi ile anlaşılabilir. Guilford'a göre zihin birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelir. Birey her zihinsel etkinlik alanında aynı ölçüde yeteneğe sahip olmayabilir. Belli bir işte üstün başarı sağlayan bir kişi diğer bir işte aynı ölçüde başarı gösteremeyebilir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006, s.10). Guilford, zekânın içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç boyutu olduğunu ileri sürmüştür. Bu boyutlardan birinin eksikliği, zekânın yokluğu anlamına gelmektedir. Bu üç boyut ve alt boyutta farklı zihinsel işlemler sırasında devreye giren 120 zihinsel faktör tanımlanmaktadır. "Üç Boyutlu Zihinsel Yapı Modeli" adını verdiği kuramında faktör analizi tekniğinden yararlanmıştır (Dağlı, 2006, s.10).

Guilford'un zekâ modeline göre; zekânın üç boyutu vardır. Bu boyutlar; işlem, ürün ve içeriktir (Ülgen, 1997, s.27). İşlem, zihinsel içerik üzerinde ne tür analizler yapıldığı ne gibi süreçlerden geçildiği ile ilgili olan boyut olarak bilinir. Zihinsel süreç sırasında yapılan algılama, belleme, yaratıcı düşünme, geleneksel düşünme, eski bilgileri tanıyarak, yenilerini bulabilme ya da eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurabilme işlemlerini kapsar. Ürün ise işlem sonucu elde edilenle ilgili olan boyuttur. Zihinsel içerikler üzerinde yapılan işlemler sonucunda elde edilen ürünler ise; birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, çeviriler ve doğurgular bu boyutta yer alır. İçerik, zihinsel sürecin ne çeşit materyaller üzerinde olduğu ile ilgilidir. Zihinsel sürecin içeriği şekilsel, sembolik (sayılar, harfler vb.), anlamsal (sözcüklerin ifade ettiği fikir ve düşünceler) ve davranışsal (bireylerin kişilik ve tutumlarına ilişkin bilgiler) olmaktadır (Akgül, 2011, s.10).

#### 2.2.4. Çoklu Zekâ Modeli

Harvard Üniversitesi psikoloji mezunu olan Gardner, 1993'de Thorndike'in sosyal zeka konusunu yeniden inceleyerek çoklu zeka kuramını ortaya atmıştır (Cumming, 2005, s.3).

Gardner; zekânın bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yeteneği içerdiğini ileri sürmektedir. Gardner, zekâyı; insanın kültürlerde değer gören bir ürün meydana getirebilme kapasitesi, hayatta karşılaştığı problemleri etkili ve verimli şekilde çözebilme becerisi ve yeni ya da karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Saban, 2001, s.5).

Gardner'ın 1983 tarihli 'Zihin Çerçevesi' (Frames of Mind) adlı kitabı IQ görüşüne karşı çıkan bir bildiri niteliğindedir ve hayatta başarılı olmak için tek tip bir zekânın şart olmadığını, yedi (sonradan doğa zekasının eklenmesiyle 8 olmuştur) temel çeşitlemesi olan geniş bir yetenekler yelpazesi bulunduğunu öne sürmektedir (Goleman, 2004, s.55)

Çoklu zekâ teorisinde sözel, matematiksel, müziksel, soyutsal, müzikal, çevresel, kişisel ve kişilerarası gibi zeka alanları incelenmiştir (Stys ve Brown, 2004, s.8).

Çoklu zekâ teorisinin ileri sürdüğü zekâ anlayışında anahtar sözcük "çoğul" dur; yani zekâ çok yönlüdür. Ayrıca bir bireyin doğuştan getirdiği zekâsı iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir; yani bir birey zeki olmayı öğrenebilir. Dolayısıyla çoklu zekâ teorisi, bir insanın yetenek repertuarının bir takım sözel ve sayısal becerilerin çok ötesinde olduğunu vurgulamaktadır (Saban, 2001, s.5).

Önceden insanların IQ skorlarının düşüklüğü onların zekâ seviyelerinin düşük olduğunu kabul ederken günümüzde çoklu zekâ ile birlikte her insanın farklı zekâ türlerine sahip olabileceği ve sahip olduğu zekâ türüne yönelik gelişiminin sağlanması gerektiği ortaya konulmuştur (Adiloğulları, 2011, s.6).

Gardner'ın ileri sürdüğü sekiz türdeki zekâ alanları aşağıda açıklanmıştır:

##### 2.2.4.1. Sözel - Dilbilimsel Zekâ

Sözel zeka kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki kompleks anlamları değerlendirme, kelimelerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme, şiir okuma, mizah, hikaye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, benzetme, soyut ve simgesel düşünme,

kavram oluşturma ve yazma gibi karmaşık olayları içeren dili üretme ve etkili kullanma becerisidir (Vural, 2005, s.238).

#### **2.2.4.2. Mantıksal – Matematiksel Zekâ**

Mantıksal – matematiksel zeka sayıları etkili bir şekilde kullanabilme ya da sebep sonuç ilişkisi kurarak olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilme kapasitesidir. Tümevarım ve tümdengelim yoluyla çıkarsamalarda bulunabilmeyi, ilişki ve bağlantıları kolayca bulabilmeyi gerektiren bir zeka alanıdır. (Toktamışoğlu, 2003, s.68).

#### **2.2.4.3. Görsel - Uzamsal Zekâ**

Nesneleri görebilme ve görselleştirme, zihinde çeşitli nesnelere tasarlayabilme, farklılık ve benzerliklere duyarlılık, çeşitli sekil, biçim ve renkteki nesnelere ilgide beceri gibi yetenekleri içeren bir zeka alanıdır (Bacanlı, 2001, s.125).

Bu zeka alanı, okuma ve hayalinde canlandırma suretiyle oluşan tüm görsel görüntüleri hikayeleştirme sürecine cevap veren beyin sistemidir. Diğer adı “resim aklı”dır. Puzzle tamamlama, bahçe düzenleme, sinema ve sanat sergileri izleme gibi etkinliklerle görsel zeka arttırılabilmektedir (Yelkikalan, 2006, s.41).

#### **2.2.4.4. Müziksel - Ritmik Zekâ**

Sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisidir (lgen, 1997, s.78). Bu zeka alanı bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması olarak da tanımlanabilir. Müziksel zekası güçlü olan insanlar, sadece müziksel eserleri kolaylıkla hatırlamakla kalmaz aynı zamanda olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çalışırlar (Saban, 2001, s.10). Bu zekâya sahip olan insanlar, ritimleri algılama ve tekrar yaratmada ustadırlar. Bir şarkının ritmini kolayca yakalayabilirler. Bu insanlar, yeni öğrendikleri bir dilin telaffuzunu yakalama ve kullanmada çok yeteneklidirler (zden, 2003, s.63)

#### **2.2.4.5. Bedensel Zekâ**

Bedensel – kinestetik zeka, vücut hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı ve vücut ile zihin arasında bir uyum oluşturmayı sağlar. Bu zekası yüksek olan kişiler; bir veya birden fazla sporla uğraşır. Uzun süre hareketsiz oturamaz. Rol yapma, atletizm, dans, dikiş – nakış gibi alanlarda yetenekleri vardır (Mitchell ve Kernodle, 2004, 28). Bu zeka alanı, bir bireyin bir problemi çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için vücudunun belli organlarını (örneğin ellerini veya parmaklarını) kullanabilme kapasitesidir. Bu zeka alanı koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada islemlerini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerileri de içermektedir. Bu zeka alanı güçlü olan insanlar en iyi yaparak, yaşayarak, hareket ederek öğrenirler (Erturan ve Göde, 2008, s.25).

#### **2.2.4.6. Sosyal - Kişilerarası Zekâ**

Bu zeka alanında iletişim kurma, empati kurma ve davranış yorumlama gibi beceriler yer almaktadır (Gömleksiz ve Kan 2007, s.63). Sosyal – Kişilerarası Zeka, diğer insanların ruh hallerini, duygularını, güdülerini ve niyetlerini, nasıl çalıştıklarını, onlarla nasıl ortaklaşa çalışabileceğini anlayabilme, kişiler arası problemleri ve karışıklıkları çözebilme yeteneğidir (Çuhadar 2006, s.489).

#### **2.2.4.7. Kişisel – Öze Dönük Zekâ**

Kişisel-Öze Dönük Zeka, bireyin kendisini, güçlü ve zayıf yönlerini, ruh halini, istek ve niyetlerini anlama ve bu doğrultuda yaşamını planlama ve yönlendirme yeteneğidir (Ekici 2002, s.18). Bu zeka alanı bir insanın kendisini tarafsız olarak (olumlu ve olumsuz yanları ile) değerlendirmesi, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçlarını veya amaçlarının farkında olması, kendisini iyi bir disipline çekme ve özgüven gibi yetenekleri içermektedir (Yaşar, 2010, s.13). Ayrıca kişisel-öze dönük zeka, kişilerin kendini duyma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneğini de ifade eder. Bireyin kim olduğunu, hangi duyguları neden hissettiğini düşünmesi bu zekayla ilgilidir. Kişisel zekası yüksek bireyler kendini tanıma, güvenme hedeflerini belirleme ve kişisel sorunlarını çözme becerisini gösterirler (Titrek, 2004, s.37).

#### **2.2.4.8. Doğacı - Varoluşçu Zekâ**

Doğacı–varoluşçu zeka, varolan tüm canlıları tanıyıp araştırma ve canlıların yaşamları hakkında düşünme becerisidir. Doğacı – varoluşçu zeka bir kişinin hayvanlar ve bitkiler gibi yasayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya dünya doğasına karşı aşırı ilgili ve duyarlı olma olarak tanımlanabilir. Doğacı zekası güçlü olan insanlar sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok duyarlıdırlar (Saban, 2001, s.14).

Çoklu zeka kuramı, insanın öğrenmesi ve davranışlarıyla ilgili değişikliklere yol açmıştır. Tek bir zekaya dayalı bir dünya görüşünden, çok yönlü bir çok zekanın varlığını kabul etmekle, çok yönlü çözümlerin olabilirliğini gündeme getirmiştir. Çoklu zeka kuramı insan doğasının evrensel olmasından dolayı evrensel özellikler taşımaktadır. Bu kuramla IQ testleri egemenliğini yitirmiştir. Burada dikkat çekici bir nokta bulunmaktadır. Çoklu zeka kuramında varolan “kişisel” ve “kişiler arası” zeka alanlarının duygusal zekayı oluşturduğu söylenmektedir (Maboçoğlu, 2006, s.11).

Kişilerarası zekâ, iletişim halinde olan kişilerin ve grupların birbirlerini anlayabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Kişisel zekâ ise yine ilişkide olan kişinin kendi zekâsının ve kişisel yeteneklerinin farkında olması ve bunları birbirinden ayırması olarak tanımlanmaktadır (Baba, 2012, s.18).

### **2.3. Duygusal Zekâ Kavramı**

İnsanların zihinsel faaliyetleri konusunda yapılan sayısız araştırmalar duyguların işlevi ilginç bir şekilde ihmal edilmiştir. Bunun sonucunda da bireylerin özel ve iş yaşamlarındaki muhtemel başarılarını tahmin konusunda tek veri kaynağı olarak bilişsel zekâ kıstasları ve testleri kullanılmıştır. Fakat bu ölçüt bireylerin özel ve iş yaşamındaki geleceğini tahminden ziyade okuldaki akademik başarısını tespit etmeye yaramıştır. Çünkü bilişsel zekâ seviyesi yüksek olduğu halde iş ve özel yaşantısında başarı ve mutluluğu yakalayamamış birçok örnek mevcuttur. Buna karşın bilişsel zekâsı orta seviyede olduğu halde büyük başarılarla imza atan kişilerin sayısı da kayda değer seviyededir (Canbulat, 2007).

Akkoyun'a göre duygusal zekâ kavramının gelişmesi, insanların bir konuyla ilgili başarılarını ölçmek için kullanılan genel ölçüm testlerinden (üniversite sınavları, IQ) başarılı olan kişilerden çoğunun gerçek hayatta başarılı olamadıklarının tespit edilmesi ile ortaya çıkmıştır (Akt. Yüksel 2006). Duygusal zekâ kavramının ortaya çıkmasında, Le Doux'un beyin fizyolojisi konusunda yapmış olduğu çalışmaların da önemli payı olmuştur (Akkoyun, 1998, s.603).

Duygusal zeka esas olarak kişisel ve sosyal yeterliliklerin bileşkesidir. Kişisel yeterlilikler, kendiyle ilgili farkındalık, kendini yönetme ve motivasyondur. Sosyal yeterlilikler, empati ve sosyal becerilerdir (Taşgın, 2008). Bar-On duygusal zekâyı, kişinin çevresel etki ve baskılara olumlu tepkiler verebilmesini sağlayan ve yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan bir dizi kişisel, duygusal ve sosyal yetkinlikler olarak tanımlamıştır (Akt. Goleman, 2004, s.12).

Duyusal zekanın kuramsal modelini geliştiren Mayer, Caruso ve Salovey (1999) de sosyal zekanın bir türü olarak duygusal zekâyı göstermektedir. Onlara göre duygusal zekâ; duyguları doğru biçimde algılama, değerlendirme ve ifade edebilme yeteneği; duyguları ve duygusal bilgilendirme anlama yeteneği ile duygusal ve entelektüel gelişimi sağlamak için duyguları denetleme ve ifade etme yeteneğini içerir.

Duygusal zeka tanımlarında var olan; bireyin kendini tanıması, duygularını kontrol etmesi, kendini motive etmesi, isteklerini erteleyebilmesi, duygusal değişimlerini algılayabilmesi, güçlükler karşısında direnebilmesi, diğer bireyleri anlayışla karşılayabilmesi, onların duygularını sezinebilmesi, etkin ilişkiler kurup sürdürebilmesi gibi yetenekler; öğrenilebilir özellikteki psikolojik ve sosyal becerilerdendir. Bu beceriler sayesinde birey, yaşamının farklı boyutlarındaki başarısını ve doyumunu üst düzeylere çıkarabilmektedir. Bilim adamları duygusal zekânın, IQ gibi kader olmadığını; her yaşta geliştirilebileceğini ifade etmektedirler. İnsanların duygusal zekâ düzeyleri kalıtsal olarak tayin edilmediği gibi, gelişimi de ilk çocukluk dönemlerinde gerçekleşmemektedir. Genetik olarak sabit olan IQ'nun aksine duygusal zekânın öğrenilme olasılığı oldukça fazladır. İnsanlar yaşamayı sürdürerek deneyimlerinden ders aldıkça duygusal zekâ gelişmeye devam etmektedir (Goleman, 2000, s.14).

Mayer ve ark.'a göre, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireyler; duygularını daha başarılı biçimde yönetebilmekte, duygusal sorunların çözümünde ve stres yönetiminde daha başarılı olmakta, bununla bağlantılı olarak aile içi ilişkilerde ve sosyal ilişkilerde daha yapıcı ve pozitif tepkiler sergilemektedirler. Duygusal zekâ düzeyi düşük olan bireyler ise, sosyal ilişkilerde daha başarısız olmakta ve daha fazla saldırgan davranışlar sergileyerek olumsuz ilişkiler geliştirmektedir (Akt. Otacıoğlu, 2009, s.334-336). Duygusal zekası yüksek kişi duygusal farkındalığı ve duygu yönetimi gelişmiş, duygularını etkin kullanabilen, empati yapabilen, ve sağlıklı ilişkiler kurabilen birisidir (Maboçoğlu, 2006, s.16).

Kısaca duygusal zeka; duygusal bilgileri işleyebilmeye dayalı çeşitli becerilerden meydana gelir ve duygusal bilgilerin sağlıklı değerlendirilmesi ile ilgili yetenekleri içermektedir.

#### **2.4. Duygusal Zekâ Modelleri ve Duygusal Zekânın Değerlendirilmesi (Ölçülmesi)**

Duygusal zeka ile ilgili görüşler iki farklı model altında incelenmektedir. Bunlar 'Karma Model' ve 'Yetenek Modeli'dir (Yaylacı, 2008, s.51)

Karma Model, farklı yaklaşımları bir araya getirdiği için karma görüşler olarak isimlendirilmiştir. Bu model kişisel ve sosyal işlevlerin birlikteliğini, zekâyı, duyguyu, motivasyonu, yaratılış ve kişilik özelliklerini içinde barındırmaktadır (Yaylacı, 2008, s.53). Goleman'ın Modeli, Bar-On'un Modeli ve Cooper-Sawaf'ın Modeli Karma Model kapsamı içinde değerlendirilir (Aslan, 2013).

Bir diğer yaklaşım ise 'Yetenek Modeli'dir. Bu model duygusal zekayı, karma modelin içinde yer alan kişilik özelliklerinin çoğunun dışında tutarak, daha dar kapsamlı ele almaktadır (Yaylacı, 2008, s.53). Bu model duygusal zekayı bir yetenekler grubu olarak tanımlamaktadır. Duygulardan faydalanarak mantık yürütmenin önemi üzerinde duran yetenek modeline Mayer ve Salovey örnek oluşturmaktadır (Kılıçarslan, 2010, s.33).

##### **2.4.1. Duygusal Zeka Yetenek Modeli**

İlk duygusal zeka araştırmacılarından olan Mayer ve Salovey'in modeli yetenek modeli olarak isimlendirilmiştir.

#### 2.4.1.1. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli

Mayer ve Salovey duygusal zekâyı dört boyutta ele alan bir yetenek modeli oluşturmuşlardır. Mayer ve Salovey yaklaşık 12 yıllık süreç içinde duygusal zekâ kavramını ortaya çıkarmakla yetinmemiş bu konuda pek çok çalışma yapmış ve ölçekler geliştirmişlerdir. Diğer duygusal zekâ modelleri bu modelin varsayımlarından yola çıktığı için kurdukları model duygusal zeka modellerinin temelini oluşturmaktadır (Çakar ve Arbak, 2002, s.35-42).

Mayer ve Salovey göre dört seviyeli model en eski modeldir. Bu modele göre duygusal zekâyı oluşturan öğelerden her biri, diğeriyle birlikte duygusal zekâyı yükseltici nitelikte yetenekleri taşımaktadır. Bunlar hiyerarşik bir sıraya göre dizilmekte olup, her bir basamak bir önceki ile yakın ilişki içindedir. En alt basamak, duyguyu algılama ve ifade etme gibi basit becerileri içerirken, en üst basamak ise duygunun daha yoğun bilinçli işlemleriyle ilgilidir (Akt. Otacıoğlu, 2009, s.334-336).

Mayer ve Salovey'e göre, ilk beceri duyguları algılayabilmektir. Kişinin kendisinin, başkalarının duygularını çeşitli yollarla anlayabilmesini ifade etmektedir. Aynı zamanda kendi hislerini doğru biçimde ifade edebilmesidir. Bu beceriler kişinin bir duruma uyum sağlamasına olanak tanırken etkili iletişimi de kolaylaştırmaktadır (Akt. Baba, 2012, s.30)

İkinci beceri, duyguyla, düşünceyi desteklemektir. Duygu ve düşünce arasındaki bağlantıyı bilmek, kişinin kararlarını yönlendirmesinde kullanılabilir (Yan, 2008). Kişinin duygularını değerlendirebilmesi için öncelikle duygularını ortaya çıkarabilmesi gerekmektedir. Kişi ancak bu şekilde düşüncelerini üretken bir şekilde harekete geçirmek için duygularını kullanabilir. (Çakar ve Arbak, 2002, s.35-42).

Modeldeki üçüncü duygusal zeka becerisi duyguları anlamaktır. Çeşitli duyguları anlayabilme, bir duygudan diğeriye geçişi tanımlayabilme yeteneğidir (Gürbüz ve Yüksel, 2008). Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireyler, farklı duyguları ayırt etme ve farklı durumlardan ortaya çıkacak duyguları algılayabilme yeteneğine sahiptirler; sevdiğimizizi kaybettiğimizde hissettiğimiz üzüntü gibi (Şahin, Basım ve Doğan, 2007, s.235-240).

Mayer ve Salovey'e göre modelin dördüncü ve son duygusal becerisi kişilerin kendi duygularını yönetebilmesi ve kişilerarası ilişkilerde zorlayıcı durumlarla karşılaştığında

üstesinden gelebilmesidir. Bu duygusal beceri, bireyin amacını gerçekleştirebilmesi için kişilerarası ilişkilerde duyguları ifade ediş ve algılayışını düzenleyebilmeyi gerektirmektedir. Duyguları yönetebilme, bireylerin sosyal ilişkilerinde ve çatışmaları durumlarında yararlı olabilmektedir (Akt. Pektaş, 2013, s.28).

