



Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ, Problem Çözme ve Akademik Başarı İlişkisi*



Arş. Gör. Didem ARLI¹



Uzman Esen ALTUNAY²



Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA³

Özet

Bu araştırmanın amacı, Ege Üniversitesi Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında 2008–2009 yılında kayıtlı olan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri, problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modelinde ele alınan bu araştırmanın veri analizinde, t testi, varyans analizi, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin mezun olunan fakülte, öğrenim görülen tezsiz yüksek lisans programı, cinsiyet ve hayata bakış açısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeylerinde ise mezun olunan fakülte, öğrenim görülen tezsiz yüksek lisans alanı ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Duygusal zekâ düzeyinin hem problem çözme becerileri hem de akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülürken, problem çözme becerisi ile akademik başarı arasında ise pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Duygusal Zekâ, Duygusal Zekâ Düzeyi, Problem Çözme Becerisi, Akademik Başarı, Öğretmen Adayları

The Relationship of Emotional Intelligence, Problem Solving and Academic Success of Pre-service Teachers

Abstract

The aim of this study is to determine the emotional intelligence levels, problem solving skills and academic success of pre-service teachers that attend Ege University Secondary School Field Teaching Master Programme Without Dissertation.

In this research, correlational method was used. In the analysis of data, t test, variance analysis, correlation and regression analysis were used. There were significant differences in the emotional intelligence levels of pre-service teachers according to undergraduate faculty, the master programme they attend, sexuality and life perspective variables. There were also significant differences in the problem solving skills of pre-service

* Bu makale 16–18 Eylül 2010 tarihleri arasında Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi'nde düzenlenen 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, didem.arli@ege.edu.tr

² Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, esenaltunay@yahoo.com

³ Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, munevver.yalcinkaya@ege.edu.tr



teachers according to undergraduate faculty and sexuality variables. There was a negative correlation between problem solving skills, academic success and emotional intelligence, whereas there was a positive correlation between academic success and problem solving skills.

Key Words: Emotional Intelligence, Emotional Intelligence Level, Problem Solving Skills, Academic Success, Pre-service teachers

GİRİŞ

Yaşanan bilimsel, toplumsal ve teknolojik değişimler, bireyin ve buna bağlı olarak toplumun sürekli olarak değişmesini ve gelişmesini gerektirmektedir. Bu süreçte başarıyı yakalamak bireyin kendini her alanda geliştirmesine bağlıdır. Yani, bireyin, kendini tanıması, karşısındaki kişileri anlaması, empati kurabilmesi gibi duygusal zekâ becerilerinin yanında karşılaştığı sorunlarla baş edebilmesi için problem çözme becerilerine sahip olması önemli hale gelmiştir (Yerli, 2009).

Yapılan birçok araştırma, duyguların, bireyin yaşamındaki rolüne odaklanmıştır (Özgen, 2006; Canbulat, 2007; Doğan ve Demiral, 2007). Örneğin; Ashforth ve Humphrey (1995) duyguların örgütsel yaşamla iç içe olduğunu ve örgüt yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğunu, bu nedenle de bireyin duygusal durumlarına daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda bireyin hayattaki başarısı ve mutluluğunun sağlanabilmesinde, belirli bir entellektüel zekâ (Intelligence Quotient-IQ-) düzeyi kadar, duygusal zekâyı da sahip olmalarının gerekliliği ortaya atılmıştır. Duygusal zekâ kavramı ilk olarak 1920’li yıllarda Thorndike’in (1904)“Zekâ ve Kullanımı” makalesindeki “sosyal zekâ” kavramı ile ortaya çıkmıştır. Thorndike sosyal zekâyı, “Erkeklerin ve kadınların, kız ve erkek çocuklarının anlama yeteneği, insan ilişkilerinde akıllı davranmak” olarak tanımlamış ve sosyal zekâyı kişinin IQ’sunun bir parçası olarak görmüştür. Thorndike’a (1904) göre sosyal zekânın bir diğer boyutu da “insanı anlama ve yönetme yeteneği” dir (Bradshaw, 2008).

Mayer ve Salovey, 1990 yılında, duygusal zekâ (EQ) kavramını; “kendinin ve başkalarının duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve buradan elde ettiği bilgileri düşünce ve davranışlarına yön vermede kullanabilme yeteneği” olarak tanımlamışlardır (Mayer ve Salovey, 1993). Daha sonra 1997 yılında duygusal zekâyı duyguların ve onların ilişkilerinin temelindeki neden ve sonuç ilişkisini anlama, duyguları tanıma, duyguları algılama, duygu bağlantılı hisleri özümseme yeteneği olarak tanımlamışlardır (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000).



Bazı bilim adamları, duygusal zekâyı; bilişsel olmayan yetenekler (etkili davranışa katkıda bulunan güdüsel ve duygusal nitelikler ve kişisel özellikler) (Wechseir, 1943; akt. Doğan, 2009), yeterlikler, çevresel talepler ve baskılarla başa çıkma başarısında, bireyin yeteneğini etkileyen becerilerini düzenlemek olarak tanımlamışlardır (Bar-On, 1997).

Goleman'a (2000) göre ise, duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini tanıma, kendisini motive etme, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları yönetme yetisidir. Goleman (2000) akademik açıdan zeki ama duygusal zekâdan yoksun; yani IQ'ları yüksek ama duygusal zeka becerileri düşük olan kişilerin iş yaşamında ya da sosyal yaşamlarında sorun yaşadıklarını düşünmektedir. Duygusal zekâyı özbilinç, özyönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi boyutlarında ele alan Goleman (1998), kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol etme, ruh halini düzenleyebilme, kendini başkalarının yerine koyabilme ve umut beslemede, öğrenilenlerin pratiğe çevrilmesinde duygusal zekânın oldukça güçlü hatta zaman zaman IQ'dan daha güçlü bir belirleyici olduğuna işaret etmektedir.

