

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
DÜZEYİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

SENEM YOLCU
Yüksek Lisans Tezi

Danışmanlar
Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ
Prof. Dr. Ercan YILMAZ

2019
KONYA



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Senem Yolcu
	Numarası	158302031012
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

08/07/2019
Öğrencinin
Senem YOLCU
Adı Soyadı İmzası

S. Yolcu



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Senem Yolcu
	Numarası	158302031012
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ
	Tezin Adı	İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Duygusal Zeka Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi başlıklı bu çalışma ...19...../...06...../...2019..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Derya ÇINAR	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Suat ÇAPUK	



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Senem YOLCU	Numarası: 158302031012
	Ana Bilim/Bilim Dalı	İlköğretim Ana Bilim Dalı/ Sınıf Eğitimi Bilim Dalı	
	Program	Tezli Yüksek Lisans	
	Danışmanı	Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ Prof. Dr. Ercan YILMAZ	
Tezin Adı	İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi		

ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR

Günümüzde duygusal zekaya sahip bireyler kurum ve kuruluşların başarısı için önem arz etmektedir. Bireylerdeki duygusal zeka ve problemlere çözüm bulma becerisi konularındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma, konu hakkında literatürde gerçekleştirilmiş yeterli miktarda çalışmanın bulunmaması sebebiyle gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma ile ilkokul öğrencilerinde duygusal zeka ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında belirlenen sorulara yanıt aranmıştır. Yapılan literatür incelenmesinde araştırma konusuyla ilgili Türkiye’de ilkokul öğrencilerini kapsayan değişik çalışmaların bulunduğu, ancak bu değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi

amacıyla yapılan çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Bu nedenle ilkokul öğrencilerinde bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından önem taşımaktadır.

Literatüre katkıda bulunma düşüncesiyle gerçekleştirilen bu çalışmada çok sayıda kişinin desteği yer almaktadır. Her şeyden önce çalışmamın tamamlanmasında emek ve zamanını harcayan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ'a ve Prof. Dr. Ercan YILMAZ'a, beni her konuda destekleyen, umudumu yitirdiğim zamanlarda olumlu yaklaşımlarıyla bana güç veren, her daim yanımda olan eşim Ayhan YOLCU'ya, önerileriyle bakış açımı zenginleştiren abim Sultan Mehmet Han KILIÇ'a ve canım annem Emine KILIÇ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Senem YOLCU	Numarası: 158302031012
	Ana Bilim/Bilim Dalı	İlköğretim Ana Bilim Dalı/Sınıf Eğitimi Bilim Dalı	
	Program	Tezli Yüksek Lisans	
	Danışmanı	Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ Prof. Dr. Ercan YILMAZ	
Tezin Adı		İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; ilkokul 3. ve 4. sınıf kademesinde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyinin problem çözme becerisi alt boyutları açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesindeki özel ve kamu ilkokullarında öğrenim görmekte olan 646 3. ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin %46,1 kız, %53,9 erkek, %39,2 3. sınıf, %59,8 4. sınıf, %45,5 özel %54,5 kamu okulunda okuyan öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilere sosyo-demografik değişkenlerine bağlı anket formu, problem çözme becerisi algılarını belirlemek üzere Serin, O., Serin, N. B. ve Saygılı, G. (2010) tarafından geliştirilen "İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)", duygusal zekâ düzeyini belirlemek üzere Küçükkaragöz, H. ve Kocabaş, A. (2012) tarafından

geliştirilen "Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ)" uygulanmıştır. Araştırmanın değişkenlerinin aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer çarpıklık katsayılarına bakıldığında araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği bu yüzden verilerin analizinde parametrik testler uygulandığı görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve problem çözme düzeyi aritmetik ortalama ve standart sapma ile hesaplanmıştır. Duygusal zekâ alt boyutları ile problem çözme becerisi alt boyutları arasındaki ilişki pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği ile test edilmiştir. Problem çözme becerisinin alt boyutlarındaki değişkenliği duygusal zekâları tarafından açıklanma düzeyi çoklu doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri okul türü ve sınıf düzeyi ile problem çözme becerisinin alt boyutları puan ortalamalarındaki farkın önemi bağımsız t testi ile sınanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ alt boyutları ile problem çözme becerisi alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler görülmüştür.

Anahtar Kelime: İlkokul öğrencileri, Duygusal zekâ, Problem çözme



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Student's	Name Surname	Senem YOLCU	Number: 158302031012
	Department/Field	İlköğretim Ana Bilim Dalı/Sınıf Eğitimi Bilim Dalı	
	Programme	Tezli Yüksek Lisans	
	Advisor	Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ Prof. Dr. Ercan YILMAZ	
Research Title		Investigation of the Effect of Primary School Students on the Problem Solving Skills of the Level of Emotional Intelligence	

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the level of emotional intelligence in the 3rd and 4th grade students in terms of problem solving skills. Ara The study group consisted of 646 grade 3 and 4 students studying in private and public primary schools in the District of Selçuklu, Konya in the academic year 2016-2017. 46.13% of the students in the study group is female, 53.9% male, 39.2 3rd grade, 59.80% 4th grade, 45.5% 5th class private school 54.50 % of the students in public school.

A questionnaire form was used for the socio-demographic variables of the students. In order to determine the perceptions of problem solving skills, " Problem Solving Inventory for Children in Elementary Level (ÇPÇE-PSIC) " which was developed by Serin, O, Serin, N. B. and Saygılı, G. (2010) was used and to determine the level of emotional intelligence, " Emotional Intelligence Scale for Children (DZÖ - EISC)" was developed by Küçükkaragöz, H. and Kocabaş, A. (2012) was used. When the arithmetic mean, median, peak value skew coefficients of the variables of the study are examined, it is seen that the research data shows normal distribution, therefore it is observed that parametric tests are applied in the analysis of the data.

Emotional intelligence and problem solving level of primary school students were calculated with arithmetic mean and standard deviation. The relationship between emotional intelligence sub-dimensions and problem-solving ability sub-dimensions was tested with Pearson moment product correlation technique. The level of explanation of the variability in the sub-dimensions of problem solving skills by emotional intelligence was tested by multiple linear regression analysis. The gender of the students, the type of school they were studying and the sub-dimensions of the grade level and problem solving skills were tested with the t-test. According to the research results; There were significant positive correlations between the sub-dimensions of emotional intelligence sub-dimensions and problem solving skills of primary school students.

Keywords: Elementary school students, Emotional intelligence, Problem solving

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Problem Nedir?.....	10
2.2. Problem Çözme.....	11
2.3. Problem Çözme Modelleri.....	14
2.3.1. Guilford Yakınsak ve Iraksak Düşünme Modeli	14
2.3.2. Hermann Yaratıcı Problem Çözme Modeli	15
2.3.3. Thorndike Deneme-Yanıma Yoluyla Problem Çözme Modeli	16
2.3.4. Bandura Kendine Yeterlilik Modeli	16
2.3.5. Bilgi İşlem Sistem Modeli.....	17
2.3.6. John Dewey Yaratıcı Düşünce Modeli	18
2.3.7. Alex Osborn Problem Çözme Modeli	19
2.4. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler.....	19
2.4.1. Duyuşsal Faktörler	19
2.4.2. Bilişsel Faktörler	20
2.4.3. Deneyimler	20
2.5. Problem Çözme ve Çocuk Arasındaki Bağlantı.....	21
2.6. Problem Çözme Becerisi ve Duygusal Zeka İlişkisi.....	22
2.7. Duygusal Zeka'nın Tanımı	22
2.8. Duygusal Zeka Kavramının Gelişimi	24
2.9. Duygusal Zekanın Gelişimini Sağlayan Etkenler	25
2.9.1. Duyguların Tanınması.....	26
2.9.2. Duyguların Olduğu Gibi Kabullenilmesi	26
2.9.3. Duyguların Yüklediği Sorumluluğun Farkına Varmak	28
2.10. Duygusal Zeka Unsurları	29
2.11. Duygusal Zekanın Sınırları	32
2.12. Duygusal Zeka Yeterlilikleri.....	33
2.12.1. Kişisel Yeterlilikler	34
2.12.1.1. Özbilinç.....	34
2.12.1.2. Duyguları İdare Etme (Özyönetim)	36
2.12.1.3. Motivasyon (Duyguları Harekete Geçirebilme).....	38
2.12.2. Sosyal Yeterlilikler.....	40
2.12.2.1. Empati (Başkalarının Duygularını Anlama)	40
2.12.2.2. Sosyal Beceriler	43
2.12.2.3. İletişim	44
2.12.2.4. Çatışma Yönetimi	45
2.12.2.5. İşbirliği ve Dayanışma	46
2.12.2.6. Takım Yetileri	47
2.13. Duygusal Zeka Modelleri ve Duygusal Zekanın Değerlendirilmesi	48

2.13.1. Duygusal Zeka Yetenek Modeli.....	49
2.13.1.1. Mayer ve Salovey Duygusal Zeka Modeli	49
2.13.2. Duygusal Zeka Karma Modeli	51
2.13.2.1. Bar-On Duygusal Zeka Modeli	51
2.13.2.2. Cooper ve Sawaf Karma Modeli.....	52
2.13.2.3. Goleman Duygusal Zeka Modeli	52
2.14. Duygusal Zekanın Öğrenmedeki Rolü.....	54
2.15. Duygusal Zekanın Problem Çözme Üzerindeki Etkinliği	56
2.16. Duygusal Zekânın Betimlenme Gerekliliğinin Önemi.....	57
2.17. Duygusal Zekâ ile Çocuk Arasındaki Bağlantı	59
2.18. Duygusal Zekanın Problem Çözme Becerisine Etkisi	61
2.19. Öğrencilerin Cinsiyetleri, Okul Türü ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi	61
2.20. Problem Çözme Alanında Yapılan Çalışmalar	62
2.21. Duygusal Zeka ile İlgili Araştırmalar	64
BÖLÜM III.....	66
YÖNTEM.....	66
3.1. Araştırmanın Modeli.....	66
3.2. Evren ve Örneklem	66
3.2.1. Evren.....	66
3.2.2. Örneklem	66
3.3. Veri Toplama Araçları	67
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	68
3.3.2. Problem Çözme Becerisi Envanteri.....	68
3.3.3. Duygusal Zeka Ölçeği	69
3.4. Verilerin Toplanması	70
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	70
BÖLÜM IV.....	73
BULGULAR.....	73
BÖLÜM V.....	80
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
5.1. TARTIŞMA	80
5.2. SONUÇ	90
5.3. ÖNERİLER.....	91
KAYNAKÇA	92
EKLER:	107
EK-1: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU	107
EK-2: PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ	108
EK-3: DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ	109
EK-4: ÖLÇEK KULLANIMI VE MAKAM İZİNLERİ	110
EK-5: ÖZGEÇMİŞ YAZISI	112
EK-5: ÖZGEÇMİŞ YAZISI	113

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Örnekleminin Bazı Demografik Özelliklerine Dair Frekans ve Yüzdeler Tablosu	67
Tablo 2. Problem çözme becerisi ölçeğinin güvenilirliğine dair Cronbach's Alfa değerleri tablosu..	69
Tablo 3. Duygusal zeka ölçeğinin güvenilirliğine dair Cronbach's Alfa değerleri tablosu	70
Tablo 4. İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi ve Duygusal Zekâ Değişkenlerinin Aritmetik Ortalama, Ortanca, Tepe Değer, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Katsayısı Değerleri.....	71
Tablo 5. Problem Çözmenin ve Duygusal Zekanın Alt Boyut Düzeyleri	73
Tablo 6. Problem Çözme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanlarla Duygusal Zeka Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları Tablosu	74
Tablo 7. İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekalarının Problem Çözme Becerilerinin Güven Alt Boyutundaki Değişkenliği Yordamasına İlişkin Bulgular	75
Tablo 8. İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekalarının Problem Çözme Becerilerinin Özdenetim Alt Boyutundaki Değişkenliği Yordamasına İlişkin Bulgular	76
Tablo 9. İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekalarının Problem Çözme Becerilerinin Kaçınma Alt Boyutundaki Değişkenliği Yordamasına İlişkin Bulgular	76
Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	77
Tablo 11. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	78
Tablo 12. Okul Türü Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	79

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde ilkokullarda bir değişim yaşanmış ve öğrencilerden devletin ve ailelerin beklentileri artmıştır. Yoğun rekabet ortamında faaliyet gösteren bu okullarda öğrencilerin duygusal zekasını tanıma ve problem çözme becerilerini geliştirme başarısının ana etkeni biçiminde görülmeye başlanmıştır. Günümüzde okullar teknolojinin yanı sıra, velilerin beklentilerinin farkında, öğrencinin duygularını canlandıran, problemlerini etkin biçimde çözebilen kurumlar haline gelmeye başlamıştır. Okullardaki rehberlik servislerinde belli sayıda uzman görev yapmakta ve bunlar öğrencilerin duygusal zekası üzerine eğilmekte ve problem çözmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencinin tüm eğitim sürecinde duygusal zekasını da geliştirme ve problem çözmesine yardımcı olma faaliyetleri öne çıkmıştır. Bu sebeple nitelikli, problemlerine çözüm bulabilen, duygusal ihtiyaçlarının farkında ve duygusal zekası gelişmiş öğrenciler, eğitim kuruluşlarının başarılı olmaları hususunda önem arz etmektedirler.

Öğrencinin öğrenim hayatında duygu kontrolü önemli bir yer tutar. Bazen acı bazen huzursuzluk bazen öfke bazen keder bazen ümit bazen de rahatlama vb. pek çok duyguyu yaşayabilmektedir. Bundan dolayı duygularını oluşum aşamasında fark etmek, kontrol altına alabilmek ve sorunları daha fazla büyümeden çözüme kavuşturmak önem arz etmektedir. Yaşadığı duyguyu fark edebilen ve kontrol altına alınabilen öğrenciler daha iyimser çözüm yolları bulabilirler. Kısacası duygusal zekası yüksek bireyler hayatlarında gerek özel gerek mesleki yaşamlarında daha avantajlı, mutlu ve üretken oldukları belirtilmektedir. Aksi durumda ise düşünebilme ve konsantre olabilme yeteneklerini engelleyen içsel bir mücadele yaşarlar (Beceren, 2004).

İşmen'in (2001) üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ile problem çözme becerisi üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin duygusal zeka düzeyi arttıkça problem çözme becerisinin de arttığını saptamıştır. Yapılan başka bir çalışma da ise ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Duyularını daha iyi tanıyan bireylerin sorunların çözümünde daha iyimser oldukları sonucuna varılmıştır.

Öğrencinin duygusal zeka seviyesi yükseldikçe, problem çözebilme becerisi de gelişir. Duygusal zeka düzeyi yüksek olan öğrenciler iyimser kişiler ile ilişkiler kurar. Yüksek düzeyde duygusal zekası bulunan öğrencilerin problem çözebilme becerileri yüksek olur ve daha az stres için uygun yöntemleri kullanırlar. Bu sebeple öğrencilerin fiziksel ve psikolojik durumları, öğrenimde verimlilik ve etkin problem çözme yeteneği bakımından, duygusal zeka becerisinin geliştirilmesi hususu çok önemlidir. Duygusal zeka, öğrencinin kendi duygularının yanında arkadaşlarınıninkilerinin de farkında olmak, iyi ilişkiler kurmak, problem durumlarında esnek, gerçekçi ve tesirli çözümler üreterek sonuca ulaşmak, stresin üstesinden gelebilmek, hayattan nasıl zevk alınacağını bilmek becerilerini oluşturmaktadır.

Öğrenci, eğitim-öğretim hayatı boyunca farklı problemlerle yüz yüze gelmektedir. Bir başka ifadeyle hayatta kalmak, problem çözebilme becerisidir. Bu vaziyette etkili ve memnun edici bir hayata sahip olmanın esas ögesi, öğrencinin yüz yüze geldiği problemlere etkili çözümler geliştirebilmesiyle sağlanmaktadır. Öğrenciler problem çözebilme becerisi seviyeleri bakımından değişkenlik arz etmektedirler.

Okullarda öğrenciler arasında birebir çalışmayı gerektirecek problem çözebilme yetenekleri geliştirilmesine verilen değer, yalnızca eğitim-öğretim hayatında etkin olmayı sağlamayacak, bunun yanında öğrencinin hayatı boyunca eğitimini şekillendirerek sağlıklı kararlar almasına ve bu bağlamda sağlıklı tutumlar sergilemelerine de imkan tanıyacaktır. Bu kapsamda, problemlere etkin çözümler üretemeyen öğrencilerin, problemlerini etkin biçimde çözebilenlere nazaran, daha çok kaygı taşıdıkları ve güvenli hissetmedikleri, başkalarının taleplerini yeterince anlayamadıkları ve daha çok duygu yoğunluklu sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Sorunların çözümünde etkin olamamak, strese ve psikolojik problemlere sebep olmaktadır.

On binlerce öğrenci barındıran eğitim kurumları, öğrenciler arası etkileşimin yoğunlukla yaşandığı yerlerdir. Bu kapsamda öğrencilerin birbirine göre değişik

özellik ve yaşantıları bulunduğu düşünülürse, algılayışlarının değişik olması nedeniyle çatışmaların yaşanması da kaçınılmaz olacaktır. Problemlerin çözülmesi, yüksek düşünme düzeyini, hatırlamayı, mevcut bilgiyle karar verilerek ve sonuçların değerlendirilmesini kapsayan karmaşık bir sürecin neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple problemlerin çözüm süreci, çağdaş eğitim-öğretim faaliyetlerinde güven ve etkinlik içinde öğretim verilmesi amacıyla büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, duygusal zeka ile sorun çözme becerisi konularının öğrencilere verilen eğitimlerin kapsamına dahil edilmesiyle, eğitimin kalitesinde artış sağlanacaktır.

1.1. Problem Durumu

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler her geçen gün artmakta bunun sonucunda eğitim ve öğretimin çıktıları olan öğrencilerden de bu yenilikleri yakalayabilmeleri istenmektedir. Yeniliklere ayak uydurmalarının yanı sıra üretecekleri yeni bilgilerle bu yapının gelişmesini lehimize çevirecek atılımlar yapması da beklenen bir diğer unsurdur. Eğitim burada öne çıkan; beklentilere cevap verecek insanları yetiştiren temel yapı taşıdır. Ülkeler teknoloji ve bilimi geliştirmenin yolunu eğitim sistemlerinin özüne yansıttıkları programlar ile yakalamaya çalışırlar. Mevcut sistem bunu karşılamayınca, öğrenme alt düzeyde kalınca; yalnızca bilgiyle donanmış bireylerden ziyade bazı becerilerinde olması gerekliliği ortaya konmuştur.

Sosyal hayatın karmaşası, eğitim ve öğretim sonunda oluşan iş koşullarındaki karmaşa becerilerin gerekliliğini yansıtmaktadır. Karar verme becerisi, öğrenmeyi öğrenme becerisi, geleceği planlama becerisi, kişisel gelişim becerisi, yaratıcılık becerisi, iletişim becerisi ve problem çözme becerileridir (Hodson ve Spour, 2002). Bu beceriler ile donanmış bireyler kendine daha fazla güvenmekte ve mutlulukları artmaktadır (Yazıcı, 2008).

Problem çözme becerisi ilköğretim kademesinde üzerinde önemle durulan temel becerilerden biridir. Problem çözme becerisi kazanmış bireyler birçok süreci aktif hale getirmekte bu da problem çözenin önemini fazlasıyla ortaya koymaktadır. Problem çözme; çözüm yolları geliştirip probleme en yakın çözümü ortaya koyan bir düşünce sistemi olarak kabul edilir (Çelen, 1999). Ortaya çıkan

problemleri çözebilme becerisini bireylere kazanandırma eğitimin önem arz eden hedefleri arasında yer almaktadır (Çalışkan, Selçuk ve Erol, 2006). Bu açıklamalar doğrultusunda yenilenen 2018 öğretim programının içinde yer bulan beceri öğretimi; problem çözme becerisinin de yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır (MEB, 2018). Bireylerin problem çözme becerilerinin rastlantısal değil, sistemli bir düzende gelişmesi gerektiğinin önemi görülmektedir.

Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, bilgi arayışı da aynı oranda artmaktadır. Ülkeler bu hızı yakalayabilmek adına eğitim programlarını şekillendirmektedir (Çelenk, 2005). Bu süreçte Türkiye’de kendi programına yenilikler ve değişiklikler kazandırmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım felsefesi ön plana çıkarken bizlere düşünme becerilerini kullanarak zihinsel olarak bilgiyi nasıl kullanacağımız noktasında da kılavuz rol oynamaktadır (Erdem, 2005). Yenilenen programda öğrencilerin sorunlara karşı çözüm üretecek kabiliyet kazanması yolunda çalışmalar yer almaktadır. Kazanımlar birçok beceri ile birlikte problem çözme becerisini ön plana çıkarmaktadır. Beceri; bir işi olması gerektiği şekilde kolaylıkla ortaya koyma halini vurgulamaktadır (Bıyıklı, Veznedaroğlu, Öztepe ve Onur, 2007). Yenilenen programda çağdaş insanda olması gereken özellikler temel beceriler olarak ortaya konmuştur. Bilgi çağındaki insan bilgiyi ortaya çıkaran, üreten, dönüştüren, yeni yollar keşfeden varlıktır (Sönmez, 2007). Temel derslerde ortak olan problem çözme becerisi her geçen gün önem kazanmakta bireyi yaşam koşullarında çıkmazlardan çıkarmaktadır. Çağdaş öğretim ortamlarında temel öğrenme çıktıları olarak görülmektedir (Jonassen, 2004).

Problem çözme sürecinde bireyler en mantıklı yolu düşünüp karara varmak durumundadır (Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz, 2006). Eğer çözüm yolu işlevsiz ise yeni yollar üretmek durumunda kalınır ki bu da bize yaratıcı düşünme becerisini ortaya çıkarır. Sonuç olarak problem çözme becerisi diğer becerileri de kapsayıcı yönünü ortaya çıkarır.

Türkiye’de 2005-2006 yılından bu yana öğretim programlarında yer alan bir kavramdır problem çözme becerisi. İngiltere’de ise 2000 yılından bu yana öğretimin içinde mevcuttur. Türkiye’de uygulandıktan bir yıl sonra öğrenci ve öğretmenlerin

beceri kavramına olumlu baktığı saptanmıştır (Hodson ve Spour, 2002).

Bu çalışmada irdelenen üç konu vardır.

1. Problem çözme becerisi

2. Duygusal zeka düzeyi

3. Problem çözme becerisi ve duygusal zeka düzeyinin etkileşimi ve çıktıları araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. İhtiyaç hissedilen kaide ise ilkokul öğrencilerinin bu araştırmanın neresinde olduğudur. Çalışmanın kendisinden önceki çalışmaları tamamlayıcı bir yapısı olduğu analiz edilecek olursa alana faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Günümüzde insanlar sürekli problemler ile karşılaşmaktadır. Çünkü toplumsal yaşam da hızlı bir şekilde karmaşık bir hal almaktadır. Durum böyleyken insanların problem gördükleri şeylere karşı çözüm yolları üretmeleri beklenmektedir.

Her insan için problem gördüğü şeyler farklılık arz edebilir. Bir anne için bebeğini emzirme problemken, bir öğrenci için gireceği sınava hazırlık aşamasında karşılaştığı güçlükler problem olarak yansıyacaktır. İnsanlar algıladıkları problemlere karşılık çözüm yolları denemeli ve üretmelidir. Problemler ve çözüm yolları sadece bir aralığı kapsamaz. Yaşamın her aşamasında problem yaşayabilmekteyiz, mühim olan bunu strese dönüştürmeden lehimize çevirmektir.

Problem insanın koymuş olduğu hedeflere ulaşmasında önüne çıkan engelleri temsil eder (Bingham, 1983). Buna karşılık engeli aşmanın en uygun çözümünü bulmamız gerekmektedir (Morgan, 1982). İnsanlar günlük yaşantısındaki problemlere kişisel deneyimleri, gelenekleri veya otorite figürlerine başvurarak çözüm yolları arayabilmektedir (Karasar, 2005). Kendini problem çözme becerisi bakımından zayıf gören insanlarda kaygı seviyesi daha da artmakta böylece problemle baş edememektedir (Jerah,Hasija ve Malhotra, 1993).

Larkin (1980) öğrencilerin problem çözme becerisi kazanabildiklerini ve bunun okul programlarının bir parçası olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

D' Zurilla (1971) problemi bireyin iç ve dış görevlere karşılık vermedeki güçlüğü olarak tanımlamaktadır. Problem bazen hissettiklerimizi bazen de hissedemediklerimizi kapsar. Bazı problemler basit bir tepki ile çözüme kavuşurken bazı problemlerin çözümü uzun bir süreci kapsayabilir. Karmaşık bir yapıya sahip problemler bizi psikolojik olarak geliştirebileceği gibi bazen de psikolojik rahatsızlıklara yol açabilir (Taylan, 1990).

Duygusal zeka, bireyin hayatının her aşamasında karşısına çıkar. Çünkü duygularımız bize aittir ve bizim izlerimizi taşımaktadır. Hayatın içinde yer alan problemlere karşıda duygusal zekamız ile kolayca çözüm üretebilmekteyiz. Duygusal zeka kavramı 1995 yılında Daniel Goleman ile popülerlik kazanmıştır.

İnsanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları pek çok problemin çözümü duygusal zekaları ile orantılıdır. Kendisini ve çevresini yönetme arzusu duygusal zekanın öğeleri ile mümkündür. Bunlar kendini tanıma, duygularını yönetme, motivasyon, empati, sosyal becerilerdir. Duygusal zekası yüksek bireyler duygularını tanımlama, anlama ve uygun bir şekilde ifade etme yeteneğine sahip kimselerdir. Bu nedenden dolayı ki duygusal zeka seviyesi yüksek olan bireylerin problemini tanımlama, anlama ve uygun bir yolla çözüme kabiliyeti de yüksek olur.

Duygusal zeka bireyin çevredeki baskıyla isteklerle aktif biçimde mücadele edebilme becerisinin ismidir. Problem kişinin bir amaca ulaşmasında engellenmeye maruz kaldığı bir çatışma halidir. Bahsedilen engelleme amaca ulaşmayı zorlaştırabilir. Bu tarz olayda gaye sorunu geçmenin en iyi yöntemini bulup uygulamaktır. Tesirli sorun halletme yeteneği bireysel, bireylerarası meydana gelen sorunların önleyici tesirini bitirmenin yanı sıra, duygusal sıkıntının kötü tesirini düşürmede mühim bir vazife görmektedir. Duygusal zeka terimi zeka ile duygu kelimelerinin birleşiminden meydana gelen terimdir. Zeka kişinin fikir yürütme yetisinin bütününe denir. Eski olmayan durum ile uyarıda bulunanlara riayet edebilme becerisidir (Baltaş ve Baltaş, 2002).

Goleman'ın Salovey ile Mayer'in sistemini baz alarak meydana getirdiği Duygusal zeka sistemi doğrultusunda duygusal zekanın 5 ana yönü mevcuttur:

- 1- Kendini tanıma
- 2- Kendi duygularını yönetme
- 3- Kendini motive etme
- 4- Empati
- 5- Sosyal Beceriler

Problem çözüme yeteneği kapsamında ise Heppner ve Peterson (1982) belirttiği boyutlar problem çözüme becerisinin temelini oluşturmaktadır.

- 1- Güven (Problem Çözme Becerisine Güven)
- 2- Kişisel Kontrol (Özdenetim)
- 3- Kaçınma

Açıklamalardan da anlaşılacağı gibi duygusal zekanın problem çözüme üzerinde etkisi olabileceği düşünülebilir. Bu araştırmada da duygusal zekanın problem çözüme becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ilkökul öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözüme becerisi üstündeki etkisini ifade etmek için yapılmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt amaçlar

1. İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve problem çözüme düzeyleri nasıldır?
2. İlkokul öğrencilerinin problem çözüme becerisinin güven, özdenetim, kaçınma alt boyut puanları ile duygusal zekanın duygusal farkındalık, empati, motivasyon, duyguları yönetme alt boyut puanları arasında ilişki var mıdır?
3. İlkokul öğrencilerinin problem çözüme becerisinin güven alt boyutundaki değişkenliği duygusal zekâları ne düzeyde açıklamaktadır?
4. İlkokul öğrencilerinin problem çözüme becerisinin özdenetim alt boyutundaki değişkenliği duygusal zekâları ne düzeyde açıklamaktadır?
5. İlkokul öğrencilerinin problem çözüme becerisinin kaçınma alt boyutundaki değişkenliği duygusal zekâları ne düzeyde açıklamaktadır?

6. İlkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, problem çözme becerisinin güven, özdenetim, kaçınma alt boyut puan ortalamaları ile farklılaşmakta mıdır?

7. İlkokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre, problem çözme becerisinin güven, özdenetim, kaçınma alt boyut puan ortalamaları ile farklılaşmakta mıdır?

8. İlkokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türlerine göre, problem çözme becerisinin güven, özdenetim, kaçınma alt boyut puan ortalamaları ile farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma ile ilköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ düzeyi ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Yapılan literatür incelenmesinde Türkiye’de problem çözme konusunun okulöncesinde Anlıak ve Dinçer, (2005), ilköğretimde Totan ve Kabasakal, (2012); Saygılı ve Kesercioğlu, (2011); Ilgın ve Arslan, (2012), ortaöğretimde Sezen ve Paliç, (2011) ve yüksek öğretimde Hatay Polat ve Tümkaya, (2010); İnel, Evrekli ve Türkmen, (2011); Kuzu ve Ersözlü, (2008); Serin, (2005); Yiğit, (2013) farklı değişkenlerle incelendiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Türkiye’de duygusal zeka konusunda Arlı, Altunay, Yalçınkaya, (2011), Kocabaş ve Vural, (2011), Demirsöz, (2010), Korkmaz, (2008), Pala, (2008), Kocabaş, (2007), Hafizoğlu, (2006), Deniz ve Yılmaz, (2004), Özerbaş, (2004), Köksal, (2003), Mumcuoğlu, (2002), Demirci, (2002), İşmen, (2001) farklı değişkenlerle incelenmiş çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi ile problem çözme becerisi seviyesini yansıtan farklı çalışmalar bulunmakla beraber bahsedilen değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için gerçekleştirilen çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Bu nedenle ilköğretim öğrencilerinde bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sayıtları:

- 1- Cevaplayıcılar veri toplama araçlarını samimi cevaplamıştır.
- 2- Kullanılan ölçekler ölçülmek istenen özelliği güvenilir ve geçerli şekilde ölçmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları:

Araştırmanın sonuçları yalnızca araştırmanın yapıldığı grup için geçerlidir. Konya ilinin Selçuklu ilçesinde yer alan özel ve kamu okullarında öğrenim gören öğrencilerden sadece ölçeğe tabi tutulan öğrenciler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Problem: Problem kişinin iç ve dış görevlere reaksiyon vermede zorluk çektiği bir durumdur (D' Zurilla, 1971). Problem bir bireyin arzu edilen hedefe ulaşmak için bir araya getirdiği mevcut güçlerinin karşısına set olarak konan engele denir (Bingham, 1998). Kişinin hedefe erişmede engellemeyle karşılaştığı bir çatışma durumu olarak da tanımlanır (Morgan, 1999).

Problem Çözme Becerisi: Bireyin mutlu ve doyumlu bir hayat sürmesine neden olan ve psikolojisini de koruyan mühim bir kavramdır. (Sonmaz, 2002; Berkant ve Eren, 2013).

Zekâ: Kişinin düşünme yeteneğinin bütününe denir. Karşılaşılan yeni durumlara uyabilme becerisidir (Baltaş ve Baltaş, 2002).

Duyusal Zekâ: Bireyin kendisinin ve başkalarının hislerini tanıma, kendisini motive etme, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları iyi yönetme yetisini işaret eder (Goleman, 2000).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Problem Nedir?

Hayatımızın önemli bir parçası olan problemler her zaman mevcuttur ve giderek daha kompleks hale gelmektedir. Sorunlara alışmak değil, baş etmeyi öğrenmek en temel hedef olmalıdır. İnsan yaşamında çözüm bekleyen çok sayıda problem bulunmaktadır. Bazen birden fazla problem aynı anda ortaya çıkabilir. Fakat hiçbir sorun çözülemez değildir. Gerçekte insan hayatı sorunlar ve çözümleri ile anlam kazanmaktadır. İnsan ancak sorunlarla baş edebildiği ve çözümler üretebildiği sürece kendisi ve çevresiyle barışık olacaktır.

Problem çözmenin daha iyi anlaşılması için problem ve çözüm kavramlarının açıklanması gerekir. Problem olgusuyla ilgili literatür araştırıldığında birçok tanımın bulunduğu görülmektedir. Bu tanımlara göre problemler (Güler, 2006):

- Düşünülp çözümlmesine, konuşulup sonuca bağlanmasına ihtiyaç olan bir durumdur (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 1979).
- Bireyin arzu ettiği hedefine ulaşması için kullandığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engellerdir (Bingham, 1987).
- Bir kişinin hedefine ulaşmasına engel olan bir çatışma durumudur (Yavuzer, 1989).
- Bir ortamdan veya durumdan daha çok tercih edilen başka bir ortam veya duruma geçme esnasında karşılaşılabilen engel ve zorluklardır (Öğülmüş, 2001).
- Gerçekleşenle gerçekleşmesi gereken durum arasındaki farktır (Öğülmüş, 2001).

Yukarıdaki tanımlar göz önüne alınarak problem olan bir duruma ait özellikler aşağıdaki biçimde özetlenebilir:

- Halihazırdaki durumla beklenen durum arasında bir fark bulunması,

- Bireyin bu farkı hissetmesi veya farkı algılaması,
- Algılanmış farkın bireyde gerginliğe neden olması,
- Bireyin gerginliğini gidermek amacıyla girişimlerde bulunması,
- Bireyin gerginliğini gidermeye yönelik çabalara engel olunması (Atabay, 2004).

Tüm bu hususlar problemlerin üç ana özelliğini öne çıkarmaktadır:

- Problemlerle karşılaşan birey için güçlükler engel teşkil etmektedir.
- Birey problemini çözmeye gereksinim duyarak bir amaç belirlemektedir.
- Kişi bu problemlerle daha önce karşılaşmamış olması sebebiyle, çözümle ilgili bir hazırlığı bulunmamaktadır. Böylece kişide amaca ulaşmak için itici bir iç gerginlik yaratır.

Problem olgusuna; boyutuna, meydana getirdiği tepkinin somut, nicel veya kişisel/toplumsal oluşuna göre yaklaşılmaktadır. Somut problem, niteliğinin belirgin olduğu, matematiksel problemi yansıtmakta ve problemle ilgili bilgiler çözüm için muhtemel işlem ve amaçları kapsamaktadır. Kişisel-sosyal niteliği olan problem ise, niteliği belirgin olmayan, gerçek bireysel problemleri ya da kararları kapsamaktadır. Heppner (1978), problemleri gerçek yaşamdaki bireysel ve kuramsal problemler biçiminde sınıflandırmaktadır. Problemler yol açtıkları tepki ya da performansa göre de sınıflandırılmıştır (Güçlü, 2003):

- Mevcut taleplere ya da krizlere karşı ertelenebilir tepkiler gerektirenler,
- Olağana karşı kompleks tepkiler gerektirenler,
- Tek bir probleme karşı çok boyutlu tepkiler gerektirenler.

2.2. Problem Çözme

Problem çözme, her aşamada değişik yetenekleri gerektirdiği için en üst seviyedeki zihinsel süreçlerdendir. İnsanoğlunun gelişimi ve refahı bu yeteneğin gelişmesine bağlıdır. Ancak öncelikle bireyin kişisel sorun çözme becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Çünkü birey, çevresi ve problemleriyle kendi gücü

ölçüsünde uğraşmak durumunda ve çevresine uyum sağlarken birçok yeni yöntem bulmak zorunda olmaktadır (Fidan, 1985).

Çok sayıdaki araştırmada sorun çözme süreciyle ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır: Problem çözümü, belirli bir amaç için rastlanılan güçlüklerin ortadan kaldırılmasına yönelik gayretleri kapsayan bir süreçtir (Bingham,1998). Morgan (1989), karşılaşılan engelleri yenmenin yollarını bulma şeklinde ifade etmektedir. Problem çözme, bireyin sorunu hissetmesinde çözüm bulmasına kadar geçen süredir. Problemlili bir durumla başa çıkmak için seçenekleri oluşturma ve bu seçeneklerden en iyisini seçmeyi kapsayan bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (Tunca, 2004). Problem çözüm süreci, bir durumun sorun olarak algılanmasıyla başlamakta ve arzu edilen bir amaca ulaşılması için çok sayıda seçenekten uygun birisinin seçilerek uygulanmasıdır (Erdem, 2001).

Problem çözümü, Tuckman (1991)'a göre önceden karşılaşılmamış ve akılla neticelenmeyen sorunların çözülmesi becerisidir. Oğuzkan (1989)'a göre ise problem çözümü bir süre, gayret, güç ve alıştırma işidir. Kişinin gereksinim, hedef, değer, inanç, yetenek, alışkanlık ve tutumlarıyla ilgilidir. Bunun yanında yaratıcı düşünce, zeka, his, irade ve davranış gibi etmenleri bünyesinde birleştirmesiyle çok boyutlu olmaktadır. Ayrıca kişinin problemlerini çözmeye çalışması, cesaret, istek ve özgüven duygularıyla doğru orantılıdır.

Problem, anlık çözümlerimizin olmadığı herhangi bir durum iken, çözüm, değişik görüşler veya muhtemel çözümlerden seçim yapma eylemidir. Problem çözümü, bir problemin çözülmesi amacıyla önceki yaşantılar vasıtasıyla öğrenilen kuralların yeni çözüm yolları bulabilmeye uyarlanmasıdır. Problem çözümü, bilişsel yetilerin yanında duyuşsal ve davranışsal etmenleri de kapsayan kompleks bir süreçtir (Korkut, 2002).

Problem çözümü, yaratıcı düşünmeye gerek duyulan entelektüel bir süreçtir. Gerçek yaşamda bireysel sorun çözme, dinamik, aktif, aralıklı ve kompleks bir süreç biçiminde tanımlanmakta ve iç-dış isteklere uyum sağlanması için amaca yönelik bir takım bilişsel, duyuşsal ve eylemsel faktörleri kapsamaktadır. Bireysel sorun çözme,

karmaşık değerlendirmeleri engelleyebilecek kadar belirsiz olarak kabul edilmesine karşın, gerçek hayatta bireysel sorun çözme becerisinin eğitimle ilişkili olduğu, zeka seviyesi, güdüleme ve denetim hususlarının diğer önemli etkenler olduğu ifade edilmektedir (Durna, 1997; akt. Atabay, 2004).

Problem, kişinin ulaşmak istediği bir amaç için gösterdiği çabalarına karşı engel olarak ortaya çıkmaktadır. Sorunlar uzun vadeli, kısa vadeli, basit ya da kompleks olabilir. Duygusal, mali ve bedeni sorunlar da vardır. Bu değişik sorun türleri birbiri içine girerek büyük kompleks sorunlara dönüşebilirler. Sorunların özümleri, sorunun tür ve karmaşıklığına göre değişmektedir. Bazı sorunlar tamamen akılla çözülebilir, bazı sorunlar ise duygusal olgunluk gerektirmektedir. Sorunların özümleri arasındaki ortak yön, amaca ulaşmaya engel olan etkenlerin yok edilmesidir (Cüceloğlu, 1997).

Problem özümü, arzulanan hedefi gerçekleştirmek için farklı imkanlar arasından etkin ve faydalı davranışların seçilmesi ve kullanılmasıdır. Yeni olay veya durumlar karşısında mevcut ilişkilerin ortaya çıkarılması, yeni ilişkilerin kurulması ve amaca göre belirli bir netice elde edilmesidir (Demirel, 1993).

Problemlerle mücadele etmede, bireyin sorunlu durumları çözme becerisi, kendisini bilişsel biçimde değerlendirmesine ve büyük ölçüde probleme yoğunlaşmasına bağlı olmaktadır. Sorun çözmenin pek çok yönü bulunmaktadır. Heppner ve Baker (1997) bazılarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Genel anlamda başa ıkabilme: Sorunlara odaklanılan ve duygulara odaklanılan başa ıkma.
- Sorunu tanımakla ilgili yeterlilikler: Seçenek üretme ve karar alabilme.
- Bilişsel süreçler: Sonuç odaklı düşünebilme.
- Sorun çözen olarak kendine değer biçme: Kişinin kendini sorun çözme hususunda yeterli görmesi ve kendine güvenmesidir (Heppner ve Baker, 1997; akt. Güçlü, 2003).

2.3. Problem Çözme Modelleri

2.3.1. Guilford Yakınsak ve İraksak Düşünme Modeli

J.P. Guilford (1950)'un yakınsak ve iraksak düşünme arasında yaptığı karşılaştırmaya göre; yakınsak düşünce IQ testleri ve akademik çevreyle ilgili doğrusal ve mantıklı düşüncedir. İraksak düşünme ise tek, siyah-beyaz yerine çoklu cevaplar, soyut kavramlar yerine somut, orijinal veya olağan dışı görüşler demektir.

Guilford (1950, 1968), bilimsel yaratıcılık hususuna yoğunlaştırdığı çalışmaları neticesinde, yaratıcılığın zekanın bünyesinde olduğunu söylemektedir. Buna göre bilişsel düşünme, hafıza, iraksak ve yakınsak düşünme ile eleştirel düşünme şeklinde beş zihinsel faaliyetin arasında iraksak düşünme faktörü, yaratıcılık olgusuna en yakın konumdadır.

İraksak düşünme, muhtemel çözümler veya yeni çözümler üretilmesidir. Bireyin fikirleri farklı şekilde genişleyerek yayılmaktadır. İraksak düşünce, yakınsak düşünceye göre daha esnektir. Sadece mevcut bilgilerle yetinmeyen bir düşünme sistemidir; değişik fikirlere açık ve dolayısıyla yeni çözüm ve yaratıcılığa daha yakındır. Bilimsel düşünme becerisi, hafıza, iraksak, yakınsak ve eleştirel düşünme gibi zihinsel faaliyetleri kapsar (Büke, 2012).

Guilford iraksak düşünme hakkında sekiz ana beceri belirlemiştir. Bu beceriler; probleme duyarlık gösterme, düşüncelerde akıcılık gösterme veya sayıca daha fazla ve kullanılabilir görüş üretme, alışagelmış, özgün ve fonksiyonel fikirler üretme, bir fikirden diğerine rahatlıkla geçme, yorum ve analiz yeteneğine sahip olma, karmaşık ilişkileri kontrol altına alma ve değerlendirme yapabilmektir. Bu düşünme biçimi, gerçekte olmayan ancak kaynakların uygun biçimde kullanılması durumunda var olabilecek bir durum veya olayı hayal etmemizi sağlar. Yakınsak düşünce insanı bir müddet dahi olsa gerçekten uzaklaştırarak hayal kurmasına izin verir (Donald, 1993).

2.3.2. Hermann Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Hermann, beynin yapısı ve aynı zamanda da düşünce üzerine çalışmış bir bilim adamıdır. Beyni işlevsel olarak dört bölüme ayırmıştır. A ve B bölümler sağ yarımküre, C ve D bölümleri sol yarımkürede bulunmaktadır. Her bölümün farklı özellikleri bulunmaktadır. Ona göre bireyler beynin her tarafını aynı sıklıkla kullanmazlar. Herkesin, değişik şekilde baskınlıklar geliştirdiği, kendine özgü düşünme tercih modeli bulunmaktadır. Bu tercih yoluyla davranışlar da farklılaşır. İnsanlar bir sorunu çözmesi durumunda kendine özgü modları kullanmaktadır. Hermann, yaratıcı sorun çözmenin, beynin tamamının ortak işlevi olduğunu kabul etmektedir. Her bireyin genetik öğrenme ve düşünme becerileriyle doğduğunu ve bu yetenekleri kullandığını, beynin sürekli şekilde belirli düşünme biçimlerinde kullanılmasının bazı bölümler geliştirdiğini belirtmektedir (Lumsdaine ve Lumsdaine, 1995; akt. Sonmaz, 2002).

Yaratıcı sorun çözme altı farklı zihinsel kabiliyete gereksinim duymaktadır. Hermann bu altı kabiliyeti altı meslek grubu ile ifade etmektedir. Bu meslekler hem farklı düşünme türlerini hem de sorunlara farklı açılardan bakmayı nitelemek amacıyla kullanılır:

Dedektiflik: Sorunların tanımlanması için tüm bilgiler toplanır.

Kaşiflik: Sorunun tam anlamda ne olduğu ortaya konulur ve tüm yönleriyle ele alınır.

Sanatçılık: Alternatif bakış açıları ve özgün fikirler üretilir.

Mühendislik: Fikirler geliştirilir. Ham fikirler pratik ve uygulanabilir hale getirilir.

Yargıçlık: Fikirler yargılanır ve en doğrusu seçilir.

Prodüktörlük: Çözüm için taktik planlar geliştirilir ve denemeler yapılır (Özden, 1997).

2.3.3. Thorndike Deneme-Yanımla Yoluyla Problem Çözme Modeli

Thorndike, çalışmaları neticesinde, problemleri çözmek için organizmanın davranışlarının tatmin edici etki yaratanlarının kalıcı olduğunu ve hangi davranışın tatmin edeceğinin ise deneme-yanılma yapılarak öğrenildiği neticesine varmıştır. Deneme-yanılmayla sorun çözme, genellikle anlamlı ilişki bağları bulunmayan sorunların çözülmesinde veya sorunla ilgili ön bilgilerin olmadığı durumlarda elverişlidir (Erden ve Akman, 1998).

2.3.4. Bandura Kendine Yeterlilik Modeli

Bandura, bu modelde bireylerin yeteneklerinin ve başa çıkma becerilerine olan güvenlerinin sorun çözme becerisini etkilediğini belirtmektedir. İnsanların sorun çözme becerilerini algılamalarını, sarf edecekleri gayretin miktarının ve sabırlarının etkilediği farz edilmektedir. Bireyin bir durumla başa çıkamayacağına inanması onun için bir engel yaratır.

Bandura insanların kendisine olan güvenleri üzerinde durur. İnsanların kendileri ve becerileri konusunda inanışları, başkaları hakkındaki beklentileri ve değerlendirmeleri, kişisel yaşantıları üzerine temellenmektedir (Bandura, 1977).

Bandura, bilişsel süreçlerin yeni davranışlar kazanma ve bunları öğrenmede önemli olduğunu belirtmiştir. Bireyin yeterliliği, eylemin başlamasını ve başa çıkmanın devamlılığını etkilemektedir. Bireyin yeterliliğiyle ilgili inancı, belirli durumlarla başa çıkmayı denemesini sağlar. Örneğin, bir sorunla karşılaştığı zaman kabiliyetlerinden emin olmayanlar, genel olarak ya gayretlerini azaltır veya vazgeçer. Belli çevresel arzularla karşılaştıklarında eksiklikleri üzerinde dururlar. Bandura, sorunların açık olduğu durumlarda insanların çözüm için ne yapacağını bildiğini, belirsiz sorunlarda ise genelleme yaptıklarını ifade etmektedir. Özetle, öz işlevinin etkisini algılama, sorun çözme sürecinin önemli bir belirleyicisi olmaktadır (Taylan, 1990).

2.3.5. Bilgi İşlem Sistem Modeli

Newrell ve Simon, 1960'lı ve 70'li yıllarda bu konuda çalışmalar yapmıştır. Sonrasında ise çok sayıda araştırmacı tarafından inceleme ve geliştirme yapılmıştır. Teori, sorun çözenin birbirine bağlı üç bilgi-işlem aktivitesinden oluştuğunu ileri sürmektedir. Bu öğeler:

- çalışma çevresi (sorunun dış görüntüsü)
- problem sahası (sorunu, sorun çözücünün anlatımı)
- sorun çözme stratejisidir.

Bir problemle karşılaşıldığında problemin karmaşıklığına bağlı olarak kişi çözümü çabuk anlayabilir veya bir strateji seçerek çözüme ulaşmaya karar verir. Bu kişinin bir problem alanını formüle etmesine yardım eden bir anlama sürecidir. Problem alanının formülasyonu, kişinin problemi anlamak ve çözüm geliştirmek için gerekli olduğunu hissettiği öğeleri seçtiği, bilgi temelini aktif olduğu noktadır. Problem alanı, problem çözenin önemli bir bölümüdür, çünkü çözümle ilgili tüm bilgiyi içerir. Problem alanının açıklanması, kişinin problem çözme stratejisini oluşturmasına ve sorunu yorumlamasına yardım eder. Problem çözme stratejilerine, amaçlara yönelik rastgele araştırma, keşfedici araştırma, gerçek ve ideal durum arasındaki farkı azaltma, alt hedefler oluşturma, olası çözümler üretme ve deneme örnek verilebilir (Hurst, 1993; akt. Atabay, 2004).

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

2.3.6. John Dewey Yaratıcı Düşünce Modeli

John Dewey (1993), yaratıcı düşünme, daha iyi neticelerin tespiti, yaşamı zenginleştirmek amacıyla, sistemli hazırlıklar ve deneyimin gerektiğini belirtmiştir. John Dewey Yaratıcı Sorun Çözme Modeli;

- Algılanmış sorun
- Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci
- Ön gözlem safhası
- Problemlle ilgili farklı tanımların önerilmesi
- Güçlüğün, çözülebilir bir sorun şeklinde biçimlendirilmesi
- Çözüm önerisi (denemeler ortaya atma)
- En iyi çözümün bulunması
- Çözüm yolunun iki biçimde sınanması
- Çözümün kendi bünyesinde iç tutarlılığı
- Davranış veya kontrol
- Başarısızlık durumlarında geri dönme
- Tutumlar ve arzuları gözden geçirmek
- Sorunun hikayesini ve çözümünü gözden geçirmek
- Çözümün başarısını ortaya koymak
- Yeni dengelerin kurulması

Dewey, sorun çözümünde bu seviyelerin değişmez olmadığını ve herhangi bir sırasının olmadığını vurgulamış, herhangi bir aşamadan başlanabileceğini belirtmiştir. İlave olarak Dewey, bu seviyeleri genişletilebilmekte, yeni seviyeler ekleyebilmekte, bazılarını iptal edebilmektedir (Saygılı, 2000).

2.3.7. Alex Osborn Problem Çözme Modeli

Beyin fırtınası yöntemini geliştirip yayan, Osborn'un yaratıcı sorun çözme faaliyeti üç aşamayı kapsar:

Problemin bulunması: Sorunun tanımlanması ve hazırlığı kapsar. Sorunu tanımlamak, onu bir karmaşanın içerisinde çekerek çıkarmayı, hazırlık ise gereken bilgilerin toplanmasını ve çözümleme işlemlerini kapsamaktadır.

Fikir bulunması: Fikir üretimini ve düşünce geliştirilmesini kapsamaktadır. Fikir üretmede olabildiğince çok fikir ortaya atılması gerekir. Düşünce geliştirme ortaya atılan fikirlerin birbirine eklenmesini, yeniden işlenerek en uygun sonucu seçilmesidir. Fikir bulma seviyesi, "deneme geliştirme" seviyesi olarak da kabul edilir.

Çözüm bulunması: Değerlendirme ve seçme seviyelerinden oluşmaktadır. Değerlendirme değişik çözümlerin denenmesi veya başka şekillerle kontrol edilmesidir. Seçme (çözümün kabulü) ise bir düşüncenin diğerleriyle karşılaştırılması ve nihai çözümle ilişkilendirmeyi kapsar (Sungur, 1997).

2.4. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Problem çözme becerisinin kapsamlı ve çok boyutlu bir süreç olması sebebiyle sorun çözme yeteneklerine etki eden çok sayıda etken bulunmaktadır. Charles ve Lester sorun çözme yeteneklerine etki eden etkenleri; bilişsel, duyuşsal ve deneysel olmak üzere üç gruba ayırmıştır (Charles ve Lester, 1984).

2.4.1. Duyuşsal Faktörler

İnsanların bir gereksinimi giderme gayretinin bütününe motivasyon denilmektedir. Bireyler sorunu çözmek için motive olurlar. Motivasyon, sorun çözmenin başlangıcı ve son aşaması için önemli bir etkidir. Kişilerin sorun çözmesinin ilk aşaması olan hazırlık basamağında, sorunu ortaya koymak ve çözüm için gereken bilgilerin bir araya getirilme hususunda motive olmaları gerekmektedir. Ancak sonraki basamaklarda aşırı isteklendirilme bir engel olabilmekte ve hatalı

çözümler üzerinde kişinin gereksiz gayretlerine sebep olabilmektedir (Morgan, 1998; Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003).

2.4.2. Bilişsel Faktörler

Bilişsel etkenler; bir çocuğun sahip olduğu kelime birikimi, sayısal ve iletişim becerileri, yaratıcı düşünme gibi kabiliyetlerdir. Bir bireyin kelime birikimi, sayılar, sorun çözme, sembol, kavram, düşünce, ilişkiler vb. geniş boyuttaki yetenekleri kapsar. Genel bir terim olan zeka, kişinin yeni durum ve problemlere uyabilmesi şeklinde nitelendirilmektedir (Özgüven, 1994). Sorun çözme yeteneği bilişsel etkenlerden etkilendiği gibi erken yaşlardaki sorun çözme şansları da yeni bilişsel ilişkiler oluşturmak için çocuğa cesaret vermektedir (Morgan, 1998; Özgüven, 1994).

2.4.3. Deneyimler

Genel bir kabiliyet veya üstün zekadan fazla, bilgi ve tecrübe sorunların çözülmesini kolaylaştırmaktadır. Örneğin, satrançta usta olmak, yaştan ziyade, sorunların daha iyi tanımlanmasına bağlı olmaktadır (Thornton, 1998).

Bireyin geçmişte yaptığı başarılı ya da başarısız sorun çözme tecrübeleri sorun çözme eylemini de etkilemektedir. Çocuklukta bilinçli olarak değişik sorunlarla karşı karşıya getirilmiş ve pozitif pekiştirme almış çocuklar, sorun çözme hususunda olumlu tutum geliştirebilmekte ve sorunların çözümünde kullanmaktadır (Bingham, 2004).

Çocuğa küçük yaşlarda sağlanan tecrübelerden kazanılacak temel bilgiler, beceriler ve alışkanlıklar, daha sonraki öğrenim yaşamında ve sosyal ve duygusal alanda etkili olacaktır. Özellikle küçük yaşlarda kazanılan tecrübelerin, çevresiyle iletişim halinde yeni bilişsel ilişkiler oluşturmasında çocuğa cesaret verdiği göz önüne alındığında, sorun çözme tecrübelerinin oluşması ve özel eğitim programlarıyla desteklenmesi önem kazanmaktadır (Aydoğan, 2004).

2.5. Problem Çözme ve Çocuk Arasındaki Bağlantı

İnsan bilincini bulanıklaştıran, meydan okuyan ve inancını müphem hale getiren her şey problemdir (Baykul, 1987). Sorun çözmeye, belirli bir durum karşısında düşünme, neyi nasıl yapacağına karar verme, mevcut imkanları kullanma ve çözüme ulaşmadır. Yaşanılan güçlükleri ortadan kaldırmak ve belirsizliklerin giderilmesi sorun çözümü şeklinde nitelendirilebilir. Problem çözmeye, düşük yetenekli ve yüksek metacognitive (bilişötesi) bilgiye sahip çocuklar ile aynı başarıyı göstermişlerdir (Gelbal, 1991).

Problem çözmeye çocuğun yeteneklerinin, öz saygısının ve öz güveninin gelişmesini sağlamasının yanı sıra insan olarak gelişimini de hızlandırmaktadır. Sorun çözmeye etkinlikleri, çocukların hedeflerini nasıl gerçekleştirecekleriyle ilgili kararlar almasını sağlar, yetişkinlere de çocuklardan bir şeyler öğrenme fırsatı tanır. Sorun çözen çocuklar gözlenerek ve soruları dikkatlice dinlenerek, ne düşündüğü anlaşılabilir. Çocuklar çözüme kendi başına ulaşırsa, uygulama ihtimalleri de fazla olmaktadır. Çocuklar, problem çözmeyi deneyerek öğrenir ve problemlerini çözerek öz güvenleri artar ve kendilerini ifade etme ve savunma yönleri gelişebilir (Anonim, 2016).

Problem Çözme Basamakları (Sarıyıldız, 2015):

- 1- Problemi tanıma,
- 2- Önermeler,
- 3- Öneriler arasında seçim yapma,
- 4- Çözümü deneme,
- 5- Çözüm yolunu etkinliğinin geri bildirimi,
- 6- Etkili çözüm değilse alternatif üretebilme,
- 7- Başarılı olursa ödüllendirme.

Çocuk kendini, problemi, problemi çözme aşamalarını öğrenirse bir başka problemle karşılaştığında kendine güven duyar ve sevilen, duygusal zekasına güvenen çocuk problem çözmeye her zaman hazırlıklı olur.

2.6. Problem Çözme Becerisi ve Duygusal Zeka İlişkisi

Güler (2006), ilkokulda görev yapan 200 öğretmen üzerinde, öğretmenlerin duygusal zeka ile sorun çözme yeteneği arasında kurulan ilişkiyi incelemiş ve ilkokul öğretmenlerinin duygusal zeka seviyelerini yüksek olduğunu ve sorunların çözümünde yaratıcı olduklarını bulmuşlardır. Elde edilen sonuçlara göre duygusal zeka seviyesinin artması sorunları çözebilme yeteneğini artırmaktadır.

Öte yandan, Tunca (2004) çalışmasında duygusal zekayla sorun çözme yetileri arasında olumsuz bir ilişki bulmuştur. Duygusal zeka seviyesi yükseldikçe sorun çözme yeteneği azalmaktadır. Aynı şekilde, İşmen (2001), tezsiz yüksek lisans öğrencileriyle lisans öğrencilerinin duygusal zeka ve sorun çözme yeteneklerini karşılaştırmıştır. İstanbul Üniversitesi'nden 202 lisans ve 53 tezsiz yüksek lisans öğrencisi üzerinde yaptığı çalışma neticesinde, duygusal zekayla sorun çözme yeteneği arasında ters yönlü bir ilişki saptamıştır.

2.7. Duygusal Zeka'nın Tanımı

Ruh bilimine göre his; belli bir obje, eylem veya kişinin, bireylerin iç dünyasında oluşturduğu etkilerdir. Zeka ruh bilimine göre soyutlama, öğrenme ve yeni durumlara uyma yeteneklerinin toplamıdır. Terimlere dayanan bu ön bilgiden sonra duygusal zekanın tanımlanmasına giriş yapılabilir.

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

1980'lerden itibaren, İsrailli Psikolog Dr. Reuven Bar-On, duygusal zekayı "Bir bireyin, çevre baskısı ve arzularıyla mücadelesinde başarılı olmak amacıyla; duygusal, kişisel ve sosyal becerilerinin bütünleşmesidir" biçiminde tanımlayarak,

duygusal zekanın, bireyin psikolojik açıdan kendisini iyi hissetmesini sağladığını belirtmiştir (Moller, 1999).