Mayer ve Salovey'e göre duygusal zeka becerileri birbiriyle ilişkili “ (a) başkalarının ve kendinin duygularını fark edebilme (b) duyguları, karar aşamasında kullanabilme, (c) duyguları anlayabilme ve (d) başkalarının ve kendisinin duygularını düzenleyebilme” olmak üzere dört beceriden oluştuğu görülmektedir (Akt. Baba, 2012, s.31).

Bu modele dayalı olarak Mayer ve Salovey dört duygusal zeka becerisini ölçmek için Mayer, Salovey Caruso Duygusal Zeka testini geliştirmişlerdir. 141 maddeli ölçek toplam puanın yanı sıra dört duygusal zeka becerisine ilişkin alt boyut puanlarının da vermektedir (Goleman, 2000, s.14).

## **2.4.2. Duygusal Zeka Karma Modeli**

Karma model içerisinde Bar-On'un Modeli, Cooper-Sawaf'ın Modeli ve Goleman'ın Modeli değerlendirilir.

### **2.4.2.1. Bar-on'un Duygusal Zekâ Modeli**

Bar-On, duygusal zekânın sosyal zekâyla yakın ilişkili olduğunu belirtmekte ve duygusal zekânın birbiriyle ilişki içinde bulunan duygusal ve sosyal 5 yetenekten oluştuğunu ileri sürmektedir. Bar-On, Handley ve Fund'a göre bu beş yetenek: “(a) bireyin kendisini anlama ve ifade etme yeteneği, (b) başkalarını anlama ve ilişki kurabilme yeteneği, (c) duyguları kontrol etme ve yönetme becerisi, (d) değişimi yönetme, değişime uyum sağlama ve problemleri çözebilme yeteneği, (e) iyi bir ruh hali yaratabilme ve kendi kendini güdüleyebilme yeteneği” dir (Akt. Baba, 2012, s.32).

Bar-On duygusal zekâ modeli; duygusal zekâ ve sosyal zekâ modellerini kapsayan bir modeldir. Çünkü Bar-On'un temel olarak yoğunlaştığı konu bilişsel olmayan zekâ faktörleridir. Bu faktörler; zekânın kişisel, duygusal, sosyal, hayatta kalma boyutlarını içermektedir. Bu faktörlerin ortak paydası; kişinin günlük yaşamın zorluklarıyla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekâdan daha etkin olmalarıdır. Bar-On bu unsurları ölçebilmek için Duygusal Katsayı Envanter'ini (EQ-i) geliştirmiştir. Bu dökümlerle

kişilerin başarısını ölçmeyi ve IQ ölçümlerinin eksik bıraktığı yanları tamamlamayı hedeflemiştir (Yüksel, 2006).

Bar-On Duygusal Zeka Katsayısı Envanteri 133 maddeden oluşmaktadır. Envanter toplam puanla birlikte 5 farklı duygusal zeka yeteneğine ilişkin alt boyut puanlarını da vermektedir. Bu alt boyutlar, kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyum sağlayabilme, genel ruh hali ve stres yönetimidir. Bar-On Duygusal Zeka Katsayısı Envanterinden elde edilen sonuçların, kişilikle tam olarak örtüşmediğine işaret edilmekte ve Mayer ile Fletcher'e göre Bar-On tarafından geliştirilen ölçme aracının spor psikolojisi alanındaki uygulamalar için uygun olmadığı belirtilmektedir (Akt. Adiloğulları, 2013, s.13)

#### **2.4.2.2. Cooper ve Sawaf'ın Karma Modeli**

Cooper ve Sawaf (2000) duygusal zekâyı dört köşe taşından oluşan bir modelle açıklamaktadır. Köşe taşlarından birincisi duyguları öğrenmektir. Duyguları öğrenmek: duygusal dürüstlük, enerji, duygusal geribildirim, pratik sezgiden yola çıkarak kişisel etkinliklerden yararlanmayı içerir. İkicisi, duygusal zindeliktir. Duygusal zindelik; içtenlik, inanırlık ve esnekliğinizi inşa ederek güven çemberinizi genişletir, çatışmaları dinleme ve yönetme yeteneğinizi artırır. Yaşamınızı ve işinizi, potansiyeliniz ve amacınızla uyumlu hale getirmek ve bunu doğruluk, adanmışlık ve sorumlulukla desteklemek için yollar öneren diğer köşe taşı duygusal derinliktir. Son olarak da duygusal simya ise sorun ve baskılarla birlikte yaşama ve (fırsatları yakalamak, önceden görmediğimiz çözüm yöntemlerini ortaya çıkarmak ve yeteneklerinizi kullanmak suretiyle) gelecek için rekabet etme gücünüzü artırır, yaratıcı güdülerinizi geliştirir (Cooper ve Sawaf, 2003, s.3).

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

Goleman'ın modeli, Mayer ve Salovey'in modeline dayanmaktadır. Duygusal zekânın; insanın kendi hislerini tanımak, başkalarının hislerini tanımak, kendi kendini motive etmek, içindeki duyguları ve ilişkilerdeki duyguları iyi yönetmek yeteneklerinden oluştuğunu belirtmektedir (Çakar ve Arbak, 2002, s.35-42). Goleman'ın "Duygusal Zekâ, Neden IQ'dan Önemlidir?" ve "İşbaşında Duygusal Zekâ" adlı eserlerinde duygusal zekâyı incelerken, Mayer ve Salovey'in modelini temel alıp oluşturduğu duygusal zekâ modeli beş başlık altında toplamaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır:

**Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması:** Kişinin herhangi bir duyguyu hissettiğinde onu tanıyabilme, izleyebilme ve bu bilgiyi kararlarını verirken kullanabilme yeteneği.

**Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi:** Kişinin duygu ve tepkilerini etkin bir şekilde yönetebilme, kendini rahatlatabilme ve olumsuz duygular zararlı olmadan önce onlarla başa çıkabilme yeteneği. Kişinin olumlu sonuçlar elde edebilmek için kısa vadede zevklerini erteleyebilme yeteneği.

**Kişinin Kendini Motive Etmesi:** Kişinin bir amaç doğrultusunda duygularını yönlendirebilme, karşılaştığı engeller ve sorunlar karşısında yılmama yeteneği.

**Empati(Eş duyum):** Kişinin başka kişilerin duygularının tarafsızca farkında olabilme kişinin kendisini başkasının yerine koyup onların bakış açısıyla yorum yapabilme yeteneği.

**Sosyal Beceriler:** Kişinin sosyal durum ve ilişki ağlarını iyi kavrayabilme, diğer kişilerin duygularını yönetebilme ve diğer kişilerle sorunsuz geçinebilme yeteneği (Goleman, 2000, s.14).

Bu beş boyut ayrıca yirmi beş duygusal yeterlilikten oluşmaktadır. Duygusal zekâmız bu zekâ çeşidinin beş boyutunu temel nitelikteki pratik becerileri öğrenme potansiyelimizi belirlemektedir. Duygusal yeterliliğimiz ise iş başındaki becerilerimize bu potansiyelin ne kadarını uygulayabildiğimizi göstermektedir. Duygusal yeterlilikler gruplara ayrılır ve her biri, derinlerde yatan ortak bir duygusal zekâ kapasitesine dayalıdır. Duygusal yeterlilikler bağımsızdır (Goleman, 2004, s.36-37).

İnsanlar bu beş alandaki yetenekleri açısından kuşkusuz farklılık gösterirler. Örneğin; bazı kişiler kolaylıkla kendi kaygılarını yatıştırabilirken, başkalarını yatıştırma konusunda oldukça yeteneksiz olabilirler. Duygusal becerilerdeki aksaklıklar telafi edilebilir. Bu alanlardan her biri büyük ölçüde bir alışkanlıklar ve tepkiler bütünü temsil eder ve doğru yönde çaba harcanarak iyileştirilebilirler (Goleman, 2004, s.62).

Goleman'ın, kendi modeli çerçevesinde geliştirdiği duygusal zeka ölçme aracı olan Duygusal Yetenek Envanteri (Versiyon-2) 110 maddeden oluşmaktadır ve gerektiğinde bireyin akranlarına veya danışmanına da uygulanabilmektedir. Ölçeğin dört faktörlü yapısı 20 duygusal zeka becerisini ölçmektedir. Duygusal Yetenek Envanteri'nin bireye

uygulanan formu için iç tutarlık katsayısı 0.61 ile 0.85 arasındadır. Envanterin ölçtüğü özelliklerin, 5 faktörlü kişilik modelinde bulunan boyutlarla çok fazla örtüşmesi, açık uçlu soruların fazla olması ve bilimsel kuramının iyi olmaması gerekçesiyle akademik literatürde pek itibar görmediğine dikkat çekilmektedir. Duygusal yetenek envanterinin spor psikolojisi alanındaki uygulamalar için uygun olmadığı belirtilmektedir (Tok, 2008, s.32).

## **2.5. Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Duygusal zekâ alan yazını incelendiğinde, konuyla ilgili yapılmış çokça çalışmaya rastlanmaktadır. Bu bölümde; eğitim, psikoloji, fiziksel ve sportif performans alanları ile diğer alanlarda duygusal zekâ ile ilgili yapılmış çalışmalara değinilecektir.

### **2.5.1. Eğitim ve Duygusal Zekâ İlişkisi**

Duygusal zekânın eğitim alanındaki etkilerini araştırmak amacıyla farklı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda, ‘duygusal zekanın akademik başarıya etkisi yoktur’ ve ‘duygusal zeka akademik başarıyı artırır’ şeklinde iki farklı sonuç göze çarpmaktadır.

Örneğin, Newsome, Day ve Catano (2000), Kanadalı 180 üniversite öğrencisi üzerinde akademik başarı, kişilik, bilişsel yetenek ve duygusal zekânın ilişkisi incelemişler ve akademik başarı ile duygusal zeka faktör puanları ve toplam duygusal zeka puanları arasında ilişki olmadığını bulmuşlardır. Benzer şekilde, O’Connor, Raymond ve Little (2003) da 90 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmalarında, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, duygusal zekânın hangi araç ile ölçüldüğüne bakılmaksızın akademik başarıyı önceden kestirmede herhangi bir güce sahip olmadığı ortaya konulmuştur.

Duygusal zeka ile akademik başarı arasında ilişki olmadığını ortaya koyan çalışmalardan farklı olarak Parker, Summerfeldt, Hogan ve Majeski (2004) ise liseden üniversiteye geçiş döneminde duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ontorio Üniversitesi öğrencilerinden 372 birinci sınıf öğrencisine altı ay süresince Bar-on EQ-i uygulanmış ve akademik yılın sonunda veriler ile öğrenci akademik kayıtları eşleştirilmiştir. EQ-i değişkenleri ortalama değerden yüksek ve düşük olan öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırıldığında, akademik başarı

duygusal zekânın çeşitli boyutları ile güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Aynı şekilde Petrides, Fredericson ve Furham (2004)'ın İngiltere'de lise öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada, bilişsel yetenek, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiş ve duygusal zekanın, akademik başarı ile bilişsel yetenek arasındaki ilişkide etkisinin olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, Petrides ve arkadaşları (2004) duygusal zekanın, okullarda rastlanan ve akademik performansı kötü yönde etkileme riski bulunan çeşitli olumsuz davranışlarla da negatif yönde ilişkili olduğunu da belirtmişlerdir.

Duygusal zekanın eğitim ve akademik başarı üzerindeki etkisi olup olmadığı hala tartışmaya açık bir konudur. Bilim ve teknolojinin ilerlemesi ile bu konudaki çalışmalar artarak devam etmektedir.

### **2.5.2. Psikolojik Kavramlar ve Duygusal Zekâ İlişkisi**

Bir çok farklı alanda etkileri araştırılan duygusal zeka psikoloji bilimine de konu olmuştur. Yapılan araştırmalar duygusal zekanın, kişilerin psikolojik özellikleri üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Duygusal zeka yetenekleri göz önünde bulundurulduğunda duygusal zekanın stres veya duygusal iyi oluşla ilişkili olabileceği varsayımı araştırmacıları duygusal zeka ile psikolojik yapılar arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönlendirmiştir. Örneğin, Schutte, Malouff, Simunek, McKenley, ve Hollander (2002) bu görüşü destekler nitelikte duyguları anlayabilen ve yönetebilen kişilerin duygusal açıdan sağlıklı olmaları gerektiğini ileri sürmektedir. Duygusal zeka ile stres arasındaki olumlu ilişkiye dikkat çeken pek çok araştırmacı vardır. Bar-On (1997) duygusal zeka seviyesi yüksek kişilerin stresin ve günlük yaşamın gereksinimlerinin üstesinden gelmekte daha yetenekli olduklarını bildirmektedir. Bu çalışmalara benzer şekilde Deniz ve Yılmaz (2006) da 198' i kız ve 230' u erkek toplam 428 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada duygusal zekâ ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin toplam duygusal zekâ, kişisel farkındalık, kişilerarası beceriler, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh hali boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Kişisel farkındalık boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden kaçınma alt ölçeği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenirken, kişilerarası ilişkiler ve genel ruh durumu alt boyutları ile

sosyal destek arama alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Farklı olarak Certel, Çatıkkaş ve Yalçınkaya (2011), beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zeka ile eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında, Ege Üniversite Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde 2010-2011 yıllarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 98 kişiyi örneklem olarak belirlemişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre, aday beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası ilişkiler, kişisel ve başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlayabilme, toplumsal sorumluluk konularında iyi olduklarını ancak stresle başa çıkmada, çevreye ve şartlara uyum konusunda yeterli olmadıkları tespit edilmiştir.

Furnharm ve Petrides (2003), duygusal zekâ özellikleri ile mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 18–23 yaş arası 11 erkek ve 77 kadın toplam 88 kişi üzerinde TEIQUE-SF (Sürekli Duygusal Zeka Ölçeği psikometrik analizi) kullanılarak yapılan çalışma sonucunda bilişsel yetenekler ile mutluluk ve duygusal zeka özellikleri arasında ilişki bulunmamıştır. Bunun yanında Kılıç ve Önen (2009), “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri ve Etik Muhakeme Yetenekleri” adlı çalışmalarında Richmond’ın Etik İlkeler Ölçeği’ni ve kendi geliştirdikleri Duygusal Zeka Ölçeği’ni kullanmışlardır. Örneklem olarak, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 2006-2007 yılları arasında öğrenim gören 250 öğrenci seçilmiştir. Araştırmanın sonuçları, cinsiyete, yaşa, öğrenim gördükleri bölüme ve yerleşim yerine göre kategorize edilmiştir. Cinsiyete, yaşa, bölümlere ve yetişmiş olunan yerleşim yerine göre duygusal zeka ve etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Ergin (2000), üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesi’nden 221 öğrenci oluşturmuştur. Özgüven (1992)’in 16 Kişilik Faktörü Envanteri ve Hall (1999) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği’ kullanılarak yapılan araştırma sonuçları, duygusal zekâ ile kişilik özellikleri (sıcakkanlılık, strese tolerans, baskınlık, problem çözme, canlılık, kurallara bağlılık, sosyal girişkenlik, duyarlılık, ihtiyatlılık, soyuta odaklılık, ketumluk, kendini sorgulama, değişimlere açıklık, kendine yeterlilik, mükemmeliyetçilik, gerginlik) arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Duygusal zekâ ile kişilik özelliklerinin cinsiyet ve bölüm değişkenine göre önemli ölçüde farklılaşmadığı saptanmış; duygusal zekâ ile kişilik özellikleri arasında % 63 oranında bir benzerlik olduğu ortaya konmuştur.

Duygusal zekanın dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisini incelemek amacı ile Çakar ve Arbak (2002), 106 yönetici ve 32 öğretim üyesi üzerinde çalışma yapmıştır. Çalışmada, ‘Dönüşümcü Liderlik Davranışı Ölçeği’ ve ‘Sutarso’nun Duygusal Zeka Ölçeği’ kullanmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zeka boyutlarının dönüşümcü liderlik davranışı boyutları ile arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiş, sosyal becerilerin dönüşümcü liderlik davranışı boyutları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Duygusal zeka liderlik davranışının yanı sıra benlik saygısına da olumlu etki etmektedir. ‘Üstün Yeteneklerde Duygusal Zeka ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki’ nin araştırıldığı çalışmada Erol (2004), Türkiye’deki bazı fen liselerinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerini örneklem olarak kullanmıştır. Çalışmada üç ayrı ölçme aracından yardım alınmıştır. Bunlar, araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi toplama formu, Baymur tarafından geliştirilen ‘Benlik Tasarımı Envanteri’ ve Hall tarafında geliştirilen, ‘Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği’dir. Sonuçlara göre, üstün yetenekli bireylerin duygusal zeka ve benlik saygısı arasında olumlu bir ilişki tespit edilmekle birlikte, benlik saygısı ile, duygularının farkında olma, duygularını yönetme, kendini motive etme, empati ve ilişkilerini kontrol etme arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Yüksek benlik saygısına sahip üstün yetenekli bireylerin, daha iyi duygularını yönetebildiği, kendini motive edebildiği, empati geliştirebildiği ve ilişkilerini kontrol edebildiği tespit edilmiştir.

Duygusal zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemek isteyen Bender (2006) resim-iş eğitimi öğrencilerini örneklem almıştır. Çalışmasında ‘Bar-On EQ-i’, ‘Torrance Yaratıcı Düşünce Test’i “Sözel A” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonucu olarak, duygusal zeka arttıkça yaratıcılık düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir. Duygusal zeka yaratıcılık gibi yaşam doyum düzeyine de olumlu etki edeceğini düşünen Ardahan (2012), duygusal zeka ile yaşam doyum arasındaki ilişkiyi doğa sporu yapanlar örneğinde incelemiştir. Türkiye Dağcılık Federasyonu, Türkiye Bisiklet Federasyonu ve bu federasyonlara bağlı derneklerin tüm üyeleriyle 1181 kişilik bir örneklem oluşturmuştur. Çalışmada Diener tarafında geliştirilen ‘Yaşam Doyum Ölçeği’ ve Chan tarafında geliştirilen ‘Duygusal Zeka Ölçeği’ ile birlikte demografik

soruların yer aldığı bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, örneklem grubunun duygusal zeka ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, katılımcıların duygusal zekalarının yaşam doyumlarından daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Dağcılık, kaya tırmanışı, bisiklet binme ve doğa yürüyüşü yapmak, bireylerin duygusal zekasını ve yaşam doyumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

### **2.5.3. Problem Çözme Becerisi ve Duygusal Zeka İlişkisi**

Literatürde duygusal zeka ile problem çözme becerisini konu alan çalışmalar iki farklı sonuç ortaya koymaktadır. Bu sonuçlardan birisi bu iki kavram arasında doğrusal bir ilişki olduğu; ikincisi ise iki kavramın ters yönlü bir ilişki içinde olduklarıdır.

Güler (2006), ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen üzerinde, öğretmenlerin duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğunu ve problem çözmeye yaratıcı olduklarını bulmuşlardır. Elde edilen bulgulara göre duygusal zekânın artmasıyla problem çözme becerisinin de arttığı sonucuna varılmıştır.

Öte yandan, Tunca (2004)'nin yaptığı araştırmaya göre duygusal zekâ ile problem çözme becerileri arasında negatif bir ilişki söz konusudur. Duygusal zekâ düzeyi arttıkça problem çözme becerisi azalmaktadır. Aynı şekilde, İşmen (2001), tezsiz yüksek lisans öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören 202 lisans ve 53 tezsiz yüksek lisans olmak üzere toplam 255 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

### **2.5.4. Fiziksel ve Sportif Performans ile Duygusal Zekâ İlişkisi**

Duygusal zeka ile performans ilişkisinin test edildiği çalışmalar sadece akademik alanla sınırlı değildir. Fiziksel ve sportif performans ile iş performansı üzerine de çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Bar-On, Handley ve Fund (2005)'un Amerikan Hava Kuvvetleri ve İsrail Ordusu'nda temel eğitim alan askerler üzerinde gerçekleştirdiği kapsamlı araştırma, duygusal zeka ile performans arasındaki güçlü ilişki hakkında ipuçlarını veren önemli çalışmalardan biridir. Bu araştırmadaki performans ölçütleri

arasında fiziksel performansın da yer alması, kimi askeri ritüel ve uygulamaların spor ve egzersiz ortamıyla belli bir dereceye kadar benzerlik göstermesi, sonuçlar spor ve psikolojisi açısından da dikkate değer ve anlamlı kılmaktadır. Amerikan Hava Kuvvetleri'nde temel eğitim gören askerler üzerinde yürütülen çalışmaya 1171 asker katılmıştır. Askerler, Amerikan Hava Kuvvetleri'nin belirlemiş olduğu ölçütler göz önünde bulundurularak başarılı ve başarısız olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bar-On'un geliştirdiği Duygusal Zeka Katsayısı Ölçeği kullanılarak yapılan testler sonucunda, temel eğitimde başarılı olan (%100 ve üzeri başarı) askerlerin, başarısız olan askerlerden (%80 nin altındaki başarı) daha yüksek duygusal zeka skoruna sahip olduğunu bulunmuştur (Bar-On, Handley ve Fund, 2005).