Peter S. ve John M., 1990 yılında “duygusal zekayı” şöyle açıklamıştır: "Bir bireyin, kendisi veya diğerlerinin his ve duygularını yansıtabilmesini, ayırt edebilmesini ve düşünce ve eylemlerinde bu bilgilerin kullanılmasını sağlamasıdır." (Salovey ve Mayer 1990).

Daniel G., 1995'te yayınladığı “Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?” isimli kitapta; duygusal zeka olgusunu, "bireyin şahsi hislerini anlayarak diğerlerinin hisleriyle ilgili empati geliştirmesi ve hislerini hayatı zenginleştirecek şekilde düzenleyebilme yetisi" biçiminde tanımlamıştır. Goleman'a göre; beynin düşünebilen bölümü, beynin duygusal bölümünden besleniyor. Beynin düşünebilen ve duyguları hisseden bölümleri genelde yapılan her şeyle birlikte çalışmaktadır. Dolayısıyla, hem iş hayatında hem de özel hayatta başarı ve mutluluk için, duygusal zeka becerileri çok önemlidir (Beceren, 2004).

Cooper ve Sawaf, duygusal zeka kavramını “duyguların gücü ve kavrayışını, bilgi ve etki kaynağı olarak sezmek, anlamak ve etkin biçimde uygulamak kabiliyeti” şeklinde tanımlamışlardır. Çünkü insani duygular, temel hislerin, içgüdüsel dürtü ve duygusal tercihlerin ortak noktasıdır. Bu olgulara güvenildiği ve saygı duyulduğu durumlarda, duygusal zeka, benliğimizi ve çevremizde yer alan kişileri iyi bir şekilde anlamamızı sağlamaktadır (Cooper ve Sawaf, 2000).

“Duygusal zeka ölçütleri hem içerik hem de değerlendirme teknikleri sebebiyle çok geniş ölçülerde farklılıklar sergilemektedir. Duygusal zeka ölçüm uygulamaları, özellikle kişilik tabanlı öz-iletim ve bilgi yaklaşımları bulunan ya da beceri tabanlı değerlendirme işlemlerinin kullanılması eğiliminde olmaktadır” (Otacıoğlu, 2009).

Sonuç olarak, duygusal zeka İngilizce kısa ifade edilişiyle EQ/EI, bir bireyin kendisinin, diğer insanların bazen de hayvanların sahip olduğu duyguları anlamasını, sezinlemesini, yönetmesini ve yönlendirmesini sağlayan kapasite ve kabiliyetin

ölçümüdür. Nispeten yeni bir olgu durumundaki duygusal zekanın tanımlanması devamlı surette güncellenmekte ve gelişmektedir.

2.8. Duygusal Zeka Kavramının Gelişimi

Antik Yunan'dan bugüne kadar akıl-duygu çatışması devam edegelmiştir. Duyguların mantıkla kontrol edilme düşüncesinden başlayıp Rönesans'ta duyguların insanın zayıflığını gösterdiği düşüncesi devam etmiştir. 20. yüzyılın başındaki araştırmalara rağmen aklın üstünlüğü fikri kırılmamış, nihayet 1980'lerden sonra "insan duygularındaki düşüncelerle ilgili faaliyetlerden ayrılmadığı ve bireylerin yaşamının devamlılığı bakımından hayati önemde olduğu" görüşü ortaya atılabılmıştır (Çakar ve Arbak, 2004).

Son yıllardaki araştırmalara göre, IQ seviyesi en fazla %10 seviyesinde başarılı olmaya katkı sunmaktadır. Yüksek IQ'nun; başarı, prestij ya da mutluluk için garanti sağlamadığı, ancak okullarda ve kültürümüz içinde akademik açıdan hala ön planda bulunmakta olup, hayat için büyük önem arz eden sosyal ve duygusal beceriler geliştirme hususları ihmal edilmektedir. Duygusal ve sosyal yönden gelişmiş bireyler, diğer bir ifadeyle, hislerini tanıyan ve kontrol eden, diğerlerinin hislerini kavrayan ve yönlendiren bireyler hem kişisel hem de iş sahalarında avantaj sağlarlar. Duygu yönü ve sosyal yetenekleri kuvvetli bireyler yaşamda mutluluğu yakalamakta ve yaratıcı olmaktadırlar. Duygularına hakim olamayan bireyler ise, net düşünebilme ve işe yoğunlaşabilme kabiliyetlerine ket vuran bir iç mücadele yaşamaktadırlar (Beceren, 2004).

Howard G. 1980'in başında IQ olgusunu sorgulamaya başlamıştı. "Frames of Mind" isimli kitapta, başarı elde edilmesi bakımından hayati öneme sahip sadece bir zeka türü olmadığını, zeka türlerinin daha geniş kapsamda ele alınması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu konuda ün almış bir başka araştırmacı da Robert Sternberg olmuştur. Sternberg, yüksek IQ ile akademik başarı sağlanabileceği ancak, hayattaki tüm hedeflere ulaştıracak eylemleri doğurmayacağını savunmaktadır. Kendi ya da diğerlerinin standart değerleri doğrultusunda başarı sağlamış bireyler yalnızca eğitim siteminde anlamı olan eylemsiz zekaya güvenmekten ziyade her

bakımdan yetenek sahibi olan ve bunları uygulayabilen kişiler olmaktadır (Beceren, 2004).

1985'te ABD'li Wayne P. tarafından "A study of emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-integration; Relating to fear, Pain and Desire" başlıklı bir doktora tezi yazılmıştır. Bu çalışmada "Emotional Intelligence (Duygusal Zeka)" kavramı akademik anlamda ilk kez kullanılmıştır.

1990'da Harvard Üniversitesi çalışanı Psikolog Salovey P. ve New Hampshire Üniversitesi üyesi Psikolog Mayer J. "Emotional Intelligence" konusu hakkında iki ayrı makale kaleme alarak, bireylerin duygularla ilgili yeteneklerini bilimsel verilerle ölçmeye çalışmışlardır. Bu çalışmaların bulgularıyla, bazı bireylerin kendilerinin ve başkalarının duygularını tanımaları ve duygusal problemlerin çözülmesi konularında daha iyi olabildikleri sonucunu gösteriyordu. Son on yıl içinde bu iki profesör, duygusal zekayı ölçmek amacıyla iki ayrı test geliştirmiştir ancak, araştırmaları sadece akademik çevrede kalmıştır.

Başarılı olma anlamında önem taşıyan hususlar; empatiyi, duyguları ifade etmeyi ve anlamayı, mizacı kontrol etmeyi, bağımsızlığı, uyum sağlayabilmeyi, beğenilmeyi, bireyler arasındaki problemleri çözmeyi, sadakati, sevecenliği, nezaketi, saygıyı vb. duygusal özellikleri açıklamak amacıyla kullanılan bu kavram 1995 yılında psikoloji doktorası bulunan yazar-gazeteci Goleman D. 'nin "Duygusal Zeka (Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ)" isimli eseri kaleme almasıyla tanınmıştır (Beceren, 2004).

Sonuç olarak gündelik ve örgütsel yaşamın parçası olan ve problem çözmeye yardımcı olan duygusal zeka kavramı üzerine irdemeler son yıllarda giderek artmıştır. Duygusal zekanın gelişimini sağlayan etkenler daha çok önem kazanmıştır.

2.9. Duygusal Zekanın Gelişimini Sağlayan Etkenler

Duyguların esiri olunmaması ve bireylerin bu konuda sorumluluğunun bulunduğu hususu dikkate alınarak, duygusal zeka olgusunun geliştirilebilirliği ifade

edilmektedir. Bu kavram üzerinde etkili olan faktörler bu bölümde açıklanmıştır.

2.9.1. Duyguların Tanınması

Duygular, insanoğlunu yaşama bağlayarak, yaşamını devam ettirmesi yönünde önem ifade eden sistemlerdir. Duygusal zeka bireyin kendisini tanınmasını gerektirmektedir. Hayatın ayrılmaz bir parçası olması sebebiyle duygusal dünyanın iyi öğrenilmesi ve tanınması gerekmektedir. Örneğin, kızgın bir kişinin vereceği doğal tepkilerden o kişinin öfkeli olduğu sonucunu çıkarmak mümkün olmaktadır. Korku, kaçma veya saklanma eylemiyle neticelenen bir duygu olmaktadır. Mutluluk ve sevgi hormonları sayesinde, bireyler huzurlu ve dingin bir halde bulunur. Bu hisler öyle doğaldır ki, bireyler bu hususlarda düşünme ihtiyacı bile duymayabilir. Sonuçta bütün bu eylemlerin ne zaman, nasıl ve hangi etmenlerle ortaya çıktığı ve hangi sonuçları doğurduğu, duyguların tanınması konusundaki diğer örnekleri oluşturur (Ginnot, 1980).

Duyguları tanımak, duyguları doğru yönlendirebilmek için ilk adımdır. Öfkeli bir anda beynin ürettiği sinyallerle, eğer akıllı düşünmeden sadece içgüdüsel eyleme geçilirse, anın duygusal bağlamından çıkılacak ve pişmanlık duyulacaktır. Bireyin kendisine ve ilişki kurduğu kişiye karşı istenmeyen biçimde davranışı ortaya çıkacaktır. Sonuçta ortaya çıkan pişmanlıkla davranış öncesi duyulan öfke arasındaki kesimde bireyin ne yapmak istediği yönünde kendi kendine bir sorgu yaparak seçim yapmasını ve sorumluluk duygusuyla hareket etmesini sağlayacak şey duyguların tanınması ve fark edilmesidir. Duyguların tanınmasıyla ilgili diğer önemli bir konu da, duygusal zeka gelişimini sağlayan duygusal eğitimin çocukların duygularını tanınmasına yardımcı olması ve gerçek duygularını bilerek dengeli ve tutarlı biçimde davranmaya itmesidir. Bir çocuğun iç dünyasındaki kargaşa hislerini bilmesi ve duygularını tanınmasıyla azalmaktadır.

2.9.2. Duyguların Olduğu Gibi Kabul edilmesi

Her insan farklıdır. Farklılık diğerlerine göre daha iyi veya daha kötü olmak anlamında değildir. İnsanların farklı bakış açılarına sahip olabileceği daha erken kavranırsa o kişiler daha hızlı tanınabilir. Bu husus duygusal zekanın gelişmiş olması

anlamına gelmektedir.

Duygusal zekası gelişmiş bir kişi diğerlerinin düşünce ve duygularını kendisi için bir tehlike değil, aksine ilgi çeken ve yeni bir şeyler öğrenme fırsatı olarak değerlendirir. Duygular, ne ölçüde şiddetli ve yoğun hissedilirse, bir o kadar da rahatsızlık verici bir durum olurlar. İnsan ilişkileri kapsamında, sevgi ile nefret, hayranlık, gıpta veya bağlılık ile düşmanlık, başarı ile endişe yan yana bulunabilmektedir. Olumlu, olumsuz ve çelişkili tüm duyguların varlığını kabul büyük bir olgunluk istemektedir. Bu kavramların içtenlikle kabullenilmesi kolay olmamaktadır. Çocukluk ve sonraki dönem eğitimleri bireyleri bu olgulara karşıt bir görüşe hazırlamaktadır. Bireylere olumsuz duyguların kötü olduğu, hissedilmemesi ve hissedildiğinde utanç duyulmasının gerekli olduğu öğretilmektedir. Fakat duygu ve düşünceler değil davranışlar iyi ya da kötü olarak ayrılabilir. Duygular için değil yalnızca eylemlerin suçlanması ya da övülmesi gerekmektedir. Duygu ve hayallerin yargılanması veya yasaklanması özgürlük ve akıl sağlığı bakımından sakıncalı olmaktadır (Yılmaz, 2003).

Birçok kişi, özellikle olumsuz duygularla nasıl yüzleşeceğini ve nasıl uzlaşmayı sağlayacağını öğrenememektedir. Nefretin hoşnutsuzluk olduğunu, korku anında korkacak bir şeyin olmadığını, acı duyulduğunda cesur olmasını ve gülümsemesini söylemişlerdir. Örneğin, kardeşine duyduğu kıskançlıkla ona zarar verebilen bir çocuğa: “Seni anlıyorum, gerçekte ondan nefret ediyorsun” gibi bir sözü kaç yetişkin söylüyordur? Daha çok karşılaşılan ifade şudur: “Aslında onu ne kadar çok sevdiğini biliyorum” ebeveynler çocuklarının kıskançlık duygusu yaşayabileceğini kabullenemiyorlar. İnkâr ederek bu duygunun ortadan kalkacağını düşünüyorlar. Çocukları eğitmenin en güzel yolunun bu olduğunu düşünüyor olabilirler. Fakat duygularını normal biçimde ifade edemeyen çocuklar, alt ıslatmak, tırnak yemek, öksürük nöbetine tutulmak, kaşıntı dökmek vb. diğer türlü davranışlar gösterdiklerinin tespit edildiği araştırmalar vardır (Ginnot, 1980).

Çocuklukta görülebilen bu tür davranışlar, bireyin karakterine yansıyabilecek yaralar açarak yetişkinlik hayatına çok olumsuz etkiler katabilir. Olumlu veya olumsuz duyguları tanıyarak, varlıklarını kabul etme, duygusal zeka

gelişiminde önemli bir etkidir. Varlığı inkar edilemeyen duygular kabul edilir. İnsan hayatındaki tavırları, kabul ettiği olgulara göre şekil alır. Kabullenilen duyguların hangi yönde geliştirilmesine ihtiyaç varsa o istikamette geliştirilmesine çalışılır.

2.9.3. Duyguların Yüklelediği Sorumluluğun Farkına Varmak

Sorumluluktan kasıt, hissedilen duygunun kendisinden kaynaklı sorumluluk olmamaktadır. Belirtilen sorumluluk, hissedilen duygunun neden olduğu eylemin yüklediği sorumluluktur. IQ ve EQ arasında doğru biçimde ilişki kuramayan bireyler genel olarak bireysel ve toplumsal uzlaşma sorunu yaşarlar. Bu tür bireylerin, sorumluluk duygusunun aksine pişmanlık duygusu oldukça gelişmiş durumdadır. Bu duygu pişmanlıkla değil, çok sık bu duygunun yaşanması sebebiyle gelişmiştir (Yılmaz, 2003).

Her birey hata yapabilir. Fakat unutulmamalıdır ki, hatalardan ders çıkarılırsa kendisini affettirebilir. Karakterleşen hataların bir mazereti olmamaktadır. Bir kez yapılan yanlışlıklar hata olmamaktadır. Yanlışlıklar tekrarlanırsa hataya dönüşmektedir. Önemli olan yanlışların görülmesi ve ders çıkarılmasıdır. Bu kapsamda, yaptıklarının arkasında durabilen ve hatalardan ders çıkarabilen bireyler yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunun sağlanarak davranışların düzenlenebilmesi, duyguların getirdiği sorumluluğun bilinmesiyle gerçekleşir. Bu nedenle, duygusal zeka gelişiminde etkin olan faktörlerden biri de farkındalık kavramıdır (Yılmaz, 2003).

Duygusal zekanın özelliklerinden biri de bağışlayabilme yeteneğidir. “Birilerini affetme işlemi; duyguların fark edilmesi ve tanınması, olumsuz duygulardan vazgeçilmesi, suçluyla empati kurulması ve olumlu duygular geliştirilmesi, kırıncı olaylarla ilgili bilişsel tekrarların fark edilmesi ve bakış açısının değiştirilmesi, suçlunun sınırlılıklarının, çaba ve niyetinin dikkate alınması, yıkıcı davranışların fark edilmesi, affetmenin bir seçenek olarak düşünülmesi, yeniden güvenilir bir ilişki kurulması amacıyla suçluyla etkileşime geçilmesi ve affettiğinin açık olarak gösterilmesi gibi öğeleri kapsamaktadır.” (Asıcı, 2018). Yerinde, her

zaman da tekrar edilmeyeceği bilinen bir bağışlama problemin tekrarını engelleyebilir ve stres azalır.

Her durumda bir yol bularak problemlerin giderilmesi yeteneği duygusal zeka olgusunun önemli faydalarından bir tanesidir. Bu yetenek sistematik çalışmayla geliştirilir. Eğer sorunlardan korkulup kaçılmaz, bir şans ve kendini gösterme fırsatı olarak değerlendirilirse çözememeleri için bir sebep kalmamaktadır. Duygusal zeka olgusunda eleştiri yapabilme ve eleştiriye açık olma da oldukça önemli olmaktadır. Konu hem bireyleri hem de başkalarını etkilemektedir. Eleştirilerden rahatsız olunmamalı, olumlu veya olumsuz yönlerin öğrenilmesi için fırsat elde edilmelidir.

2.10. Duygusal Zeka Unsurları

Duygusal zeka beş unsurdan oluşmaktadır: Duygusal zeka; öz bilinçtir, öz yönetimdir, motivasyondur, empatidir ve sosyal becerilerdir (Goleman, 2001). Bu olgulardan oluşan duygusal zeka unsurları aşağıda belirtilmektedir.

Özbilinç, kişinin duyguları ve buna bağlı olan özellikleri ile güdüleri hakkında geniş kapsamlı bir anlayışının bulunması anlamındadır. Özbilinç değerleri kuvvetli olan kişiler kendi kendilerine eleştiri yapamazlar ve herhangi bir konu hakkında umutlanmazlar. Karşısındaki kişilere ve kendilerine karşı daima doğruluktan yanadırlar (Goleman, 2000). Özbilinçli insanlar genellikle sakin olarak, olaylar karşısında kendi kendilerine durum değerlendirmesi yaparlar, bu da içsel güdüleri ile tepki vermek yerine durum hakkında düşünmelerini sağlar (Goleman ve Boyatzis, 2006).

Özbilinç, duygusal bilinçlilik, özgüven ve kendini doğru değerlendirme becerilerinden meydana gelmektedir. Duygusal bilinçlilik, bireyin hangi duyguları neden hissettiğini bilmesi, hisleriyle eylemleri arasında kurulan bağın farkında olarak, hislerin performansına nasıl etki ettiğini kavraması anlamındadır (Goleman, 2001).

Kendi değerlerini ve becerilerini etkili biçimde duyumsamak özgüven ile olur. Yüksek özgüvenli bireyler, kendilerinden emin ve kararlı görünürler. Her

durumda sağlıklı karar alabilirler. Özgüveni olmayan bireyler, her başarısızlık sonucu yetersizlik duygusu yaşarlar. Özgüven eksikliği, kendinden şüphe duymayla ortaya çıkmaktadır. Bu ise çaresizlik ve güçsüzlük anlamına gelir. Aşırı özgüven ise, kibirlilik biçiminde görülebilir. Özgüven, küstahlıkla karıştırılmamalıdır, olumlu bir etki bırakılması için özgüvenin gerçekle bağdaşması gereklidir (Goleman, 2001).

Özbilinç, kendini yönetmeyi bir başka ifadeyle kendini kurgulamayı doğurur. İnsan duygularını bilmeyi başaramazsa, bu duyguları yönetmeyi de başaramaz. Kişinin kendi kendisi ile konuşmasını çağrıştıran kendini kurgulama insanı duygularının esiri olmaktan kurtarır (Goleman, Boyatzis ve Mckee, 2002). Coşkulu olmak ya da bir zorluğun yenilmesi gibi keyif verici pozitif duygular sakıncalı değildir. Ancak stresli, hiddetli, kaygılı ve panik halinde olmak ya da hüsrana gibi sıkıntı uyandıran negatif duygular, tehlike durumunda beyin tarafından dikkatin o tarafa doğru çekilme şeklidir. Bu hisler, beynin çözülmeyi bekleyen işlere yoğunlaşmasına engel olmaktadır. Yüksek duygusal zekaya sahip kişiler, doğru bireylere, gereken zaman ve yerde, gereken tepkiyi verebilmektedirler (Acar, 2001).

Kendini kurgulama; özdenetim, güvenilir, vicdanlı, uyumlu ve yenilikçi bireylerde bulunmaktadır. Özdenetim, kişiyi üzen güdü ve duyguların denetlenmesidir. Güvenilen kişi olmak demek dürüst ve bireysel performans sorumluluğu alan kişi olmaktır. Vicdanlı olmak, verilen sözleri yerine getirmek ve bunları gerçekleştirmekten kendini sorumlu hissetmektir. Uyumluluk, olaylar ve düşüncelerin oluşturduğu değişimlerle baş edebilmek ve olaylara daha geniş perspektiften bakmaktır. Yenilikçi olmak, yeni fikirlere açık olmak, farklı kaynaklardan taze fikirler edinmek bunları uygularken de riskleri göze alabilmektir (Goleman, 2001).

Motivasyon, Latince “movere” sözcüğünden türeyen ve “hareket ettirme, harekete geçirme” anlamında; isteklilik, gereksinim ve dürtüleri içine alan bir kavramdır. Dürtü fizyolojik kökenli olan açlık, susuzluk gibi güdülere verilen isimdir. Yalnızca insanlara ait olan başarma arzusu gibi yüksek güdülere de ihtiyaç adı verilir. Motivasyon kavramını anlamada ihtiyaçların, güdülerin ve teşvik edici uyarıların arasındaki ilişki ve bunların anlamı önem kazanır (Goleman, 2001).

Motivasyon kendi kendine karar verebilme becerisi ve iyimserlik, başarıma güdüsü ve kendini adanma yeteneklerinden ibarettir. Başarıma güdüsü, mükemmeliyetçiliği yakalamaya veya artırmaya çalışmak; kendi kendine karar verebilme becerisi, uygun şartları değerlendirebilmek; iyimserlik, olaylar karşısında pozitif olabilme; kendini adama, içinde bulunduğu topluluğun veya kuruluşun amaçlarını benimseyerek hareket etmektir (Goleman, 2001).

Empati, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak kişileri anlayabilmek, bu anlayışla kişilerin gelişimine yardımcı olmak, farklılıklardan yararlanmayı bilmek, hizmet etmeye meyilli olmak ve politik akıldan oluşmaktadır. Diğer kişileri anlamak için onları dikkatle dinlemek, duyarlı olmak ve onların duygularını, ihtiyaçlarını kavrayarak yardımcı olmak gereklidir. Diğerlerini geliştirebilmek için, insanları motive etmeyi bilmek yani başarılarının onaylanması ve ödüllendirilmesi, faydalı geri bildirimlerde bulunulması gerekmektedir. Farklılıklardan yararlanma, farklı yapıdaki bireylere karşı saygılı olmak, onların yardımı ile oluşan fırsatları değerlendirmek, önyargılı ve hoşgörüsüz olmamaktır. Müşterilerin ihtiyaçlarının tahmin edilmesi, kabullenilmesi, sadakatlerinin artırılması, gereken yardımın sağlanması, hizmet etmeye yönelimin gereğidir. Politik akıl ise, hayati önemdeki sosyal ağların keşfedilmesi, örgüt içi ve dışındaki gerçeklerin doğru algılanması, kilit konumdaki ilişkilerin doğru anlaşılması demektir (Goleman, 2001).

Sosyal yetenekler, bireylerle olumlu ve etkili bir ilişki kurmayı sağlayan becerilerdir. Sosyal yetenekleri az olan insanlar, yalnız çalışmaktan hoşlanırlar, içinde bulunduğu sosyal çevreden kaçır ve bu çevrelere adapte olamamaktadırlar. Sosyal yetenekleri çok olan insanlar, iletişim ve grup çalışmasında yetenekli olup bir arada buldukları insanlarla iyi ilişkiler içerisinde olurlar (Cameron, 2006).

Sosyal yetenekler, işbirliği, iletişim, etki, değişim sağlayan unsurlar, çatışma yönetimi, takım dinamikleri ve liderlik kavramlarından oluşmaktadır. İnsanları etkileyerek gönüllerinin kazanılması, sunumun izleyenlere hitap edecek şekilde ayarlanması, fikir birliği sağlamak amacıyla, dolaylı etki gibi kompleks sistemler

geliştirilmesi ve insanların ikna edilmesi amacıyla taktikler kullanılmasıdır (Goleman, 2001).

İşbirliği ve takım ruhu kişinin doğuştan gelen yeteneklerini sosyal hayatı ve çalışma hayatında kullanabilme özelliğidir. Son zamanlarda, çalışma hayatında oldukça önemli bir yer tutan işbirliği ve ekip ruhu, sinerji oluşturarak işletmelerin başarılı olmasını sağlayan bir unsur haline gelmektedir (Arslan ve Sayılı, 2006).

Sonuç olarak duygusal zeka;

1- Bireyin kendini, duygularını tanıması ve duygusal tepkilerinin farkına varmasıdır.

2- Duygularını yönetebilmek için öncelikle bireyin kendini tanıma sürecini halletmesi gerekir.

3- Kendini ve duygularını belli bir hedef için harekete geçirebilmek önemli yeteneklerden biridir.

4- Empati, diğerlerinin duygularını anlayabilmek, onlar ile olan ilişkilerde bireyin kendi gücünü arttırması bakımından önemlidir.

5- Duygusal zekanın önemli unsurlarından biri de sosyal ilişkilerdeki başarıdır.

2.11. Duygusal Zekanın Sınırları

Zekanın sınırlarını belirlemek için genellikle zeka geriliği ve üstün zeka ifadesi kullanılır.

Zekanın karşıtı duygusal zeka değildir. Cooper ve Sawaf (2000)'a göre "duygusal zekadan yoksun bir zeka veya entelektüel zekası olmayan bir duygusal zeka çözümün yalnızca bir kısmı"dır. Akıl ile kalp birlikte ve uyumlu şekilde çalışmadığı zaman bireyler oldukça zor bir hayat sürerler. Duygusal zeka kişinin duygularını özgür bırakabilmesi, ne istediği gibi davranması, ne de duygularını bastırmasıdır. Önemli olan duygularını doğru yerde ve ölçülü bir şekilde

kullanabilmesidir. Duygusal zeka sadece iyi davranmak değildir. Stratejik olaylarda kişinin davranışlarının iyi olması önemli değildir. Sıkıntı oluşturan olayların sonuçları ile karşı karşıya gelmekten kaçınan kişiyi bu sıkıntılarla direkt olarak karşılaştırmaktır. Kişinin duygularını serbest bırakması ve içindeki duyguları dışa vurması anlamına gelmediği gibi aksine duygularını daha etkili anlatarak insanların beraberce ve ahenk içinde çalışmalarını temin etmektir (Cooper ve Sawaf, 2000).

“Duygusal zekanın sınırları aşağıda yer alan şekilde sıralanabilir:

1- Duygusal zeka sadece “iyi davranma” anlamını taşımaz. Stratejik seviyede iyi davranma değil, sıkıntılı ancak önemli sonuçlar doğuran gerçeklerle yüzleşmekten kaçınan bireyin direkt olarak bu gerçeklerle yüzleştirilmesi gerekebilir.

2- Duygusal zeka, hislerin başıboş bırakılması ve içindikilerin dışarı atılması anlamlarına gelmemekte, aksine gereken biçimde ifade edilmesi amacıyla yönetilmesi ve bireylerin birliktelik ve uyumluluk içerisinde çalışmasının sağlanmasıdır.

3- Duygusal zeka, mucizevi bir şey değildir. Pazar payını artırmayı ya da daha fazla kârı garanti etmez. Çünkü bir organizasyonun yapısı çok kompleks ve değişkendir. Ancak “insan her şeyi yapabilir” sözünden de anlaşılacağı gibi, insan faktörü dikkate alınmazsa, hiçbir iş iyi olmayacaktır (Yan, 2008).

Uzun süredir olumlu kişilik, iyi karakter, yeterlilik, esnek beceri ve olgunluk vb. değişik kavramlar ile belirtilen insana ait beceriler esasen duygusal zekanın kendisini oluşturmaktadır (Goleman, 2000).

2.12. Duygusal Zeka Yeterlilikleri

Duygusal zeka yeterliliği, işte olağanüstü bir performansla neticelenen, duygusal zekaya dayanan ve geliştirilebilen kabiliyetlerdir. EQ, bu zeka faktörlerinin temelini oluşturan pratik becerilerin öğrenme potansiyelini saptamaktadır. Bu potansiyelin işteki becerilere olan katkısını duygusal yeterlilik temsil etmektedir (Goleman, 2005).

EQ, bireyleri kişisel ve toplumsal olarak iki kesimde etkili yapmaktadır. EQ'su gelişmiş bir kişi, duygularını etkili biçimde yönetebilir, kendisini motive edebilir, yaratıcılık ve üretkenliği yükseltebilir. Toplumsal açıdan ise EQ'su gelişmiş bireyler, diğerleri üzerinde kolay etki bırakır, onların duygularının farkında olur ve yönetebilirler. Bu bireyler diğerlerine enerji vererek onların da enerjilerinin olumlu şekilde kullanılmasını sağlarlar (Barutçugil, 2002).

Goleman EQ'yu ifade ederken, ortaya koyduğu EQ modelini beş başlıkta toplamıştır: öz bilinç (bireyin duygularının farkında olması), duygularını idare edebilmesi (bireyin duygularını yönetmesi), empati (diğerlerinin duygularının anlaşılması), bireyin kendisini motive edebilmesi (harekete geçme) ve sosyal beceriler (ilişkilerin yürütülmesi).

Daha kapsamlı olarak duygusal zeka unsurları iki boyutta incelenmektedir: Birincisi kişisel yeterlilikler ikincisi ise sosyal yeterliliklerdir. Kişisel yeterlilikler, öz bilinç, duyguları yönetme ve motivasyon olarak gruplanabilir. Sosyal yeterlilikler ise empati, sosyal yetenekler, iletişim, çatışma yönetimi, işbirlikçilik ve dayanışma, takım yetileri olarak alt başlıklara ayrılmaktadır (Titrek, 2007).

2.12.1. Kişisel Yeterlilikler

Kişisel yeterlilikler, “bireyin iç halinin ve kaynaklarının farkında olması, bunları yönetmesi, hedeflere ulaşmayı sağlayan içsel potansiyelini bu hedeflere ulaşmak için kullanma becerisi” olarak tanımlanabilir. Kişisel yeterlilikler; öz bilinç, duyguları yönetme ve motivasyon olarak gruplanabilir (Titrek, 2007).

2.12.1.1. Öz bilinç

İnsanın kendi duygularının farkında olabilmesi olan öz bilinç, bireyin güçlü ve geliştirilebilir yönlerinin bilincinde olması, duygularını tanıması, bu farkındalıklarını düşünce ve davranışlarında kaide alarak kullanması ve kendi duygularını yansıtabilmesidir.

Bireyin kendisiyle ilgili farkındalığa sahip olması duygusal zekanın en önemli niteliklerindedir. Bireyin kendi duygularını tanıması; hedeflerinin, başarabilme

yetisinin, potansiyelinin, sahip olduğu kaynakların ve enerjinin farkında olup, kişisel tercihlerini buna göre sağlıklı bir şekilde yapabilmesidir. “Kendisini izleme ve duygularının tanınması; duygular için bir kelime oluşturulması; hisler, fikirler ve tepki gösterme arasındaki ilişkiyi bilme” şeklinde tanımlanan özbilinç, aynı zamanda bireyin güçlü ve zayıf yanlarının farkında olması; kendi özsaygısından ödün vermeden kendisine objektif açıdan bakmasını ifade etmektedir. Kendisiyle ilgili farkındalığa sahip birey, eksikliklerinin farkındadır ve kendini geliştirmek için harekete geçer. Bu farkındalığı geliştiren bireyler çevrelerini de geliştirmeye meyillidirler (Eymen, 2007).

Duygusal zekanın temelini kendini tanıma, sahip olduğu duyguların bilincinde olma oluşturur. Duyguların farkında olunması sezgisel psikoloji ve kendini anlama açılarından mecburidir. Kişinin gerçek duygularını fark edememesi onu duyguların eline bırakmasına neden olmaktadır. Duygularını tanıyan bireyler, hayatlarını yönetebilirler; nasıl biriyle evleneceğinden ne tür bir işte başarılı ve mutlu olabileceğine kadar bireysel kararların gerekli olduğu hususlarda düşüncelerinden ve ne istediklerinden oldukça emin olmaktadır (Goleman, 2005).

Özbilinç bir iç barometre görevi yürütür. Bireyin yapmayı istediği şeylerin gerçekte yapılmaya değer olup olmadığını ölçme işlemine yarar. Hislerin eylemi etkileme şeklinin farkında olma, temel duygusal yetenektir. Her alanda üstün performans sergileme, başkalarının hislerini yönetebilme, motivasyonu sürdürülebilir, çevredeki bireylerin duygularını doğru anlayabilme ve işbirliği içinde çalışabilmek amacıyla sahip olunması gereken beceriler dahil, çevreyle sosyal becerilerin geliştirilmesi amacıyla bireylere yardımcı olan yegane olgu özbilinçtir (Goleman, 2005).

Duygusal özbilinci yüksek bireyler, duygularının kendilerini ve başarılarını ne ölçüde etkilediğinin farkındadırlar. Duygularına ve kendilerine rehberlik eden görünümüne sahiptirler. Karmaşık ya da olumsuz durumlar karşısında nasıl tepki göstermeleri gerektiğinin farkındadırlar yani onları idare edebilme becerisini kullanabilirler ve kendilerini inanarak ve güvenle yansıtabilirler. Bu bireyler yapıcı tenkitlere açık bir tavır sergilemektedirler ve eksiklerinin farkına vararak bu yönde

gelişimlerini sürdürme arzusundadırlar.

Bireyin becerilerinin farkında olması, güçlü yönlerine güvenmesini telkin eder. Böylece yüksek özgüvene sahip olurlar. Kendine güvenen bireyler rahatlıkla mesuliyet sahibi olurlar. Bu tür bireyler kendilerine güvenleriyle de çevrelerinde tanınırlar. Özbilinçli kişiler, duygusal farkındalığa sahip bireylerdir. Duygularının farkında olmaları diğer insanların özelliklerini de desteklemektedir.

Kendini tanımış olan bireyler;

1- Kendi şahsi hususiyetlerini daha anlaşılır hale getirebilir, kabiliyetlerinin ve sınırlarının farkındadırlar.

2- Sahip olduğu şahsi gizil gücünü tam manasıyla kullanabilir.

3. Her vaziyette ve ortamda şahsiyetine uygun davranışlarda bulunarak, başkalarına karşı şahsi tesirini artırabilir.

4. Başarısına ve başarısızlıklarına nelerin sebep olduğunu bilir; dolayısıyla başarısını devam ettirebilir ve başarısızlıklarını önleyebilir.

5. Birey kendi özeline ait amaçları gerçekçi ve uygulanabilir gerçekliktedir, sahip olduğu kabiliyetleriyle neleri başarabileceğinin bilincindedir.

2.12.1.2. Duyguları İdare Etme (Özyönetim)

Duyguları yönetme yeteneği, özbilinç temeli üzerinde gelişmektedir. Zayıf kişiler sürekli huzursuzluk duygusuyla uğraşırken, güçlü bireyler olumsuzluklarla karşılaştıklarında daha kolay toparlanabilmektedir (Goleman, 2005).

Yılmaz (2019)'a göre öz yönetimli bireyler yapılması gerekeni doğru zamanda yapmaktadır, denetimlidirler. Fırsatları doğru değerlendirmekte, kullanmaktadırlar. Karşılaşılan sorunlara karşı iyimserdir davranış göstermektedirler.

Tuyan ve Beceren (2004)'e göre, bireyin duygularını idare edebilmesi, duygularını kendine ve çevresindekilere zarar vermeden en uygun biçimde

yönetebilmesini ifade etmektedir. Bireyin karşılaştığı problemlere yeteri seviyede özdenetim, özgüven ve esneklik göstermesi özyönetim içinde bulunmaktadır. Fakat bireyin duygularını yönetmesi, duyguların bastırılmasıyla karıştırılmaması gerekmektedir. Bu hususta, Stanford Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bir çalışma özyönetim becerilerinin bireyin hayatındaki önemini ortaya koymaktadır. Duygularını kontrol edebilen bireyler olumsuz duygulara engel olurlar, hatta onları faydalı olacak biçimde düzenlerler. Bireyin stres altındayken ya da bir kriz anında sakin düşünebilmesi veya doğru karar alabilmesi çok zordur ancak böyle bir durumda soğukkanlılıkla olumsuz durumu yönetebilmek bir özdenetim göstergesi olarak ifade edilmektedir. Aristo “Herkes kızabilir, bu kolaydır. Fakat doğru kişiye, doğru zaman ve nedenle ve doğru şekil ve ölçüde kızmak, işte bu kolay değildir” demiştir.

Duyguların yönetilmesini başaran bireyler, esneklik, uyumluluk, iyimserlik duyguları yüksek, kendini motive edebilen ve karar verme yeteneğine sahip kişilerdir. Bireyin duygularını, inançlarını ve davranışlarını başkalarına açıkça belirtmesi ise dürüstlikle ilgilidir. Bu tür bireyler hatalarını kabul ederler aynı zamanda bu hatayı tekrarlamamak için isteklidirler ve çaba sarf ederler. Bireyin esnek olması, değişen koşul ve durumlara karşı farklı görüş geliştirerek davranışta bulunmasıdır. Uyumlu bireyler, değişen şartlarla birlikte ya da toplumsal belirsizlikler nedeniyle motivasyonlarını kaybetmeden sorunların üstesinden gelebilmektedir. Sadece motivasyon değil iş tatmini de başarıyı getirir. Motivasyon iş tatmini kavramları literatürde yaygın olarak karıştırılmaktadır. Bu olgular insan ihtiyaçlarının karşılanması ve verimliliğin artırılması amacıyla yapılan gayretlerin sonuçlarıdır. Motivasyon bir amacın gerçekleştirilmesi amacıyla sarf edilen çabalardır. Tatmin ise çalışmayla ilgili hissedilen duygulardır. Bu duygular olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Motivasyon, bireylerin davranışlarını etkilemekte ve harekete geçirmekte, tatmin duygusu ise iç huzurunu temsil etmektedir. İş tatmini ve motivasyon karşılıklı etkileşim içinde bulunmaktadır. Çalışanın tatmin olması motive olması için gereken ortamın hazırlanmış olması anlamındadır. Tatmin olan çalışan davranış değişikliğine ve motivasyona uygun durumda olmaktadır. Aynı şekilde motivasyon da iş tatmini sağlayabilir (Boyalı, 2011).

Duygularını başarıyla yöneten bireyler, sıkıntılı ve gergin ortamlarda dahi soğukkanlılık içinde pozitif davranabilmektedirler. Örneğin kendisine hakim bir yönetici, ortamın gergin olduğu durumlarda tepkilerini ve kullandığı kelimeleri dikkatli seçerek hislerini ve sıkıntı verici duygularını iyi idare edebilmektedir. Dolayısıyla duygularını yönetebilen yönetici çalışanlarına model olarak onların da davranışlarına yön verebilmektedir (Goleman, 2000). Duyguları idare etme, bireyin isteklerini, dürtülerini kontrol edip, yönlendirebilme becerisidir. Bu beceri hayatın her alanında büyük önem taşımaktadır. Lider yöneticinin kendini yönetme becerisi, çalışanlarına doğru bir etki yaratır. Kendini yönetebilen kişi, belirsizliklerle dolu gündelik hayata ve değişimlere kolay adapte olacaktır (Eymen, 2007).

Öfke, nefret, intikam gibi güçlü duygular, çatışmaların nedenleri veya aynı zamanda da sonuçlarıdır. Çatışma yaşayan bireyler kızgınlık, güvensizlik, hayal kırıklığı, şaşkınlık, üzüntü ve korku gibi çoğu olumsuz karmaşık duygularla karşı karşıyadırlar. Genellikle çatışma içindeyken bireyler bu tür duyguların arkasına gizlenerek asıl sorunu ifade etmekten kaçınırlar. Duyguları ifade etmekten kaçınmak doğru değildir; çünkü duygular gerçektir, göz ardı edilemezler. Birey güçlü duygularla baş ederken; kendisinin ve karşıdaki kişinin duygularını anlamalı ve tanımlamalı bu tür duyguların kaynağını belirlemeli, duygularla yüzleşmeli, duygularını ifade ederken çatışmacı olmayan ben dilini kullanmalı, karşıdakinin duygularının anlaşıldığını belirterek ona önem verildiği hissini vermeli, duygusal patlamalara duygusal tepkilerle karşılık vermemeli ve özür dileme, çiçek gönderme gibi sembolik jestler kullanılmalıdır (Barutçugil, 2002).

2.12.1.3. Motivasyon (Duyguları Harekete Geçirebilme)

Motivasyon, insanların yetenek ve gelişim imkanlarını ortaya koyacak biçimde bireysel, toplumsal ve finansal tercihleri tatmin ederek harekete sevk etmek demektir (Yozgat, 1992). Diğer bir tanıma göre ise motivasyon, bireyi belli bir hedefe ulaşmak için harekete geçiren etkidir. İnsanları bilinç altında ve belli amaçla iş yapmaya yönlendiren dürtüler bütünüdür (Eren, 2006).

Bireyin kendini motive etmesi, her zaman başarılı olma istek ve heyecanının olmasıdır. Bu kabiliyet genellikle güçlüklerle karşılaştığı durumlarda bireye içindeki enerjiyi kullanabilme isteği vererek hedefine ulaşmasını sağlamaktadır. Kendini motive edebilen birey, olumsuzluklar karşısında umutsuzluğa kapılmadan ve pes etmeden devam etme gücünü kendinde bulmaktadır. Birey eğer olumsuz etkiler karşısında pasif hale gelirse sinizm oluşur. “Sinizm çok geniş ölçüde bir kavramdır. Din, sosyoloji, yönetim ve psikoloji gibi sosyo-politik bilimlerle ilgili değişik disiplinlerin çalışma konusu olmaktadır. İş tatmini, bireylerin işini sevmesi ya da sevmemesinin göstergesi biçiminde ifade edilmektedir. Yapılan işte tatmin olunması bireyin işiyle ilgili tutumuna bağlı olmakta, işinden tatmin olan birey işe karşı olumlu tutumlar geliştirmekte ve tatmin olamayan birey ise işe karşı negatif tutumlar besleme meyilinde olmaktadır.” (Boyalı, 2011). Duygular motivasyonu olumsuz yönde etkilerse arkasından başarısızlık gelir.

Duygular, bireyin sahip olduğu zihinsel yeteneklerinin izin verdiği ölçüde hedefler belirlemesini, karşılaşılabileceği problemlere çözümler üretebilmesini ve hedeflerini gerçekleştirecek içsel enerjiyi ortaya çıkararak harekete geçmesini sağlamaktadır. Orta düzeyde bir kaygıyla birlikte bulunan motivasyon bireyi başarıya ulaştırır. Dolayısıyla bireyin sahip olduğu duygusal zeka yetenekleri diğer özelliklerini etkileyen önemli bir güçtür (Goleman, 2005).

Bireyin duygularının yoğun olması, istediği davranışı gerçekleştirmesi yönünde onu motive ederek kendini bu hedefine adanmış hissetmesini sağlamaktadır. Bireyin sahip olduğu bu his tamamen içsel bir enerjidir aynı zamanda başarıya ulaşmanın anahtarı niteliğindedir. Örneğin bazı bireyler gerek iş gerekse özel yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme konusunda yetenekli olmalarına rağmen, bunları uygulamada başarısız kalırlar. Bunun sebebi bireylerin durumları yeterince içselleştirmemesidir. Bir şeyi başarmak için öncelikle bunu gerçekten istemek gerekmektedir (Bülbüloğlu, 2001).

2.12.2. Sosyal Yeterlilikler

Sosyal beceriler; başkalarının duygusunu anlama ve bu duyguların yönlendirilmesi için eyleme geçebilmeyi içermektedir. Başkalarının duygusunu yönetebilmek, bireylerle ilişkileri yürütmenin esasını oluşturmaktadır. Bir kişinin duygusunu yönetebilmek gibi hassas bir durum, özyönetim ve empati becerilerinin gelişmesini gerektirmektedir (Goleman, 2005).

Sosyal yetkinlik bireylerin başkalarıyla ilişki kurabilmesi ve bu ilişkileri devam ettirmesini ifade etmektedir. Bireyler arası ilişkilerin iyi olmasının yanında bir ekip oluşturabilme, ekip ruhunu sağlayabilme ve bu ekibi yönetme becerisi sosyal yetkinlikle sağlanmaktadır. Sinizm, yetkinliğe engel olmakta, iş becerisini sağlamakta, bağlılığa etki eden yetenek algılarını azaltmakta (Abraham, 2000) ve doğal bir sonuç olarak da çalışanların kişisel performansında bir azalma olmaktadır (Boyalı, 2011).

Bireyler arası ilişki becerileri başkaları ile ilişkilerde etkili olabilmeyi de içine almaktadır. Bireyin sosyal becerilerde yetersiz kalması ve eksikliklerini gidermemesi bireyler arası ilişkilerde başarısızlığa neden olmaktadır. Sosyal beceriler bireyin ilişkilerini organize etmesine, çevresini etkileyerek harekete geçirmesine, ilişkilerini devam ettirmesine olanak sağlamaktadır (Goleman, 2005).

Sosyal yeterlilikler; empati, sosyal beceriler, iletişim, çatışma yönetimi, işbirliği ve dayanışma, takım yetileri olarak alt başlıklara ayrılmaktadır.

2.12.2.1. Empati (Bşkalarının Duygularını Anlama)

Goleman (1998) empati kavramını, “diğerlerinin duygularının, gereksinimlerinin, endişelerinin anlaşılması ve bireyin kendisini başkasının yerine koyabilmesi” şeklinde tanımlamaktadır. Empati olgusunun beş duygusal yeterliğinin bulunduğunu ifade etmektedir. Bu etkenler; başkalarının anlaşılması, başkalarının geliştirilmesi, hizmete yönelik olunması, çeşitlilikten yararlanılması ve politik bilincin bulunmasıdır.

Empati tanımında üç temel öge bulunmaktadır. Bu üç öge bireyin karşısındaki kişi ile empati kurabilmesi için gereklidir. İlk olarak empatiyi kuran bireyin kendini bir diğersinin yerine koyması, olaylara onun bakış açısıyla bakması gerekmektedir. Diğers bir ifade ile karşısındakinin fenomenolojik alanına girebilmelidir. Fenomenolojik, her bireyin kendisine, çevresine ve olaylara bakış açısının kendine özgü biçimde algıladığını ifade etmektedir. İkinci olarak empati kuracak olan birey karşısındakinin duygu ve düşüncelerini doğru biçimde anlamalıdır. Aynı zamanda hem düşüncelerini hem de duygularını anlaması gerekir yalnızca birisini anlamak yeterli olmaz. Üçüncü olarak ise, empati kurmuş olan bireyin edindiği empatik anlayışı karşısındakine iletmesi gerekmektedir. Birey karşısındakine anlaşıldığının mesajını sözle veya beden diliyle göstermelidir. Birey bu üç temel ögeyi yerine getirirse empatik davranışta bulunmuş olmaktadır (Dökmen, 2009).

Empatinin temeli özbilince dayanmaktadır. Özbilinç, kendini tanımadır. Gerçek duygularımızı fark edebilmektir. Birey duygularının farkında olursa, diğers insanların duygularını da daha kolay anlayabilmektedir. Kendi hislerinin ne olduğunun farkında olmayan bireylerin ise diğers bireylerin duygularını anlamaları beklenemez. Bu bireyler karşısındakinin hislerinin farkında değildirler dolayısıyla onların duygularını anlayamazlar. Özbilinçli birey sırasıyla duygularını kontrol ederek eyleme geçer ve diğerslerinin hislerini anlayarak ilişkilerini sağlıklı olarak yürütür (Akkök, 1999).

Empati, bireyin ilişki içerisinde bulunduğu diğers bireylerin duygularının, düşüncelerinin ve gereksinimlerinin farkına vararak, uygun zamanda, uygun karşılığı verme olarak belirtilebilir. Empatik birey, insan ilişkilerinde hoşgörülüdür farklı düşüncelere saygı duyar ve önyargısız düşünerek tepkide bulunur. Aynı zamanda çevresindeki farklılıkları birer zenginlik ve gelişim fırsatı olarak algılayarak değerlendirir (Titrek, 2007).

Dökmen (2009) empati kavramını, “bireyin kendini karşısındakinin yerine koyması, duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlamasıdır” biçiminde ifade etmektedir. Goleman (2005), empati yeterliliği bulunan bireylerin özelliklerini şu

şekilde ifade etmektedir;

1- Başka Bireylerin Anlaşılması

- Bireyler arası ilişkilerde iyi dinleyicilerdir ve karşıdakinin davranışlarından yararlanarak duygularını anlarlar.
- Diğer bireylerin bakış açılarını anlayabilirler ve onlara karşı duyarlıdırlar.
- Başkalarının hislerinin ve ihtiyaçlarının farkındadırlar dolayısıyla onlara yardımcı olurlar.

2- Başkalarını Geliştirmek

- Diğer bireyler başarı gösterdiğinde ödüllendirirler.
- Başkalarına faydalı olabilecek bilgiler sunarlar.
- Diğer insanların yararına olabilecek bilgileri paylaşırlar.

3- Çeşitlilikten Yararlanmak.

- Farklı bireylerin görüş ve düşüncelerine saygı duyarak olumlu ilişki içinde bulunurlar.
- Çeşitliliği zenginlik ve şans biçiminde algılayarak geliştirici ortamlar yaratırlar.

- Bireyler arası ilişkilerde önyargı ve hoşgörüsüzlüğe fırsat vermezler.

4- Politik Bilinç

- Bireylerle olan ilişkilerinde anahtar noktaları doğru biçimde saptarlar.
- İlişkilerinde yaşamsal önem taşıyan ağları farkedirler.
- Çevrelerindeki gerçekliklerin bilincindedirler.

Empatik iletişim, bireylerin birbirlerini tanımalarını ve anlamalarını gerektirmektedir. Empatik iletişimde ön yargılara yer yoktur ve inanmak değil, bilmek esastır. Toplumda bireyler empatik iletişim kurma becerilerini geliştirdikçe, bireyler arası iletişim ve etkileşimde gelişme gösterecektir (Tutar ve Altınöz, 2004).

Kendi hislerinin farkında olmayan bireyler, kendileriyle duygularını paylaşanlar karşısında da duyarsız olmaktadır. Aynı zamanda duygu karmaşası yaşayarak hissettiklerine bir anlam verememektedirler. Başkalarının duygularının farkında olmamak ve hislerini anlamamak duygusal zeka açısından bir eksiklik olarak değerlendirilmekle birlikte “insan” olarak da başarısızlıktır. Başkasının duygularını paylaşabilme yeteneği (empati), duygusal ahengi ortaya çıkarmaktadır. Bireyin hayatını özenle ve akıllıca sürdürmesi; duygularını bastırmak yerine, uyumlu bir dengeyle özdenetim yapması, duygusal zeka bakımından gelişmişliğin bir göstergesidir. Hislerini, iyi bir şekilde yönetebilen bireyler, uyumu sağlayarak, duygusal yönden sağlıklı olmaktadır. Duyguları yönetebilmek, yaşamsal temel bir beceridir (Maboçoğlu, 2006).

2.12.2.2. Sosyal Beceriler

Sosyal beceri bireyin belli bir ortamda, kendisi ve karşısındakine yararlı olacak biçimde davranabilme becerisidir. Sosyal beceriler öğrenme yoluyla kazanılmaktadır ve bireylerin birbirleriyle olan davranışlarını kapsamaktadır. Karşıdaki bireyi etkileyen uygun davranış aynı zamanda model olarak da alınmaktadır dolayısıyla çevreden gelen olumlu tepkiler gösterilen beceriyi pekiştirmektedir. Birey karşısındaki bireyle hem sözel hem de beden diliyle iletişime geçerek sosyal becerilerini ortaya koyabilmektedir. Karşılıklı iyi ilişki içinde olabilme, diğerlerinin hak ve duygusuna saygılı ve ahenkli davranışlarda bulunma toplumda kabul görmeyi ve ödülü de beraberinde getirmektedir. Sosyal becerilerdeki yetersizlikler tespit edilerek geliştirici eğitim programları hazırlanabilmektedir. “Bireyin sosyal ilişkilerinin sağlıklı biçimde olabilmesi ve yürütmesi amacıyla sosyal beceri eğitiminden faydalanılabilir ve bu sayede toplum geleneğinin tekrar yapılandırılması gerçekleştirilebilir. Diğer bir deyişle, şuan Türkiye toplumunda yaşanan problemlerin (en azından) bir bölümü sağlıklı insan ilişkilerinden

kaynaklanmaktadır. Sosyal beceri eğitimi bu sorunun çözülmesi için bir yöntemdir.” (Bacanlı, 2014).

Duygusal zeka faktörünü etkin biçimde kullanmak için insanın hem kendi duygularının hem de iletişimde bulunduğu öteki bireylerin duygularının farkında olması, anlayabilmesi ve yönetebilmesi gibi kabiliyetler gereklidir. Bu kapsamda bireyin yalnızca kendi duygu ve isteklerini anlayarak yönetmesi yetersiz kalmaktadır. Sosyal bir varlık olan insanın yaşadığı topluma karşı bir takım sorumlulukları bulunmaktadır. Duygusal zekanın içinde bulunan ‘sosyal ilişki’ yeteneği, bireyler arası ilişkilerde paylaşımcı, tarafların mutlu olduğu ilişkilerin kurulması ve bu ilişkilerin sürdürülmesi biçiminde tanımlanmaktadır. Bu ilişki içinde karşılıklı mutluluk hissi, paylaşım temeline dayanmaktadır ve sosyal açıdan besleyici ve kişi yararına olmaktadır. Bireyler arası olumlu ilişkilerde bulunmak birbirine karşı duyarlı olmayı gerektirmektedir. Sosyal beceriler sadece sağlıklı ilişkiler kurmayı değil aynı zamanda ilişkileri sürdürürken bireylerin de sağlıklı ruh hali içinde olmasını ifade etmektedir (Stein ve Book, 2003).

2.12.2.3. İletişim

Goleman (2005) iletişimi “insanları açık olarak dinlemek ve inandırıcı mesajlar yollamak” olarak tanımlamaktadır. İletişim, “kaynaktan gelen mesajın anlaşılır şekilde karşıya iletilmesidir.” İletişim, insanlar arasında bilgi alışverişi için kurulan bir sistem şeklinde de tanımlanmaktadır. İletişim, bireyin belirli bir amaçla, bir etki yaratma veya bir davranış meydana getirmesidir. Aynı zamanda mesajın kaynaktan hedefe bilinçli bir şekilde iletilmesidir. İletişim her birey tarafından farklı şekilde algılanır ve yorumlanır. Bir mesajın alınması, yorumlanması veya gönderilmesi, bireylerin deneyimlerinden etkilenmektedir. Bireylerin başarılı olmasında temel faktör iletişim yeteneğine sahip olma düzeyleridir. İletişim yeteneği iyi olan bireyler, soyut düşünerek ilkel bir yaşamı uygar bir yaşama dönüştürebilirler. Bireyler arasında bilgi paylaşımını sağlayan iletişim, bireylerin kendilerini ifade edebilmesi ve kabul ettirmesi amacıyla ortaya çıkan bir süreçtir (Tutar ve Altınöz, 2004).

İletişim, bireyleri ortak bir amaç doğrultusunda birleştirerek çaba göstermelerini sağlamaktadır. İnsan ilişkilerinde iletişim bir araçtır ve bireylerin ortak amaçlar benimseyerek grup çabalarına yön vermelerine olanak verir (Aydın, 1991).

Bireyler hem iş hem de özel yaşantılarında sürekli iletişim halindedirler. Dolayısıyla iletişim, bireylerin sahip olması gereken en önemli becerilerinden bir tanesidir. Karşılıklı ilişkilerde iletişim kurulmadan bir işin gerçekleştirilmesi ya da herhangi bir konuda başarı sağlanması çok zordur. İlişkilerde iletişim sorunu sıklıkla karşılaşılan bir durumdur ve iletişim sorunu yaşayan insanlar başarılı sonuçlara ulaşamamaktadırlar. İletişim sorunlarının giderilmesi hem bireysel hem de toplumsal ilişkilerde verimlilik sağlamaktadır (Tuna ve Tuna, 2006).

2.12.2.4. Çatışma Yönetimi

Çatışma, bireylerin belirli bir amaçla karşılıklı güçlerini kullanarak her birinin isteğine ulaşmak için karşılıklı olarak ortaya koydukları tepkilerdir. Çatışmanın olduğu ortamlarda bireyler genellikle konuya değil ilişkilere odaklanırlar ve çatışmada taraflar zor kullanmayı tercih ederler. Çatışmanın var olduğu ortamlarda takım ruhu yaratmak mümkün olamamaktadır (Barutçugil, 2002).

Çatışmada çözüme kavuşmada yapılması gereken ilk iş çatışmaya neden olan durumların tespit edilmesidir. Çatışmaya neden olan etmenler ayrıntılı bir şekilde analiz edilmelidir. Çatışmaya sebep olan etmenlerin neler olduğu, kimler arasında olduğu, nasıl bir aralıkta yol aldığı, varsa bilinmeyen nedenlerin ne olduğu, varılacak çözümün kişilere etkisinin ne olacağı, aynı problem durumunun farklı koşullarda farklı çözüm yollarının olup olmadığı incelenmelidir.

Barutçugil (2002), çatışma çözme sürecini beş temel adımda açıklamaktadır.

Destekleyici bir iklim oluşturmak: Çatışma ortamı olsa dahi karşıdaki bireye saygılı ve ilgili davranmak ona değer verildiği hissini yaratır. Karşıdaki bireye olumlu tepkiler vermek paylaşımcı, uzlaşmacı olumlu bir ortam oluşturur ve

dolayısıyla karşılıklı çözümler geliştirilir.

Karşıdakinin algılamalarını belirlemek: Bireylerin birbirlerinin duygu ve düşüncelerini anlamaları için öncelikle iyi dinlemeleri gerekir. Buradaki dinleme sadece sesleri duymak değil bireylerin empati kurarak birbirlerini anlamalarını ve düşüncelerine tercüman olmaları anlamına gelmektedir. Bireylerin karşılıklı olarak verdiği tarafsız tepkiler birbirlerini rahatlatır ve duygularını daha iyi ifade edebilirler.

Çatışmanın nedenlerini tanımlamak: Bir çatışma ile karşı karşıya kalındığı zaman genellikle yapılabilecek iki seçenek vardır. İlk seçenekte, bireyler birbirlerini aktif olarak dinlemekte, düşüncelerini doğru biçimde ifade ederek uygun çözüm yolları üretmektedirler. Tarafların her ikisinin de yararına olacak şekilde sonuca ulaşıldığından bu duruma kazan-kazan durumu denilmektedir. İkinci seçenekte ise bireyler arasında pasif iletişim ve saldırganlık söz konusudur dolayısıyla uygun çözümler üretilmez. Bu duruma da kaybet- kaybet durumu denilir.