Mirabile (2005), "Zekâ ve Futbol: Ulusal Futbol Liginde Üniversiteli Öğrencilerinin Pas Performansı Ayrım Testi" isimli çalışmasında zekâ ve pas performansı arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Benzer şekilde, Yaşar (2010) çalışmasında duygusal zeka ile sporcu performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Kayseri Erciyes Üniversitesinde öğrenim gören lisanslı sporcular katılmıştır. Katılımcıların duygusal zekaları 'Bar-On Duygusal Zeka Katsayısı Envanteri' ile ölçülmüştür. Performans ölçümlerinde ise, sporcuların dayanıklılığı için uzun mesafe koşu testi, kuvvetleri için ise pençe kuvveti testi uygulanmıştır. Dayanıklılık ve kuvvet testlerinin ortalamaları alınarak performanslar ölçümleri ortaya çıkmıştır. Performans ve duygusal zeka arasında ilişki (korelasyon) analizleri uygulanmıştır. Sonuç olarak, performans ile duygusal zeka arasında ve performans ile duygusal zekanın kendi duygularını yönetebilme boyutu arasında pozitif ilişki bulunduğu saptanmıştır.

### **2.5.5. Duygusal Zekâ ve Demografik Özellikler**

Duygusal zekâ, eğitim, psikoloji, fiziksel ve sportif performansın yanı sıra birçok farklı demografik özelliğe göre de incelenmiştir. Örneğin, Pektaş (2013), "Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü Öğrencileri ile Diğer Lise Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması" adlı araştırmasında 'Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği' ve kişisel bilgi formu kullanarak veri toplamıştır. Araştırmanın örneklemini, Amasya ilinde bulunan bazı devlet liselerinden ve Türkiye'deki bazı güzel sanatlar ve spor liselerinde öğrenim gören 406 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, lise son sınıf öğrencilerinin duygusal zekâlarının bazı değişkenlere bağlı olarak çeşitlilik

gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrenim görülen lisenin türüne, cinsiyete, babanın öğrenim düzeyine bağlı olarak duygusal zekânın farklılaştığı tespit edilirken, kardeş sayısının, ebeveynlerin mesleğinin, ailenin geliri ve tutumunun duygusal zekâda anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya konulmuştur.

'The Relationship Between Emotional Intelligence and Marital Status in Sample of College Students' adlı çalışmalarında Madahi, Javidi ve Samadzadeh (2013), üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve medeni durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaç edinmişlerdir. Çalışmada, Gran Shahed Üniversitesinden 110'u bekar, 130'u evli, toplamda 240 öğrenci, örneklem olarak kullanılmıştır. Araştırmada 'The Emotional Quotient Inventory- Duygusal Bölüm Envanteri' kullanılmış ve öğrencilerin evlilik durumları araştırılmıştır. Sonuç olarak, saygı, empati, sosyal sorumluluk, dürtü kontrolü, kendini gerçekleştirme ve gerçeklik testi boyutları açısından evli bireylerin duygusal zekaları, bekar bireylere göre daha fazladır. İyimserlik ve mutluluk alt boyutları içinde, bekar bireylerin evli bireylere nazaran daha yüksek sonuçlar aldığı gözlemlenmiştir.

## 2.6. Öz Yeterlilik Nedir?

Öz-yeterlilik, Bandura tarafından geliştirilen ve kişilerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için, önce ilgili alanda özgüven duymaları gerektiğini savunan sosyal bilişsel kuramın anahtar kavramlarından biridir. Bandura'ya göre öz yeterlik inancı; bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli eylemleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inançtır. Öz yeterlilik, yeteneklerimiz üzerindeki inanca dayanır ve belirli amaçlara yönelik olarak yapılacak davranışları organize etmek ve gerçekleştirmek için gereklidir (Schmitz ve Schwarzer, 2000, s.75).

Öz yeterlik inancı, bireylerin olası durumların üstesinden gelebilmek için gereken eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin kişisel yargıları olarak da tanımlanmaktadır (Bıkmaz, 2004, s.290). Tuckman'a göre ise, öz yeterlik bir kimsenin belirli bir durumda ya da sorun karşısında (örneğin, bir sınav, bir görüşme, bir yarışma ya da bir ders verme gibi) başarılı olup olmayacağına ya da bununla nasıl başa çıkacağına ilişkin kişisel görüşünü/inancını oluşturur (Akt. Akar, 2011, s.38).

Öz yeterlilik inancı, bireylerin nasıl hissettiğini, düşündüğünü, motive olduğunu ve davrandığını belirlemektedir (Üredi ve Üredi, 2006). İnsanların sahip oldukları öz-yeterlilik inançları, onların duygularını, düşüncelerini, eylemlerini ve kendilerini nasıl güdüleyeceklerini belirler. Güçlü bir öz-yeterlilik hissi, insanların başarısını ve mutluluğunu birçok şekilde geliştirmektedir (Kiremit, 2006, s. 68 ).

Öz yeterlilik bireyin kendi başarma gücüne olan inancıdır ve bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçmek için daha istekli olur, bu konuda gereken davranışları kararlı bir şekilde sergiler ve başarıya ulaşmada kolaylık yaşarlar. (Sharp, 2002, s.29-42).

## **2.7. Öz Yeterlilik İnancı'nın Kaynakları**

Bandura'ya göre, öz-yeterlilik inancı, birbiriyle ilişkili olan başlıca dört bilgi kaynağına dayandırılmaktadır (Akt. Yavuzer ve Koç, 2002). Bunlar:

### **2.7.1. Doğrudan Deneyim**

Öz yeterlilik inançlarını belirleyen dört temel kaynağın en etkili olanı, bireylerin kendi bireysel deneyimlerine dayandığı için, başarılı performanslardır (Akar, 2011, s.42). Doğrudan deneyimler, kişinin yeterlilik inancını en çok etkileyen kaynaklardır. Çünkü kişinin kendisi başarabileceği şey ile ilgili en güvenilir gerçekleri sağlamaktadır (Senemoğlu, 2005).

Kişinin yaptığı işlerde elde ettiği başarı onun daha sonra benzer işlerde de başarılı olacağını göstergesidir. Dolayısıyla kazanılan başarı ödül etkisi oluşturmakta ve kişiyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir. Buna göre denilebilir ki bireyin davranışlarının tekrar etmesi, davranışlarındaki başarı düzeyinin ve öz yeterlilik algısının yüksek olduğunun göstergesidir. Bunun tam tersi başarısız davranışlarda da, öz yeterlilik algısının davranışa göre azaldığı belirtilmektedir (Doğan, 2013, s.5)

Açıklandığı gibi başarı deneyiminin öz yeterlilik inancına etkisi kaçınılmazdır. Örneğin; matematik sınavında iyi performans sergileyen bir öğrenci matematikten yüksek not alacak, matematiğe karşı ve matematikle ilgili kendine verilen görevlerde rahat bir yaklaşım sergileyecektir ve bu duygu, birey zorlukla karşılaştığında da onun gayretini arttıracaktır. Öte yandan sınavda düşük not alan öğrencinin yeteneklerine olan güveni

azalacak ve matematikte düşük başarı göstermiş olduğu için, ileriki dönemlerde matematik ile ilgili çalışmalar yapmaktan kaçınacaktır (Say, 2005, s.19).

### **2.7.2. Dolaylı Deneyim**

Dolaylı deneyim, yeterlilik bilgisine kaynak oluşturan ikinci konudur. İçeriğini ise kişilerarası ilişkilerden alır. Başarı deneyimine kıyasla daha az bilgi vericidir (Akar, 2011, s.42). Öz yeterlik inançlarının oluşturulmasında başkalarının deneyimlerinden edinilen bilgiler, bireysel deneyimlerden elde edilenler kadar etkili değildir. Bireylerin, söz konusu alanda deneyimleri yoksa ve ya sınırlıysa, başkalarının deneyimlerinden daha fazla etkilenmeleri olasıdır. Yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyet gibi özellikleri kendisine benzeyen modelin başarısı, bireyde bende yapabilirim duygusu yaratırken; başarısızlığı, bireyin kendi başarıma yeteneği konusunda şüpheye düşmesine neden olabilmektedir (Bandura, 1995, s. 1-45).

Dolaylı deneyimin içinde olan diğer bir konu ise sosyal karşılaştırmalardır bu bireyin bir başka birey ile karşılaştırılmasını ön görür. Burada kişinin akranlarıyla oluşturacağı grupların etkilerinden bahsedilebilir. Grupların kişiyi nasıl değerlendirileceği, ödüllendireceği ve onlara nasıl davranılacağı, gruba uyum sağlamak isteyen ergenlik öncesi ve sonrası çocuklar için önem arz etmektedir. Sosyal karşılaştırmaların ve grupların, öz yeterliğin gelişmesinde etkisi büyüktür. Bireylerarası iletişim, farklı konuların doğuşuna sebep olabilir. Örneğin, model olarak seçilen kişinin başarısızlığını gören kişi, bu başarısızlığı kendi ile ilişkilendirirse öz yeterliliği olumsuz etkilenabilir. Öte yandan, gözlemci, yeteneğini modelinkinden üstün tutmayı becerbilirse olumsuz etkilenmez (Say, 2005, s.20).

### **2.7.3. Sözel İkna**

Stipek'e göre sözel ikna, bireyin başarmak için becerilere sahip olduğunu güçlendiren insanların inançları olarak tanımlanır. Bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler ve öğütler değişik ölçülerde öz-yeterlik algısını etkiler. Bununla beraber sözel iknalar, gerçek bir deneyimle desteklenmedikçe etkili olma olasılığı yoktur. Bununla beraber bazı durumlardaki cesaretlendirmeler (örneğin "Bunu denemelisin, senin yapabileceğini biliyorum") özellikle güvenilir bir birey ise, yeni bir iş için bireyin öz güvenini destekleyebilir (Akt. Seçkin, 2011, s.28). Yine de, sözel ikna

ile elde edilen öz-yeterlik inancı, kişilerin kendi deneyimleri sonucunda elde ettikleri öz-yeterlik inancı kadar sağlam olmamaktadır. Sözel ikna ile yükseltilecek olan öz-yeterlik inancı kısa vadede başarı ile güçlendirilmek zorundadır (Hunt, 2010).

#### **2.7.4. Psikolojik Durum**

Bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını arttırır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran 2004, s.260-267). Bireyler becerilerine ilişkin yargılarını bir ölçüde psikolojik ve duygusal durumları ile oluştururlar. Bireyin belli bir görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi öz-yeterlik algısını etkiler. Algılanan yeterliği yüksek olan birey, herhangi bir işin üstesinden gelmek için, düşük olan bireye göre daha çok çaba harcar, daha kararlı ve sebatkardır. Aynı zamanda algılanan öz-yeterliği yüksek olan birey herhangi bir şeyi denemekten, yaşantı geçirmekten, düşük olana göre daha az korkar (Senemoğlu, 2005).

### **2.8. Öğretmen Öz Yeterliği**

Toplum ve dünya değişikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumlulukların da değişmesi ve artması beklenen yöndedir. Gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin temel görevlerinin, ‘ulusal ve evrensel değerleri benimseyerek problemlere çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını gerçekleştiren öğrenmeyi öğreten; kişileri, her kişinin ihtiyaçlarını dikkate alarak geleceğe hazırlamak’ olduğu bildirilmektedir. Bu görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilecek yeterlikteki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, eğitim sisteminde yerlerini almaları büyük önem taşımaktadır. Milli Eğitim’in hazırladığı ‘Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı’nda, iyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler altı başlık altında toplanmıştır (Varol, 2007, s.74).

Bunlar: Kişisel ve meslekî değerler; mesleki gelişim; program ve içerik bilgisi; öğreneni tanıma, öğrenme ve öğretme süreci; öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme; okul, aile ve toplum ilişkileridir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy’a göre öğretmen öz-yeterliği kavramı, öğretmenlerin kolaylıkla öğrenemeyen ve güdülenmesi yüksek olmayan öğrenciler de dahil olmak üzere, öğrencilerin öğrenmelerini pozitif etkileyebilecek kapasiteye sahip

olduklarına ilişkin düşünceleridir (Akt. Küçükyılmaz ve Duban, 2006). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi bir eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Yılmaz ve ark. 2004, s.58). Öz yeterlilik alanında yapılan araştırmalarda, öz yeterlilik inançlarının öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediği ve öz yeterlilik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha arzulu ve tutkulu davrandığı ortaya çıkmıştır (Bıkmaz, 2004, s.161).

Hoy ve Spero'ya göre öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretmek için harcadıkları çabayı, mesleklerinde ulaşmak istedikleri hedef düzeylerini ve buna bağlı olarak oluşan hedefleri etkiler (Akt. Küçükyılmaz ve Duban, 2006).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları güçlendikçe, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için çok daha fazla çaba harcayacakları ve kendilerini bu konuda sorumlu hissedecekleri söylenebilir (Bıkmaz, 2004, s.161). Öz-yeterlik inancı yüksek seviyede olan öğretmenler, çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini ileriye götürmek için araştırma yapmaya, öğrenciyi merkeze alan öğretim stratejileri kullanmaya ve uygulamalarda araç-gereç kullanmaya eğilimlidirler. Öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin, öğretmen merkezli dersler işledikleri ve derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdürdükleri görülmektedir (Henson, 2001, s.819-836).

## **2.9. Problem**

İnsanoğlu hayatı boyunca birçok durumda problemlerle karşılaşmakta ve bu problemleri çözmek için düşünmeye ihtiyaç duymaktadır (Koray ve Azar, 2008, s.12). Problem, olayların ya da durumların şu anda bulunduğu yer ile olmasını istediğimiz yer arasındaki farktır (Kneeland, 2001, s.7). Problem, bireyin bir hedefe ulaşma aşamasında engel ile karşılaştığı çatışma durumu olarak da belirtilmektedir (Güçlü, 2003, s.272).

İnsanlar günlük yaşantılarında başka insanlarla iç içe yaşar ve kişilerarası ilişkilerinde bazı problemlerle karşıya kalırlar. İşyerinde amirine bir isteğini nasıl ifade edeceği, bir yakınına nasıl davranacağı, arkadaş ilişkilerindeki anlaşmazlıklar vb. durumlarda kişilerarası problem çözme becerilerine sahip insanlar, problemleri daha kolay ve

sağlıklı şekilde çözebilmektedirler. Kişilerarası problemler, iletişimde bulunan taraflardan en az birinin varolan etkileşim biçimi ile ideal etkileşim arasındaki farkı algıladığı, bu fark yüzünden sorun hissettiği, sorunu ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunduğu, fakat girişimlerinin engellendiği bir durum olarak tanımlanabilir (Öğülmüş, 2001, s.5).

Genel olarak problem, olanla olması gereken arasındaki fark ya da insanı rahatsız eden her şey olarak ifade edilebilir. İnsan yaşadığı sürece çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. Bir başka deyişle yaşamak, problem çözmektir ve insanın karşılaştığı problemleri çözebilecek güçte olması gerekir. Bu da problem çözme becerisini gerektirmektedir. Genel varsayım problem çözme becerilerinin öğrenilebileceği ve eğitimle geliştirilebileceği şeklindedir. Bu nedenle, çeşitli geleneksel Gestaltçı yaklaşımlardan, matematiksel modeller ve bilgisayar simülasyonlarına kadar çeşitli yaklaşımlar ve modellerle problem çözmenin öğrenilebileceği ifade edilmektedir (Nacar, 2010, s.25).

## **2.10. Problem Çözme**

İnsan yaşamında problemlerin olmaması ya da her an yeni bir problemle karşılaşmamak olası değildir. Problemsiz bir yaşam ya da problemsiz bir yer bulmak da mümkün değildir. Bu nedenle problemsiz bir yaşam beklemek yerine problemlerin nasıl çözülebileceğini öğrenmek önem taşımaktadır. Bu nedenlerle problem çözme süreci 1960'lı yıllarda araştırılmaya başlanmıştır. 1970'li yıllarda araştırmacılar, basit bulmaca problemleri yerine, belli bir alanda bilgi sahibi olmayı gerektiren karmaşık problemlerin nasıl çözüldüğünü incelemeye başlamışlardır. 1980'li yıllarda da kişilerin belli bir alanda nasıl uzmanlaştıkları araştırılmaya başlanmıştır. Bugün gelinen noktada problem çözmenin bir süreç olduğu ve bu sürecin eğitimle öğrenilebileceği genel kabul gören bir yaklaşımdır. Problem çözme; kişinin belli bir problemi algılaması ile başlayan ve probleme çözüm buluncaya kadar devam eden bilişsel ve davranışsal bir süreçtir ve belli bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabadan oluşmaktadır. Bu süreç, içinde bulunulan şartlara uymak, engelleri ortadan kaldırmak ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikleri içermektedir (Öğülmüş, 2001).

Arslan (2001, s.8)'ın ifadesine göre, etkili problem çözüme, esnek ve kolay uyum sağlamayı ve problem çözüme konusunda amaca ulaşabilmek için uygun metotları geliştirebilmeyi içerir. Etkili şekilde problem çözüme becerisi, kişisel ve kişilerarası boyutlarda ortaya çıkmış problemlerin engelleyici etkisini yok etmenin yanında, duygusal stresin yıkıcı etkisini azaltmada da iyi bir başa çıkma mekanizması olarak görev yapmaktadır. Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözüme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları ve daha fazla duygusal problemleri oldukları ortaya çıkmıştır.

Problem çözüme sürecinin gerektirdiği davranışlar, problemden probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile problem çözüme sürecinin belli genel ve temel aşamaları vardır. Genel olarak problem çözüme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir (Oğuzkan, 1993, s.135).

### **2.10.1. John Dewey'in Yaratıcı Düşünce Modeli**

John Dewey'in problem çözüme yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur. John Dewey'e göre yaratıcı düşünce, daha iyi sonuçların bulunması, yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, sorunlar ve deneyim gerektirir.

John Dewey'in Yaratıcı Sorun Çözme Modeli:

1. algılanmış bir problem
2. sorun üzerinde yaratıcı düşünce süreci
  - a) ön gözlem aşaması
  - b) soruna ilişkin farklı tanımlar önerme
  - c) güçlüğü, çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme
  - d) çözümle önerme (denenceler ortaya atma)
  - e) en iyi çözümü bulabilme
  - f) çözüm yolunu iki biçimde sınama

- i. çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı
  - ii. eylem ya da kontrol (gerçek ya da imgesel olabilir)
  - g) geri dönme (başarısızlık durumlarında c, d, e, f durumlarına geri dönme)
  - h) tutumlar ve istekleri gözden geçirme
  - i) problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme
  - j) çözümün başarısını ortaya koyma
3. yeni dengelerin kurulması ya da yaratma sonrası.

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

John Dewey'in kuramından yola çıkarak farklı alanlardaki araştırmacılar günlük hayattaki problemlerin çözümü olgusu için pratik problem çözme (Denney ve Palmer, 1981), pratik zekâ (Sternberg ve Wagner, 1986), günlük problem çözme (Cornelius ve Caspi, 1987), kişisel problem çözme (Heppner ve Petersen, 1982) ve sosyal problem çözme (D'Zurilla ve Nezu, 1982) gibi farklı terimler kullanmışlardır.