Kesin olmayan (geçici) bir çözüm üzerinde anlaşmak: Çatışmalarda sorun tanımlanarak bu sorunun nedenleri analiz edilir. Bundan sonraki aşamada, soruna geçici de olsa bir çözüm getirmek gerekmektedir. Çözüm önerileri getirilirken, geçmişte işe yarayan çözümlerden faydalanılabilir ancak asıl önemli olan yaratıcı düşünme becerileriyle veya çatışmaya taraf olan bireylerle beyin fırtınası yaparak gerçek çözümler üretmek gerekmektedir.

Çözümün işleyip işlemediğini kontrol etmek: Çatışmalara sunulan çözüm önerilerinin gerçekten amacına uygunluğunun belirlenmesi ve çözümlerin etkililiğinin ortaya çıkarılması kontrol sürecini ifade eder. Soruna getirilen çözümün etkililiği uygulamada belli olmaktadır. Çözümün uygulamada da başarılı olması tarafların sürecin başından itibaren çözüm arayışına katılmış olmasıyla ilgilidir. Tarafların bilgisi, onayı ve katılımıyla belirlenen çözümlerin benimsenmesi daha kolay olmaktadır.

2.12.2.5. İşbirliği ve Dayanışma

Bireylerin sorunları çözmeye istekli olması, farklılıklarla karşı karşıya

kalmaları ve görüş alışverişinde bulunmaları, birleştirici çözümler aramaları, herkesin yararına olacak durumlar ortaya çıkarmaları işbirliğini ifade etmektedir. İşbirliğinde, farklı bakış açılarına sahip bireylerin amaçlarını birleştirerek ortak bir zeminde buluşmaları önemlidir (Genç, 2008).

İşbirliği ancak dayanışma ile olabilir. “Dayanışma ise ancak karşılıklı danışma ve danışma sonucu çıkan kararlara riayetle varlık kazanabilir.” (Şahinalp, 2017).

2.12.2.6. Takım Yetileri

Takım çalışması, bireyleri ortak amaçlar doğrultusunda bir araya getirerek, bireyler arasında iletişimi ve bağımsızlığı geliştirmektedir. Takım çalışması, bireylere üretebilecekleri uygun ve verimli ortamlar oluşturmada dolayısıyla duydukları güven duygusuyla bu ortamın kalıcılığını sağlamaktadır. Takım çalışması yapan bireyler işbirliği, dayanışma ve sinerji ile bir işi yapma eğilimindedirler. Takım, elemanlarını ortak bir hedefe ulaştırma amacıyla gayret sarf eden ve birbirini tamamlayan yetileri bulunan bireylerin oluşturduğu gruplara denilmektedir. Bireyler, birbirini etkileme amacıyla birliktelik oluştururlar. Bu birliğin yönetilmesi gerekmektedir. “Takım, kendisini ortak bir amaca adanmış birbirlerini tamamlayıcı yeteneklere sahip bireylerden oluşan küçük insan gruplarıdır.” (Katzenback ve Smith, 1998).

Goleman takım yetilerini “kolektif hedefleri izlerken grup sinerjisi yaratmak” olarak tanımlamıştır. İyi bir takım çalışması öncelikle kişisel anlamda fayda sağlamaktadır. İyi bir takım çalışması oluşturmak bireyleri mutlu ettiği gibi üretkenlik ve verimliliği de artırmaktadır. Takım yetilerine sahip olan bireylerde şu özellikler bulunmaktadır (Goleman, 2000):

- Saygılı, yardımsever ve işbirlikçi,
- Takımın tüm elemanlarını, etkili ve arzulu bir katılıma özendirirler.
- Takım ruhunu, dayanışmayı ve bağlılığı sağlarlar.

- Grubuna ve grubun itibarına sahip çıkarlar.

Takım geliştirme, oluşma evresi, çalkantı evresi, tertipleme evresi ve çalışma evresi olmak üzere dört basamaklı bir süreci kapsamaktadır. Basamakları sırasıyla geçmek tam bir ekip olma gereğidir.

Oluşma evresinde, öncelikle bireyler takımı kurmak için karar alırlar ve takım kurmadaki amaçlarını ve hedeflerini belirlerler. Belli bir amaç için bir araya gelmiş olan bireyler ortak misyon ve vizyonlarını belirleyerek “takım ruhu” kazanmış olurlar.

İkinci basamak olan çalkantı evresi, sıkıntılı bir basamaktır. Takımın elemanları görev ve sorumluluklarının bilincine varırlar. Bu süreçte çatışmaların yaşanması olası bir ihtimaldir ve sorunlar belirlenerek çözüm üretme çalışmaları yapılır.

Düzenleme sürecinde, çatışmalar uygun çözümler getirilerek anlaşma sağlanır. Aynı zamanda bu aşamada karar alma teknikleri de kullanılarak çalışma yöntemleri oluşturulur ve geliştirilir. Dolayısıyla takım kendisine has kuralları ve standartları belirleyerek ve üyelerinin rollerini dağıtır.

Son basamak olan işleyiş sürecinde, takım üyeleri birbirlerini tanımıştır ve takım ruhu sağlanmıştır. Takım üyeleri, zayıf ve güçlü yönlerinin farkına varmıştır ve göreve hazırdır. Takım görevini tamamladığında ise, aynı basamaklardan geçilerek takım feshedilir.

2.13. Duygusal Zeka Modelleri ve Duygusal Zekanın Değerlendirilmesi

Duygusal zeka hakkında iki ayrı görüş bulunmaktadır. Bu görüşler “Karma Model” ile “Yetenek Modeli” dir. Karma Model, farklı yaklaşımların bir arada değerlendirildiği görüşlerdir. Bu modelde bireysel ve sosyal işlev birliktelik, zeka, duygu, motivasyon, yaratılış özellikleri ve kişilik yer almaktadır (Yaylacı, 2008). Goleman, Bar-On ve Cooper-Sawaf Modelleri Karma Model kapsamında yer almaktadır (Aslan, 2013).

Diğer yaklaşım olan Yetenek Modelinde duygusal zeka, karma modelde bulunan özelliklerden ayırarak, daha dar kapsamda incelenmektedir (Yaylacı, 2008). Bu görüş duygusal zeka olgusunu bir yetenek bütünü şeklinde görmektedir. Duygulardan yararlanılarak akıl yürütme konusunun önemi üzerinde duran yetenek modelinde Mayer ve Salovey ön plana çıkmaktadır (Kılıçarslan, 2010).

2.13.1. Duygusal Zeka Yetenek Modeli

İlk duygusal zeka araştırmacılarından olan Mayer ve Salovey yetenek modelini geliştirmişlerdir.

2.13.1.1. Mayer ve Salovey Duygusal Zeka Modeli

Mayer ve Salovey duygusal zeka kavramını dört boyutta incelemiştir. Yaklaşık 12 yıl boyunca duygusal zeka olgusunu birçok araştırma yaparak ve ölçekler geliştirerek incelemeye çalışmışlardır. Diğer duygusal zeka modellerinin bu modele ait varsayımlardan esinlenmesi sebebiyle bu modelin duygusal zeka modelleriyle ilgili temel görüş olduğu düşünülmektedir (Çakar ve Arbak, 2002).

Mayer ve Salovey'e göre dört basamaklı modeller eski modellerdir. Bu modelde duygusal zeka olgusunu meydana getiren etkenlerin her biri, diğerleriyle birleşerek duygusal zekayı artırıcı yetileri taşır. Bu yetiler hiyerarşik bir sırada dizilmekte ve her bir aşama bir önceki ile yakın ilişki içinde bulunmaktadır. İlk aşama, duygunun algılanması ve ifade edilmesi gibi basit yetileri kapsarken, son aşama duygulara yönelik yoğun bilinç altındaki işlemlerle ilgili olmaktadır (Otacıoğlu, 2009).

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 (Baba, 2012)

İkinci beceri, duyguyla, düşünceyi desteklemektir. Duygular ve düşünceler arasındaki bağlantının bilinmesi, bireyin kararını yönetmesinde kullanılmaktadır

(Yan, 2008). Bireyin hislerini değerlendirmesi için önce hislerini ortaya çıkarması gerekir. Birey ancak bu şekilde üretken biçimde eyleme geçmek amacıyla duygularını kullanabilmektedir. (Çakar ve Arbak, 2002).

Modeldeki üçüncü duygusal zeka becerisi duyguları anlamaktır. Çeşitli duyguları anlayabilme, bir duygudan diğerine geçişi tanımlayabilme yeteneğidir. Duygusal zeka seviyesi gelişmiş kişiler, farklı hisleri ayırt edebilme ve farklı durumlar nedeniyle oluşan hisleri algılayabilme becerisine sahip olurlar; sevdiğimizi kaybettiğimiz zaman hissettiğimiz keder örnektir (Şahin, Basım ve Doğan, 2007).

Mayer ve Salovey'e göre modelin dördüncü ve son duygusal becerisi kişilerin kendi duygularını yönetebilmesi ve kişiler arası ilişkilerde zorlayıcı durumlarla karşılaştığında üstesinden gelebilmesidir. Bu duygusal yeti, kişinin amacına ulaşabilmesi için kişiler arası ilişkilerde duyguları ifade etme ve anlayışını düzenleme hususlarını gerektirir. Duyguları yönetebilme, bireylerin sosyal ilişkilerinde ve çatışmaları durumlarında yararlı olabilmektedir (Pektaş, 2013).

Mayer ve Salovey duygusal zeka becerilerini birbiriyle ilişki içinde (Baba, 2012);

(a) başkalarının ve kendinin duygularını fark edilmesi

(b) duyguları, karar aşamasında kullanılması,

(c) duyguların anlaşılması

(d) diğerlerinin ve kendi duygularının düzenlenebilmesi olmak üzere dört beceriden oluştuğunu belirtmektedir.

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 yanında dört duygusal zeka becerisiyle ilgili alt boyut puanlarının da vermektedir (Goleman, 2000).

2.13.2. Duygusal Zeka Karma Modeli

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

2.13.2.1. Bar-On Duygusal Zeka Modeli

Bar-On, duygusal zeka olgusunun sosyal zekayla yakın ilişkili olduğunu belirtmekte ve duygusal zekanın birbiriyle ilişki içinde bulunan duygusal ve sosyal 5 yetenekten oluştuğunu ileri sürmektedir. Bar-On, Handley ve Fund (2006)'a göre bu beş yetenek: "(a) kişinin kendini anlaması ve ifade etmesi, (b) diğerlerini anlaması ve ilişki kurabilmesi, (c) duygularını kontrol etmesi ve yönetmesi, (d) değişimi yönetmesi, değişime uyum sağlayarak problemleri çözmesi, (e) iyi bir ruh hali yaratabilmesi ve kendini güdüleyebilmesi" dir (Baba, 2012).

Bar-On duygusal zeka modelinde; duygusal ve sosyal zeka modelleri yer almaktadır. Çünkü Bar-On temelde bilişsel olmayan zeka faktörlerine yoğunlaşmaktadır. Bu faktörler; zekanın kişisel, duygusal, sosyal, hayatta kalma unsurlarını kapsar. Bu faktörlerin ortak yönü; bireyin günlük hayatında zorluklarla başa çıkması bakımından bilişsel zekadan daha etkili olmalarıdır. Bar-On bu etkenleri ölçmek amacıyla Duygusal Katsayı Envanteri'ni (EQ-i) geliştirmiştir. Bu envanterle bireyin başarısı ölçülmekte ve IQ ölçümlerinde eksik kalan yönler tamamlanmaktadır (Yüksel, 2006).

Bar-On Duygusal Zeka Katsayı Envanteri 133 maddeden oluşmaktadır. Envanterde toplam puan ve 5 ayrı duygusal zeka yeteneğiyle ilgili ilişki alt boyut puanları da hesaplanmaktadır. Alt boyutlar, bireysel beceri, bireyler arası beceri, 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 (Adiloğulları, 2013)

2.13.2.2. Cooper ve Sawaf Karma Modeli

Cooper ve Sawaf (2000) duygusal zeka olgusunu dört etkenle açıklamaktadır. Birincisi duyguları öğrenmektir. Duyguları öğrenmek: duygusal dürüstlüğü, enerjiyi, duygusal geribildirimi, pratik sezgiden hareketle bireysel etkilerden faydalanmayı kapsar. İkicisi, duygusal zindelik. Duygusal zindelik; içtenliği, inanırlığı ve esnekliği sağlayarak güven çemberini genişletme, çatışmaları yönetme yeteneğini artırmaktadır. Yaşamı ve iş potansiyelini ve amaçla uyumlu hale getirmek ve doğruluk, adanmışlık ve sorumlulukla desteklemek amacıyla yöntemler öneren diğer etken duygusal derinliktir. Son etken olan duygusal simya; problem ve baskılarla birlikte yaşamayı ve (fırsatların yakalanması, çözüm yöntemlerinin ortaya çıkarılması ve yeteneklerin kullanılması vb.) gelecek için rekabet etme gücünü artırarak, yaratıcı güdülerini geliştirmektedir (Cooper ve Sawaf, 2003).

2.13.2.3. Goleman Duygusal Zeka Modeli

Goleman modeli, Mayer ve Salovey modeline dayanmaktadır. Duygusal zeka; bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanıması, kendini motive edebilmesi, duygularını ve ilişkilerde yaşanan duyguları iyi yönetebilmesi ilkelerinden oluşur (Çakar ve Arbak, 2002). Goleman “Duygusal Zeka, Neden IQ’ dan Önemlidir?” ve “İşbaşında Duygusal Zeka” isimli kitaplarında duygusal zeka olgusunu incelemiş, Mayer ve Salovey modelini temel alarak oluşturduğu duygusal zeka modelini beş başlıkta toplamıştır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır:

Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması: Bireyin bir duygusunu hissettiğinde onu tanıyabilmesi, izleyebilmesi ve kararlar verirken bunu kullanabilmesidir.

Bireyin Kendi Duygularını Yönetmesi: Kişinin duygu ve tepkisini iyi bir şekilde yönetebilmesi, kendini rahatlatabilmesi ve negatif duygularla zarara yol açmadan önce başa çıkabilmesidir. Bireyin olumlu neticeler kazanmak amacıyla kısa süreli zevklerini erteleyebilmesidir.

Bireyin Kendisini Motive Etmesi: Bireyin bir amaç için duygularını

yönlendirebilmesi, karşılaştığı engeller ve problemler karşısında yılmamasıdır.

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

Sosyal Beceriler: Bireyin sosyal durumları ve ilişkileri iyi kavrayabilmesi, diğerlerinin duygularını yönetebilmesi ve diğerleriyle sorunsuz geçinebilmesidir (Goleman, 2000).

Bu beş unsur yirmi beş alt duygusal yeterlilik kavramını kapsamaktadır. Duygusal yeterliliğimiz bireyin potansiyelinin ne kadarını işteki becerilerine aktarabildiğini gösterir. Duygusal yeterlilik gruplara ayrılmakta ve her bir grupta ortak bir duygusal zeka kapasitesi bulunmaktadır. Duygusal yeterlilikler bağımsızdır (Goleman, 2004).

Bireyler beş gruptaki yetileri bakımından farklılık göstermektedirler. Örnek olarak; bazı kişiler kaygılarını kolay yatıştırabilirken, başkalarınınkini yatıştırmakta yeteneksiz olabilirler. Duygusal becerilerdeki aksaklıklar telafi edilebilir. Bu etkenler büyük oranda alışkanlık ya da tepki şeklinde olmakta ve iyi bir gayretle iyileştirilebilmektedir (Goleman, 2004).

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).

2.14.Duygusal Zekanın Öğrenmedeki Rolü

Etkin öğrenme için duygusal sağlığın iyi olması gerekmektedir. Bu konudaki araştırmalar, okul hayatında başarılı olamayan öğrencilerin neredeyse tamamının duygusal zeka olgusunun bir veya birkaç unsurundan yoksun bulunduğunu göstermektedir. Araştırmacılar duygusal zekayla ilgili yedi kilit unsur sıralamaktadır: Güven duymak, merak, amaç gütmek, özdenetim, ilişki kurabilmek, iletişim becerisi, işbirliği yapabilmek.

Çocukların işbirliği yeteneğinin ve davranışlarının, diğer bireylere ve hedefine uygun yapmasının 4 yaş civarında geliştiği belirtilmektedir. Bu hususta Iwanaga ve Piaget benzer bulgulara rastlamıştır. Piaget, bu dönemde oyunun şekli sosyal izolasyondan, paylaşım ve etkileşime dönüşmektedir. Bu sebeple, çocukların ben-merkezci davranışları azalır (Iwanaga, 1973; akt. Trad, 1989). Oyun, çocuğun gerçek yaşamını canlandırabilen bir araçtır. 5 yaşında tek başına oynamak isteyen çocuk daha sonra, sosyal beceriden yoksun bireye dönüşebilir. Bu görüşe göre, çocuğun oyun ortamındaki sosyal davranışı, çevreyle uyum ve ilişki kurma becerileriyle ilgili olmaktadır (Trad, 1989).

Araştırmalarda, beyindeki duygu ve düşünce bölümleri arasında kuvvetli bir bağ olduğu tespit edilmiştir. Beyine içeri ve dışarıdan gelen tüm bilgiler, düşünce bölümünde işlenmeden önce, duygu bölümüne gönderilmekte ve burada değerlendirilmektedir. Üzgün ya da kızgın olduğunda yeteri kadar iyi düşünülmemenin sebeplerinden biri, bilgilerin duygu işleme bölgesinde hapsedilmesi olmaktadır. Beyinde duyguların işlendiği merkezler, beden üzerinde çok güçlü etkilere neden olmaktadır. Öfke, kindarlık, saldırganlık, endişe-korku, keder-hüzün-depresyon vb. olumsuz duygular, beyindeki yüksek seviyeli düşünme merkezlerini blokeleyerek, bireyin bir konu üzerine odaklanmasını engelleyebilmektedir. Bu sonuç öğrenmeyi zorlaştırmakta, hatta bazı durumlarda imkansızlaştırmaktadır. Duygu temelli sorunlar yaşayan ve başa çıkamayan çocuğun zihni, yaşadığı sorunlarla meşgul olduğu için dikkatini ve enerjisini olumsuz duygulara yöneltir. Böylece dikkatini derse veremeyen çocuk bilgiyi alamaz. Diğer taraftan, güven, sevgi, şefkat ve nükte gibi olumlu duygularla beslenen çocuk için,

düşünme kabiliyetinin olumlu yönde harekete geçmesi nedeniyle öğrenme kolay olmaktadır (Goleman, 1998).

Öğrencilerin ders notları zeka seviyelerinin belirleyicisidir. İyi ilişkiler kurmalarını, günlük yaşamlarındaki problemleri çözmelerini sağlayan duygusal zeka ve sosyal yeteneklere önem verilmediğinde; okullarda disiplin problemleri, madde kullanımı, sapkın ilişkiler, başarısızlık nedeniyle okuldan ayrılmalar görülebilmektedir. Öğrenci, sayısal ve sözel derslerde başarılı ve zeki olsa da iş ve sosyal yaşamında başarılı olmayabilmektedir.

Duygusal olarak yakın olmak, öğretme yetisine katkı sağlayan ya da kısıtlayan gizli faktörlerin keşfedilmesini sağlamaktadır. Cooper (2002), empati kuramayan öğretmenleri, öğrencilerin duygularını ihmal etmek, sadece derslere yoğunlaşarak öğrenci motivasyonlarının düşmesine sebep olmakla itham etmektedir. Dökmen (2005), konuya “Anlamadan sevgi olmaz, gelişmez. Anlarsanız zaten seversiniz. Bunun için empati kurmak gerekir” şeklinde yaklaşmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri sevmesi, anlaması ve empati kurmaları gerekmektedir.

Günümüz öğretim programı, modern insan ihtiyaçlarına dayanmamaktadır. Bu öğretim programı ilk ve ortaokullarda standardizasyon kurma gayreti içindedir. Çocuklara ne öğrenmek isteyecekleri hususunda seçme fırsatı çok tanınmamaktadır. Okullar arasında çok az ayırım bulunmaktadır. Okullar sadece bilgi verme temelinde olmamalı, bilgiyi kullanma yöntemlerini de öğretmelidir. Öğrenciler eskimiş fikirleri atmayı ve yerine yenilerinin nasıl koyacağını da bilmelidir. Özetle, ne şekilde öğreneceğini öğrenmelidirler (Toffler, 1974).

Sosyal becerileri yeterli olmayan çocuklar hayatları boyunca bireyler arası ilişkilerde, akademik çalışmalarında, duygusal-davranışsal alanda ve iş yaşamında değişik sorunlarla karşılaşır. Bu sorunların giderilmesi amacıyla çocukların sosyal beceri seviyelerinin artırılması ve toplumla bütünleştirilmeleri gerekmektedir (Avcıoğlu, 2003).

2.15. Duygusal Zekanın Problem Çözme Üzerindeki Etkinliği

Hayat problem çözmektir (Propper, 2018). Bütün canlılar hayatta kalabilmek için gece gündüz problem çözmeye uğraşmaktadırlar (Sungur, 1992). Zihni kabiliyetler, soyut düşünce ve sorun çözmeyi kapsar (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).

Sorunları halletme çoğunlukla bir problemin çözümünü tasarlama, zor bir işi yerine getirmeyi sağlayan duruma, bir imkan sunmak ya da alaka göstermektir (Aslan, 2002).

Duygusal zeka (*emotional intelligence*, kısaltması: *EQ*) terimini ilk defa Salovey ve Mayer (1990) kullanmış ve uyum sağlayan üç kabiliyet basamağından meydana gelir:

- 1- Kişinin kendinin sözel, sözel olmayan duygularını ve başkalarının sözel olmayan, eş duyum hislerini değerlendirmesi,
- 2- Bireyin kendinin ve başkalarının duygularının düzenlenmesi,
- 3- Esnek planlama, yaratıcı düşünme, dikkati tekrar yoğunlaştırma ve güdüleme ile hislerin problemlerin çözülmesinde kullanılması (Mayer ve Salovey, 1993).

Problem çözümü sürecinin her basamağında “bilinenden bilinmeyene” bir geçiş bulunmaktadır. Mevcut sistemin ötesindeki boşluk kaygı yaratır. Bu durum var olan problemi çözebilen kişinin kültürüne, seçenekleri sıralamasına, isteklerine, ilgisine ve ruhi durumuna bağlı olmaktadır. Genellikle sorun çözme amacıyla uygulanan yöntemler John Dewey tarafından 1910'daki uygulamasının biraz değiştirilmiş şekilleri oldukları anlaşılmaktadır (Sungur, 1992):

- 1- Problem çözmeye ihtiyaç hissedilmesi,
- 2- Sorunun tanınması,
- 3- Problem için çözüm önerileri aranması,

4- Etkinliklerin mukayese edilmesi,

5- Alınan kararın uygulanması,

6- Yapılan çözümleri değerlendirme.

Sorun çözüme yeteneği algısı ile duygusal zeka arasında olan ilişki araştırıldığında; duygusal zeka düzeyi yükseldikçe sorun çözüme yeteneği algısında da artış gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Duygular iyi tanınıp yönetildiğinde sorunların daha etkili olarak çözülebileceği görülmektedir.

Çalışmalar, kendisini başarılı sorun çözümleri şeklinde algılayanların; sorunların kaynaklarını içsel, değişken ve kontrol edilebilir sebeplere yüklemeye meğiliminde olduklarını, sorunun çözümleri amacıyla daha fazla sürenin kullanıldığını, sorun çözüme sürecinin farkında olduğunu, sosyal yetilerde daha az kaygılı, daha dikkatli ve sorunları anlama güçleri daha iyi olan kişiler olmaktadır (Çam, 1999).

Bir çalışmada; 19 yaş ve altı – 26 yaş ve üstü bireylerde duygusal zeka ve problem çözüme becerisinin yaşa göre değişmediği görülmüştür. Duygusal zeka kavramının cinsiyete göre farklılaştığı, kızların puanlarının erkeklere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zeka düzeyi arttıkça sorun çözüme yeteneği algısında da artış olduğu bulunmuştur (İşmen, 2001). Öğrencilerin problem çözüme becerisiyle ilgili değerlendirmelerde, yaş, cinsiyet ve devam edilen bölüm bakımından (tezsiz yüksek lisans ve lisans) farklılaşmadığı görülmektedir. Duygusal zeka düzeyi arttıkça sorun çözüme yeteneği algılarında artış olduğu görülmektedir (İşmen, 2001).

Elde edilen bu bulgular duygusal zekayla sorun çözüme yetisi arasında olumlu korelasyon olduğunu düşündürür.

2.16. Duygusal Zekânın Betimlenme Gerekliliğinin Önemi

Uzmanlar yakın zamana kadar duygulara önem vermemişler, çoğunlukla bilişsel konularda araştırmalar yapmışlardır. Bu süreçte duygulara önem verilmemiş, hatta bireyin karar ve davranışlarını aksatan ve bozan bir özelliğinin olduğu

düşünülmüştür. Hume, Darwin ve Freud duyguların önemli olduğunu savunan az sayıdaki bilim adamlarıdır. İlerleyen zamanlarda gelişmiş bilişsel zekası olan birçok kişinin, hem iş hem de sosyal yaşamlarında başarısız olması; buna karşılık, ortalama bilişsel zeka ile şaşırtıcı başarılar sergileyen bireylere rastlanılması, zeka olgusunun sorgulanmasına ve zekanın bilişsel olamayan yönüne dikkatin çekilmesine yol açmıştır. Günümüzde duyguların bireyin yaşamında önemli olduğu, gerektiği gibi yönetilirse, bireyin akılcı yapısıyla mücadele değil, işbirliği içinde olacağı giderek artan miktarda araştırma tarafından ortaya konulmuştur. Özellikle iş ortamında ve eğitimde önem kazanmış, iş sonuçlarına etki eden kişisel yetilerin etkili bir kesimini oluşturmuş ve bu alandaki yöntemlerin öğrenilmesi hususunda önemli gelişmeleri sağlamıştır. Bu sayede bilişsel zekanın, yaşamı sınırlayan sayısal verileri ve neden-sonuç ilişkisinin dışına çıkma olanağı belirlemiştir. Böylece, kişi ve grup dinamikleri kavranmış, sonuca doğru yönde etki etme, performansın yükselmesi ve yaşam kalitesinin pozitif yönde geliştirme gayretleri anlaşılmıştır (Nazlı, 2013).

Duygusal zekası ile kendisinin ve insanların sorunlarını giderebilen, duygusal ihtiyaçlarını kavrayabilen ve duygusal zeka düzeyi yüksek olan bireylerin buldukları ortamlarda önemli bir rol oynadıkları görülmektedir.

Latin yazar Publilius Syrus (MÖ 85–43) bir dizesinde “*duygularınıza hükmedin, yoksa duygularınız size hükmeder*” diyerek duygu kontrolünün kişinin hayatında mühim bir yere sahip bulunduğunu dile getirmiştir (Mayer vd., 2000). Duygusal zeka, şahsın kendisine ve diğerlerine ait olan duygularının bilincinde olma ve iyimser kişiler ile alaka kurma, sıkıntılı durumlarda müsamahalı, realist ve tesirli çözümlerle hedefe varma, stresle baş edebilme, hayattan nasıl zevk alınacağını bilme kabiliyetlerini ihtiva etmektedir (Acar, 2002).

Kuruluşların ihtiyacı her bakımdan yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünebilen, karşılaştığı değişik problemleri çözen kişilerdir. Duygusal zeka yeteneğinin yanı sıra kuruluşlarda sorun çözme yeteneğinin de kazandırılmasına yönelik eğitimler verilmesinin önemi ortadadır. Kuruluşlarda, özellikle bireylere yakın konumda çalışmayı gerektiren mesleklerde sorun çözme yeteneklerinin geliştirilmesine verilecek değer, yalnızca iş yaşamında etkinliği sağlamayacak, diğer taraftan kişinin

yaşamını biçimlendirerek sağlıklı kararlar almasına ve sağlıklı davranışlar göstermesine imkan tanıyacaktır (Nazlı, 2013).

Hislerimizin neden olduğu fizyolojik tepkilerimiz ve davranışlarımız, başka bireylerle iletişimimizi artıran sözsüz iletişim öğeleridir. Sözsüz iletişim sahasında kabiliyetli birisi, fiziksel ve davranışsal tepkileri algılayarak, karşısındaki bireylerin hangi hisler içinde bulunduğunu ve bunun akabinde nasıl bir tepki göstereceklerini tahmin edebilir. Bu duygusal zekadan kaynaklanan yetenek, kişiye diğer insanlarla ilişkilerinde çok önemli üstünlükler sağlayacaktır (Wortman, 1998).

2.17. Duygusal Zekâ ile Çocuk Arasındaki Bağlantı

Psikoloji sahasında doktoralı Daniel Goleman'ın "Duygusal Zeka" yapıtının basılması ile duygusal zeka kavramı pek çok akademik ortamda ilgi görmüştür. Yazar eserinde bu kavramı "kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkalarının yerine koyabilme ve umut besleme..." olarak betimlemiştir (Goleman, 1996).

Akademik ve entelektüel yetenekli çocuklarla ilgili iki konu günümüze kadar tartışılmaktadır. İlki, akademik ve kişisel gelişimlerini desteklemek için en uygun eğitim ortamının ne olduğu sorusuna odaklanmaktır ve ikinci odak, üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal yeterlilikleri ile ilgilidir. Gelişim eşzamansız olursa çocuğun fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimi eşit olmaz (Schwean, 2006).

Bebekler öfke, mutluluk, üzüntü, korku gibi temel duygularla doğarlar. İnsan yavrusu kıskançlık, utanma, sevgi, suçluluk vb. hisleri 2 yaşından itibaren öğrenmeye başlar (Passons, 1975). Duyguları anlayabilme kabiliyeti ise çocuk büyümeye devam ettikçe gelişir. Duygusal zekası üstün olan çocuk duygularını akıllıca, duyarlı, yararlı ve bilgece bir tarzda kullanır. Duygusal zeka beş alandaki kabiliyetleri ihtiva eder:

1- Özbilinç,

- 2- Duyguları yönetebilmek,
- 3- Kendisini harekete sevk etmek,
- 4- Diğer insanların hislerini anlayabilmek,
- 5- Sosyal yetiler.

Bu sahadaki irdelemeler çocuğun hayattaki başarısını izah etmede duygusal zekanın önemini ortaya serince eğitimde de bu konu öncelik kazanmıştır. Son araştırmalar çocuklarda akademik zeka puanlarının artmasına karşın duygusal zeka açısından gerileme tespit etmiştir. Duygusal zeka seviyesi kalıtsal olarak tayin edilmemekte, gelişimi de yalnızca ilk çocukluk dönemlerinde gerçekleşmemektedir. Genel bir inanişaya göre, 13-19 yaşlarından sonra çok gelişmeyen IQ'nun aksine, duygusal zeka gelişme ihtimali oldukça fazladır ve yaşam boyu gelişmeye devam etmektedir (Yeşilyaprak, 2001).

Duygusal zekâyla uyum sağlama stratejilerinin düzeyi artar. Duygusal zekası gelişmiş çocuklar stresin üstesinden gelebilmekte ve iyi sosyal ilişkileri olmakta, akademik başarıda –baskıdan kaynaklanan negatif etki azalır– daha iyi değerlendirmeleri olmaktadır. Yüksek duygusal yeterliğe sahip çocuklar; hayattan zevk alma ve “özel anlamda iyi”; kendisinin ve başkalarının hislerini daha iyi kullanır, anlar ve yönetir. Duygusal zekası iyi çocuklar mevcut vaziyetle başa çıkabilmek için daha uygun çözüm yöntemlerine sahiptir. Durumu bir tehdit şeklinde algılamaktansa, bir gelişim şansı şeklinde değerlendirmektedirler. Çocukların; kendi hislerini tanıma, başkalarının hislerini anlama ve duygularını yönlendirebilme yetenekleri arttıkça sorun çözümüne yönelik algıları da yükselir. İyimserlik ve hisleri ifade etme yetenekleri geliştikçe hayattan memnun olma derecesi de artmaktadır (Şahin, 2016).

Son yıllarda beyin görüntüleme konusunda teknolojik gelişmeler ve nörolojik araştırmalar duygusal zekanın çalışma biçimi konusunda önemli bilgiler elde etmesine imkan tanımıştır (Tuğrul, 1999). Beyin bir uyarı aldığı anda duygusal zihnin akılcı zihinden önce devreye girdiği tespit edilmiştir. IQ ve EQ türünün

birbirinden bağımsız olduğu anlaşılmıştır. EQ türü gelişmiş olan çocuklar sınavlarda daha başarılı olmuştur.

Sonuç olarak duygusal zeka ile çocuk arasında doğumundan itibaren yetişkinlik çağına kadar, eğitim sürecinde olumlu bir ilişki vardır. İyimserlik ve sevgi gibi duygularla tatmin olan çocuklar daha başarılıdır.

2.18. Duygusal Zekanın Problem Çözme Becerisine Etkisi

Duygusal zeka son yıllarda oldukça araştırılan ve merak edilen bir konu olmuştur. Çünkü bilişsel zeka seviyesi iyi olarak kabul edilen bireyler, işe girme konusunda başarı, o işe devam etme konusunda ise sıkıntı yaşayabilmektedir. İşe devam etme konusu ise duygusal zekayla ilgili olmaktadır. Yapılan araştırmalara bakıldığında, sorun çözme yeteneği ile duygusal zeka arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Temeloğlu, 2018).

Öfke, kıskançlık, üzüntü vb. olumsuz duyguları kontrol etme ve sevgi, mutluluk ve neşe vb. olumlu duyguların seviyesini artırma duygusal zekanın da seviyesini yükseltecektir. Duygusal zekası yüksek olan birey de problemleri basamaklarına göre çözerek başarılı olacaktır.

Zeka sadece zihinsel değil psikolojik yeteneklerin de oluşturduğu bir düzeydir.

2.19. Öğrencilerin Cinsiyetleri, Okul Türü ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi

Tüm sınıf seviyelerindeki eğitim ve öğretim kazanımlarına problem çözme becerileri kazandırılmalıdır. Problem çözme becerisi bireysel bir değişkendir. Kişinin algılayışına, istek ve inançlarına kısaca bireysel beklentilerine göre değişir ve şekillenir (Heppner, Witty ve Dixon, 2004)

Problem çözme becerisinin önemine ilişkin çok sayıda çeşitli çalışma mevcuttur. Demirtaş ve Dönmez, (2008); Korkut, (2002); Özgül, (2009); Söylemez, (2002); Ulusoy, Turan, Tanrıverdi ve Kolayıcı, (2012); Uslu ve Girgin, (2010);

Yenice, (2011) problem çözüme becerilerinin, bireyin sınıf seviyesine göre değiştiğini fakat anlamlı olmadığını ifade etmişlerdir.

Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre incelendiği çalışmalarda mevcuttur Kazu ve Ersözlü, (2008); Timmermans, Lieshout ve Verhoeven, (2007); Zohor ve Gershikov, (2008). Problem çözüme becerisi ve cinsiyet değişkenine göre yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sezen ve Paliç (2011), Gallagher ve Lisi (1994), Kimball (1989), Korkut (2002), Uslu ve Girgin (2010), Yenice (2011), Serin (2001, 2006), Polat ve Tümkaya (2010), Zohor ve Gershikov (2008) ile Timmermans ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar ile örtüşmektedir. Demirtaş ve Dönmez (2008), Özgül (2009), Ulusoy ve diğerleri (2012), Yenice, Özden ve Evren (2012), Kırılmazkaya (2010), Kazu ve Ersözlü (2008), Berkant ve Eren (2013) ve Genç ve Kalafat'ın (2007) ulaştıkları sonuçlar ise bu çalışmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

Araştırmacılar okul türünün problem çözüme becerisini anlamlı bir şekilde etkilemediğini tespit etmişlerdir. Polat ve Tümkaya (2010), Sezen ve Paliç (2011), Katkat (2001), Korkut (2002) Tümkaya ve Oflazoğlu (2000) ve Gençdoğan'ın (2001) çalışmaları ile kısmen de olsa benzerlik göstermektedir.

2.20. Problem Çözme Alanında Yapılan Çalışmalar

Tunca (2004) tarafından, meslek lisesi öğretmenlerine yönelik, duygusal zeka ile sorun çözüme yeteneği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Sonuçta, duygusal zekayla sorun çözüme yeteneği arasında negatif ve zayıf bir ilişki bulunduğu ve meslek lisesi öğretmenlerinin sorunla karşılaştıkları durumlarda öncelikle herkesin düşündüğü çözümleri uyguladıklarını belirlemiştir. Bunun yanında araştırmada, problem çözüme becerisinin cinsiyete bağlı olmadığı ancak, yaş ve kıdeme göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Güler (2006) de, öğretmenlerin duygusal zekalarının problem çözüme becerisine etkisi belirlemeye çalışmıştır. Sonuçta, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu ve sorun çözümede yaratıcı teknikleri kullandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra bu iki

olgu arasında aynı doğrultuda bir ilişki bulunmuştur. Nacar (2010), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerilerinin ve bireyler arası sorun çözme yeteneklerinin çeşitli etmenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve bireyler arası sorun çözme yeteneklerinin cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim alınan okul ve görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık arz ettiği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine göre iletişim ve bireyler arası sorun çözme yetenekleri bakımından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. İletişim ve bireyler arası sorun çözme yetenekleri arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tavlı (2009), tarafından yapılan araştırmada, lise öğretmenlerinin problemleri çözme yetenekleri, tükenmişlik seviyeleri, problemleri çözme yetenekleri ile tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Netice olarak; lise öğretmenlerinde yüksek düzeylerde bir tükenmişlik durumunun bulunmadığı, problemleri çözme yeteneklerine yönelik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında, lise öğretmenlerinin problemleri çözme yeteneklerinin artmasıyla bireysel başarı kapsamında tükenmişliklerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Yenice (2012), öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyeleri ile problemleri çözme yetenekleri farklı değişkenlerle incelemiştir. Araştırma sonucunda; fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının sorun çözme yetenekleri, anabilim dalı, cinsiyet, sınıf seviyesi ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre alt boyutlarda farklılık arz etmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlilik seviyeleri ile sorun çözme yetenekleri arasında ise orta seviyede anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Kaptan ve Korkmaz (2002) tarafından problemlere dayalı öğrenme yaklaşımının, öğretmenlerin sorun çözme yetenekleri ve öz yeterlilik inanç seviyelerine etkisi incelenmiş, gruplar arasında öz yeterlilik inanç seviyesi ve sorun çözme yetenekleri bakımından çalışma grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Temel ve Ayan (2015), çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin sorun çözme yeteneği, karar alma tarzları ve öfke çeşitlerinin farklı değişkenlerle değişip değişmediğini ortaya koymak ve sorun çözme becerisi, karar alma stilleri ve öfke durumları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmaya

katılan öğretmenlerin orta düzeyde sorun çözme yeteneklerinin bulunduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Çağlayan (2007) yaptığı araştırmasında, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ve kişisel özellikleri ile sorun çözme yetenekleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin genel olarak sorun çözme yeteneklerinin ve yaklaşımlarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Kat (2009)'ın yaptığı çalışmada, bireysel sporcular ile takım sporcularının stres seviyeleri ve sorun çözme yeteneklerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuçta; bireysel sporcularla takım sporcularının stres düzeylerinde farklılık tespit edilmemiş, bireysel sporcuların takım sporcularına göre sorun çözme konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir.

2.21. Duygusal Zeka ile İlgili Araştırmalar

Bugünkü sonuçlara, duygusal zeka ile ilgili çalışmalarda üstün zekalı bireylerin, iş ve özel hayatta daha başarılı bireyler olmadıkları yönündeki bulgulardan hareketle ulaşılmıştır. Her zaman, bilim adamı, mucit, doktor vb. yüksek IQ'lu bireylere hayranlık duyulmuştur. Yüksek zeka seviyeleri sebebiyle hayranlık duyulan bu bireylerin duygusal hayatlarında mutsuz oldukları çok az bilinmektedir. Neden yüksek IQ'lu bireyler kendi duygularıyla başa çıkamıyorlar? Yüksek IQ'lu bireylerin büyük organizasyonlarda görev almaya başlamasıyla bu soru, psikiyatrist ve sosyologların çalışma konusu olmuştur (Roitman, 1999). Beyin üzerinde yapılan araştırmalar, insan zekasının gerçek ölçüsünün IQ olmasının yanında, başarılı bir hayat için belirleyici etkenin, bireylerin duygusal zekaları olduğu düşünülmektedir. Duygusal zeka, bireyin bütün eylemlerini yönlendiren gereksinim, dürtü ve değerlerini temsil etmekte ve iş hayatındaki başarı ve ilişkilerinin belirleyicisi olmaktadır.

Duygusal zeka seviyesinin çoğunlukla çocukluk döneminde gelişmeye başladığı hususunda yapılan bir çalışmada, araştırmacılar dört yaşındaki çoğu çocuğu sırayla bir odaya almıştır. Çocuklara "isterseniz hemen lokum alabilirsiniz. Ama benim gelmemi beklerseniz, döndüğümde ben size iki lokum vereceğim" denir. Çocukların bazıları araştırmacılar, kapıdan çıkar çıkmaz lokumu alırlar. Bazıları ise, şarkı söyleme, uyuma veya büyük bir sıkıntı çekmeyle araştırmacının dönmesini

beklerler. Araştırmacı döndüğünde, bekleyen çocukları iki lokumla ödüllendirir. Bu deney çocuklar büyüyünce tekrar edilir. İki lokum almak için bekleyen çocuklar, daha cesur, popüler, macera sever, kendinden emin ve özgüvenli gençler olmaktadır. Beklemeye tahammül edemeyen çocuklar ise, yalnız, kırılgan ve inatçı gençler olarak göze çarpar. Çoğunlukla stres altında ezilen ve rekabete girmeyen kişiler oldukları tespit edilir. Araştırma sonucuna göre, beklemeyi seçen çocuklar daha fazla haz almak amacıyla beyinlerinin tahriklerine karşı ani tepkiler vermeyi engellemektedirler. Duygusal zeka ile hareket ederek beyinlerine ket vurmakta ve anlık haz duymaktan vazgeçmektedirler (Oral, 2011).

Yapılan başka bir araştırmada; kadınların duygusal zeka düzeylerinin erkeklerden genellikle daha iyi olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre kadınlar, duyguları anlamakta erkeklerden daha iyidirler. Fakat kadınlar arasında depresyon sorunu yaşayanların sayısı erkeklerden iki kat fazladır. Kadınlar canlarını sıkın konuyu kolaylıkla akıllarından çıkaramazken erkeklerin bunu yapmakta daha iyi oldukları görülmüştür (Oral, 2011).

Toronto, Buffalo ve New York'ta Multi Health System Inc. tarafından 3831 birey üzerinde yapılan araştırmaya göre, bireyler yaşlandıkça duygusal zeka düzeyleri de artmaktadır. Bar On duygusal zeka ölçeği kullanılarak farklı yaş gruplarındaki bireylerle yapılan araştırmada, duygusal zeka puanının, yaş artışıyla belli oranda yükseldiği ve 50'li yaşların ortasında en üst seviyeye ulaştığı neticesi elde edilmiştir. Diğer taraftan, IQ'nun da, 19-20 yaşlarında en üst düzeye çıktığı ve yaş arttıkça azaldığı bilinmektedir. Araştırmayı yürüten Dr. Stein'e göre, duygusal olgunluğa, zamanla ve yaşanan tecrübelerle ulaşılmaktadır (Stein ve Book, 2003).

Okul müdürlerinin duygusal zeka seviyeleriyle çatışmaları çözümleme metotları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Erzurum il merkezinde görevli 71 okul müdürü ile yapılan araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri beklenenin ve olması gerekenin altında bulunmuştur. Ayrıca, duygusal zeka ile çatışmaları çözme stratejileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Atay, 2002).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları; (Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Zekâ Ölçeği, Problem Çözme Becerisi Envanteri) toplanan verilerin analizi ve değerlendirilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma, ilişkisel tarama yöntemi ile araştırma yapılmıştır.

İlişkisel tarama yöntemi; genel tarama modeli içinde yer almaktadır. Evren çok sayıdaki unsuru içermektedir. Hedef kitle evrene ulaşmak için evrenin bütünü ya da bütünü temsil edecek bir grup örneklem ile yapılan uygulamalardır. İlişkisel tarama modelinde bağımlı, bağımsız değişkenler arasındaki farklılık ya da benzerliğin niceliği tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2009). Araştırmanın bağımsız değişkenleri öğrencilerin EQ (duygusal zeka), cinsiyet, sınıf ve okul türüdür. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise öğrencilerin problem çözme becerisidir.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesindeki 275 özel ve kamu ilkokullarında öğrenim görmekte olan 116.073 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, evrenden tesadüfi kümeleme örnekleme ile belirlenmiş 646 tane 3. ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Tesadüfi küme örnekleme; evrenin niceliksel olarak fazla, araştırma sahasının da geniş çaplı yer bulması tesadüfi örnekleme metodunu çalışma için pratik yapmayacaktır. Bu yüzden evreni çeşitli benzer gruplara ayırmak pratikte fayda

sağlayıcı uygulanabilir bir yöntemdir. Küme örneklemede öncelikle benzer ve çeşitli gruplar belirlenir (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Örneğin; aynı il veya ilçede görev yapmakta olan öğretmenler ya da aynı okulda eğitim alan öğrenciler bir gruptur. En az bir benzerliği olan bu gruplar küme olarak adlandırılır. Eğer ortak özellik artarsa gruplar içinde alt kümelerle gidilir (Creswell ve Clark, 2016). Sonrasında kümelere tesadüfi, sistematik ya da tabakalı örnekleme yöntemiyle alt kümeler seçilerek yeni bir küme örnekleme oluşturulur (Vogt, Gardner ve Haefele, 2012). Tesadüfi seçilen alt kümelerdeki birimler örnekleme oluşturur ve birimlerin sayısı da örneklem hacmini temsil eder (Neuman ve Robson, 2014).

Tablo 1. Araştırma Örnekleminin Bazı Demografik Özelliklerine Dair Frekans ve Yüzdeler Tablosu

Demografik Özellikler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	298	46,1
	Erkek	348	53,9
Okul Türü	Özel	294	45,5
	Kamu	352	54,5
Sınıf Düzeyi	3. sınıf	253	39,2
	4. sınıf	393	59,8

Örnekleminizin; cinsiyet değişkenini; %46,1'ini kız öğrenciler, %53,9'unu erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Okul türü değişkenini; %45,5'ini özel okullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler, %54,5'ini kamu okullarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Sınıf düzeyi değişkenini %39,2'sini 3. sınıfta okuyan öğrenciler, %59,8'ini 4. sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma soruları üç kısımdan meydana gelmektedir.

- 1. kısımda anketi yanıtlandıran öğrencilerin bireysel özellikleri tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır.
- 2. kısımda problem çözme becerisi envanteri kullanılacaktır. İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarını belirlemek üzere

ülkemizde Serin, O., Serin, N. B. Ve Saygılı, G. (2010) tarafından geliştirilen problem çözme envanteri kullanılmıştır.

- 3. kısımdaysa ilköğretim öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerini belirlemek amacıyla Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyo-demografik değişkenlere bağlı olarak veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu ile toplanmıştır. Katılımcıların cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, kendini en çok hangi derste başarılı hissettiği, ailenin aylık ortalama geliri, spor veya sanat dallarından herhangi birine katılıp katılmadığı, günlük ortalama televizyon seyretme süreleri, günlük ortalama tablet/telefon kullanma süreleri, annenin ve babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, kardeş sırası, okul öncesi eğitim alıp almadığı, annenin ve babanın mesleği gibi özelliklere ilişkin sorular yer almaktadır (Bakınız, Ek 1).

3.3.2. Problem Çözme Becerisi Envanteri

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarını belirlemek üzere; Serin, O., Serin, N. B. ve Saygılı, G. (2010) tarafından ülkemizde geliştirilen ilk ölçme aracı “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)” kullanılmıştır. İkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçektir (Bakınız, Ek 2). Her madde 5’li Likert türü bir ölçek üzerinden değerlendirilmiş ve puanlanmıştır. (5 “Her zaman”, 4 “Sık Sık”, 3 “Arada Sırada”, 2 “Ender Olarak”, 1 “Hiçbir Zaman”). Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterinin (ÇPÇE) “güven alt boyutu” (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23), “özdenetim alt boyutu” (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14) ve “kaçınma alt boyutu” (16, 18, 20, 22, 24) olmak üzere toplamda 24 madde yer almaktadır. Çift maddeler ters olarak puanlanmıştır.

Tablo 2. Problem Çözme Becerisi Ölçeğinin Güvenilirliğine Dair Cronbach's Alfa Değerleri Tablosu

	Alt Boyutlar	Ölçeğin Cronbach's Alfa Değerleri	Araştırma Grubundaki Cronbach's Alfa Değerleri
Problem Çözme Becerisi Ölçeği	Güven	0,85	0,86
	Öz denetim	0,78	0,80
	Kaçınma	0,66	0,68
	Toplam	0,80	0,83

Ölçek alt faktörlerinin cronbach alfa güvenilirlik sonuçlarından problem çözme becerisine güven: 0,85; öz denetim: 0,78; kaçınma: 0,66 olarak belirlenmiştir. Envanterin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,80'dir.

Araştırma grubundaki alt faktörlerin cronbach alpha güvenilirlik sonuçlarından problem çözme becerisine güven: 0,86; öz denetim: 0,80; kaçınma: 0,68 olarak belirlenmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,83'dir.

3.3.3. Duygusal Zeka Ölçeği

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin duygusal zeka seviyelerini belirlemek amacıyla Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından geliştirilen "Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği" kullanılmıştır. (Bakınız, Ek 3). İllkokul öğrencilerinin duygusal zeka düzeyini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Her madde 4'lü Likert türü bir ölçek üzerinden değerlendirilmiş ve puanlanmıştır. (4 "Her zaman", 3 "Sık Sık", 2 "Ara Sıra", 1 "Hiçbir Zaman"). Ölçeğin verileri girilirken olumsuz olan maddeler tam tersi şekilde puanlanmıştır (4, 7, 12 ve 14. Maddeler). Ölçek, 4 alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. "Duygusal farkındalık alt boyutu" (8, 11, 16, 18), "empati alt boyutu" (1, 2, 3, 5, 9, 10), "motivasyon alt boyutu" (6, 13, 15, 17), "Duyguları Yönetme(Atılgnalık) " (4, 7, 12, 14).

Tablo 3. Duygusal Zeka Ölçeğinin Güvenilirliğine Dair Cronbach's Alfa Değerleri Tablosu

	Alt Boyutlar	Ölçeğin Cronbach's Alfa Değerleri	Araştırma Grubundaki Cronbach's Alfa Değerleri
Duygusal Zeka Ölçeği	Duyguları yönetme	0,84	0,86
	Empati	0,72	0,73
	Duygusal farkındalık	0,60	0,62
	Motivasyon	0,59	0,61
	Toplam	0,72	0,75

Ölçek alt faktörlerinin cronbach alpha güvenilirlik sonuçlarından duyguları yönetme(atılganlık): 0,84; empati: 0,72; duygusal farkındalık: 0,60; motivasyon: 0,59 olarak belirlenmiştir. 18 maddelik çocuklarda duygusal zeka ölçeğinin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,72 olarak saptanmıştır.

Araştırma grubundaki alt faktörlerin cronbach alpha güvenilirlik sonuçlarından duyguları yönetme(atılganlık): 0,86; empati: 0,73; duygusal farkındalık: 0,62; motivasyon: 0,61 olarak belirlenmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,75'dir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri toplanırken araştırmacı tarafından sorular açık bir şekilde öğrencilere okunmuş ve anlayamadıkları yerler açıklanmış ilgili öğretmene de bilgi aktarımından sonra bir ders saati içinde yapmaları sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Çözülmesi ve Yorumlanması

Verilerin analizine başlamadan önce toplanan veri setinin normallik değerlerine bakılmıştır ve bu değerler **Tablo 4**'te verilmiştir.

Tablo 4. İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi ve Duyusal Zekâ Değişkenlerinin Aritmetik Ortalama, Ortanca, Tepe Değer, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Katsayısı Değerleri

	DEĞİŞKENLER	Aritmetik Ortalama	Ortanca	Tepe Değer	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Problem Çözme Becerisi	Güven	45,65	47,00	51,00	17,38	-0,71	0,15
	Özdenetim	24,67	25,00	26,00	5,96	-0,40	-0,12
	Kaçınma	19,72	20,00	25,00	5,52	-0,83	0,37
Duyusal Zekâ Düzeyi	Duyusal Farkındalık	12,79	13,00	14,00	4,38	-0,56	-0,12
	Empati	17,46	18,00	17,00	4,61	-0,19	-0,61
	Motivasyon	13,23	13,00	16,00	4,67	-0,60	-0,16
	Duyuları Yönetme	11,28	12,00	13,00	4,63	-0,44	-0,63

Aritmetik ortalama, mod ve medyanın eşit ya da yakın olması çarpıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0'a yakın olması, normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 1996; McKillup, 2012 akt. Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Büyüköztürk (2013)'e göre çarpıklık katsayısı ± 1 sınırları içinde kalıyorsa puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca aritmetik ortalama, ortanca ve mod değerinin birbirine yaklaşmasının normal dağılımdan aşırı uzaklaşmadığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Tüm bu açıklamalara dayalı olarak, değişkenlerin yukarıdaki tabloda belirtilen aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer, çarpıklık katsayılarına bakıldığında araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu yüzden verilerin analizinde parametrik testler uygulanmıştır.

İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve problem çözme düzeyleri belirlemek için *aritmetik ortalama ve standart sapma* kullanılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin problem çözenin güven, özdenetim, kaçınma alt boyut puanları ile duygusal zekanın duygusal farkındalık, empati (duygudaşlık), motivasyon, duyguları yönetme alt boyut puanları arasında ilişki *pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği* ile test edilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin problem çözmelerinin güven, özdenetim ve kaçınma alt boyutlarındaki değişkenliği duygusal zekâları tarafından açıklanma düzeyi *Çoklu Doğrusal Regresyon analizi ile test edilmiştir.*

İlkokul öğrencilerinin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre problem çözmelerinin güven, özdenetim, kaçınma alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farkın önemi *bağımsız t testi* ile sınanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmada toplanan veriler araştırmanın amaçları kapsamında analiz edilmiş sonuçlar bu bölümde verilmiştir.

Tablo 5. Problem Çözmenin ve Duygusal Zekanın Alt Boyut Düzeyleri

		Minimum Puan	Maximum Puan	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Anlam
Problem çözme	Güven	16,00	60,00	45,65	9,19	Yüksek
	Özdenetim	7,00	35,00	24,67	5,71	Yüksek
	Kaçınma	5,00	25,00	19,72	4,30	Yüksek
Duygusal zekâ	Duygasal farkındalık	4,00	16,00	12,79	2,40	Sık sık
	Empati	6,00	24,00	17,46	3,83	Sık sık
	Motivasyon	6,00	16,00	13,23	2,22	Her zaman
	Duyguları yönetme	4,00	16,00	11,28	3,32	Sık sık

Problem çözme becerisi güven alt boyut puan ortalaması: 45,65; problem çözme becerisi özdenetim alt boyut puan ortalaması: 24,67; problem çözme becerisi kaçınma alt boyut puan ortalaması: 19,72 olarak belirlenmiştir.

Duygusal zekâ düzeyi duygusal farkındalık alt boyut puan ortalaması: 12,79; duygusal zekâ düzeyi empati alt boyut puan ortalaması: 17,46; duygusal zekâ düzeyi motivasyon alt boyut puan ortalaması: 13,23; duygusal zekâ düzeyi duyguları yönetme alt boyut puan ortalaması: 11,28 olarak belirlenmiştir.

Tablo 6. Problem Çözme Becerisi Ölçeğinden Alınan Puanlarla Duygusal Zeka Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları Tablosu

		Duygusal Zekânın Alt Boyutları				
		Duygusal Farkındalık	Empati	Motivasyon	Duyguları Yönetme	
Problem Çözme Becerisinin Alt Boyutları	Güven	r	0,46	0,52	0,51	0,29
		p	0,00	0,00	0,00	0,00
	Özdenetim	r	0,15	0,41	0,15	0,48
		p	0,00	0,29	0,00	0,00
	Kaçınma	r	0,25	0,23	0,29	0,37
		p	0,00	0,00	0,00	0,00

(P<0,05)

Problem çözümenin güven alt boyut puanları ile duygusal zekanın duygusal farkındalık alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r= 0,46$; $p<0,05$). Problem çözümenin güven alt boyut puanları ile duygusal zekanın empati alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r= 0,52$; $p<0,05$). Problem çözümenin güven alt boyut puanları ile duygusal zekanın motivasyon alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r= 0,51$; $p<0,05$). Problem çözümenin güven alt boyut puanları ile duygusal zekanın duyguları yönetme alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. ($r= 0,29$; $p<0,05$).