### **2.10.2. Sosyal Problem Çözme**

Klinik alanda ve danışmanlık alanında günlük problem çözme olgusu için kullanılan terim *sosyal problem çözme* (D'Zurilla ve Nezu, 1982) terimi olmuştur. Sosyal problem çözme, kişinin gündelik yaşamda karşılaştığı sorunlu durumlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmesi için gerekli olan yöntemleri tespit etme, keşfetme ya da ortaya çıkarma çabalarını içeren bilişsel-davranışçı süreç olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca sosyal problem çözme, amacı etkili çözüm yollarını keşfederek ve belirleyerek genel sosyal becerinin kolaylaştırılmasına ve muhafaza edilmesine katkıda bulunmak olan genel bir başa çıkma stratejisi olarak da görülmektedir (D'Zurilla ve Nezu, 1982, s.201-274). Bu görüşe göre sosyal problem çözme, bireyin stresli durumlarla uygun bir şekilde başa çıkma yeteneğini artıran bilinçli, mantıkçı ve amaca dönük bir başa çıkma süreci olarak da değerlendirilebilmektedir (D'Zurilla ve Chang, 1995, s.547-562).

Sosyal problem çözüme alanındaki araştırmaların çoğu D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından oluşturulan ve daha sonra D’Zurilla ve Nezu (D’Zurilla, 1986; D’Zurilla ve Nezu, 1982) tarafından geliştirilen *Sosyal Problem Çözme Modeli*’ne dayanmaktadır.

D’Zurilla ve Goldfried (1971, s.107-126) önerdikleri problem çözme modelinde problem çözme sürecinin 5 evresi olduğunu tespit etmişlerdir. Problem çözme sürecine dahil olan bu genel evreler şunlardır: (1) *problem yönelimi* (kişinin genel olarak problemlere yaklaşmasını ve problemlerin farkına varmasını sağlayan bilişsel ve güdüsel eğilimi); (2) *problemin tanımlanması ve formüle edilmesi* (problemin somut ve özgül terimlerle betimlenmesi); (3) *alternatiflerin üretilmesi* (uygun çözüm ihtimallerinin kapsamlı bir listesinin üretilmesi); (4) *karar verme* (çeşitli alternatif çözüm yollarının olası sonuçlarına ilişkin sistemli bir değerlendirmenin yapılması ve en uygun seçeneklerin seçimi); (5) *çözüm yolunun uygulanması ve denetlenmesi* (problemi çözmek için belirli bir çözüm yolunun uygulanmasından sonra bu çözüm yolunun doğurduğu sonuçların gözlenmesi ve değerlendirilmesi).

Sosyal problem çözme teriminde kullanılan “sosyal” kelimesi problem çözme alanını belirli bir tür problem ile kısıtlamak anlamında değildir. Bu kelimenin kullanılış amacı problem çözme durumunun doğal sosyal çevrede meydana geldiğini ve gerçek hayattaki problem çözümlerinin hem bir sosyal öğrenme süreci hem de bir sosyal beceri olarak görüldüğünü vurgulamaktır (D’Zurilla, 1986). Bu sebeple, sosyal problem çözme araştırmaları, kişisel olmayan problemler (örn., yetersiz mali durum), kişisel problemler (örn., kilolu olmak, düşük benlik algısı), kişilerarası problemler (örn., kız/erkek arkadaş ebeveynler ya da arkadaşlarla olan problemler), küçük grup problemleri (örn., aile çatışmaları) ve daha geniş sosyal problemler (örn., toplum meseleleri) de dahil olmak üzere yasadaki her çeşit problem ile ilgilenmektedir (D’Zurilla, 1986; D’Zurilla ve ark., 1998; D’Zurilla ve Nezu, 1990; Londahl, Tverskoy ve D’Zurilla, 2005).

Bu çalışmanın kapsamında sosyal problem çözümlerinin bir alt boyutu olan, kişilerarası problemlerin çözümüne odaklanan, kişilerarası problem çözümlerinin üzerinde durulacaktır.

## 2.11. Kişilerarası Problem Çözme

Kişilerarası problemler başka insanlarla ilişkili problemlerin sonucunda ortaya çıkar (Horowitz, 2004). *Kişilerarası problem çözme*, D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004, s.11-27) tarafından bir çatışma ya da anlaşmazlık üzerine bir çözüm belirlemeyi amaçlayan ve buna dahil tüm kişiler için uygun olan bilişsel ve kişilerarası süreç olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda, kişilerarası problem çözme, bireyin kişilerarası ilişkilerde yaşadığı mevcut durum ile ulaşmak istediği durum arasındaki farkın algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak da ifade edilebilmektedir (Çam ve Tümkaya, 2007, s.95-108).

### 2.11.1. Kişilerarası Problem Çözümünü Etkileyen Faktörler

Kişilerarası problemleri çözmeyi engelleyen olumsuz düşünceler ve bunu kolaylaştıran olumlu düşünceler mevcuttur. Bu konudaki farklı yazarların görüşlerini özetleyen Öğülmüş (2001, s.9-15), kişinin; problemin çözümünü çok zor olarak görmesi, kendisinin problemi çözemeyeceğini düşünmesi, imkânlarının yetersiz olduğuna inanması, kendini yetersiz görmesi ve çözüm konusunda aceleci davranması gibi düşüncelerin problemin çözümünü engelleyen olumsuz düşünceler olduğunu belirtmektedir. Sorunun çözümü konusunda olumlu düşünme ve iyi niyet birden fazla çözümün olduğuna inanma, çözüm sonucunda her iki tarafın kazanacağını düşünme, sorunlara farklı bakış açılarıyla yaklaşma, güç kullanmak yerine sorunlar üzerinde odaklaşma, problem çözümünde duyguları dikkate alma gibi yaklaşımların sorunun çözümünü kolaylaştıran faktörler olduğu vurgulanmaktadır (Çam ve Tümkaya, 2006, s.119-132).

### 2.11.2. Kişilerarası Problem Çözümünde Stratejiler

Kişilerarası sorunların nedenleri çok farklı olabilmektedir. Ancak Johnson ve Johnson (1995), insanların kişilerarası sorun veya çatışmayı çözmek için, kişinin ulaşmak istediği amaç ve sorun yaşanan kişiyle olan ilişkiye verilen önemin derecesine bağlı olarak beş farklı stratejiden birini kullanabileceklerini belirtmektedir. Bunlar; geri çekilme, yatıştırma, güç kullanma, uzlaşma ve yüzleşme stratejileridir. Bununla birlikte

Çam ve Tümkaya (2007) ise sosyal problem çözme modeline dayalı olarak kişilerarası problem çözme envanteri geliştirmeye yönelik çalışmalarında beşli bir faktör yapısı bulmuşlardır. Bunlar probleme olumsuz yaklaşım, ısrarcı-sebatkâr yaklaşım, kendine güvensizlik, yapıcı problem çözme ve sorumluluk almamadır. Probleme olumsuz yaklaşım, bireylerarası iletişimde bir problemle karşılaşıldığında yaşanan umutsuzluk, karamsarlık ve üzüntü gibi olumsuz duygu ve düşüncelerle ilgilidir. Yapıcı problem çözme, kişilerarası bir problem yaşandığında bireyin etkili ve yapıcı biçimde problemi çözmesine katkı sağlayan duygu, düşünce ve davranışlarla ilişkilidir. İsrarcı-sebatkâr yaklaşım bireyin kişilerarası ilişkilerinde problem çözümü için ısrarla çaba harcamasını ortaya koymaktadır. Kendine güvensiz yaklaşım bir problemi çözebilme konusunda bireyin sahip olduğu güven eksikliğini, sorumluluk almama ise; problem çözme konusundaki sorumluluk üstlenmemeyi ifade etmektedir (Nacar, 2010, s.33).

## **2.12. Problem Çözme Alanında Yapılan Çalışmalar**

Tunca (2004), meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuçta, duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasında olumsuz ve zayıf bir ilişki olduğu ve meslek lisesi öğretmenlerinin problemle karşılaştıklarında öncelikle herkesin düşündüğü çözümleri uyguladıkları saptanmıştır. Ayrıca, Tunca, araştırmasında, problem çözme becerisinin cinsiyete bağlı olmadığını fakat yaşa ve kıdeme göre problem çözme becerisinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Güler (2006) de, öğretmenlerin duygusal zekâlarının problem çözme becerisine etkisi belirlemeye çalışmıştır. Sonuçlar, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğunu ve problem çözmeye yaratıcı olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu iki kavram arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Nacar (2010), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre fark bulunmuştur. Okutulan sınıf düzeyine göre iletişim ve kişilerarası problem çözme becerileri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin

iletişim ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tavlı (2009), tarafından yapılan araştırmada, lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri, tükenmişlik düzeyleri, problem çözme becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Bu sonuçlardan hareketle lise öğretmenlerinde yüksek seviyelerde bir tükenmişlik durumunun olmadığı, problem çözme becerilerine yönelik algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, lise öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin artmasıyla kişisel başarı boyutundaki tükenmişliklerinin azaldığı ifade edilebilir.

Yenice (2012), öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiğini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri anabilim dalı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre alt boyut puanlarında farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında ise orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Kaptan ve Korkmaz'ın (2002) probleme dayalı öğrenme yaklaşımının, hizmet öncesi öğretmenlerin problem çözme becerilerine ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmalarında da, gruplar arasında öz yeterlik inanç düzeyi ve problem çözme becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Temel ve Ayan (2015), çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin problem çözme becerisi, karar verme tarzları ve öfke çeşitlerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya koymak ve problem çözme becerisi, karar verme stilleri ve öfke tarzları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin orta seviyede problem çözme becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Çağlayan (2007)'ın yaptığı araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçimleri ile problem çözme becerilerini belirlemek, kişisel özelliklerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmak ve öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin genel olarak problem çözme becerilerinin ve problem çözme

yaklaşımlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kat (2009)'ın yaptığı betimsel çalışmada, bireysel sporcular ile takım sporcularının stres düzeyleri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Sonuç olarak; bireysel sporcularla takım sporcularının stres düzeylerinde farklılığa rastlanmazken, bireysel sporcuların takım sporcularına göre problem çözme konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden “ilişkisel tarama modeli”ne uygun olarak düzenlenmiştir. Karasar (2005)’a göre, “İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.” Bu kapsamda beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekalarının, mesleki öz yeterlilik inançları ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolü incelenmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini devlet okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluştururken, çalışmanın örneklemini İstanbul ilinden olasılıksız örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 114 kadın ( $X_{yaş} = 31.66 \pm 7.57$ ); 116 erkek ( $X_{yaş} = 32.92 \pm 7.87$ ) toplam 230 ( $X_{yaş} = 32.27 \pm 7.73$ ) beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Seçilen örneklemin mesleki kıdem ortalaması ( $7.08 \pm 6.40$ ), ( $8.42 \pm 7.62$ ) ve toplamda ( $7.76 \pm 7.06$ )’dır.

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Katılımcıların, kişisel özelliklerinin belirlenmesinde ‘Kişisel Bilgi Formu’, duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesinde ‘Schutte Duygusal Zeka Ölçeği’, mesleki öz yeterliliklerinin belirlenmesinde ‘Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği’ ve problem çözme becerilerinin belirlenmesinde ise ‘Kişilerarası Problem Çözme Envanteri’ kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçları detaylı şekilde açıklanmıştır.

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem durumlarına yönelik sorulardan oluşmuştur (Ek 1).

### 3.3.2. Schutte Duygusal Zeka Ölçeği

Schutte Duygusal Zeka Ölçeği'nin (Ek 2) orijinali 1998 yılında Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim tarafından 33 madde olarak geliştirilmiştir ve daha sonra 2004 yılında Austin, Saklofese, Huang ve McKenney tarafından 41 madde olarak yeniden düzenlenmiştir (Akt. Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011). Ölçek 5'li likert tipi (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Fikrim Yok, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum) bir ölçektir ve yetişkinlerde kullanılmaktadır.

Ölçeğin 41 maddelik son hali, 'İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi' olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçeğin Türkçe uyarlaması, geçerliği ve güvenilirliği; Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı bütünü için 0.82 'dir (Tatar, Tok ve Saltukoğlu 2011).

### 3.3.3. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği

Ölçek, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş; Aktağ (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Ek 3) (Akt. Aktağ ve Walter, 2005). Ölçek, 'Öğrenci Katılımı, Öğretim Yöntemleri ve Sınıf Yönetimi' adını taşıyan üç alt boyuttan ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Likert tipinde "yetersiz"(1) ile "çok yeterliye" (9) kadar dokuzlu olarak derecelendirilmiştir. Ölçeği hazırlayan Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy öğretmenler için boyutlar ayrı ayrı kullanılarak ölçeğin kullanımını önerirken öğretmen adayları için tecrübe yetersizliğinden dolayı toplam sonucun kullanılmasını önermişlerdir. Ölçeğin Türkiye'de güvenilirliği Aktağ'ın çalışmalarında test edilmiştir ve iç tutarlılık katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir (Aktağ ve Walter, 2005).

### 3.3.4. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri

Envanter ilk olarak Çam ve Tümkaya (2007) tarafından 18-30 yaş arası üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme yaklaşım ve becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Ek 4). Daha sonra lise öğrencileri (15-18 yaş) (Çam ve Tümkaya, 2008), son olarak da yetişkinler (30-73 yaş) için Çam, Tümkaya ve Yerlikaya (2009) tarafından envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Her üç örnekleme de envanterin kullanılabilirliğine ilişkin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmüştür.

Envanter, Probleme Olumsuz Yaklaşma (POY), Yapıcı Problem Çözme (YPC), Kendine Güvensizlik (KG), Sorumluluk Almama (SA) ve Isıracı-Sebatkâr Yaklaşım (ISY) olarak adlandırılan beş alt ölçekten oluşmaktadır. Envanterde beş dereceli yanıt seçenekleri olan toplam 50 madde yer almaktadır. Envanterin yetişkin örnekleminde alt ölçekler için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları POY (.90), YPC (.88), KG (.68), SA (.74) ve ISY (.67) olarak bulunmuştur. Test-tekrar tekniğinde hesaplanan güvenirlik katsayıları probleme olumsuz yaklaşma alt boyutu için .82, yapıcı problem çözme alt boyutu için .72, kendine güvensizlik alt boyutu için .71, sorumluluk almama alt boyutu için .62 ve ısıracı-sebatkâr yaklaşım alt boyutu için .69'dur (Çam, Tümkaya ve Yerlikaya 2009). Envanterde, yüksek puan o alt boyuta ilişkin özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Ölçekler, beden eğitimi öğretmenlerine Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin (Ek 8) alınarak görevli oldukları okullarda birebir uygulanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Katılımcıların cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre duygusal zeka, mesleki öz yeterlilik ve problem çözme becerilerinde fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklerde t testi uygulanmıştır.

Duygusal zekanın mesleki öz yeterlik ve kişilerarası problem çözme becerisini belirlemedeki rolünü test etmek amacıyla ise Hiyerarşik Regresyon Analizi

uygulanmıştır. Bu araştırmada yapılacak çoklu hiyerarşık regresyon analizinde, bağımlı değişken olarak mesleki öz yeterlik ve kişilerarası problem çözme becerisine ait her boyut, bağımsız değişkenler olarak ise cinsiyet ve mesleki kıdem modelin birinci adımında, duygusal zeka ise modele ikinci adımda dâhil edilmiştir. Verilerin analizine geçilmeden önce normallik, doğrusallık, çoklu ve varyans-kovaryans matrislerinin homojenlik varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu amaçla öncelikle verilerin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik şartını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir.

Regresyonun dayandığı önemli bir başka varsayım ise bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olması (linearity) ancak bu ilişkinin çok yüksek olmamasıdır (multicollinearity). Bağımlı değişkenler arasında ilişkilerin doğrusal olup olmadığı saçılım grafikleri aracılığı ile incelenmiş ve her bağımlı değişken arasında doğrusallık varsayımının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Bunun yanında bağımlı değişkenler arasında saptanan düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkilere bakılıp çoklu doğrusallık (multicollinearty) sorunu olup olmadığı görülmüştür. Varyans Enflasyon Faktörü (VIF) 5'in altında, tolerans (TOL) istatistikleri de 0,2'nin üstünde olur tahmin değişkenleri arasında mkemmел doğrusal bir ilişki bulunmaz ve standart hata terimleri dağılımı sınıandığında ise hataların -2, +2 arasında olduğu görülür bu sonuç, dağılımının normal olduğunu göstermiştir. Standart hata terimlerinin normal dağılıma sahip olması; oluşturulan regresyon modeli ile gözlenen veri arasındaki farkın 0 ya da 0'a yakın olduğunu göstermektedir. Bu ise hata terimlerinin normal olması gerektiği yönündeki regresyon varsayımının sağlandığını göstermektedir (Field, 2000: 148). Çalışma kapsamında Tolerans ve VIF değeri 1 olarak tespit edilmiştir. Bu değer çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının, mesleki öz yeterlik ve kişilerarası problem çözme becerilerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka, mesleki öz yeterlilik ve kişilerarası problem çözme becerilerinde fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklerde t testi; duygusal zekanın, mesleki öz yeterlilik ve kişilerarası problem çözme becerisini yordayıp yordamadığını belirlemek için ise hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

#### 4.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Tablo 4.1.'de kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bağımsız örneklerde t-test analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Kadın	114	3.97	0.28		
Erkek	116	3.95	0.32	-0.73	0.46

Kadın beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ortalaması  $3.97 \pm 0.28$  bulunurken, erkek beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ortalaması  $3.95 \pm 0.32$  olarak bulunmuştur.

Yapılan bağımsız örneklerde t-test analizi sonucuna göre, kadın beden eğitimi öğretmenleri ile erkek beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t_{(228)} = -0.73$ ;  $p > .05$ ).

## 4.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterliliklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Tablo 4.2.'de beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik alt boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bağımsız örneklerde t-test analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlilik Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt boyutlar	Kadın n=114		Erkek n=116		t	p
	X	Ss	X	Ss		
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlilik	6.96	1.00	7.13	0.91	1.35	0.17
Öğretim Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlilik*	7.06	1.03	7.34	0.98	2.12	0.03
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlilik	7.14	1.04	7.38	0.99	1.76	0.07

Mesleki öz yeterlilik ölçeği alt boyutlarında en yüksek ortalama değer kadınlarda ve erkeklerde sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik alt boyutundadır. Bu alt boyutta kadın beden eğitimi öğretmenleri için ortalama  $7.14 \pm 1.04$  iken erkek beden eğitimi öğretmenleri için ortalama  $7.38 \pm 0.99$ 'dur. En düşük ortalama ise öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik alt boyutundadır. Bu alt boyutta kadın beden eğitimi öğretmenleri için ortalama  $6.96 \pm 1.00$  iken erkek beden eğitimi öğretmenleri için ortalama  $7.13 \pm 0.91$ 'dir.

Yapılan bağımsız örneklerde t-test analizi sonucuna göre, kadın beden eğitimi öğretmenleri ile erkek beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik ( $t_{(228)}=1.35$ ;  $p>.05$ ) ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik ( $t_{(228)}=1.76$ ;  $p>.05$ ) düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öte yandan, kadın beden eğitimi öğretmenleri ile erkek beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik alt boyutunda erkek beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $t_{(228)}=2.12$ ;  $p<.05$ ). Öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik alt boyutunda erkek beden

eğitimi öğretmenlerinin kadın beden eğitimi öğretmenlerinden daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür.

### 4.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Tablo 4.3.'te beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası problem çözme becerisi alt boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bağımsız örneklerde t-test analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

KPCÖ Alt Boyutları	Kadın n=114		Erkek n=116		t	p
	X	Ss	X	Ss		
Probleme Olumsuz Yaklaşma	2.24	0.69	2.07	0.60	-1.93	0.05*
Yapıcı Problem Çözme	3.90	0.64	4.03	0.54	1.65	0.09
Kendine Güvensizlik	1.66	0.54	1.91	0.78	2.77	0.00*
Sorumluluk Almama	2.10	0.66	2.15	0.73	0.52	0.60
Israrcı-Sebatkar Yaklaşım	3.77	0.63	3.71	0.48	-0.83	0.06

KPCÖ: Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği

Kişilerarası problem çözme ölçeğinin alt boyutlarında en yüksek ortalama değer kadınlarda ve erkeklerde yapıcı problem çözme alt boyutundadır. Bu alt boyutta kadın beden eğitimi öğretmenleri için ortalama  $3.90 \pm 0.64$  iken erkek beden eğitimi öğretmenleri için ortalama  $4.03 \pm 0.54$ 'tür. En düşük ortalama değer ise kadınlarda ve erkeklerde kendine güvensizlik alt boyutundadır. Bu alt boyutta kadın beden eğitimi öğretmenleri için ortalama  $1.66 \pm 0.54$  iken erkek beden eğitimi öğretmenleri için ortalama  $1.91 \pm 0.78$ 'dir.