Problem çözümenin özdenetim alt boyut puanları ile duygusal zekanın duygusal farkındalık alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r= 0,15$; $p<0,05$). Problem çözümenin özdenetim alt boyut puanları ile duygusal zekanın empati alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. ($r= 0,41$; $p>0,05$). Problem çözümenin özdenetim alt boyut puanları ile duygusal zekanın motivasyon alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r= 0,15$; $p<0,05$). Problem çözümenin özdenetim alt boyut puanları ile duygusal zekanın

duyguları yönetme alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r= 0,48$; $p<0,05$)

Problem çözmenin kaçınma alt boyut puanları ile duygusal zekanın duygusal farkındalık alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r= 0,25$; $p<0,05$). Problem çözmenin kaçınma alt boyut puanları ile duygusal zekanın empati alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r= 0,23$; $p<0,05$). Problem çözmenin kaçınma alt boyut puanları ile duygusal zekanın empati alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r= 0,29$; $p<0,05$). Problem çözmenin kaçınma alt boyut puanları ile duygusal zekanın duyguları yönetme alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r= 0,37$; $p<0,05$)

Tablo 7. İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekalarının Problem Çözme Becerilerinin Güven Alt Boyutundaki Değişkenliği Yordamasına İlişkin Bulgular

Değişken	R ²	F	p	Boyutlar	B	t	p
Duygusal Zekâ	0,439	125,55	0,00	Duygusal Farkındalık	0,15	4,26	0,00
				Empati	0,33	10,00	0,00
				Motivasyon	0,28	8,12	0,00
				Duyguları Yönetme	0,15	4,99	0,00

Bağımlı Değişken: *Problem Çözme Becerisinin Güven Alt Boyutu*

($p<0,05$)

İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerisinin güven alt boyutundaki değişkenliğinin %43,9'unu duygusal zekâ açıklamaktadır. Duygusal zekânın alt boyutları açısından incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerisinin güven alt boyutundaki değişkenliğini duygusal zekânın tüm alt boyutları etkilemektedir. Sıra ile en büyük etkiyi empati, motivasyon, duyguları yönetme ve duygusal farkındalık alt boyutu oluşturmaktadır. ($p<0,05$)

Tablo 8. İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekalarının Problem Çözme Becerilerinin Özdenetim Alt Boyutundaki Değişkenliği Yordamasına İlişkin Bulgular

Değişken	R ²	F	p	Boyutlar	B	t	p
Duygusal Zekâ	0,244	51,677	0,00	Duygusal Farkındalık	0,01	0,39	0,69
				Empati	-0,08	-2,32	0,02
				Motivasyon	0,10	2,59	0,01
				Duyguları Yönetme	0,47	13,37	0,00

Bağımlı Değişken: *Problem Çözme Becerisinin Özdenetim Alt Boyutu*

(p<0,05)

İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerisinin özdenetim alt boyutundaki değişkenliğinin %24,4'ünü duygusal zekâ açıklamaktadır. Duygusal zekânın alt boyutları arasında incelendiğinde; duygusal zekânın duygusal farkındalık alt boyutu, problem çözme becerisinin özdenetim alt boyutundaki değişkenliğini etkilemezken (p>0,05); empati, motivasyon ve duyguları yönetme alt boyutu anlamlı bir şekilde etkiye sahiptir. Etki sırasına bakıldığında en fazla etkiyi duyguları yönetme, isteklendirme ve duygudaşlık alt boyutu gerçekleştirmektedir. (p<0,05)

Tablo 9. İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekalarının Problem Çözme Becerilerinin Kaçınma Alt Boyutundaki Değişkenliği Yordamasına İlişkin Bulgular

Değişken	R ²	F	p	Boyutlar	B	t	p
Duygusal Zekâ	0,21	42,47	0,00	Duygusal Farkındalık	0,05	1,23	0,21
				Empati	0,08	2,04	0,04
				Motivasyon	0,18	4,49	0,00
				Duyguları Yönetme	0,32	8,85	0,00

Bağımlı Değişken: *Problem Çözme Becerisinin Kaçınma Alt Boyutu*

(p<0,05)

İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerisinin kaçınma alt boyutundaki değişkenliğinin %21'ini duygusal zekâ açıklamaktadır. Duygusal zekânın alt boyutları arasında incelendiğinde; duygusal zekânın duygusal farkındalık alt boyutu, problem çözme becerisinin kaçınma alt boyutundaki değişkenliğini etkilemezken ($p<0,05$); empati, motivasyon ve duyguları yönetme alt boyutu anlamlı bir şekilde etkiye sahiptir ($p<0,05$). Etki sırasına bakıldığında en fazla etkiyi duyguları yönetme, motivasyon ve empati alt boyutu gerçekleştirmektedir.

Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Problem Çözme Becerisinin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Güven	Kız	298	46,54	8,56	2,29	0,02
	Erkek	348	44,88	9,64		
Özdenetim	Kız	298	24,45	5,77	-0,89	0,37
	Erkek	348	24,86	5,70		
Kaçınma	Kız	298	19,73	4,33	0,05	0,95
	Erkek	348	19,71	4,28		

($p<0,05$)

İlkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre problem çözmenin güven alt boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşırken ($p<0,05$) ; özdenetim ve kaçınma alt boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$)

Problem çözmenin güven alt boyut puan ortalaması kız öğrenci için 46,54; problem çözmenin güven alt boyut puan ortalaması erkek öğrenci için 44,88 olarak belirlenmiştir.

Problem çözmenin özdenetim alt boyut puan ortalaması kız öğrenci için 24,45; problem çözmenin özdenetim alt boyut puan ortalaması erkek öğrenci için 24,86 olarak belirlenmiştir.

Problem çözenin kaçınma alt boyut puan ortalaması kız öğrenci için 19,73; problem çözenin kaçınma alt boyut puan ortalaması erkek öğrenci için 19,71 olarak belirlenmiştir.

Tablo 11. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Problem Çözmenin Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	ss	t	p
Güven	3. sınıf	253	46,08	9,46	1,10	0,26
	4. sınıf	386	45,25	9,02		
Özdenetim	3. sınıf	253	24,91	6,18	0,92	0,35
	4. sınıf	386	24,48	5,44		
Kaçınma	3. sınıf	253	19,63	4,59	-0,37	0,70
	4. sınıf	386	19,76	4,10		

($p < 0,05$)

İlkokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre problem çözenin; güven, özdenetim, kaçınma alt boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. ($p > 0,05$).

Problem çözenin güven alt boyut puan ortalaması 3. sınıf kademesi için 46,08; problem çözenin güven alt boyut puan ortalaması 4. sınıf kademesi için 45,25 olarak belirlenmiştir.

Problem çözenin özdenetim alt boyut puan ortalaması 3. sınıf kademesi için 24,91; problem çözenin özdenetim alt boyut puan ortalaması 4. sınıf kademesi için 24,48 olarak belirlenmiştir.

Problem çözenin kaçınma alt boyut puan ortalaması 3. sınıf kademesi için 19,63; problem çözenin kaçınma alt boyut puan ortalaması 4. sınıf kademesi için 19,76 olarak belirlenmiştir.

Tablo 12. Okul Türü Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Problem Çözmenin Alt Boyutları	Okul Türü	N	\bar{X}	ss	T	p
Güven	Özel	294	44,88	9,51	-2,13	0,04
	Kamu	352	46,28	8,87		
Özdenetim	Özel	294	25,02	5,99	1,41	0,15
	Kamu	352	24,38	5,50		
Kaçınma	Özel	294	20,07	4,35	1,89	0,05
	Kamu	352	19,43	4,24		

($p < 0,05$)

İlkokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre problem çözümlerinin güven ve kaçınma alt boyut puan ortalaması anlamlı bir şekilde farklılaşırken ($p < 0,05$); özdenetim alt boyutu puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. ($p > 0,05$)

Problem çözümlerinin güven alt boyut puan ortalaması özel okulda 44,88; problem çözümlerinin güven alt boyut puan ortalaması kamu okulunda 46,28 olarak belirlenmiştir.

Problem çözümlerinin özdenetim alt boyut puan ortalaması özel okulda 25,02; problem çözümlerinin özdenetim alt boyut puan ortalaması kamu okulunda 24,38 olarak belirlenmiştir.

Problem çözümlerinin kaçınma alt boyut puan ortalaması özel okulda 20,07; problem çözümlerinin kaçınma alt boyut puan ortalaması kamu okulunda 19,43 olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

1. İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişki

Bu çalışma ilkokul öğrencilerinin duygusal zeka düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır ve örneklemini özel ve kamu ilkokullarında öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Problem, kişinin ulaşmak istediği bir amaç için gösterdiği çabalarına karşı engel olarak ortaya çıkmaktadır. Sorunlar uzun vadeli, kısa vadeli, basit ya da kompleks olabilir. Duygusal, mali ve bedeni sorunlar da vardır. Bu değişik sorun türleri birbiri içine girerek büyük kompleks sorunlara dönüşebilirler. Sorunların çözümleri, sorunun tür ve karmaşıklığına göre değişmektedir. Bazı sorunlar tamamen akılla çözülebilir, bazı sorunlar ise duygusal olgunluk gerektirmektedir. Sorunların çözümleri arasındaki ortak yön, amaca ulaşmaya engel olan etkenlerin yok edilmesidir (Cüceloğlu, 1997). Cooper ve Sawaf (2003), duygusal zeka kavramını “duyguların gücü ve kavrayışını, bilgi ve etki kaynağı olarak sezme, anlamak ve etkin biçimde uygulamak kabiliyeti” şeklinde tanımlamışlardır. Son zamanlarda yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda duygusal zeka başarı üzerinde etkili bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerisi alt boyutları ile duygusal zekâ alt boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusundan anlaşılacağı gibi duygusal zekâ düzeyi arttıkça problem çözme becerisi de yükselmektedir. Konuya ilişkin çalışmalar şu şekildedir: Aslan ve Güzel (2018) tarafından sağlık çalışanlarında duygusal zekâ, problem odaklı stresle başa çıkma, iyileşme ve duygusal tükenme ilişkileri araştırılmış duygusal zekânın, problem odaklı stresle başa çıkmayı pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

İşmen (2001) tarafından yapılan çalışmada da duygusal zeka arttıkça problem çözme becerisinin de arttığı görülmüştür. Yine Temeloğlu (2018) çalışmasında problem çözme becerisi ile duygusal zekâ arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki saptamıştır.

Karabulutlu ve ark. (2011) hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve problem çözme becerilerini belirlemek ve öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, duygusal zekâ toplam ve alt boyutları puan ortalamaları ile problem çözme puan ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi arttıkça problem çözme becerilerinde de artış görülmektedir (Problem çözme envanterinden alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir).

Duygusal zekâ ile problem çözme becerisine yönelik yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar ortaya çıkmış duygusal zekânın problem çözme becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

2. İlkokul öğrencilerinin problem çözmenin güven, özdenetim, kaçınma alt boyut puanları ile duygusal zekanın duygusal farkındalık, empati (duygudaşlık), motivasyon, duyguları yönetme alt boyut puanları arasındaki ilişki

İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerisinin güven, öz denetim, kaçınma alt boyutu puanları ile duygusal zekanın duygusal farkındalık, empati motivasyon ve duyguları yönetme alt boyut puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Bireyin becerilerinin farkında olması, güçlü yönlerine güvenmesini telkin eder. Böylece yüksek özgüvene sahip olmasını sağlar. Kendine güvenen bireyler rahatlıkla mesuliyet sahibi olurlar ve problem çözümede başarı olma ihtimalleri artar. Empati kurabilen birey sırasıyla duygularını kontrol ederek eyleme geçer ve diğerlerinin hislerini anlayarak ilişkilerini sağlıklı olarak yürütür (Akkök, 1999). Çalışma kapsamında bakıldığında sosyal bir ortam içerisinde günün büyük bir

kısmını geçiren öğrencilerden empati yeteneği yüksek olanlar problem çözmede daha başarılı olmaktadır. Motivasyon genellikle güçlüklerle karşılaşıldığı durumlarda bireye içindeki enerjiyi kullanabilme isteği vererek hedefine ulaşmasını sağlamaktadır. Duygularını başarıyla yöneten bireyler, sıkıntılı ve gergin ortamlarda dahi soğukkanlılık içinde pozitif davranabilmektedirler. (Goleman, 2000). Araştırma bulgusuna göre bu yeterliliklere sahip olan öğrencilerde problem çözme becerisinin arttığı gözlenmektedir.

3. İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerisinin güven alt boyutu puanları ile duygusal zekanın duygusal farkındalık, empati (duygudaşlık), motivasyon, duyguları yönetme alt boyut puanları arasındaki ilişki ve güven alt boyutu puanının duygusal zekâ alt boyutları puanlarına etkisi

İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerisinin puanları ile duygusal zekanın duygusal farkındalık, empati motivasyon ve duyguları yönetme alt boyut puanları arasındaki ilişki incelendiğinde güven alt boyutu ile duygusal farkındalık, empati, motivasyon ve duyguları yönetme arasında pozitif yönlü bir ilişki görülmüştür. Araştırma bulgusuna göre ilkokul öğrencilerindeki duygusal farkındalık, empati motivasyon ve duyguları yönetebilme arttıkça problem çözme becerisindeki güven de artmaktadır.

Nazlı (2013) tarafından yapılan araştırma kapsamında incelenen hemşirelerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerisi alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Hemşirelerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puan arttıkça, kendine güvenli yaklaşım puanının azaldığı; hemşirelerin problem çözümü konusunda kendine güvenli bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gürbüz İşyapan ve Sözen (2016) tarafından kabin memurlarının duygusal zekâ potansiyelleri ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla yapılan çalışmada duygusal zekâ toplam puanı ile problem çözme envanteri alt boyutlarından olan kendine güvenli yaklaşım arasında anlamlı ve negatif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu da duygusal zekâ ölçeği toplam puanı arttıkça

problem çözüme envanteri alt boyutlarından olan kendine güvenli yaklaşım becerilerini daha fazla kullandığını göstermektedir.

Yine yapılan başka bir çalışmada hemşirelik öğrencilerinin problem çözüme alt boyutlarından olan problem çözüme yeteneğine güven ile duygusal zeka alt boyutlarından olan duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur (Temeloğlu, 2018).

Çalışma sonucunda ilkokul öğrencilerinin problem çözüme becerisinin güven alt boyutundaki değişkenliğinin %43,9'unu duygusal zekâ açıklamaktadır. Duygusal zekânın alt boyutları açısından incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin problem çözüme becerisinin güven alt boyutundaki değişkenliğini duygusal zekânın tüm alt boyutları etkilemektedir. Kişinin duygusal farkındalığı, empati kurabilmesi, motivasyonu ve duygularını yönetebilmesi problem çözüme becerisine olan güveni desteklemektedir.

İlköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları birtakım problemlerin çözümünde kişisel becerilerine güven duymaları çözüm aşamasını olumlu yönde etkilemektedir.

4. İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözüme Becerisinin Özdenetim Alt Boyutu puanları ile duygusal zekanın duygusal farkındalık, empati (duygudaşlık), motivasyon, duyguları yönetme alt boyut puanları arasındaki ilişki ve Özdenetim Alt Boyutu Puanının Duygusal Zekâ Alt Boyutları Puanlarına Etkisi

İlkokul öğrencilerinin problem çözüme becerisi özdenetim alt boyutu ile duygusal farkındalık, motivasyon ve duyguları yönetme arasında pozitif yönlü bir ilişki görülmüştür. Araştırma bulgusuna göre ilkokul öğrencilerindeki duygusal farkındalık, motivasyon ve duyguları yönetebilme arttıkça problem çözüme becerisindeki özdenetim de artmaktadır. Kendi duygularının farkında olan yönetebilen, motivasyonu sağlayan öğrenciler problem karşısında özerk davranışlar ve düşünceler geliştirebilmektedir.

Hemşirelik öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin problem çözüme becerisi alt boyutu kişisel kontrol boyutu ile iyimserlik düzenlemesi boyutu

arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki, kişisel kontrol boyutu ile duyguların değerlendirilmesi boyutu arasında negatif yönlü güçlü bir ilişki, kişisel kontrol boyutu ile duyguların kullanımı arasında ise negatif yönlü zayıf ilişki bulunmuştur (Temeloğlu 2018).

Bu çalışmaya göre problem çözme becerisinin özdenetim alt boyutundaki değişkenliğinin %24,4'ünü duygusal zekâ açıklamaktadır. Duygusal zekânın alt boyutları arasında incelendiğinde; duygusal zekânın duygusal farkındalık alt boyutu, problem çözme becerisinin özdenetim alt boyutundaki değişkenliğini etkilemediği gözlenmiştir. İnsanın kendi duygularının farkında olabilmesi olan özbilinç, kendini yönetmeyi bir başka ifadeyle kendini kurgulamayı doğurur. İnsan duygularını bilmeyi başaramazsa, bu duyguları yönetmeyi de başaramaz. Kişinin kendi kendisi ile konuşmasını çağrıştıran kendini kurgulama insanı duygularının esiri olmaktan kurtarır (Goleman, Boyatzis ve Mckee, 2002).

Empati, motivasyon ve duyguları yönetme alt boyutu problem çözme becerisinin özdenetim alt boyutundaki değişkenliği üzerinde etkiye sahiptir. Empati, bireyin ilişki içerisinde bulunduğu diğer bireylerin duygularının, düşüncelerinin ve gereksinimlerinin farkına vararak, uygun zamanda, uygun karşılığı verme olarak belirtilebilir. Empatik birey, insan ilişkilerinde hoşgörülüdür farklı düşüncelere saygı duyar ve önyargısız düşünerek tepkide bulunur. Aynı zamanda çevresindeki farklılıkları birer zenginlik ve gelişim fırsatı olarak algılayarak değerlendirir (Titrek, 2007). Böylelikle kişi problemleri de fırsat olarak değerlendirip çözüm üretmeyi gelişme aracı olarak kullanabilir. Bireyin kendini motive etmesi, her zaman başarılı olma istek ve heyecanının olmasıdır. Bu kabiliyet genellikle güçlüklere karşılaşıldığı durumlarda bireye içindeki enerjiyi kullanabilme isteği vererek hedefine ulaşmasını sağlamaktadır. (Boyalı, 2011).

5. İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisinin Kaçınma Alt Boyutu puanları ile duygusal zekanın duygusal farkındalık, empati (duygudaşlık), motivasyon, duyguları yönetme alt boyut puanları arasındaki ilişki ve Kaçınma Alt Boyutu Puanının Duygusal Zekâ Alt Boyutları Puanlarına Etkisi

İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerisinin puanları ile duygusal zekanın duygusal farkındalık, empati motivasyon ve duyguları yönetme alt boyut puanları arasındaki ilişki incelendiğinde kaçınma alt boyutu ile duygusal farkındalık, empati, motivasyon ve duyguları yönetme arasında pozitif yönlü bir ilişki görülmüştür.

Nazlı (2013) tarafından yapılan araştırma kapsamında incelenen hemşirelerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerisi alt boyutlarından olan kaçınan yaklaşım arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kaçınan yaklaşım boyutu bireyin bir problemle karşılaştığında eğer uyguladığı çözüm başarısız olursa o problemle başa çıkma konusunda şüpheye düşüp düşmediğini ölçmektedir.

Bir başka çalışmada problem çözme becerisi alt boyutu olan yaklaşma-kaçma ile duygusal zekâ ve boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; yaklaşma-kaçma ile iyimserlik arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki yaklaşma-kaçma ile duyguların kullanımı arasında ters yönlü negatif bir ilişki tespit edilmiştir. (Temeloğlu, 2018).

Problem çözme becerisinin kaçınma alt boyutundaki değişkenliğinin %21'ini duygusal zekâ açıklamaktadır. Duygusal zekânın alt boyutları arasında incelendiğinde; duygusal zekânın duygusal farkındalık alt boyutu, problem çözme becerisinin kaçınma alt boyutundaki değişkenliğini etkilemezken; duygudaşlık, isteklendirme ve duyguları yönetme alt boyutu anlamlı bir şekilde etkiye sahiptir.

6. İlkokul öğrencilerinin cinsiyetleri, problem çözmenin güven, özdenetim, kaçınma alt boyutları puan ortalamaları arasındaki ilişki

Çalışmada problem çözme becerisinin alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre ilkokul öğrencilerinin cinsiyete göre problem çözme güven alt boyut puanı farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek puan almıştır. Problem çözme alt boyutlarından olan özdenetim ve kaçınma alt boyut puan ortalamaları ise cinsiyete göre farklılık göstermemiştir.

Uyar Kurt (2016) tarafından 5-6-7 ve 8. sınıflar düzeyinde eğitim gören öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada problem çözme becerisi güven, özdenetim ve kaçınma alt boyutunun cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yine benzer şekilde Temeloğlu (2018) hemşirelik öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada problem çözme becerisinin alt boyutu olan problem çözme yeteneğine güven ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Öğrencilerin problem çözme becerisinin alt boyutu olan kişisel kontrol boyutu ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak ilişki bulunmazken, öğrencilerin yaklaşma-kaçma becerileri ile cinsiyet arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki saptanmıştır.

Gürbüz İşyapan ve Sözen (2016)'nin çalışmasında problem çözme envanteri alt boyutlarının cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik sonuçlarına göre sadece aceleci yaklaşım alt boyutu puan ortalamalarının cinsiyet açısından farklılaştığı görülmektedir. Buna göre kadınların erkeklere kıyasla daha fazla aceleci yaklaşım alt boyutu puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda problem çözme envanteri alt boyutları olan düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımın cinsiyete açısından anlamlı derecede farklılaşmadığı bulunmuştur.

Genel olarak problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında Tavlı (2009), lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenme amacıyla yapmış olduğu çalışmada lise öğretmenlerinin problem çözme durumlarının cinsiyetlerine göre

farklılaşmadığı görülmüştür. Çevik (2011) tarafından müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması amacıyla yapılan çalışma sonucuna göre problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği'ndeki öğrencilerin farklı değişkenler açısından problem çözme becerilerinin araştırılması amacıyla yapılmış olan çalışmada BESYO öğrencilerinin problem çözme becerileri toplam puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre erkeklerin problem çözme becerisi bayanlardan anlamlı bir şekilde büyüktür (Türkçapar, 2007). Yine Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz - yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme becerileri puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır (Yenice, 2012).

Özyürek ve ark. (2018) okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada çocukların Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) puanları ile cinsiyet arasında fark görülmemiştir.

Genel olarak yapılan çalışmalarda problem çözme veya problem çözme alt boyutları ile cinsiyet arasında bir fark gözlenmezken tez çalışmasında güven alt boyutunda farklılık oluşması örneklem grubu ile ilgili olabilir. Küçük yaştaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla duygusal olgunlaşma süreci daha erken başladığı için cinsiyete göre farklılıklar oluşurken, kız ve erkek öğrencilerin ileriki yıllarda duygusal olgunluk farkının kapanmasından kaynaklı olarak yetişkinlerde farklılık gözlenmeyebilir.

7. İlkokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi problem çözmenin güven, özdenetim, kaçınma alt boyutları puan ortalamaları arasındaki ilişki

Araştırma sonucuna göre ilkokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine (3. ve 4. sınıf) göre problem çözmenin; güven, özdenetim, kaçınma alt

boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Temeloğlu (2018)'nin hemşirelik öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada problem çözme becerisinin alt boyutlarından olan problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçma ve kişisel kontrol boyutu ile öğrencilerin eğitim gördüğü sınıf arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çevik (2011) tarafından müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması amacıyla yapılan çalışma sonucuna göre problem çözme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Yaş arttıkça sınıf düzeyinin arttığını varsayıldığında, çocukların problem çözme becerilerinin yaşa göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan çalışmalarda şu sonuçlar elde edilmiştir: Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan ve Özyürek (2012) yapmış oldukları çalışmada, çocukların problem çözme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değiştiği bulgusuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Tepeli (2013) yapmış oldukları çalışmada, 67-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, 60-66 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha iyi olduğu belirlenmiştir. Şahin (2009) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada, altı yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin diğerlerinden anlamlı düzeyde daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Bu durum da yaşın artması ile sosyal çevredeki etkileşimin artması, bilişsel becerilerin kazanılmasına olanak sağlamaktadır.

Sorun çözme yeteneği bilişsel etkenlerden etkilendiği gibi erken yaşlardaki sorun çözme şansları da yeni bilişsel ilişkiler oluşturmak için çocuğa cesaret vermektedir (Morgan, 1998; Özgüven, 1994).

8. İlkokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türü değişkenleri problem çözmenin güven, özdenetim, kaçınma alt boyutları puan ortalamaları arasındaki ilişki

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne (kamu, özel) göre problem çözmenin güven alt boyut puan ortalaması anlamlı bir şekilde farklılaşırken; özdenetim ve kaçınma alt boyutu puan ortalamalarında fark gözlenmemiştir. Kamu okulunda okuyan öğrenciler, özel okulda okuyan öğrencilere kıyasla güven alt boyutunda daha yüksek puan almıştır. Kamu okullarında okuyan çocuklar ortam şartlarından kaynaklı olarak daha çok kendiyile baş başa kalmaktadır. Çocuklukta bilinçli olarak değişik sorunlarla karşı karşıya getirilmiş ve pozitif pekiştirme almış çocuklar, sorun çözme hususunda olumlu tutum geliştirebilmekte ve sorunların çözümünde kullanmaktadır (Bingham, 2004).

İnel ve ark (2011) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin araştırılması amacıyla yapılan çalışmada farklı lise mezuniyet durumlarına sahip öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir fakat gruplarda yer alan öğretmen adaylarının ortalama sıra değerleri incelendiğinde ise Anadolu lisesinde öğrenim görmüş olan öğretmen adaylarının problem çözme beceri puanlarının en yüksek olduğu görülmektedir. Okul türüne bağlı oluşan farkların sebebi eğitim düzeyi, kapsamı, yeterliliği ile ilgili olabilir. Problem çözme becerisi ile başarı düzeyi arasındaki ilişkinin irdelenmesi farkların ortadan kaldırılmasına destek olabilir.

Çevik (2011) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre problem çözme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği gözlenirken, Türkçapar (2009) tarafından yapılan çalışmada problem çözme becerileri toplam puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş, 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin düşük olduğunu ortaya koyulmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda problem çözme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve farklılaşmadığı çalışmalar olduğu görülmektedir.

5.2. SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre ilkökul öğrencilerinin problem çözme becerisinin güven, öz denetim, kaçınma alt boyutu puanları ile duygusal zekanın duygusal farkındalık, empati motivasyon ve duyguları yönetme alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Araştırma bulgularına bakıldığında ilkökul öğrencilerinin problem çözme becerisinin güven alt boyutundaki değişkenliğinin %43,9'unu duygusal zekâ açıklamaktadır. Duygusal zekânın alt boyutları açısından incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin problem çözme becerisinin güven alt boyutundaki değişkenliğini duygusal zekânın tüm alt boyutları etkilemektedir. Sıra ile en büyük etkiyi empati, motivasyon, duyguları yönetme ve duygusal farkındalık alt boyutu oluşturmaktadır.

İlkökul öğrencilerinin problem çözme becerisinin özdenetim alt boyutundaki değişkenliğinin %24,4'ünü duygusal zekâları açıklamaktadır. Duygusal zekânın alt boyutları arasında incelendiğinde; duygusal zekânın duygusal farkındalık alt boyutu, problem çözme becerisinin özdenetim alt boyutundaki değişkenliğini etkilemezken; duygudaşlık, isteklendirme ve duyguları yönetme alt boyutu anlamlı bir şekilde etkiye sahiptir. Etki sırasına bakıldığında en fazla etkiyi duyguları yönetme, isteklendirme ve duygudaşlık alt boyutu gerçekleştirmektedir.

Araştırma sonucu incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinin problem çözme becerisinin kaçınma alt boyutundaki değişkenliğinin %21'ini duygusal zekâları açıklamaktadır. Duygusal zekânın alt boyutları arasında incelendiğinde; duygusal zekânın duygusal farkındalık alt boyutu, problem çözme becerisinin kaçınma alt boyutundaki değişkenliğini etkilemezken; duygudaşlık, isteklendirme ve duyguları yönetme alt boyutu anlamlı bir şekilde etkiye sahiptir. Etki sırasına bakıldığında en fazla etkiyi duyguları yönetme, isteklendirme ve duygudaşlık alt boyutu gerçekleştirmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre problem çözenin güven alt boyut puanı anlamlı bir şekilde farklılaşırken;

özdenetim ve kaçınma alt boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

İlkokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre problem çözmenin; güven, özdenetim, kaçınma alt boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

İlkokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre problem çözmenin güven alt boyut puan ortalaması anlamlı bir şekilde farklılaşırken; özdenetim ve kaçınma alt boyutu puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

5.3. ÖNERİLER

Öğrencilerin duygusal zekâ ve problem çözme becerilerini geliştirici faaliyetler öğretim programı kapsamına alınabilir. Duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasındaki bağlantı örnek olaylar üzerinden öğrencilere aktarılabilir.

Çocukların duygusal zekası düzeyini artıracak materyaller ile problem çözme becerisi artırılabilir.

Problem çözmenin cinsiyet faktörüne ilişkin sonuçları değerlendirildiğinde bu konu ile ilgili çocuklar ve yetişkinler arasındaki farkı ortaya koymak adına çalışma yapılabilir.

Yapılan çalışma ilkökul kademesinde farklı sınıf düzeyleri baz alınarak da tekrarlanabilir alan yazına kazandırılabilir.

Özel ve kamu okullarının problem çözme alt boyutları arasında incelendiğinde özel sektörde öğrenim görmekte olan öğrenciler güven ve kaçınma alt boyutunda daha yetersiz olduğu saptanmıştır. Özel okulda okuyan öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici önlemler alınabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. S. 12, s. 53-68.
- Acar, F. T. (2001) Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Akkök, F. (1999). İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (Ana-Baba El Kitabı). Özgür Yayınları, 51 s.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (kastamonu ili örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi, 13 (1), 93–102.
- Anlıak Ş. & Dinçer, Ç. (2005a). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. Eğitim Araştırmaları, 20, 122-134.
- Anonim, (2016). Çocuklarda problem çözme becerisi. Isparta Şehit Polis Mehmet Karacatilkı Bilim ve Sanat Merkezi Rehberlik Birimi Bülteni. s. 1-3.
- Arlı, D., Altunay E., Yalçınkaya M., (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zeka, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi. Sayı: 25 Temmuz (Ağustos 2011).
- Arslan, R., Saylı, H. (2006). “Örgütlerin kurumsal çevreye uyumuna etki eden sosyal süreçler”. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11(1): 267-270.
- Asıcı, E. (2018). Affetmenin yordayıcısı olarak duygusal zekâ. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, C. 47, S. 37, s. 23-37
- Aslan, A. E. (2002). Yaratıcı problem çözme. Örgütte Kişisel Gelişim. (Ed.: Esra Aslan). Ankara: Nobel Yayıncılık. s. 325- 370.
- Aslan, Ş. (2013). Duygusal zekâ dönüşümcü ve etkileşimci liderlik. Eğitim Yayınevi, Konya.
- Aslan, Ş. ve Güzel Ş. (2018). Duygusal zekâ, problem odaklı stresle başa çıkma, iyileşme ve duygusal tükenme ilişkileri. Yönetim Bilimleri Dergisi, C. 16, S. 31, s. 59- 82.