Yapılan bağımsız örneklerde t-test analizi sonucuna göre, kadın beden eğitimi öğretmenleri ile erkek beden eğitimi öğretmenlerinin yapıcı problem çözme, sorumluluk

almama ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Kadın beden eğitimi öğretmenleri ile erkek beden eğitimi öğretmenlerinin probleme olumsuz yaklaşma ( $t_{(228)} = -1.93$ ;  $p < .05$ ) ve kendine güvensizlik ( $t_{(228)} = 2.77$ ;  $p < .05$ ) alt boyutlarından elde ettikleri ortalama değerler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda kadın beden eğitimi öğretmenleri, kendine güvensizlik alt boyutunda ise erkek beden eğitimi öğretmenleri daha yüksek puanlara sahiptirler.

#### 4.4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Tablo 4.4.'te beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bağımsız örneklerde t-test analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Mesleki Kıdem	N	X	Ss	t	p
5 yıldan az	126	3.95	0.30	-0.28	0.77
5 Yıldan fazla	104	3.97	0.31		

Mesleki kıdemi 5 yıldan az olan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka ortalaması  $3.95 \pm 0.30$  bulunurken, mesleki kıdemi 5 yıldan fazla olan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka ortalaması  $3.97 \pm 0.31$  olarak bulunmuştur.

Yapılan bağımsız örneklerde t-test analizi sonucuna göre, mesleki kıdemi 5 yıldan az olan beden eğitimi öğretmenleri ile mesleki kıdemi 5 yıldan fazla olan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t_{(228)} = -0.28$ ;  $p > .05$ ).

#### 4.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterliliklerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Tablo 4.5.'te beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik alt boyutlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bağımsız örneklerde t-test analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlilik Alt Boyutlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Mesleki Ö.Y Alt Boyutları	5 yıldan az n=126		5 yıldan fazla n=104		t	p
	X	Ss	X	Ss		
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlilik	7.06	0.94	7.03	0.98	0.26	0.79
Öğretim Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlilik	7.29	0.89	7.09	1.15	1.39	1.16
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlilik	7.37	0.88	7.13	1.16	1.67	0.09

Mesleki öz yeterlilik ölçeği alt boyutlarında en yüksek ortalama değer mesleki kıdemi 5 yıldan az olan ve mesleki kıdemi 5 yıldan fazla olan beden eğitimi öğretmenlerinde sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik alt boyutundadır. Bu alt boyutta mesleki kıdemi 5 yıldan az olan beden eğitimi öğretmenleri için ortalama  $7.37 \pm 0.88$  iken mesleki kıdemi 5 yıldan fazla olan beden eğitimi öğretmenleri için ortalama  $7.13 \pm 1.16$ 'dır. En düşük ortalama ise, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik alt boyutundadır. Bu alt boyutta mesleki kıdemi 5 yıldan az olan beden eğitimi öğretmenleri için ortalama  $7.06 \pm 0.94$  iken mesleki kıdemi 5 yıldan fazla olan beden eğitimi öğretmenleri için ortalama  $7.03 \pm 0.98$ 'dir.

Yapılan bağımsız örneklerde t-test analizi sonucuna göre, mesleki kıdemi 5 yıldan az olan beden eğitimi öğretmenleri ile mesleki kıdemi 5 yıldan fazla olan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

#### 4.6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Tablo 4.6.'da beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası problem çözme becerisi alt boyutlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bağımsız örneklerde t-test analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo4.6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	5 yıldan az n=126		5 yıldan fazla n=104		t	p
	X	Ss	X	Ss		
Probleme Olumsuz Yaklaşma	2.14	0.64	2.17	0.68	-0.39	0.69
Yapıcı Problem Çözme	3.93	0.61	4.01	0.58	-0.99	0.32
Kendine Güvensizlik	1.73	0.62	1.84	0.75	-1.21	0.22
Sorumluluk Almama	2.11	0.73	2.14	0.65	-0.29	0.77
Israrcı-Sebatkar Yaklaşım	3.74	0.60	3.74	0.51	-0.08	0.93

Kişilerarası problem çözme ölçeği alt boyutlarında en yüksek ortalama değer, her iki grupta da yapıcı problem çözme alt boyutundadır. Bu alt boyutta mesleki kıdemi 5 yıldan az olan beden eğitimi öğretmenleri için ortalama  $3.93 \pm 0.61$  iken mesleki kıdemi 5 yıldan fazla olan beden eğitimi öğretmenleri için ortalama  $4.01 \pm 0.58$ 'dir. En düşük ortalama ise kendine güvensizlik alt boyutundadır. Bu alt boyutta mesleki kıdemi 5 yıldan az olan beden eğitimi öğretmenleri için ortalama  $1.73 \pm 0.62$  iken mesleki kıdemi 5 yıldan fazla olan beden eğitimi öğretmenleri için ortalama  $1.84 \pm 0.75$ 'dir.

Yapılan bağımsız örneklerde t-test analizi sonucuna göre, mesleki kıdemi 5 yıldan az olan beden eğitimi öğretmenleri ile mesleki kıdemi 5 yıldan fazla olan beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası problem çözme becerisi alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

#### 4.7. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin İsrarcı-Sebatkâr Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

İsrarcı-sebatkar problem çözme yaklaşımını yordayan değişkenleri belirlemek amacı ile yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi Tablo 4.7.'de verilmiştir.

İsrarcı-sebatkar problem çözme yaklaşımını yordayan değişkenleri belirlemek için, iki adımda gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde; birinci adımda cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri, ikinci adımda ise duygusal zeka puanları girilmiştir.

**Tablo 4.7. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin İsrarcı-Sebatkar Yaklaşım Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları**

	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	Adj R <sup>2</sup>	F <sub>(df)</sub>
<b>Model 1</b>							
Cinsiyet	0.06	0.84	0.40				
Mesleki Kıdem	0.01	0.15	0.88	0.06	0.00	-0.01	0.36 <sub>(2,229)</sub>
<b>Model 2</b>							
Cinsiyet	0.05	0.69	0.49				
Mesleki Kıdem	0.01	0.07	0.94	0.23	0.06	0.04	4.38** <sub>(3,229)</sub>
Duygusal Zeka	0.23	3.52	0.00				

\*p< 0.05; \*\*p<0.01

Tablo 4.7.'de görüleceği gibi birinci adımın özgün katkısı model içerisinde anlamlı değildir (R=.06; R<sup>2</sup>=.00; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=-.01; F<sub>(2,229)</sub>=.36, p>.05). Modele ikinci adımda girilen duygusal zekânın özgün katkısı model içerisinde anlamlıdır ve ısrarcı-sebatkar problem çözenin %3'ünü açıklamaktadır (R=.23; R<sup>2</sup> =.06; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=.04; (F<sub>(3,229)</sub>= 4.38, p<.01).

Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, duygusal zekâ ile ısrarcı-sebatkar problem çözme alt ölçeği arasında pozitif yönde ( $\beta$ =.23, p<.01) anlamlı ilişki bulunmuştur.

#### 4.8. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Sorumluluk Almama Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Problem çözme yaklaşımında, sorumluluk almama alt ölçeğini yordayan değişkenleri belirlemek amacı ile yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Sorumluluk almama alt ölçeğini yordayan değişkenleri belirlemek için, iki adımda gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde; birinci adımda cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri, ikinci adımda ise duygusal zeka puanları girilmiştir.

**Tablo 4.8. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Sorumluluk Almama Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları**

	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	Adj R <sup>2</sup>	F <sub>(df)</sub>
<b>Model 1</b>							
Cinsiyet	-0.03	-0.50	0.62				
Mesleki Kıdem	0.01	0.25	0.81	0.04	0.00	-0.01	0.17 <sub>(2,229)</sub>
<b>Model 2</b>							
Cinsiyet	-0.01	-0.20	0.85				
Mesleki Kıdem	0.03	0.44	0.66	0.43	0.18	0.17	16.99** <sub>(3,229)</sub>
Duygusal Zeka	-0.43	-7.11	0.00				

\*p< 0.05 ; \*\*p <0.01

Tablo 4.8.'de görüleceği gibi birinci adımın özgün katkısı model içerisinde anlamlı değildir (R=.04; R<sup>2</sup>=.00; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=-.01; F<sub>(2,229)</sub>= .17, p>.05). Modele ikinci adımda girilen duygusal zekânın özgün katkısı model içerisinde anlamlıdır (R=.43; R<sup>2</sup>=.18; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=.17; (F<sub>(3,229)</sub>= 16.99, p<.01) ve sorumluluk almama alt boyutunun %16'sını açıklamaktadır. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, duygusal zekâ ile sorumluluk almama alt ölçeği arasında negatif yönde ( $\beta$ =-.43, p<.01) anlamlı ilişki bulunmuştur.

#### 4.9. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Kendine Güvensizlik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Problem çözme yaklaşımında, kendine güvensizlik alt ölçeğini yordayan değişkenleri belirlemek amacı ile yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Cinsiyet, mesleki kıdem ve duygusal zeka değişkenlerinin kendine güvensizlik alt ölçeğini ne derece yordadığını belirlemek için birinci adımda cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri, ikinci adımda ise duygusal zeka değişkeni analize dahil edilmiştir.

**Tablo 4.9. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Kendine Güvensizlik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları**

	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	Adj R	F <sub>(df)</sub>
<b>Model 1</b>							
Cinsiyet	-0.18	-2.68	0.01				
Mesleki Kıdem	0.07	1.03	0.30	0.19	0.04	0.03	4.39** <sub>(2,229)</sub>
<b>Model 2</b>							
Cinsiyet	-0.15	-2.63	0.01				
Mesleki Kıdem	0.08	1.35	0.18	0.49	0.24	0.23	24.31** <sub>(3,229)</sub>
Duygusal Zeka	-0.46	-7.86	0.00				

\*p< 0.05 ; \*\*p <0.01

Tablo 4.9.'da görüleceği gibi birinci adımın özgün katkısı model içerisinde anlamlıdır (R=.19; R<sup>2</sup>=.04; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=.03; F<sub>(2,229)</sub>= 4.39, p<.01). Birinci adımda girilen cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri kendine güvensizlik alt ölçeğinin %3'ünü yordamaktadır. Kendine güvensizlik alt ölçeği ile cinsiyet arasında ( $\beta$ =-.18, p<.01) negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken, mesleki kıdem değişkeninin ( $\beta$ =.07, p>.05) bu alt ölçeği yordamada etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Modele ikinci adımda girilen duygusal zekânın özgün katkısı model içerisinde anlamlıdır ve kendine

güvensizlik alt boyutunun açıklanmasına katkısı %20'dir ( $R=.49$ ;  $R^2=.24$ ; Düzeltilmiş  $R^2=.23$ ; ( $F_{(3,229)}=24.31$ ,  $p<.01$ ). Analiz sonuçları, duygusal zeka ile kendine güvensizlik alt ölçeği arasında negatif yönde ( $\beta=-.46$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

#### 4.10. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Yapıcı Problem Çözme Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Problem çözme yaklaşımında, yapıcı problem çözme alt ölçeğini yordayan değişkenleri belirlemek amacı ile yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Yapıcı problem çözme alt ölçeğini yordayan değişkenleri belirlemek için gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde; birinci adımda cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri, ikinci adımda ise duygusal zeka puanları girilmiştir.

**Tablo 4.10. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Yapıcı Problem Çözme Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları**

	$\beta$	t	p	R	$R^2$	Adj R	$F_{(df)}$
<b>Model 1</b>							
Cinsiyet	-0.11	-1.58	0.12				
Mesleki Kıdem	0.06	0.87	0.39	0.12	0.02	0.01	1.74 <sub>(2,228)</sub>
<b>Model 2</b>							
Cinsiyet	-0.13	-2.14	0.03				
Mesleki Kıdem	0.05	0.81	0.42	0.45	0.21	0.19	19.32** <sub>(3,228)</sub>
Duygusal Zeka	0.44	7.33	0.00				

\* $p < 0.05$  ; \*\* $p < 0.01$

Tablo 4.10.'da görüleceği gibi birinci adımın özgün katkısı model içerisinde anlamlı değildir ( $R=.12$ ;  $R^2=.02$ ; Düzeltilmiş  $R^2=.01$ ;  $F_{(2,228)}=1.74$ ,  $p>.05$ ). Modele ikinci adımda girilen duygusal zekânın özgün katkısı model içerisinde anlamlıdır ve yapıcı

problem çözme alt boyutunun %18'ini açıklamaktadır ( $R=.45$ ;  $R^2=.21$ ; Düzeltilmiş  $R^2=.19$ ; ( $F_{(3,228)}= 19.32$ ,  $p<.01$ ) ve duygusal zeka ile yapıcı problem çözme alt ölçeği arasında pozitif ( $\beta=.44$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişki vardır.

#### 4.11. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Probleme Olumsuz Yaklaşma Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Problem çözme yaklaşımında, probleme olumsuz yaklaşma alt ölçeğini yordayan değişkenleri belirlemek amacı ile yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Cinsiyet, mesleki kıdem ve duygusal zeka değişkenlerinin probleme olumsuz yaklaşma alt ölçeğini ne derece yordadığını belirlemek için birinci adımda cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri, ikinci adımda ise duygusal zeka değişkeni analize dahil edilmiştir.

**Tablo 4.11. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Probleme Olumsuz Yaklaşma Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları**

	$\beta$	t	p	R	$R^2$	Adj $R^2$	$F_{(df)}$
<b>Model 1</b>							
Cinsiyet	0.13	1.97	0.05				
Mesleki Kıdem	0.04	0.56	0.58	0.13	0.02	0.01	2.02 <sub>(2,229)</sub>
<b>Model 2</b>							
Cinsiyet	0.15	2.44	0.02				
Mesleki Kıdem	0.05	0.75	0.46	0.41	0.17	0.15	14.86** <sub>(3,229)</sub>
Duygusal Zeka	-0.38	-6.31	0.00				

\* $p < 0.05$  ; \*\* $p < 0.01$

Tablo 4.11.'de görüleceği gibi birinci adımın özgün katkısı model içerisinde anlamlı değildir ( $R=.13$ ;  $R^2=.02$ ; Düzeltilmiş  $R^2=.01$ ;  $F_{(2,229)}= 2.02$ ,  $p>.05$ ). Modele ikinci adımda girilen duygusal zekânın özgün katkısı da model içerisinde anlamlıdır ve

probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunun %14' ünü açıklamaktadır ( $R=.41$ ;  $R^2=.17$ ; Düzeltilmiş  $R^2=.15$ ; ( $F_{(3,229)}= 14.86$ ,  $p<.01$ ). Ayrıca, duygusal zeka ile probleme olumsuz yaklaşma alt ölçeği arasında negatif yönde ( $\beta=-.38$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişki bulunmuştur.

#### 4.12. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeğinin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlilik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik alt ölçeğini yordayan değişkenleri belirlemek amacı ile yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik alt ölçeğini yordayan değişkenleri belirlemek için gerçekleştirilen analizde; birinci adımda cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri, ikinci adımda ise duygusal zeka değişkeni analize dahil edilmiştir.

**Tablo 4.12. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeğinin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlilik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları**

	$\beta$	t	p	R	$R^2$	Adj $R^2$	$F_{(df)}$
<b>Model 1</b>							
Cinsiyet	-0.12	-1.92	0.06				
Mesleki Kıdem	-0.12	-1.88	0.06	0.17	0.03	0.02	3.34* <sub>(2,229)</sub>
<b>Model 2</b>							
Cinsiyet	-0.14	-2.27	0.02				
Mesleki Kıdem	-0.13	-2.09	0.04	0.35	0.13	0.11	10.82** <sub>(3,229)</sub>
Duygusal Zeka	0.31	5.01	0.00				

\* $p < 0.05$  ; \*\* $p < 0.01$

Tablo 4.12.'de görüleceği gibi birinci adımın özgün katkısı model içerisinde anlamlıdır ( $R=.17$ ;  $R^2=.03$ ; Düzeltilmiş  $R^2=.02$ ;  $F_{(2,229)}= 3.34$ ,  $p<05$ ). Birinci adımda girilen

cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik alt ölçeğinin %2'sini yordamaktadır. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik alt ölçeği ile cinsiyet ( $\beta=-.12$ ,  $p<.05$ ) ve mesleki kıdem ( $\beta=-.12$ ,  $p>.05$ ) değişkenleri arasında negatif yönde anlamlıya yakın ilişki bulunmuştur. Modele ikinci adımda girilen duygusal zekânın da özgün katkısı model içerisinde anlamlıdır ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik alt boyutunun açıklanmasına katkısı %9'dur. ( $R=.35$ ;  $R^2=.13$ ; Düzeltilmiş  $R^2=.11$ ; ( $F_{(3,229)}= 10.82$ ,  $p<.01$ ). Duygusal zeka ile sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik alt ölçeği arasında pozitif yönde ( $\beta=.31$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişki bulunmuştur.

#### **4.13. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeğinin Öğretim Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlilik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları**

Öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik alt ölçeğini yordayan değişkenleri belirlemek amacı ile yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi Tablo 4.13.'te verilmiştir.

Öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik alt ölçeğini yordayan değişkenleri belirlemek için, iki adımda gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde; birinci adımda cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri, ikinci adımda ise duygusal zeka puanları girilmiştir.

**Tablo 4.13. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeğinin Öğretim Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlilik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları**

	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	Adj R <sup>2</sup>	F <sub>(df)</sub>
<b>Model 1</b>							
Cinsiyet	-0.15	-2.25	0.03				
Mesleki Kıdem	-0.11	-1.62	0.11	0.18	0.03	0.02	3.57* <sub>(2,229)</sub>
<b>Model 2</b>							
Cinsiyet	-0.16	-2.60	0.01				
Mesleki Kıdem	-0.11	-1.81	0.07	0.35	0.12	0.11	10.68** <sub>(3,229)</sub>
Duygusal Zeka	0.31	4.92	0.00				

\*p< 0.05 ; \*\*p <0.01

Tablo 4.13.'te görüleceği gibi birinci adımın özgün katkısı model içerisinde anlamlıdır (R=.18; R<sup>2</sup>=.03; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=.02; F<sub>(2,229)</sub>= 3.57, p<.05). Birinci adımda girilen cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik alt ölçeğinin %2'sini yordamaktadır. Öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik alt ölçeği ile cinsiyet arasında ( $\beta$ =-.15, p<.05) negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken, mesleki kıdem değişkeninin ( $\beta$ =-.11, p>.05) bu alt ölçeği yordamada etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Modele ikinci adımda girilen duygusal zekânın özgün katkısı model içerisinde anlamlıdır ve öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik alt boyutunun açıklanmasına katkısı %9'dur. (R=.35; R<sup>2</sup> =.12; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=.11; (F<sub>(3,229)</sub>= 10.68, p<.01). Hiyerarşik regresyon analizi sonucu, duygusal zeka ile öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik alt ölçeği arasında pozitif ( $\beta$ =.31, p<.01) anlamlı ilişki bulunmuştur.

#### 4.14. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeğinin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlilik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik alt ölçeğini yordayan değişkenleri belirlemek amacı ile yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi Tablo 4.14.'te verilmiştir.

Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik alt ölçeğini yordayan değişkenleri belirlemek için, iki adımda gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde; birinci adımda cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri, ikinci adımda ise duygusal zeka puanları girilmiştir.

**Tablo 4.14. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeğinin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlilik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları**

	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	Adj R	F <sub>(df)</sub>
<b>Model 1</b>							
Cinsiyet	-0.09	-1.38	0.17				
Mesleki Kıdem	-0.03	-0.37	0.71	0.09	0.01	0.00	0.99 <sub>(2,229)</sub>
<b>Model 2</b>							
Cinsiyet	-0.11	-1.76	0.08				
Mesleki Kıdem	-0.03	-0.53	0.60	0.36	0.13	0.12	11.44** <sub>(3,229)</sub>
Duygusal Zeka	0.35	5.66	0.00				

\*p< 0.05 ; \*\*p <0.01

Tablo 4.14.'te görüleceği gibi birinci adımın özgün katkısı model içerisinde anlamlı değildir (R=.09; R<sup>2</sup>=.01; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=.00; F<sub>(2,229)</sub>= 0.99, p>.05). Modele ikinci adımda girilen duygusal zekânın özgün katkısı model içerisinde anlamlıdır ve öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik alt boyutunun %12'sini açıklamaktadır (R=.36; R<sup>2</sup> =.13; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=.12; (F<sub>(3,229)</sub>=11.44, p<.01). Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, duygusal zekâ ile öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik alt ölçeği arasında pozitif yönde ( $\beta$ =.35, p<.01) anlamlı ilişki bulunmuştur.

## BÖLÜM V

### SONUÇ

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin, mesleki öz yeterliliklerini ve kişilerarası problem çözme becerilerini yordayıp yordamadığını araştırmaktır. Bu bölüm yargı, tartışma ve öneri kısımlarından oluşmaktadır ve çalışmadan elde edilen sonuçlar mevcut kuramsal alanyazın desteği ile verilmektedir.

#### 5.1. Yargı

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algıları cinsiyetlerine göre incelenmiş ve mesleki öz yeterlilik algısının; öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamış, öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik alt boyutunda erkek beden eğitimi öğretmenleri kadın beden eğitimi öğretmenlerinden daha yüksek puanlara sahiptirler.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mesleki öz yeterlilik algılarında anlamlı fark bulunamamıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası problem çözme becerileri cinsiyetlerine göre incelenmiş ve kişilerarası problem çözme becerisinin; yapıcı problem çözme, sorumluluk almama ve

ısrarcı-sebatkâr yaklaşım alt boyutlarında anlamlı fark bulunamamış, probleme olumsuz yaklaşma ve kendine güvensizlik alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda kadın beden eğitimi öğretmenleri, kendine güvensizlik alt boyutunda ise erkek beden eğitimi öğretmenleri daha yüksek puanlara sahiptirler.

Araştırmanın altıncı alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kişilerarası problem çözme becerilerinde anlamlı fark yoktur.

Araştırmanın yedinci alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre; beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri, mesleki öz yeterliliğin; öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilikten oluşan 3 alt boyutunu da pozitif yönde yordamaktadır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri, kişilerarası problem çözme becerisinin; ısrarcı-sebatkar yaklaşım ve yapıcı problem çözme alt boyutlarını pozitif yönde, sorumluluk almama, kendine güvensizlik ve probleme olumsuz yaklaşma alt boyutlarını negatif yönde yordamaktadır.

## **5.2. Tartışma**

### **5.2.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyet ve Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Çalışmadan elde edilen bulgular beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Diğer bir deyişle, elde edilen bulgular erkek ve kadın beden eğitimi öğretmenlerinin kendini tanıması, duygularını kontrol etme, kendini motive etme, isteklerini erteleyebilme, etkin ilişkiler kurup sürdürebilme gibi yeteneklerinin benzer olduğunu göstermiştir. Erdoğan (2008) da benzer şekilde kişinin kendi duygularını, güçlü ve zayıf yönlerini, sınırlarını bilmesi ve anlaması olarak nitelendirilen duygusal zekanın cinsiyete göre değişmediğini belirtmiştir. Bu çalışmanın bulgularına paralel olarak Akbas (2006), Gürbüz ve Yüksel (2008), Birol ve ark. (2009), Yüksel (2006), Adiloğulları (2011a), Adiloğulları (2011b), yaptıkları çalışmalarda duygusal zekânın kadın ve erkeklere göre değişmediğini bulmuşlardır. Benzer şekilde Toytok (2013) ve Güvenç (2012) de cinsiyet değişkeninin

duygusal zeka yeterliliklerini farklılaştıran bir değişken olmadığını belirtmişlerdir. Tunca (2010)'nın da çalışmasında elde edilen kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin birbirine oldukça yakın olduğu sonucu da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öte yandan, bu çalışmanın bulguları duygusal zekâ düzeyinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunan çalışmalarla (Önal, 2010; Titrek, 2004) örtüşmemektedir. Bu araştırma bulgularının eldeki çalışma bulgularıyla çelişkili bulunması farklı veri toplama araçları ve farklı örneklem grubu ile çalışılmış olmasından kaynaklanabilir. Araştırmamızda 'Schutte Duygusal Zeka Ölçeği' beden eğitimi öğretmenlerine uygulanmışken, Önal (2010), 'Bar-on Duygusal Zeka Ölçeği'ni kullanarak 13 farklı ilde 1050 farklı branştan öğretmene uygulama yapmış, Titrek (2004) ise kendi geliştirdiği 'Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zeka Yeterliklerini İş yaşamında Kullanma Düzeyi Ölçeği'ni üniversite öğretim üyeleri üzerinde uygulamıştır.

Bu çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin mesleki kıdeme göre değişmediğidir. Diğer bir deyişle, araştırma bulguları mesleki kıdemi 5 yıldan az olan ve 5 yıldan fazla olan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri arasında fark olmadığını göstermiştir. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006)'ne göre öğretmen, öğrencisini anlayıp ihtiyaçlarına cevap verebilen, empati ve etkili iletişim kurabilme becerisine sahip olan kişidir. Bahsi geçen öğretmen niteliklerinin duygusal zeka tanımlarında da var olduğu göze çarpmaktadır. Bu niteliklerin kıdeme bağlı olmadan her öğretmende bulunması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma sonucuyla paralel olarak Adiloğulları (2013) ve Yüksel (2008) de öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre, duygusal zekâ düzeylerinin değişmediğini ifade etmişlerdir. Erdem, İlğan ve Çelik (2013)'in Muş ilinde lisede görev yapan 188 öğretmen üzerinde yaptığı çalışma ve Torun (2011)'un fen ve teknoloji öğretmenleriyle çalıştığı araştırması da bu sonucu destekler niteliktedir.

Buna karşın, Kızıl (2014) ve Toytok (2013) mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zeka düzeyinde anlamlı fark olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde Tunca (2010) da araştırmasında 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin genel duygusal zeka düzeylerinde ve duygusal zekanın,

duygulardan faydalanma alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğunu, 21 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden hem genel duygusal zeka düzeyi, hem de duygulardan faydalanma alt boyutunda daha yüksek bir duygusal zeka düzeyine sahip oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmamızla alan yazındaki bazı çalışmalar arasında ortaya çıkan bu uyumsuzluğun nedeni örneklemin farklı gruplanmasıyla olabileceği düşünülmektedir. Analiz esnasında her alt grupta yeterli veri sayısının olması amacıyla araştırmamızda mesleki kıdem değişkeni iki alt grupta incelenmiştir. Bahsi geçen çalışmalarda ise mesleki kıdemin 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25 ve 26+ yıl şeklinde gruplandığı görülmektedir.

### **5.2.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterliliklerinin Cinsiyete ve Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Araştırmanın sonuçlarına göre kadın beden eğitimi öğretmenleri ile erkek beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz yeterliliklerinde, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öte yandan, kadın beden eğitimi öğretmenleri ile erkek beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik alt boyutunda ise erkek beden eğitimi öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik alt boyutunda erkek beden eğitimi öğretmenlerinin kadın beden eğitimi öğretmenlerinden daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Bir başka deyişle, kadın beden eğitimi öğretmenlerine göre erkek beden eğitimi öğretmenleri eğitim öğretim sürecinde, derslerde tek düze anlatım tekniğinden farklı olarak çeşitli yöntemleri ve teknikleri kullanabilmede kendilerine daha yeterli görmektedirler. Özyeterlilik konusunda yapılan araştırmalar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, kadınların daha katı ya da eril olarak nitelendirilen görevlerde erkeklere oranla daha düşük yeterlilik inançlarına sahip oldukları ifade edilmektedir (Çimen, 2007). Araştırmanın beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda, erkek öğretmenlerin gösterip-yaptırma gibi tekniklerde kendilerini kadın öğretmenlere göre yeterli gördükleri düşünülerek sonucu bu şekilde etkilediği söylenebilir.

Çalışma sonucuyla paralel olarak Demirtaş, Cömert ve Özer (2011)'in araştırmasında öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz

yeterlilik boyutunun, cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği bulgusu bulunmuştur. Bu araştırmalarda yine çalışma sonucuyla benzer olarak ölçeğin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Benzer (2011)'in çalışmasında da araştırmaya katılanların öz yeterlik algılarının öğrenci katılımına ilişkin yeterlik boyutunun, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Yine benzer olarak Ünlü (2008)'nün doktora tezinde beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilik algıları incelenmiş, erkek beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini kadınlara kıyasla daha yeterli düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Tekkurşun (2015) ve Kafkas ve ark. (2010) da beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine dair öz yeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarının lehinde anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Öğretmen öz yeterliklerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmayan çalışmalara da alan yazında rastlanmaktadır. Seçkin (2011) beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyete göre öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarında ve ölçeğin tümünden alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Öztürk ve Eroğlu (2013) da beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından öz yeterlikleri karşılaştırılmış ve cinsiyet değişkeni açısından öğretmen öz yeterliği ölçeğinin alt boyutları ve genelinden elde edilen ortalamalar açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Koparan ve ark. (2011), Demirtaş ve ark. (2011), Tuncer ve Berkant (2010), Akbulut (2006) ve Gerçek ve ark. (2006)'ın yapmış oldukları araştırmalarda da cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik düzeylerinin anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Araştırmamızda üç alt boyutu bulunan mesleki öz yeterlilik algısı ölçeğinde, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilik alt boyutunda farklılığa rastlanmıştır; öğrenci katılımına ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik alt boyutlarında ise rastlanmamıştır. Bu açıdan bahsi geçen araştırmalar sonucumuzu kısmen desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen şekilde Yılmaz ve ark. (2010) yapmış oldukları araştırmada, cinsiyete göre beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerine bakmışlar ve kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Bu araştırmada araştırmamızda kullanılan farklı bir ölçme aracı kullanılarak ölçek genelinden elde edilen öz yeterlilik puanına göre anlamlılığa bakılmıştır, alt boyutlar dikkate alınmamıştır. Benzer şekilde Akdağ ve Walter (2005) da kadın öğretmen adaylarının

erkek öğretmen adaylarından kendilerini daha yeterli bulduğunu belirtmiştir. Araştırmamızda beden eğitimi öğretmenleriyle çalışırken bu çalışmada araştırmamızdan farklı olarak öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır.

Mesleki öz yeterliliğin mesleki kıdeme göre değişip değişmediği incelendiğinde, çalışma bulgularına göre mesleki kıdemi 5 yıldan az olan ve 5 yıldan fazla olan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarında bir fark bulunmamıştır. Araştırmalar öz yeterlilik algısının, yaşanan olayların sonuçlarının olumlu ya da olumsuz şekilde değerlendirilmesi sonucu oluştuğunu göstermektedir. Başarılı deneyimlerin öz yeterlilik algısı üzerinde olumlu etki yaptığı, başarısız deneyimlerde öz yeterlilik algısının düştüğü görülmektedir (Kıvılcım, 2014, s.51). Buna bağlı olarak öğretmenin öz yeterlilik algısının sadece meslekte geçirilen süreye (mesleki kıdeme) değil, bu süre içerisinde elde edilen başarılı ve başarısız deneyimlere bağlı olduğu söylenebilir.

Araştırmamız sonucunda ulaşılan bu bulgu Koparan ve ark. (2011)'ın beden eğitimi öğretmenleri ile yaptıkları ve öğretmenlerin meslekte çalışma yılı değişkenine göre öz yeterlilik algılarında fark bulamadığı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Türk (2008), "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz yeterlilikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi" konu başlıklı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin kıdeme göre bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Korkut (2009) da öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının deneyim sürelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2010) ve Kıvılcım (2014) da öğretmenlerin mesleki yeterlilik puanlarında mesleki kıdem değişkenine göre fark olmadığını bulmuşlardır.

### **5.2.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete ve Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Çalışmanın sonuçları, kadın beden eğitimi öğretmenleri ile erkek beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası problem çözme becerisinin yapıcı problem çözme, sorumluluk almama ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Kadın beden eğitimi öğretmenleri ile erkek beden eğitimi öğretmenlerinin probleme olumsuz yaklaşma ve kendine güvensizlik alt boyutlarında ise anlamlı fark bulunmuştur. Probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda kadın beden

eğitimi öğretmenleri, kendine güvensizlik alt boyutunda ise erkek beden eğitimi öğretmenleri daha yüksek puanlara sahiptirler. Kadın beden eğitimi öğretmenlerinin probleme olumsuz yaklaşma puanlarının yüksek olması, herhangi bir problemle karşılaştıklarında çaresizlik, karamsarlık, üzüntü gibi yoğun olumsuz duygu ve düşüncelere erkek beden eğitimi öğretmenlerden daha fazla sahip olduklarını göstermektedir (Çam, 2006). Kadınlar yapıları gereği kişilerarası sorunların çözümünde erkeklere oranla daha ısrarcı, aceleci ve sebatkar davranarak olumsuz duygulardan hemen ve mutlaka kurtulmak gerektiğini düşünmektedirler. Bu düşünce şekli ise, problemin çözümünü olumsuz yönde etkilemektedir ve kişilerarası problemlerin sağlıklı çözümlenmesini engellemektedir (Öğülmüş, 2001). Bandura (1997)'ya göre bireylerin, sosyal etkileşimlere girdikçe ve bu etkileşimlerde karşılaştıkları sorunları başarılı biçimde çözdükçe daha sonraki kişilerarası ilişkilerde karşılaştıkları sorunları çözmeye ilgili kendilerine yönelik güven geliştirecekleri kabul edilir. Türk kültürüne bakıldığında erkekler sosyalleşme sürecinde daha güçlü, başarılı, egemen olma ve güç kullanma gibi özelliklerini geliştirmeleri teşvik edilir, fakat bu teşvik yaşanan kişilerarası problemlerin çözümünde kendine güvenli bir duruşu ve fikirlerini ılımlı bir şekilde açıklamayı sağlayamaz. Bu durum da kişilerarası problemlerin çözümünde kişinin kendine olan güveninin gelişmesine katkı sağlamaz. Çünkü etkili ve yapıcı biçimde kişilerarası problem çözüme kişilerarası ilişkilerin doğasını algılamayı-kavrayışı gerektirir (Çam ve Tümkaya, 2006).

Araştırma bulgularıyla paralel olarak Çam (2006) çalışmasında, Çukurova Üniversitesi'nde öğrenim gören kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşma alt ölçeklerinde erkeklere göre daha yüksek puan aldıklarını, kendine güvensizlik alt ölçeğinde ise, erkeklerin puan ortalamasının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu bulgu problem çözüme konusunda yapılan başka çalışma bulgularıyla da (Graf, 2003) tutarlık göstermektedir. Benzer şekilde Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın (2010), yaptıkları araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre erkeklerin "kendine güvensiz yaklaşım" puanlarının kızlardan daha yüksek olduğu, kızların ise "probleme olumsuz yaklaşım, yapıcı problem çözüme ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşımlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nacar ve Tümkaya (2011) da cinsiyete göre öğretmenlerin kişilerarası problem çözüme becerilerinin kendine güvensizlik alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını söylemişlerdir.

Katkat (2001)'in öğretmen adayları, İnce ve Şen (2006)'in ise basketbolcular üzerinde yapmış oldukları çalışmalarda araştırmamızda kullanılan farklı bir ölçme aracı kullanarak ölçek genelinden elde ettikleri puanla cinsiyet değişkene göre anlamlı sonuç bulmuşlardır.

Güler (2006)'e göre ise kadın ya da erkek olmanın problem çözme becerisi üzerinde bir etkisi yoktur. Benzer şekilde çeşitli araştırmacılar da (Şahin, 1999; Taylan, 1990; Kasap, 1997; Sonmaz, 2002; Saygılı, 2000) araştırmamızı destekleyecek sonuçlara ulaşmışlardır. Taylan (1990), Terzi (2000), Serin (2001), Saracaloğlu, Silkü ve Öztürk (2002), Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2002), Genç ve Kalafat (2007), Demirtaş ve Dönmez (2008), Yüksel (2008) ve Tavlı (2009) da yaptıkları araştırmalar sonucunda problem çözme becerisinin cinsiyete göre değişmediğini bildirmişlerdir. Araştırmamızda kişilerarası problem çözme becerisinin yapıcı problem çözme, sorumluluk almama ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bahsi geçen bu araştırmalar, elde ettiğimiz sonucu bu yönüyle destekler niteliktedir.

Araştırmamızdan elde edilen başka bir sonuç ise mesleki kıdemi 5 yıldan az olan beden eğitimi öğretmenleri ile mesleki kıdemi 5 yıldan fazla olan beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası problem çözme becerisi alt boyutlarında anlamlı fark bulunamadığıdır. Öğretmen, gerek eğitim sisteminin yapısı gerek öğrencilerle ilgili sınıf içi ve sınıf dışı etkenler gerekse, diğer öğretmen ve idarecilerle ilgili çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır (Çelikten, Sanal ve Yeni, 2005, s.8). Bu problemler meslek yaşantısının ilk yılından son yılına kadar çeşitli zamanlarda görülmekte ve öğretmen tarafından çözüme kavuşturulmaya çalışılmaktadır. Görev yapılan yere, öğrenci profiline ve daha bir çok etkene bağlı olarak tecrübesiz bir öğretmen ilk meslek yılında çeşitli sorunlarla karşılaşabilirken tecrübeli bir öğretmen karşılaşmamış olabilmektedir. Bundan dolayı problem çözme becerisinin gelişmesi meslekte geçirilen süreye değil problemle ne zaman karşılaşıldığına bağlıdır.

Araştırma bulgularını destekleyecek şekilde Bozkurt, Serin ve Emran (2003), Alakoç (2005), Demirtaş ve Dönmez (2008) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin kıdeme göre, problem çözme becerisi algıları arasında anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Benzer şekilde Kesgin (2006) tarafından yapılan araştırma sonucuna

göre okul öncesi öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin kıdemlerine (hizmet yılı) göre değişiklik göstermediği saptanmıştır. Karaca ve ark. (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da problem çözme becerisinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığına ulaşılmıştır.

Nacar ve Tümkaya (2011) Adana ilinde ilköğretim sınıf öğretmeni olarak görev yapan 702 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada mesleki kıdeme göre öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinin probleme olumsuz yaklaşma, sorumluluk almama ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım alt boyutları açısından anlamlı olarak farklılaşmadığını buna karşın, yapıcı problem çözme ve kendine güvensizlik alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırmamızı kısmen destekler niteliktedir. Güler (2006) ise İstanbul ili Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında mesleki kıdem değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Araştırma sonucumuzla oluşan bu uyumsuzluğun sebebinin, bahsi geçen araştırmada örneklem seçiminin tek bir ilçeden yapılarak denek grubunun katılım yerinin dar kalması ve araştırmamızda kullanılan kişilerarası problem çözme ölçeğinden farklı bir ölçme aracının kullanılması olduğu düşünülmektedir.

#### **5.2.4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Mesleki Öz Yeterliliği Belirlemedeki Rolü**

Analiz sonuçları duygusal zekanın, mesleki öz yeterliliği pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle öğrenci katılımına, öğretim stratejilerini kullanmaya ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik alt boyutlarından oluşan mesleki öz yeterlilik algısında duygusal zeka düzeyi rol oynamaktadır. Duygusal zekası yüksek olan kişiler, diğer insanlarla iletişimde sıkıntı yaşamayan, ortak noktada buluşabilen, kendisiyle birlikte diğer insanları anlayabilen bireylerdir. Bu çerçevede duygusal zeka düzeyi yüksek öğretmenler pozitif düşüncelerini yüksek performansa çevirip (Gürbüz ve Yüksel, 2008), öğrencilerin olumsuz davranışlarından daha çok olumlu davranışlarına vurgu yapmakta, güler yüzlü ve samimi ilişkiler oluşturmakta, çatışmaları ustaca çözmekte ve öğrencilere daha toleranslı davranmaktadırlar. Bu tür davranışların öğretmen-öğrenci ilişki kalitesine katkı sağladığı düşünüldüğünde olumlu sınıf ortamı

oluşturan öğretmenin mesleki açıdan tatmin yaşaması ve mesleki öz yeterlilik algısının yükselmesi olağan görünmektedir.

Duygusal zeka sosyal yeterliliklerin gelişime katkıda bulunmaktadır. Sosyal yetkinlikleri üst düzeyde kullanabilen öğretmenler, öğrencileri ve meslektaşları ile iletişim becerilerini üst seviyede tutarak meslekleri hakkında diğer öğretmenlere nazaran daha güçlü bir etki hissine sahip olabilirler (Şenel, 2013, s.8). Öğretmenin duygusal zekasıyla öğrenmenin pozitif etkilendiği bir sınıf ortamında öğretmen öğrenci ilişkisi güçlü olacak, öğrencilerin derse katılımı yükselecek, öğretmen sınıf yönetiminde kolaylık yaşayacak, eğitim öğretimin dışında harcanan zaman azalacağı için çeşitli öğretim stratejilerini kullanmak mümkün hale gelecektir. Buna bağlı olarak da öğrencilerin başarıları, motivasyonları; öğretmenin, sınıf yönetimi yetenekleri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan süre ve öğrencilerin başarılı olmaları için ortaya konulan çabanın düzeyiyle ilişkili olan öğretmenin kendinde algıladığı mesleki öz yeterlilik inancı duygusal zeka düzeyiyle paralel olarak yükselecektir. (Kurt, 2009, s. 27).