- Atabay, A. (2004). Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin sorun çözme becerilerinin ve sorun çözmeyi etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, İstanbul.
- Atay, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmaları çözümü stratejileri arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, file:///C:/Users/M% C3%9CD% C3%9CR% 20ODASI/Downloads/509-976-1-SM.pdf, (ET: 28.11.2017).
- Avcıoğlu, H. (2003). Okulöncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. Kuşadası, Türkiye.
- Aydın, M. (1991). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydoğan, Y., Ömeroğlu, E. (2003, Ekim). Erken çocukluk döneminde genel problem çözme becerilerinin kazandırılması. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansına Sunulmuş Bildiri. Kuşadası, Türkiye.
- Baba, H. (2012). Beden eğitimi ve spor yüksekokulundaki öğrencilerin kinestetik ve duygusal zekâlarının. iç-dış kontrol odaklarının akademik başarılarına etkisi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bacanlı, H. (2014). Sosyal beceri eğitimi. Ankara: Pegem Akademi, 131
- Baltaş, A, Baltaş, Z. (2002). Stres ve Başa Çıkma Yolları. Remzi Kitabevi: 21. Baskı, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. U.S.A.: Prentice-Hall International.
- Barutçugil, İ. (2002). Organizasyonlarda duyguların yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2006). The Impact of Emotional Intelligence on Performance. In V. U. Druskat, F. Sala, & G. Mount (Eds.), Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups (pp. 3-19). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baykul, Y., Aşkar P. (1987). Problem ve problem çözme. Matematik Öğretimi. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 193. Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 94.
- Beceren, E. (2004). "Duygusal zekâ nedir?", [http://www. Duygusal zekâ.com](http://www.Duygusalzekâ.com). e.t. 23.11.2017

- Berkant, H. G. ve Eren, G. (2013). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(3), 1021-1041.
- Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, L., Öztepe, B., ve Onur, A. (2007). *Yapılandırmacılığı nasıl uygulamalıyız?* Ankara: ODTÜ Yayıncılık
- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. Çev.: Dr. A. Ferhan Oğuzkan, Dördüncü baskı, MEB Basımevi, İstanbul-Türkiye.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev. A. Ferhan Oğuzhan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme becerilerinin geliştirilmesi*, çev. Ferhan Oğuzkan, MEB Yayınları, İstanbul.
- Boyalı, H. (2011). Örgütsel sinizm ve iş tatmini arasındaki ilişkiler: Karaman'daki bankalar üzerinde bir uygulama. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, 136
- Büke, S. A. (2012). *Yaratıcı düşünce*. AR& GE Bülten, Araştırma ve Meslekleri Geliştirme Müdürlüğü, S. Ağustos, s. 35-37.
- Bülbüloğlu, A. (2001). *Duygusal zekâ kuramı*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (25. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cameron, A. (2006). "Wppei user's guide emotional intelligence personality team roles", Hogrefe Ltd.
- Charles, R. ve Lester, F. K. (1984). An evaluation of a process-oriented mathematical problem-solving instructional program in grades five and seven. *Journal for Research in Mathematics Education*, http://ncm.gu.se/pdf/namnaren/3243_88_3.pdf, (ET: 15.11.2017), pp. 15.
- Cooper, B. (2002). *Teachers as moral models? The role of empathy in teacher/pupil relationships*. Leeds Metropolitan University.
- 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.
- Cooper, R.K. ve Sawaf, A., 2000 *Liderlikte duygusal zekâ*, çev., Bayman ve B.Sancar, 2.Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2016). *Designing And Conducting Mixed Methods Research*. New York: Sage.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İyi düşün doğru karar ver*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- 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. (2004). Duygusal zekâ kavramının gelişimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 6., S. 3, s. 23-48.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. ve Erol, M. (2006). Fizik öğretmen adaylarının problem çözme davranışlarının değerlendirilmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:30, s. 73.
- Çam, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. C. II, S. 12, s. 16-27.
- Çelen, N. (1999). *Öğrenme psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi
- Çelenk, S. (14-16 Kasım 2005). İlk okuma yazma öğretim programının değişik öğretim yaklaşımlarının ışığında değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII- Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunuldu*, Kayseri
- Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenlere göre problem çözme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 1003–1012.
- D’Zurilla, T. Goldfried, M. (1971). Problem solving behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, Volume: 18, p. 45.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2 (3); 130-148. Dergipark.gov.tr/download/article-file/286815
- Demirci, Y. (2002). İlköğretim okullarında yaşanan çatışma türleri ve yöneticilerin izledikleri çözüm stratejileri (İstanbul ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*, Usem Yayınları, Ankara.
- Demiröz, E. S. (2010). Yaratıcı dramın öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zeka yeterliliklerine etkisi.

Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 177–198.
- Deniz, E., Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers
- Dixon, W. A., Heppner, P. P., & Anderson, W. P. (1991). Problem-solving appraisal, stress, hopelessness, and suicide ideation in a college population. Journal of Counseling Psychology, 38(1), 51-56.
- Donald, H.V. (1993) Problem çözümünde yaratıcılık, (çev. Doğan Şahiner), Cep Yönetim Dizisi 2, İstanbul.
- Dökmen, Ü. (2005). Çocukken hayali arkadaşlarımla oynardım. Kişisel Gelişim Dergisi Sayı: Nisan. Arzu Yağmurlu ile söyleşi.
- Dökmen, Ü. (2009). İletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdem, A.R. (2005). İlköğretimimizin gelişimi ve bugün gelinen nokta. Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi. Cilt: 5.
- Erdem, Y. (2001). Yüksekokul ve sağlık meslek lisesi mezunu hemşirelerin problem çözme becerileri. Yeni Tıp Dergisi, S.18, s. 11-13.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme, öğretme. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, E. (2006). Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve küresel yaklaşımlar). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Evrekli, E., İnel, D., ve Türkmen, L. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin araştırılması. Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 29(29), 167-178.
- Eymen, E. (2007). Duygusal zekâ. İstanbul: Kalite ofisi Yayınları.
- Fidan, N. (1985). Okulda öğrenme ve öğretme, Alkım Yayınevi, İstanbul.

- Gallagher, A., & Lisi, R. (1994). Gender differences in scholastic aptitude test-mathematics problem solving among high-ability students. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 204-211.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 6, s. 167-173.
- Genç, N. (2008). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 10-22.
- Ginnot, H. G. (1980). *Siz ve çocuğunuz*. Çev: Nilüfer İskit, Redhouse yayınevi İstanbul
- Goleman, D. (1996). Duygusal zekâ neden IQ'dan önemlidir?. (Çev.: B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları, s. 440.
- Goleman, D. (1998). Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir. Çeviren: Banu S.Yüksel, İstanbul: Varlık/Bilim Yayınları, (7. baskı), s. 17-380.
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2001). Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir? (Çev. B. S. Yüксе), İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (2004). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (26. Basım), Varlık Yayınları, İstanbul.
- Goleman, D. (2005). *İş başında duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A. (2002). *Yeni liderler*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity, and their educational implications*. San Diego: RR Knapp.
- Güçlü, N. (2003). "Lise müdürlerinin problem çözme becerileri", *Milli Eğitim Dergisi*, S. 160, s. 40-43
- Güler, A. (2006) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.

- Hafizoğlu, S. (2006). Ergenlerde duygusal zeka, ruhsal uyum ve davranış problemleri arasındaki ilişki. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış yüksek lisans tezi.
- Hatay Polat, R. & Tümkaya, S. (2010). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi. İlköğretim Online, 9(1), 346- 360.
- Heppner, P. (1978). A Review of the Problem Solving Literature and It's Relationships to the Counseling Process. Journal of Counseling Psychology, Volume:25, p. 366.
- Heppner, P. ve Baker, C. E. (1997). Applications of the Problem Solving Inventory. Measurement & Evaluation in Counseling & Development. Volume: 29, p. 229.
- Heppner, P. P., Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. Journal of Counseling Psychology, 29, 66-75.
- Heppner, P. P., Witty T. E., Dixon W.A. (2004). Problem solving appraisal: helping normal people lead better lives, The Counseling Psychologist, 32(3), 466- 472.
- Hodson A. ve Spour K. (2002). Key skills for all? The key skills qualification and curriculum 2000. Journal of Education Policy. Volume: 17.
- Ilgın, H., Arslan, D. (2012). Türkçe dersinde metinlerle problem çözme öğretiminin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 2, 157-176.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. Marmara Üniversitesi. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. S. 13, s. 111-114.
- Jerath, J. M., Hasija, S. ve Malhotra, D. (1993). "A Study of State Anxiety Scores in A Problem Solving Situation." Studia Psychologica, 35, (2), 143-150. Kasap, Z. (1997).
- Jonassen, D.H. (2004). Learning to solve problems: an instructional design guide. san francisco: Pfeiffer an imprintof Wiley.
Web:http://books.google.com.tr/books?id=g0ffeIYunUwC&pg=PA222&lpg=PA222&dq=pfeiffer+publishing+jonassen&source=bl&ots=Cws sFD5jdj&sig=v4vd6ep137F4etbihVhk3XiDpPs&hl=tr&ei=c_XpSt6dId62jAezKGdDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAcQ6AEwAA#v=onepage&q=&f=false

- Kaptan. F. & Korkmaz, H. (2001). İşbirliğine dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerine etkisi. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Karabulutlu, E. Y., Yılmaz, S., ve Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2 (2), 75-79.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katzenback, J. R. ve Smith, D. K. (1998). Takımların bilgeliği, (Çevirmen: Nejat Muallimoğlu), İstanbul: Epsilon, 360 s.
- Katkat, D. (2001). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kazu, H. ve Ersözlü, Z. N. (2008). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet, bölüm ve ÖSS puan türüne göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 161-172.
- Kılıçaraslan, F. (2010). *10 adımda duygusal zekâ*. (2. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırılmazkaya, G. (2010). İlköğretim fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kimball, M. M. (1989). A new perspective on women's math achievement. *Psychological Bulletin*, 105, 198-214.
- Kocabaş, A. (2007). Duygusal zeka ve köy enstitüleri. *Yeniden İmece Eğitim- Bilim-Sanat-Kültür Dergisi*, 16, 30-33. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Y ayınları.
- Kocabaş, A. ve Vural, D., (2011). 7 yaş grubu öğrenciler için duygusal zeka ölçeğinin geliştirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31).
- Korkmaz, B. (2008). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne babalarının duygusal zeka düzeyleri ile eğitim beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.

- Korkut, F., (2002). "Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 22, s. 177-184.
- Köksal, A. (2003). Ergenlerde duygusal zeka ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Küçükkaragöz, H., & Kocabaş, A. (2012). Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeğinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinde Geçerlik ve Güvenirliği. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 24-26 Mayıs 2012. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Larkin, J.C. and et all. (1980). Models of competence in solving physics Problems. *Cognitive Science*, 4:317,345.
- Lumsdaine, E. (1995). *Creative problem solving*. New York: McGraw-Hill.
- Maboçoğlu, F. (2006). Duygusal zekâ ve duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunan etkenler. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Psikolojisi) Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, 179 s.
- Mayer, D. J., Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. V. 17, pp. 433-442.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On ve J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320–342). San Francisco, CA: Jossey-Bass. p. 185.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist as personality, and as mental ability in reuven Bar-On. *The handbook of emotional intelligence*. (Eds.: James D. A. Parker). USA: Jossey- Bass, pp. 92-117.
- MEB, (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlkokul Programı, MEB yayınları
- Moller, Claus. (1999). *Hearthwork*. Hillerod: TMI. s. 217.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. H.Arıcı ve Ark.). Ankara: Meteksan.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). Bar-On Duygusal Zeka Testi (Bar-On Emotional Quotient Iventory- Bar-On EQ-i)' nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması.

- Nacar, F. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nazlı, S. (2013). Hemşirelerde duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Konya ili örneği, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. 153 s.
- Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). Basics Of Social Research. Toronto: Pearson Canada.
- Oğuzkan, A. F., (1989). Orta dereceli okullarda öğretim: amaç, ilke, yöntem ve teknikler, Emel Matbaacılık, Ankara.
- Oral, Eda. (2011). EQ olmadan olmuyor. www.bestmagazine.com, (ET: 05.11.2017), s. 1-2.
- Otacıoğlu, S. G. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zekâ ile akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S. 19 (1), s. 85-96.
- Öğülmüş, S. (2001). Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y. ve Özyürek, A. (2012). 5-7 yaş grubu çocuklar için problem çözme ölçeği geliştirme süreci. II. Uluslararası Türkiye Araştırmaları Kongresi, 859-868.
- Özden, Y. (1997). Öğrenme ve öğretme. Pegem Yayınevi, Ankara.
- Özgüven, İ. E., (1994). Psikolojik ölçekler. Ankara: Yeni Doğmuş.
- Özerbaş, S. (2004). Durumlu öğrenmenin duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Özgül, E. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Yıl 2008 (1) 23. Sayı
- Passons, W. A. (1975). Gestalt approaches in counseling, New York: Holt, Rinehart and Winston, p. 183-185.

- Pektaş, S. (2013). Güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü öğrencileri ile diğer lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması, İnönü Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Polat, R. H. ve Tümkaya, S. (2010). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi, İlköğretim Online, 9(1), 346-360. 6 Haziran 2017 tarihinde <http://www.ilkogretim-online.org.tr>. adresinden alınmıştır.
- Poropper, K. R. (2018). Hayat problem çözmektir “bilgi, tarih ve politika üzerine”. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. 268 s.
- Roitman, J.D. (1999). Emotional intelligence: The heart is smarter than the brain, University of Colorado, USA.
- Salovey, P.. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211.
- Sardoğan, M. E., Karahan, T. F. ve Kaygusuz, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Haziran 2006), 2 (1), 78-97.
- Sarıyıldız, Ç. (2015). Problem çözme basamakları ve öfke <http://mebk12.meb.gov.tr/>, (ET: 17.12.2018), s. 1-32.
- Saygılı, H. (2000). Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi, yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Saygılı, G. & Kesercioğlu, T. (2012). Öğretim teknolojileri ve materyal destekli fen ve teknoloji öğretiminin, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 7(2), 334-346.
- Schwean, V. L., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D. A., Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. e- journal of applied psychology: Emotional intelligence. V. 2 (2), pp. 30-37.
- Serin, O., Serin, B. N., Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanterinin (ÇPÇE) geliştirilmesi. İlköğretim Online, 9 (2), 446-458.
- Serin, O. (2006). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 31(142), 80-88.

- Sezen, G., Paliç, G. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarının belirlenmesi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, Antalya.
- Sonmaz, S. (2002). Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Sözen, İ., ve Gürbüz İşyapan, T. Kabin ekiplerinin duygusal zekâ yeteneklerinin problem çözme becerilerine etkisi üzerine bir çalışma. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (1).
- Sönmez, V. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Söylemez, S. (2002). Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Stein, J. S. and Book, E. H. (2003). EQ Duygusal zekâ ve başarının sırrı. (Çev. M. Işık). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Sungur, N. (1992). Yaratıcı düşünce. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım. 324 s.
- Sungur, N. (1997). Yaratıcı düşünce, Ankara: Özgür Yayın Dağıtım.
- Şahin, F., Özer, E., Deniz, M. E. (2016). Duygusal zekânın alana özgü yaratıcılığı yordama düzeyi: Üstün zekâlı öğrenciler üzerinde bir inceleme. Eğitim ve Bilim. c. 41, s. 183, s. 181-197.
- Şahin, G. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının özerklik ve atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Şahin, N. H., Basım, N. ve Doğan, F. (2007). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarında kendilik algısı ve kontrol odağı. Türk Psikiyatri Dergisi, s. 23-60
- Şahinalp, H. (2017). 'Danışma'dan dayanışma'ya: Bireysel ve sosyal potansiyellerin aktivasyon kodu olarak şûrâ. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, s. 58: 1, s.109-146.
- Tavlı, O. (2009). Lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taylan, S. (1990). Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Temel, V. ve Ayan, V. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri. Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, S. 17 (29), s. 70.
- Temeloğlu, E. (2018). Duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bitirme Projesi İşletme Ana Bilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Programı Yüksek Lisans Tezi, s. 89.
- Thornton, S. (1998). Çocuklar problem çözüyor. (Çev.Ö. Kumrular). İstanbul: Gendaş Yayınları, s. 35-42.
- Timmermans, R., Lieshout, E. V., & Verhoeven, L. (2007). Gender-related effects of contemporary math instruction for low performers on problem-solving behavior. Learning and Instruction, 17, 42-54.
- Titrek, O. (2007). IQ'dan EQ'ya duyguları zekice yönetme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Toffler, A. (1974). Gelecek korkusu şok. (Çev: Prof. Selami Turgut), (Yenilenmiş baskı 2006). İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Tok, S. (2008). Performans sporcusu ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ile kişilik özelliklerinin karşılaştırılması. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Totan, T., Kabasakal, Z. (2012). Problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri üzerine etkisi. İlköğretim Online, 11(3), 813-828.
- Tuğrul, C. (1999). Klinik Psikiyatri. 1:12-20.
- Trad, P. (1989). The preschool child: Assessment, diagnosis and treatment. New York: John Wiley and Sons.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. Educational and psychological measurement, 51(2), 473-480.
- Tuna, M. ve Tuna, A. (2006). Büro yönetimi ve iletişim teknikleri. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Tunca, M. (2004). Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2004). Büro yönetimi ve iletişim teknikleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tuyan, S. ve Beceren E. (2004). Duygularımız ve biz. www.duygusalzekâ.net, (ET: 23.11.2017).
- Tümkiye, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(6), 143–158.
- Türk Dil Kurumu, (1979). Türkçe sözlük, (16. Baskı), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkçapar, Ü. (2009). Beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin farklı değişkenler açısından problem çözme becerileri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 10, Sayı 1, (2009), (129-139)
- Ulusoy, Y. Ö., Turan, H., Tanrıverdi, B. ve Kolayış, H. (2012). Comparison of perceived problem solving skills of trainee students graduated from different. Social and Behavioral Sciences, 46, 2099–2103.
- Uslu, M. ve Girgin, Ç. (2010). The effects of residential conditions on the problem solving skills of university students. Social and Behavioral Sciences, 2(2), 3031–3035.
- Uyar Kurt, A. (2016). Ebeveyn Kaybının Duygusal Zekâ Ve Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haefele, L. M. (2012). When To Use What Research Design. New York: Guilford Press.
- Wortman, C. B. (1998). Psychology. New York: Mc Graw Hill, 768 p.
- Yan, İ. (2008). Duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekânın yöneticiler üzerindeki etkilerine yönelik bir araştırma. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, 84.

- Yavuzer, H. (1989). Yaratıcılık, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Yaylacı, G. Ö. (2008). Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği. (2. basım). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yazıcı, S. (2008). Beceri eğitimi, kapsamı ve tarihçesi. İlköğretmen Eğitimci Dergisi, Cilt:16
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz -yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, S. ?, s11, 39. 036-058
- Yenice, N. (2011). Investigating pre-service science teachers' critical thinking dispositions and problem solving skills in terms of different variables. Educational Research and Reviews, 6(6), 497-508.
- Yenice, N., Özden, B. ve Evren, B. (2012). Examining of problem solving skills according to different variables for science teachers candidates. Social and Behavioral Sciences, 46, 3880–3884.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. s. 25, s. 139-146.
- Yılmaz, E., ve Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 172(172), 117-130.
- Yılmaz, E. (2019). Öğrenmede domino etkisi. Konya: Palet Yayınları
- Yılmaz, R. (2003). Duygusal zekâ ve din öğretimi. Üniversite Enstitü Bilimdalı Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Yiğit, R. (2003). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluşu ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Cilt:12 Sayı:2 ilköğretim-online.org.tr
- Yozgat O. (1992). İşletme yönetimi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Nihat Sayar Eğitim Vakfı.
- Yüksel, M. (2006). Duygusal zekâ ve performans ilişkisi: Bir uygulama. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Zohor, A., & Gershikov, A. (2008). Gender and performance in mathematical tasks: does the context make a difference? International Journal of Science and Mathematics Education, 6, 677-693.

EKLER:

EK-1: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Yaptığımız bu araştırma için aşağıda veri toplama aracı bulunmaktadır. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup, bu ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu ve sizin durumunuzu yansıttığını cevap kâğıdındaki kutucuklara yerleştirin.

Not:

1. Adınızı Soyadınızı yazmanıza gerek yoktur.
2. Tek bir kutucuk işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz?

- 1) Kız () 2) Erkek ()

2. Yaşınız?

- 1) 8 () 2) 9 () 3) 10 () 4) 10 yaş ve üzeri ()

3. Kaçınıcı sınıfta okumaktasınız?

- 1) 3.sınıf () 2) 4.sınıf ()

4. Kendinizi en çok hangi derste başarılı buluyorsunuz?

- 1) Matematik () 2) Türkçe () 3) Sosyal Bilgiler/ Hayat Bilgisi ()
4) Fen Bilimleri () 5) Müzik () 6) Görsel Sanatlar () 7) Oyun ve fiziki etkinlikler ()

5. Ailenizin aylık ortalama ekonomik düzeyi nedir?

- 1) Düşük gelirli () 2) Orta gelirli () 3) Yüksek gelirli ()

6. Spor, tiyatro, müzik vb. alanlarından herhangi birine katılıyor musunuz?

- 1) Katılıyorum () 2) Katılmıyorum ()

7. Günlük TV izleme süreniz ortalama nedir?

- 1) 1-2 saat () 2) 3-4 saat () 3) 4-5 saat ()

8. Günlük tablet/telefon kullanma süreniz ortalama nedir?

- 1) 1-2 saat () 2) 3-4 saat () 3) 4-5 saat ()

9. Annenizin eğitim düzeyi nedir?

- 1) Okula gitmemiş () 2) İlkokul () 3) Ortaokul () 4) Lise ()
5) Üniversite () 6) Yüksek lisans () 7) Diğerleri ()

10. Babanızın eğitim düzeyi nedir?

- 1) Okula gitmemiş () 2) İlkokul () 3) Ortaokul () 4) Lise ()
5) Üniversite () 6) Yüksek lisans () 7) Diğerleri ()

11. Kardeş sayınız nedir?

- 1) Tek çocuk () 2) İki kardeş () 3) Üç kardeş ()
4) Dört Kardeş () 5) Beş ve daha fazla kardeş ()

12. Kardeş sıranız nedir? (Kaçınıcı kardeşsiniz?)

- 1) İlk () 2) İkinci çocuk () 3) Üçüncü çocuk ()
4) Dördüncü çocuk () 5) Beşinci çocuk () 6) En Küçükü ()

13. Okul Öncesi Eğitim aldınız mı?

- 1) Aldım () 2) Almadım ()

14. Babanızın mesleği nedir?

- 1) Öğretmen () 2) Doktor () 3) Hakim/Savcı () 4) Esnaf ()
5) Memur () 6) İşçi () 7) Çalışmıyor () 8) Diğerleri ()

15. Annenizin mesleği nedir?

- 1) Öğretmen () 2) Doktor () 3) Hakim/Savcı () 4) Esnaf ()
5) Memur () 6) İşçi () 7) Çalışmıyor () 8) Diğerleri ()



EK-2: PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

BÖLÜM II

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda her bir maddede sizinle ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamaların size uygunluk düzeyini cevaplara uygun bir şekilde değerlendirerek cevaplayınız.

“Hiçbir zaman böyle davranmam (1)”, “Ender olarak böyle davranırım (2)”, “Arada sırada böyle davranırım (3)”, “Sık sık böyle davranırım (4)”, “Her zaman böyle davranırım (5)”

		Hiç bir zaman 1	Ender olarak 2	Arada sırada 3	Sık sık 4	Her zaman 5
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.	1	2	3	4	5
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.	1	2	3	4	5
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.	1	2	3	4	5
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.	1	2	3	4	5
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.	1	2	3	4	5
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.	1	2	3	4	5
9	Sorunların olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.	1	2	3	4	5
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.	1	2	3	4	5
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.	1	2	3	4	5
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay dersen veremem.	1	2	3	4	5
13	Öncelikle sorunların neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.	1	2	3	4	5
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.	1	2	3	4	5
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.	1	2	3	4	5
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.	1	2	3	4	5
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
19	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.	1	2	3	4	5
20	Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle başarılı değilimdir.	1	2	3	4	5
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.	1	2	3	4	5
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.	1	2	3	4	5
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.	1	2	3	4	5
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.	1	2	3	4	5

EK-3: DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ

BÖLÜM III

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda her bir maddede sizinle ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamaların size uygunluk düzeyini şu cevaplara uygun bir şekilde değerlendirerek cevaplayınız.

“Hiçbir zaman (1)”, “Ara sıra (2)”, “Sık sık (3)”, “Her zaman (4)”

	Hiçbir Zaman 1	Ara sıra 2	Sık sık 3	Her zaman 4
1 Grup içerisinde konuşmak istediğimde diğerlerinden izin alırım.	1	2	3	4
2 Bir konuyu öğrenmediğimde arkadaşımın yardım isterim.	1	2	3	4
3 Arkadaşım başarısız olduğunda üzülürüm.	1	2	3	4
4 Kızgınlığımı kontrol etmekte zorlanırım.	1	2	3	4
5 Arkadaşım mutsuz olduğunda ben de mutsuz olurum.	1	2	3	4
6 İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
7 Öfkeli olduğumda ne yaptığımı bilmem	1	2	3	4
8 Çevremde sevilen bir kişiyim.	1	2	3	4
9 Arkadaşlarımın yerine kendimi koyarım.	1	2	3	4
10 Arkadaşlarımın duygusal gereksinimlerini kolayca anlarım.	1	2	3	4
11 Genellikle mutlu bir insanım.	1	2	3	4
12 Kolaylıkla kızarım.	1	2	3	4
13 Başarısız olsam bile çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4
14 Kızdığımda düşünmeden davranırım.	1	2	3	4
15 Bir işe başladığımda sonunu getirmeye çalışırım.	1	2	3	4
16 Bildiğim doğruları söylemekten çekinmem.	1	2	3	4
17 Kendi kendime çalışmamı yönlendiririm.	1	2	3	4
18 Kendi çalışma planımı kendim yaparım.	1	2	3	4



EK-4: ÖLÇEK KULLANIMI VE MAKAM İZİNLERİ

28.05.2019

Posta - Senem KILIÇ - Outlook

Re: Yüksek lisans tezi için ölçek izni

Nergüz Bulut Serin <nerguzserin@gmail.com>

24.03.2017 Cum 11:55

Kime: Senem KILIÇ <anadolu_snm@hotmail.com>

Senem hanım,merhaba, yüksek lisans tezinizde problem çözme envanterini kullanabilirsiniz, başarılar dilerim.

23 Mart 2017 12:20 tarihinde Senem KILIÇ <anadolu_snm@hotmail.com> yazdı:

Hocam merhabalar,

Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde yüksek lisans yapmaktayım. İzniniz olursa tezim için problem çözme envanterinizden yararlanmak istiyorum.

Saygılarımla...

Senem YOLCU

--

Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN
Bölüm Başkanı
Lefke Avrupa Üniversitesi
Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü
Gemikonağı - Lefke - KKTC

Tel: 0392 660 20 00 / 2556

nserin@eul.edu.tr

nerguzserin@gmail.com

28.05.2019

Posta - Senem KILIÇ - Outlook

Yan: Ölçek izni

hadiye kuşkkaragöz <hadiye2000@yahoo.com>

1.04.2017 Cmt 00:27

Kime: Senem KILIÇ <anadolu_snm@hotmail.com>

ölçeği kullanabilirsiniz

selamlar

hadiye küçükkaragöz

30 Mart 2017 15:14 Perşembe tarihinde Senem KILIÇ <anadolu_snm@hotmail.com> şöyle yazdı:

Hocam Merhabalar,

Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde yüksek lisans yapmaktayım. İzniniz olursa duygusal zeka ölçeğini kullanmak istiyorum.

Sevgilerimle...

Senem YOLCU



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 48178250-300-E.27415
Konu : Araştırma İzni (Senem YOLCU)

18/05/2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28/04/2017 tarihli ve 71052239-300-E.23387 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Senem YOLCU'nun "Duygusal Zeka Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği ile ilgili Konya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 12.05.2017 tarih ve E.6851126 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Tahir YÜKSEK
Rektör Yardımcısı

Ek: Resmi Yazı ve Ekleri (4 Sayfa)



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.6851126
Konu: Araştırma İzni

12.05.2017

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 05.05.2017 tarihli ve48178250-300-E.6192 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Senem YOLCU'nun "Duygusal Zeka Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Selçuklu ilçesinde bulunan resmi ve özel ilkokulların 3. ve 4. sınıfında eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucu CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve araştırmacıya tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa)
- 2-Problem Çözme Envanteri (1 Sayfa)
- 3-Duygusal Zeka Ölçeği (1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile aynıdır.
.....15.05.2017

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Tel : (0 332) 353 30 50
Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6eeb-dbdd-39fc-b784-cfa5 kodu ile teyit edilebilir.

EK-5: ÖZGEÇMİŞ YAZISI



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Senem Yolcu	İmza:	
Doğum Yeri:	Kars		
Doğum Tarihi:	09.10.1991		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Atatürk İlköğretim Okulu		Kars	1998
Ortaöğretim	Atatürk İlköğretim Okulu		Kars	2003
Lise	Gazi Kars Anadolu Lisesi		Kars	2006
Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Sınıf Eğitimi	Konya	2011
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Konya	2015
Becerileri:	Yaratıcı Düşünme Becerisi Problem Çözme Becerisi			
İlgi Alanları:	Kitap Okuma, Şiir/Öykü Yazma, Matematik, Geometri, Halk Oyunları, Çocuklar			
İş Deneyimi:	2013/2015 yılları arasında Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrenci asistanlığı 2015' ten beri Pema Koleji'nde Öğretmenlik			
Aldığı Ödüller:	2015 yılı Sınıf Eğitim Bilim Dalı 1. 2015 yılı Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi 1.			
Hakkında bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Osman Akandere Prof. Dr. Ayşe Mentiş Taş Prof. Dr. Ercan Yılmaz			
Tel:	05075522284			