Duygusal zeka ile mesleki öz yeterlilik arasında ilişki olduğunu gösteren bulgumuz alan yazındaki diğer çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin Tunca (2010), öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin, öğretmen öz yeterliliğinin alt boyutlarından olan sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisinin olduğunu söylemektedir. Rathi ve Rastogi (2009) de duygusal zekanın mesleki öz yeterliği yordadığını tespit etmiştir. Alan yazına baktığımızda, Şenel (2013), Tabatabaei (2013), Rastegar ve Memarpour, (2009), Gürol (2010) da duygusal zeka ile genel öz yeterlik inancı arasında pozitif ilişki tespit etmişlerdir. Sarkhosh ve Rezaee (2014) ise duygusal zekanın bazı boyutlarının öz yeterliği yordadığını tespit etmiştir. Chan (2004) duygusal zekanın, öz yeterlik inançlarının bileşenlerini öngörmede önemli bir rol oynadığını bulmuştur. Benzer şekilde Abdolvahabi, Bagheri, Haghighi ve Karimi (2012) de daha yüksek duygusal zekaya sahip olanların daha güçlü kendini özümleme duygusuna sahip olduğunu belirterek öğretmenin duygusal zekasının geliştirilmesinin öğretmenin öz yeterliği üzerine olumlu etkiler yapabileceğini söylemiştir. Penrose (2007) de statü ve tecrübenin, bir öğretmenin yeterlilik duygusunu, duygusal zeka seviyeleri kadar güçlü bir şekilde etkilemediğini belirtmiştir.

Beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerle, diğer branş öğretmenlerinden daha karmaşık bir bağlamda iletişim kurarlar. Beden eğitimi öğretmenleri psikomotor hareket becerileri, fiziksel uygunluk gibi harekete dayalı alanlarla ilgili eğitim verirken motivasyon, rekabet gibi psikolojik faktörleri de derslerinde kullanmaktadırlar. Bu sebeplerle beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal farkındalıkları gelişmiş olmalı, iyi dinlemeli, öğrencilerin kendilerine güven geliştirmelerine yardımcı olmalı ve sosyal gelişmeyi teşvik eden öğrenme ortamları yaratmaları gerekmektedir. Alan yazına bakıldığında bahsi geçen özelliklerin duygusal zeka tanımlarında var olduğu görülmektedir. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenin duygusal zeka seviyesi yüksek olduğunda mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri ortaya koyarak mesleğinde kendini yeterli görebilmektedir.

### **5.2.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisini Belirlemedeki Rolü**

Araştırma sonuçları ışığında duygusal zeka düzeyi ile kişilerarası problem çözme becerisi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal zeka ile kişilerarası problem çözme becerisinin ısrarcı-sebatkar yaklaşım ve yapıcı problem çözme alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki; sorumluluk almama, kendine güvensizlik ve probleme olumsuz yaklaşma alt boyutlarında ise negatif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal zeka düzeyi artarken, daha ılımlı, sakin ve sabırlı bir yaklaşım gösterilmesi gerekirken; bir problemle karşılaşıldığında ısrarcı ve aceleci bir şekilde çözüme gitmeyi temsil eden ısrarcı-sebatkar yaklaşımın da artması duygusal zeka kavramına göre beklenmeyen bir durumdur. Duygusal zekanın ısrarcı-sebatkar yaklaşımı pozitif yönde yorduyor olmasında çalışılan örneklem grubunun öğretmen olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen, sınıf içinde ortaya çıkan problemleri sınıf düzeni bozulmadan ve bir kaos ortamı oluşmadan hızlıca ortadan kaldırmak zorundadır. Duygusal zeka seviyesi yüksek olan öğretmenin beklenmeyen şekilde ısrarcı-sebatkar davranması bu şekilde açıklanabilir. Duygusal zekanın pozitif yönde yordadığı diğer bir alt boyut ise yapıcı problem çözmedir. Öğretmenin etkili ve yapıcı biçimde problem çözmesine katkı sağlayan duygu, düşünce ve davranışlarıyla ilişkili olan yapıcı problem çözme; empati, sağlıklı iletişim, anlayış gibi duygusal zeka temellerinin üstüne kurulmuş bir alt boyuttur. Bu açıdan bakıldığında duygusal zekanın yapıcı problem çözme alt boyutunu pozitif yönde yordaması beklenen bir sonuçtur.

Duygusal zeka artarken, sorumluluk almama, kendine güvensizlik ve probleme olumsuz yaklaşma puanlarının düşmesi beklenen yönde bir sonuçtur. Duygusal zekâ duygularını tanıyan, kontrol edebilen, davranışlarının sorumluluklarını alabilen, öz güveni yüksek, pozitif düşünebilen bireyler oluşturur. Bu bireyler problemlere daha olumlu yaklaşarak çözümlere daha kolay ulaşabilmektedirler (Güler, 2006, s.28). Perek (2004)'e göre de duygusal zekâsını etkili kullanamayanların problem çözme başarısı kullanabilenlere oranla daha düşüktür. Bu kişiler, etkili iletişim kurmakta zorlanırlar; stres, çatışma ve kriz gibi olumsuz durumlarda kendileri ve duyguları üzerinde hakimiyet kuramazlar; olaylara tek taraflı yaklaşarak empati yapamazlar.

Araştırma sonucunu destekler nitelikte Yerli (2009) çalışmasında duygusal zeka özelliklerinin, problem çözme becerisini %10.7 oranında etkilediğini bulmuştur. Baştürkü (2016) de duygusal zeka yeterliliklerinin kişilerarası sorun çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek üzere yaptığı çalışmasında duygusal zeka yeterliliklerinin kişilerarası sorun çözme becerilerini %40 oranında etkilediğini ortaya koymuştur. Güler (2006), İşmen (2001) ve Karabulutlu ve ark. (2011) duygusal zekânın artmasıyla problem çözme becerisinin de artacağı sonucuna varmışlardır. Bu bulgu, daha birçok araştırmacı (Atabek, 2000; Goleman, 2000 ve 2004) tarafından da desteklenmektedir.

### 5.3. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen veriler sonucunda aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

#### 5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka seviyelerinin, mesleki öz yeterlilik inançlarını ve kişilerarası problem çözme becerilerini pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Beden eğitimi ve spor alanında öğrenim gören öğrencilerin birçoğunun meslek hayatları boyunca uygulama içerisinde yer alacakları ve sürekli iletişim halinde olacakları düşünöldüğünde, duygusal zekayı geliştirici programların beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren programların müfredatlarına dahil edilmesi ve bu yönde uygulamaların geliştirilmesi alanda daha başarılı öğretmenlerin yetişmesini sağlayabilir.

Duygusal zeka, öz yeterlilik ve kişilerarası problem çözme kavramlarının psikososyal kavramlar olduğu göz önüne alındığında, beden eğitimi ve spor yüksekokullarında ve spor bilimleri fakültelerinde öğrencilerin daha fazla sosyal etkileşim kurabileceği uygulamalı derslerin müfredatlar içerisine dahil edilmesi öğrencilerin duygusal zeka seviyelerinin, öz yeterlilik inançlarının ve kişilerarası problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren programlarda var olan sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve özel öğretim yöntemleri gibi derslere önem verilerek öğretmenlerinin mesleki öz yeterliliklerinin gelişimine katkı sağlanabilir.

Hali hazırda görevde olan öğretmenlerin hizmet içi eğitimler aracılığıyla duygusal zekâ, öz yeterlilik ve problem çözme yeterliliklerini geliştirmeleri sağlanabilir.

#### 5.3.2. Sonraki Araştırmalara Öneriler

Bu araştırmanın farklı illerde, farklı branşlardaki öğretmenlerle ve daha geniş çalışma gruplarıyla tekrarlanması daha kapsamlı sonuçlara ulaşmayı sağlayabilir.

Araştırmadaki değişkenlerin sayısı arttırılarak ve içeriği değiştirilerek öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri farklı bakış açılarıyla yorumlanabilir.

Öğretmenlerin duygusal zekasının, öz yeterlilik algısının ve problem çözme becerisinin öğrenci başarısına etkisi incelenebilir.

Öğrenci gözüyle öğretmenin duygusal zeka, öz yeterlilik ve problem çözme yeterliliklerini sorgulayan bir çalışma yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Abdolvahabi, Z., Bagheri, S., Haghghi, S., and Karimi, F. (2012). Relationship between emotional intelligence and self-efficacy in practical courses among physical education teachers. *European Journal of Experimental Biology*, 2(5), 1778 – 1784.
- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12. 53–68.
- Adiloğulları, G. E. (2013). Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kahramanmaraş.*
- Adiloğulları, İ. (2011a). Profesyonel futbolcularda duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık ilişkisi. *Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.*
- Adiloğulları, İ. (2011b). The teachers level of emotional intelligence some of the demographic variables for investigation, *Educational Research and Reviews*, 6(13), 786-792.
- Akar, Ö. (2011). İlköğretim okullarının başarı durumlarına göre yöneticilerin duygusal zekâları ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Ankara İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Akbaş, E. (2006). İstanbul ili Fatih ilçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2), 34-44.
- Akgül, G. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki (İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Örneği), *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: T.C. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Akkoyun, F. (1998). *Transaksiyonel analiz, psikolojide işlemsel çözümleme yaklaşımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aktaş, I. and Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik duygusu. *Sporometre*. 3(4), 127-131.
- Alakoç, D. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iletişim ve problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Ardahan, F. (2012). Duygusal zeka ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin doğa sporu yapanlar örneğinde incelenmesi. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*. 3(3), 20-33.

- Arıcıoğlu, M. A. (2002). Yönetmel başarılarının değerlendirilmesinde duygusal zekânın kullanımı: Öğrenci yurdu yöneticileri bağlamında bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. (4), 26–42.
- Arslan, Ç. (2001). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya*.
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E., Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online* (1): 379-388.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal zekâ dönüşümcü ve etkileşimci liderlik*. Eğitim Yayınevi, Konya.
- Atabek, E. (2000). *Bizim duygusal zekâmız*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s measure. *Pers Individ Differ*; 36(3): 555-62.
- Baba, H. (2012). Beden eğitimi ve spor yüksekokulundaki öğrencilerin kinestetik ve duygusal zekâlarının. iç-diş kontrol odaklarının akademik başarılarına etkisi. *Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara*.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I)*: Technical Manual. Toronto. Canada: Multi- Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence (Esi). *Psicothema*. 18. 13–25.
- Bar-on, R., Handley, R., Fund, J. (2005). The impact of emotional and social intelligence on performance. Linking emotional intelligence and performance at work. Current research evidence. Magwah, H; Lawrence, Erlbaum.
- Baştürkçü (2016). Duygusal zeka yeterliliklerinin kişilerarası sorun çözme becerileri üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Baymur, B. F. (2004). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Bender, T. M. (2006). Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri. *Yayımlanmış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir*.
- Benzer, F. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi. *Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Berkant, H. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16(1), 113-132.

- Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Biol, C., Atamtürk, H., Silman, F. ve Şensoy, Ş. (2009). Analyses of emotional intelligence level of teachers, *procedia social and behavioral science*. 1, 2606-2614.
- Bridge, B. (2003). *Duyguların eğitimi*. Çev: Fatma Namak. Beyaz Yayınevi. İstanbul
- Bozkurt, N., Serin, O. ve Emran, B. (2003). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. 12. *Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 1373-1392.
- Brown, L. T. and Anthony, R. G. (2004). Continuing the research for social intelligence. *Personality and Individual Differences*. 11,463-470.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları. Ankara.
- Büyükkaragöz, S. Ç. C.(1995). *Genel öğretim yöntemleri*. Atlas Kitabevi, Konya.
- Canbulat, S. (2007). Duygusal zekânın çalışanların iş doyumunu üzerindeki etkisinin araştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.*
- Caruso, D. R., Mayer, J. D. and Salovey, P. (2002). Relation of ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*. 79(2),306–320.
- Certel, Z., Çatıkkaş, F. ve Yalçınkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zeka ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*. 13(1), 74-81.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*.36, 1781–1795.
- Cooper, R. K.,and Sawaf, A. (2000). *EQ: inteligencja emocjonalna w organizacji i zarzÄ... dzaniu*.
- Cooper, R. K. and Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zekâ: Yönetimde ve organizasyonda duygusal zekâ (EQ)*.(Çev. Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar). (1.Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık. 30–40.
- Cornelius, S. W. and Caspi, A. (1987). Everyday problem solving in adulthood and old age. *Psychology and aging*. 2(2), 144.
- Cumming, E. A. (2005). An investigation into the relationship between emotional intelligence and workplace performance: An exploratory study. *Lincoln University*. 2-3.
- Çağlayan, H. S. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Doktora: Ankara. Gazi Üniversitesi*.

- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2002). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.6(3). 23–48.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006).Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.15(2),119-132.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası problem çözme envanterinin (KPÇE) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.
- Çam, S., ve Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-17.
- Çam, S., Tümkaya, S. ve Yerlikaya, E. (2009). Kişilerarası problem çözme envanterinin yetişkin örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışması. X. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi* (Sözlü bildiri). 210. 21-23 Ekim. Adana.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. "Öğretmenlik mesleği ve özellikleri." *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19. 2 (2005): 207-237.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli*.
- Çuhadar, H. (2006). *Müziksel zekâ*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28.
- Dağlı, M. E. (2006). Ergenlikte zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-219734*.
- Demirel, Ö., Başbay, A., ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ kuram ve uygulama*. Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*. 36(159), 96-111.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008), Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.9. S.16. ss.177–198.
- Deniz, E. ve Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*. (25).17–26.
- Denney, N. W., and Palmer, A. M. (1981). Adult age differences on traditional and practical problem-solving measures. *Journal of Gerontology*, 36(3), 323-328.
- Doğan, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların incelenmesi (Ağrı ili örneği). *Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Durdu, İ. (2015). Duygusal zeka ve sınıf iklimi arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

- D'Zurilla, T. J. (1986). *Problem-solving therapy : A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer.
- D'Zurilla, T. J., and Chang, E. C. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive therapy and research*, 19(5), 547-562.
- D'Zurilla, T. J., Chang, E. C., Nottingham, E. J., and Faccini, L. (1998). Social problem-solving deficits and hopelessness, depression, and suicidal risk in college students and psychiatric inpatients. *Journal of clinical psychology*, 54(8), 1091-1107.
- D'Zurilla, T. J., and Nezu, A. (1982). Social problem solving. *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (Vol. 1, pp. 201-274). Academic Press New York.
- D'Zurilla, T.J. and Nezu, M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory: Psychological assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, c.2. S.2. ss.156-163.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., and Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: theory and assessment.
- D'Zurilla, T. J. and M. R. Goldfried (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 18, 407-426.
- Ekici, G. (2002). *Gregorc öğrenme stili ölçeği*. Eğitim ve Bilim, 27(123).
- Erdem, M., İlğan, A., ve Çelik, F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 509-532.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. C.7, S.23,62-76.
- Ergin, F. E. (2000). Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya*.
- Eripek, S. (2005); *Zeka geriliği*. Kök Yayıncılık. Ankara.
- Erol, E. (2004); *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. 8. Basım. İstanbul.
- Eröz, S. (2011). Duygusal zeka ve iletişim arasındaki ilişki: bir uygulama. *Yayınlanmış Doktora Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Erturan, A. G., ve Göde, O. (2008). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bedensel/kinestetik zeka erişilerinin cinsiyet ve spor yapma durumlarına göre karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(1), 23-34.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using spss for windows*. London: Sage
- Furnham, A. ve Petrides. K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*. 131(8). 815-824
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007), Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, S.22. ss.10-22.

- Gercek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu P. ve Soran, H. (2006).Biyoloji öğretmen adaylarının öğretiminde öz yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 57-73.
- Goleman, D. (2000). İş başında duygusal zekâ, 2.Basım, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Goleman, D. (2004). Duygusal zekâ neden ıq'dan daha önemlidir? 26.Basım, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Gömleksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(2), 60-66.
- Graf, A. (2003). Psychometrische überprüfun einer deutschsprachigen übersetzung des spsi-r. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24, (4), 277-291.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160.
- Gürbüz, D. ve Yüksel, M.. (2008). Duygusal zekâ ve performans ilişkisi. *Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.*
- Güler, A. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Gündüz, N. ve Yılmaz, G. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin meslekle ilgili hedef ve sorumlulukları ve beden eğitimi dersine ilişkin eğitim öğretim yaklaşımları. *Spormetre*. 7,(2), 85-91
- Gürol, A., Altunbaş, S., ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'unda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.*
- Güvenç, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi.*
- Hall, R. I. (1999). A study of policy formation in complex organizations: Emulating group decision-making with a simple artificial intelligence and a system model of corporate operations. *Journal of Business Research*, 45(2), 157-171.
- Henson, K. R. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, S. 17(7).
- Heppner, P. P., and Peterson, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Horowitz, L. M. (2004). *Interpersonal foundations of psychopathology*. American Psychological Association.
- Hunt, G. (2010). *Introduction to Self-Efficiency*.  
<http://www.gifted.uconn.edu/siegle/SelfEfficacy/section11.html>  
24.05.2016tarihinde erişilmiştir.

- İnce, G. ve Şen, C. (2006). Adana ilinde deplasmanlı ligde basketbol oynayan sporcuların problem çözme becerilerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 4(1): 5–10.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (13). 111–114.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1995), *Teaching students to be peacemakers*, Minnesota: Interaction Book Company.
- Kafetsios, K. and Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organisation and Emotion*. V.2. N.1. pp.71-87
- Kafkas, M. E., Aak, M., oban, B., ve Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 93-111.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTU Ankara.
- Karabulutlu, E. Y., Yılmaz, S., ve Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79
- Karaca, H. N., Aral, N. ve Karaca, L. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisi ve benlik saygısının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 2.3, 67-74.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.15.Baskı Ankara
- Kasap, Z. (1997). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumu arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul*.
- Kat, H. (2009). Bireysel sporcularla takım sporcularının stres düzeyleri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri*.
- Katkat, D. (2001). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Kesgin, E. (2006). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Denizli ili örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli*.
- Kılıç, E. D. ve Önen, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(1). 123-169.
- Kılıçaslan, F. (2010). *10 adımda duygusal zeka*. (2. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kıvılcım, P. (2014) Öğretmenlerde iş doyumunu, öz yeterlik inancı ve yaşam doyumunu ilişkisinin karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Kızıl, Ş. (2014). Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (balıkesir ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Kiremit, H. Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması (*Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü*).
- Kneeland, S. (2001), *Problem çözme* (Çev. N. Kalaycı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2001). *Duyularla güçlenmek*. (Çeviren: Meral Taştan). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Koray, Ö. ve Azar A. (2008), Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, c.16. S.1. ss.125-136.*
- Koparan, Ş., Öztürk, F. ve Korkmaz, N. H. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ve beden eğitimi öğretmeni yeterliliğinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı, 52-61.*
- Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergen psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt, T. (2009). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi." *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Küçükyılmaz, A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimi öz-yeterlik inançlarının arttırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt III.*
- Londahl, E. A., Tverskoy, A., and D'Zurilla, T. J. (2005). The relations of internalizing symptoms to conflict and interpersonal problem solving in close relationships. *Cognitive Therapy and Research, 29(4), 445-462.*
- Maboçoğlu, F. (2006). Duygusal zeka ve duygusal zekanın gelişimine katkıda bulunan etkenler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Madahi, M. E., Javidi, N. and Samadzadeh, M. (2013). The relationship between emotional intelligence and marital status in sample of college students. *Procedia Social and Behavioral Behavioral Behavioral Sciences. 84 Sciences. 1317. 1317 -1320.*
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., and Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27(4), 267-298.*

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caurdo, D. R., Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standart intelligence. s. 235.
- Mayer, J. D., Salovey P., and Caruso, D. R. (1993). Mayer-Salovey-caruso emotional intelligence test (MSCEIT): User's manual. *Toronto: Multi-Health Systems*.
- Mirabile, (2005). *Zekâ ve futbol: ulusal futbol liginde üniversiteli öğrencilerinin pas performansı ayırım testi*.
- Mitchell, M., and Kernodle, M. (2004). Using multiple intelligences to teach tennis. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(8), 27-32.
- Morris, C. (2002). *Psikolojiyi anlamak* (çev. A. Erkuş, AD Batıgün ve B. Ayvaşık) Ankara: TPD Yayınları.
- Nacar, F. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Nacar, F. S. ve Tümkaya S., (2011).Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online* 10.2
- Newsome, S., Day, A. L. and Catano. V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 29.1005-1016
- O'Connor, Jr., Raymond, M., Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*. 35.1893-1902.
- Oğuzkan, A. F. (1993), *Eğitim terimleri sözlüğü*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Otacıoğlu, S. G. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zeka ile akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19(1).85-96.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Önal, M. (2010). Eğitim iş görenlerinin duygusal zekâları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya*.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (1992). *Hacettepe kişilik envanteri el kitabı*. Ankara: Psikolojik Danışma Rehberlik ve Eğitim Merkezi Yayınları.
- Öztürk, M., ve Eroğlu, E. (2013). Coğrafya öğretmen yeterlikleri ve uygulamaların değerlendirilmesi.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. and Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*. 36.163-172.
- Pektaş, S. (2013). Güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü öğrencileri ile diğer lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin karşılaştırılması (*Master's thesis, İnönü Üniversitesi*).

- Penrose, A., Perry, C., and Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: The contribution of teacher status and length of experiences. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107–126.
- Perek, Z. (2004). “EQ nedir, ne anlama gelir?” [www.ntvmsnbc.com/news](http://www.ntvmsnbc.com/news)
- Petrides, K.V., Frederickson, N., Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Rastegar, M., and Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37(4), 700-707.
- Rathi, N. and Rastogi, R. (2009). Assessing the relationship between emotional intelligence, occupational self-efficacy and organizational commitment.
- Saban, A. (2001). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., Epel, E. S. (2002). Perceived emotional Intelligence, stress reactivity, and symptom reports: further exploration using the trait meta mood scale. *Psychology and Health*. 17.611-627.
- Saracaloğlu, S. A., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, S.14. ss.121-134.
- Saracaloğlu, A.S., Silkü A. ve Özkütük, N. (2002). Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejileri, *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi Sözel Bildiri*.
- Sarkhosh, M. and Rezaee, A. A. (2014). How does university teachers’ emotional intelligence relate to their self-efficacy beliefs? *Porta Linguarum*. 21, 85 – 100.
- Say, M. (2005). Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlilik inanışları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Saygılı, H. (2000). Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum*.
- Schmitz, G. S. ve Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: längsschnittbefunde mit einem neuen instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L.E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., et al. (1998). *Development and validation of a measure of emotional intelligence*. *Pers Individ Differ*; 25(2): 167-77.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., and Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion*, 16(6), 769-785.
- Schutte, M. J., Ree, M. J. and Carretta, T. R. (2002). Emotional intelligence: not much more than g and personality. *Personality and Individual Differences*. 37. 1059-1068.

- Şahin, E. (2010). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, öz yeterlik algılarının ve öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi. *Doktora Tezi, YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Şahin, N. H., Basım, N. ve Doğan, F. (2007). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarında kendilik algısı ve kontrol odağı. *Türk Psikiyatri Dergisi*
- Şahin, Z. (1999). Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.*
- Seçkin, A. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi.*
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Gazi Kitapevi.
- Serin, O. (2001). Lisans ve lisansüstü düzeydeki fen grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri, fen ve bilgisayara yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki. *KTU, Trabzon.*
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research, 44 (1), 29-42.*
- Sonmaz, S. (2002). Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: *Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Sternberg, R. J., ve Wagner, R. K. (Eds.). (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world.* CUP Archive.
- Stys, Y., and Brown, S. L. (2004). A Review of the emotional intelligence.
- Şenel, E. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile bazı alanların öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik inançlarını etkileyen bazı faktörlerin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.*
- Tabachnick, B. G. and Fideli, L.S. (2001). *Using multivariate statistics* (Fourth Edition). Boston: Ally And Bacon.
- Tabatabaei, S., Jashani, N., Mataji, M. and Afsar, N. A. (2013). Enhancing staff health and job performance through emotional intelligence and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences. 84(9), 1666-1672.*
- Taşgın, A. K. (2008). Beden eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Konya.*
- Tatar, A., Tok. S. ve Saltukoğlu. G. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte duygusal zeka ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni. 21(4), 325-338.*
- Tavlı, O. (2009), Lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*

- Taylan, S. (1990). Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Tekkurşun, G. (2015). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının incelenmesi (Gazi ve Kafkas Üniversitesi örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Temel, V. ve Ayan, V. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 17(29), 70.*
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2013) Duygusal zeka düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *Electronic Journal of Vocational Colleges-UMYOS Özel Sayı.*
- Titrek, O. (2004). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin duygusal yeterliklerini iş yaşamında kullanma ve akademik başarı düzeyleri arasındaki karşılaştırmalı bir araştırma. *Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Tok, S. (2008). Performans sporcusu ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ile kişilik özelliklerinin karşılaştırılması. *Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.*
- Toker, F., Kuzgun, Y., Cebe, N., ve Uçkunkaya, B. (1968). *Zeka kuramları.* Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu Yayınları, Ankara.
- Toktamışoğlu, M. (2003). *Aklın öteki sesi-duygusal zekayla başarı.* Kapital Yayınları, İstanbul.
- Torun, N. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.*
- Toytok, E. H. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri: Sakarya ili örneği (The Level Of Teachers Use Of Emotional Intelligence In Classroom Management: The Case Of Sakarya). *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction, 1(1).*
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk, H. A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construel. *Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.*
- Tunca, A. (2010). Duygusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Tunca, M. (2004). Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi*
- Tuncer, M. ve Berkant, H. G. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin İnternete yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 956-959.*

- Türk, Ö. (2008). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekânın üç boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 3(2).209–219.*
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi.* İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ünlü, H. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları. *Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.1(2).*
- Varol, B. (2007). beden eğitim ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilikleri. *Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Vural, B. (2005). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zeka kuramı.* Hayat Yayıncılık. İstanbul.
- Yan, İ. (2008). Duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zekanın yöneticiler üzerindeki etkilerine yönelik bir araştırma. *Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Yaşar, V. (2010). Farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16–18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.*
- Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1).*
- Yaylacı, G.Ö. (2008). *Kariyer yaşamında duygusal zeka ve iletişim yeteneği.* (2. Basım). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yelkikalan, N. (2006). 21. Yüzyılda girişimcinin yeni özelliği: Duygusal zeka.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz -yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11, 39. 036-058.*
- Yerli, S. (2009). İlk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Yetiştirme, Ö., ve Müdürlüğü, E. G. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Electronic Journal.[Online]: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm>. adresinden, 15.
- Yılmaz, G., Yılmaz, B. ve Türk, N. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir İli Örneği)*Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 1,2, 85–90.*

- Yılmaz, M., Köseoğlu. P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27. 260-267.
- Yüksel, Ç. (2008). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme becerilerinin belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.*
- Yüksel, M. (2006). Duygusal zeka ve performans ilişkisi (bir uygulama). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.*



## **EKLER**

**EK 1:** Kişisel Bilgi Formu

**EK 2:** Schutte Duygusal Zeka Ölçeği

**EK 3:** Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği

**EK 4:** Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri

**EK 5:** Schutte Duygusal Zeka Ölçeği Kullanım İzni

**EK 6:** Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği Kullanım İzni

**EK 7:** Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri Kullanım İzni

**EK 8:** Milli Eğitim Bakanlığı Anket Uygulama İzni

**EK 1: Kişisel Bilgi Formu**

**Açıklama:** Bu anket; Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans tezinde kullanılmak üzere beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi için hazırlanmıştır. Soruların size en uygun olan şikkını işaretleyiniz. Adınızı yazmayınız.

**1. Cinsiyetiniz?**

- a) Erkek      b) Kadın

**2. Yaşınız?**

- a) 22 - 30    b) 31- 40    c) 41 - 50    d) 51+

**3. Meslekteki çalışma yılınız?**

- a) 0 - 5      b) 6 -10      c) 11- 15      d) 16 - 20      e) 21 - 25      f) 26+

**4. Son mezun olduğunuz eğitim programı?**

- a) Lisans              b) Yüksek Lisans              c) Doktora

## EK 2: Schutte Duygusal Zeka Ölçeği

<b>Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.</b>		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2	Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3	Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4	Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5	Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirlere.					
6	Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7	Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8	Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9	Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10	Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11	Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12	Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13	Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım.					
14	Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15	Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16	Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17	Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18	Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19	Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20	Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21	Ruh halim iyiye sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22	İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23	Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz.					
24	Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					

25	Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardımcı olmaz.					
26	Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27	Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28	İnsanlar bana.benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					
29	Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30	İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.					
31	Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.					
32	Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynımsı yaşamış gibi olurum.					
33	Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34	Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.					
35	Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36	Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37	İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38	İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39	Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40	İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41	Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					



### EK 4: Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri

	Hiç Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamıyla Uygun
1.Kişilerarası ilişkilerimde bir problem yaşadığımda onu mutlaka çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
2.Problem yaşadığım kişinin gözüyle problemi görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
3.Problem yaşadığımda ne olursa olsun problem hemen çözülsün isterim.	1	2	3	4	5
4.Bir problemi çözerken “mutlaka bir sonuca ulaşmalıyım” diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
5.Bir problem yaşadığımda kendimi çaresiz hissedirim.	1	2	3	4	5
6.Bir sorunun nedeni benden kaynaklanıyorsa karamsarlığa kapılırım.	1	2	3	4	5
7.Problemin çözümü konusunda başarısız olacağını düşünsem de onu çözmek için çabalarım.	1	2	3	4	5
8.Bir sorun yaşadığımda hemen kendimi suçlarım.	1	2	3	4	5
9.Bir problem yaşadığımda tüm hayatımın allak-bullak olduğunu hissedirim.	1	2	3	4	5
10.Bir problemle karşılaştığımda önce bunun hayatımdaki önemini gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
11.Bir sorun durumunda ne olursa olsun ilk adımın atılmasını karşı taraftan beklerim.	1	2	3	4	5
12.Bir problem yaşadığımda bununla ilgili uzun süre yoğun üzüntü yaşarım.	1	2	3	4	5
13.Yaşadığım bir problemi çözmek için önce adım adım neler yapabileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5

14. Bir problem durumunda problem yaşadığım kişinin problemle ilgili neler düşünüyor olabileceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
15. Bir problemin çözümü için birden çok çözüm yolu bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
16. Yaşadığım bir problemi çözmeye girişmeden önce çözümün kolay ya da zor bir çözüm olup olmayacağını araştırırım.	1	2	3	4	5
17. Bir problem yaşadığımda öfkelenirim.	1	2	3	4	5
18. Bir problemle karşılaştığımda bu problem hayatımın tamamını etkiler.	1	2	3	4	5
19. Bir sorunla karşılaştığımda, bununla ilgili yaşadıklarımı nasıl ifade edeceğimi düşünüp planlarım.	1	2	3	4	5
20. Ne yaparsam yapayım kişilerarası ilişkilerimde yaşayacağım bir problemin önüne geçemem.	1	2	3	4	5
21. Bir problem durumunda ne olursa olsun haklılığımı ispat edip üste çıkmak için sonuna kadar kendimi savunurum.	1	2	3	4	5
22. Bir sorun yaşadığımda baştan, çözüm için ne kadar çaba harcasam da sonuçta sorunun çözülemeyeceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
23. Kişilerarası ilişkilerde problem yaşadığımda çözümün sonucu konusunda karamsarlığa kapılırım.	1	2	3	4	5
24. Bir sorun yaşadığımda çözüm için ne yaparsam yapayım içinde bulunduğum durumu değiştiremem.	1	2	3	4	5
25. Yaşadığım yeni bir sorun karşısında daha önce yaşadığım sorunlar için yaptıklarımın yararlanırım.	1	2	3	4	5

26.Kişilerarası bir sorun yaşadığımda bunu hiç yaşamamış gibi davranırım.	1	2	3	4	5
27.Bir sorun yaşadığımda onu çözmeye konusunda kendimden kuşulanırım.	1	2	3	4	5
28.Bir sorunu anlamaya çalışırken sorun yaşadığım kişinin bakış açısıyla sorunu göremem.	1	2	3	4	5
29.Problemimi çözerken attığım her adımdan karşımdaki kişinin davranışlarının bundan nasıl etkilenebileceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
30.Kişiler arası ilişkilerde bir sorun yaşadığımda bu durum bana sanki hayatın sonuymuş gibi gelir.	1	2	3	4	5
31.Bir ilişkide benim açımdan bir problem olduğunda bunu o kişiye hemen ifade ederim.	1	2	3	4	5
32.Bir problem yaşadığımda ilk önce bu problemin üstesinden gelip gelmeyeceğime yönelik kendi kendimi değerlendiririm.	1	2	3	4	5
33.Çözemediğim bir sorun olduğunda o anda “orada olmamak birden yok olmak” isterim.	1	2	3	4	5
34.Bir problem yaşadığımda başarılı çözüm için nelere ihtiyacımın olduğunu araştırırım.	1	2	3	4	5
35.Yaşadığım problemin bana veya başkalarına doğrudan ya da dolaylı etkilerini düşünürüm.	1	2	3	4	5
36. Problemlerden ders çıkartılacak durumlar olduğunu düşünerek olaya pozitif bakarım.	1	2	3	4	5
37. Problemin çözümünde karşımdakiyle ortak bir çaba göstermeye çalışırım.	1	2	3	4	5
38.Biriyle bir problem yaşadığımda karşı taraf özür dilemedikçe durumu değiştirmek için uğraşmam.	1	2	3	4	5

39. Bir problem yaşadığımda hata karşı taraftaysa surat asarım.	1	2	3	4	5
40. Problemi yakınlarımla yaşıyorsam büyük bir hayal kırıklığına uğrarım.	1	2	3	4	5
41. Eğer yaşadığım problem büyükse dünya başıma yıkılmış gibi hissederim.	1	2	3	4	5
42. Problem konusunda benim hatamın olmadığını düşünüyorsam çözüm için hiçbir girişimde bulunmam.	1	2	3	4	5
43. Bir problem yaşadığımda “her kötü şey beni bulur” diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
44. Kişilerarası bir problem yaşadığımda problemi çözebilmek için araya başkalarını sokarım.	1	2	3	4	5
45. Bir problem yaşadığımda kendimi tutamam hemen ağlarım.	1	2	3	4	5
46. Bir problem yaşadığımda problem çözülünceye kadar inatla üstüne giderim.	1	2	3	4	5
47. Problemlerle karşılaştığımda “keşke hiçbir zaman sorun yaşamam” diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
48. Bir problem yaşıyorsam çözülünceye kadar bunun dışında hiçbir şeye dikkatimi yoğunlaştıramam.	1	2	3	4	5
49. Yaşadığım bir problemi etkili bir şekilde çözebilmem için kendimi ve problem yaşadığım kişiyi olduğu gibi kabul ederim.	1	2	3	4	5
50. Kişilerarası problemlerimi kimseye zarar vermeyecek bir şekilde çözerim.	1	2	3	4	5

## EK 5: Schutte Duygusal Zeka Ölçeği Kullanım İzni

18.04.2017 Posta - muge\_vnsstrss@hotmail.com

Outlook Posta

Posta ve Kişilerde ara

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Geri al

Yan: Schutte Duygusal Zeka Ölçeği'ni kullanma İzni

Arkun Tatar <arkuntatar@yahoo.com>  
29.12.2015 (Salı), 21:21  
Siz

Müge Hanım,

İzine ihtiyacınız yok. İstedığınız gibi kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar,

---

**Kimden:** Müge Karamehmetoğlu <muge\_vnsstrss@hotmail.com>  
**Kime:** "arkuntatar@yahoo.com" <arkuntatar@yahoo.com>  
**Gönderildiği Tarih:** 29 Aralık 2015 12:48 Salı  
**Konu:** Schutte Duygusal Zeka Ölçeği'ni kullanma İzni

Merhaba,

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNİN MESLEKİ ÖZ YETERLİK VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ BELİRLEMEDEKİ ROLÜNÜN İNCELENMESİ**

adlı araştırmamda uyarlamasını yapmış olduğunuz Schutte Duygusal Zeka Ölçeği'ni kullanmak istemekteyim. İzin formu ektedir. İmzalayıp taratarak mail olarak gönderebilir yada

Küplüce Mh. Mehmet Akif Ersoy Cad. No:38 D:2 Üsküdar/İSTANBUL

adresine karşı ödemeli olarak postalayabilirsiniz.

İlginize teşekkür ederim.

Müge..

## EK 6: Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği Kullanım İzni

18.04.2017 Posta - muge\_vnsstrss@hotmail.com

Outlook Posta

Posta ve Kişilerle Ara

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Geri al

Klasörler

- Gelen Kutusu 58
- Gereksiz E-posta 21
- Taslaklar
- Gönderilmiş Öğeler
- Silinmiş Öğeler
- Arşiv
- Belge

Re: Öğretmen Yeterlilik Ölçeği

İsil Aktag  
15.1.2016 (Cum.) 11:54  
Siz

Untitled 1.odt  
21 KB

İndir: OneDrive - Kişisel konumunu kaydet

Müge istediğin izi yazısını ekte yolluyorum. Çalışmada başarılar  
İşil Aktag

2016-01-14 14:34 GMT+02:00 Müge Karamehmetoğlu <muge\_vnsstrss@hotmail.com>:  
Merhaba hocam, evet sanıyorum ki yeterli olur, mailinizi bekliyorum.

Kolay gelsin.

Date: Wed, 13 Jan 2016 20:12:58 +0200  
Subject: Re: Öğretmen Yeterlilik Ölçeği  
From: iaktag@gmail.com  
To: muge\_vnsstrss@hotmail.com

Merhaba Müge, izin yazısı olarak sana mail yazayım, izin verdiğime dair sende bu mail çıktısını alarak resmi belge olarak sunabilirsin. Bu yeterli olursa yarın sana mail yollarım. Başarılar,  
İŞİL AKTAG

2016-01-11 20:19 GMT+02:00 Müge Karamehmetoğlu  
<muge\_vnsstrss@hotmail.com>:

İşil Hocam merhaba,

Marmara Üniversitesi'nden Hülya AŞCI'nın danışmanlığını yaptığı yüksek lisans tezimde öğretmen yeterliliği ölçeğini kullanmak istiyorum. Hülya hocam daha önce sizden ölçeği istemiş. Sizin için de uygunsa kullanım için bana resmi bi izin gönderebilir misiniz? Eki imzalayıp taratarak atabilirsiniz ya da sizin için nasıl uygunsa ?

Çok teşekkür ederim.

Müge

--  
İSİL AKTAG

Öğretmenlerin mesleki yeterliğini ölçen Tschannen-Moran ve Woolfolk -Hoy tarafından geliştirilen ve tarafımdan Türkçeye tercüme edilerek uyarlanan “ÖĞRETMEN YETERLİK ÖLÇEĞİNİN”. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Spor Anabilim Dalı. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı öğrencisi Müge Karamehmetoğlu tarafından yapılacak çalışmada kullanmasına izin veriyorum.

Yrd. Doç. Dr. IŞIL AKTAĞ

AİBÜ. BESYO.

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ

BOLU

iaktag@gmail.com

**EK 7: Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Kullanım İzni**

Sayın Müge Karamehmetoğlu.

Tez çalışmanızda kullanma izni talep ettiğiniz Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE) ile ilgili bilgiler ekteki dosyada yer almaktadır. Envanteri kullanma izin talebinizi memnuniyetle karşılayıp onayladığımı bildiririm. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Sabahattin ÇAM  
Ç. Ü. Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

## EK: 8 Milli Eğitim Bakanlığı Anket Uygulama İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.3261538  
Konu: Müge KARAMEHMETOĞLU

22.03.2016

MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) 04.03.2016 tarih ve 1600060160 sayılı yazımız.  
b) Valilik Makamının 21.03.2016 tarih ve 3242898 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Müge KARAMEHMETOĞLU'nun "*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duyusal Zeka Düzeylerinin Mesleki Öz Yeterlilik ve Problem Çözme Becerilerini Belirlemedeki Rolünün İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Mustafa YİĞİT  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

22/04/2016'da  
Rektörlük Evrak Kayıtına geldi.

Elektronik İmzalı Akl	
Sistemimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı:	Mualla ÇELERİ
Onvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	
İmza:	

M. Balta  
22.03.2016  
Millî Eğitim Müdürlüğü  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212) 455 06 52