Duygusal zekâ ve akademik zekâ birbirlerini tamamlayan iki parça olarak düşünüldüğünde ve zekâ dünyayla uyum içinde yaşama sanatı olarak tanımlandığında, insanın hem EQ hem de IQ'ya ihtiyacı olduğu ortaya çıkmaktadır. Duygusal zekâ bu açıdan bakıldığında akademik-bilişsel zekânın destekleyicisi ve tamamlayıcısı olarak görülmektedir (Kocayörük, 2004). Araştırma bulguları, duygusal zeka düzeyi yüksek bireylerin; problem çözme becerisinin yüksek, uyumlu, stresle başa çıkabilen, iyimser, ılımlı ve dışa dönük, yaşam doyumu yüksek, duygu ve düşüncelerinin farkında olan, kendi hedeflerini kendileri belirleyen, empati kuran, çatışmaları çözmekte başarılı olan bireyler olduklarını göstermiştir (İşmen, 2001; Acar, 2002; Deniz ve Yılmaz, 2004, Yalçınkaya, 2010).

Shapiro (1998) yapılan bazı araştırmalarda, duygusal zekâ becerilerine sahip çocukların; daha mutlu, kendilerinden daha emin ve okulda daha başarılı ve üretken olduklarını belirtmektedir. Goleman'a (1998) göre, duygusal zekâ düzeyi, IQ'nun tersine daha sonraki yaşlarda bile, eğitimle ve yaşam boyu deneyimlerden de ders alınarak geliştirilebilmekte ve güçlendirilebilmektedir.

Yerli (2009) duygusal zekâ düzeyinin, mesleki başarıyı etkilediğini belirtirken, Danışık (2005) duygularını tanıyan, rahatlıkla ifade edebilen, gerektiğinde kontrol edebilen bireylerin



problemler karşısında daha sağlıklı düşünebileceklerini, etkili çözüm yolları bulabileceklerini ve etkili karar verebileceklerini ifade etmektedir.

Güçlü (2003) problemi, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak nitelerken, Aslan (2002) içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlük karşılıklı karşı karşıya olmak şeklinde ifade etmektedir. Karasar'a (2005) göre ise, problem, bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durumdur.

Bilimin, teknolojinin, sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantının büyük bir hızla değiştiği toplumsal yaşama uyum sağlamaya çalışan bireyler, sürekli olarak problemlerle iç içe yaşamaktadır. Yaşamda karşılaşılan problemlerle baş edebilmek, bir yetenek sorununun ötesinde, bilgi ve beceri gerektiren bir süreçtir. Problem ne kadar karmaşık ve zor olursa olsun, birey gerekli bilgi ve beceriye sahipse probleme çözüm getirecek en uygun yaklaşımı bulabilecektir. Burada en kritik nokta probleme götüren aşamaların dikkatli bir biçimde seçilip planlanmasıdır (Şirin ve Güzel, 2006).

Problem çözmeyi, problemlerle başa çıkma kavramıyla eş anlamlı olarak kullanan Heppner (1982), gerçek yaşamda kişisel problem çözmeyi, iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacıyla davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duyuşsal işlemleri sırayla bir hedefe yönlendirmek olarak tanımlamıştır. Problem çözme becerisi, “kişiyi çözüme götürecek bilgilerin kazanılması ve bu bilgilerin kullanıma hazır olacak şekilde birleştirilerek bir sorunun çözümüne uygulanabilme düzeyi olarak” tanımlanmaktadır (Büyükkaragöz, 1995). Başka bir ifadeyle, bireyin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerinden birisidir (Güçlü, 2003).

Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütleri de bir takım problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Problemlerin kaçınılmaz olması nedeniyle eğitim örgütlerinde her kademe bulunan yönetici ve çalışanlar zamanlarının önemli bir kısmını bu problemleri çözmek için harcamaktadır. Problemi belirleyebilmek, çözümü için uygun stratejiler geliştirebilmek, karar sürecini yönetmek okul müdürünün yöneticilik eğitimi ve yeteneği ile yakından ilgilidir. Okul müdürünün, örgütün çevresini, imkânlarını iyi tanıyarak, karşılaşılan problemlere uygun çözümler üretmesi, örgütün amacını başarıyla gerçekleştirmesi ve kendini sürekli yenilemesi, problem çözme tekniklerini iyi kullanmasıyla mümkündür (Semerci ve Çelik, 2002).



Genel olarak araştırma bulguları zekâ katsayısı (IQ) ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymakla birlikte, IQ'nun hayattaki başarıya katkısının % 10'dan fazla olmadığını göstermektedir (Erdoğdu, 2008). Başarıyı etkileyen diğer faktörler arasında duygusal zekâ, çevre, kişilik özellikleri gibi faktörler bulunmaktadır. Araştırmalara göre bireyin duygusal zekâsının ve problem çözme becerisinin eğitimle geliştirilebilir olması, akademik başarının artırılması açısından önemli görülmektedir. Hem duygusal zekânın hem de problem çözme becerisinin geliştirilebilir olması eğitim kurumlarını yakından ilgilendirmektedir. Çünkü eğitimin asıl amacı, nitelikli ve sağlıklı bireyler yetiştirmektir. Bu noktada eğitim kurumlarında sadece akla değil, duygulara da dayalı bir eğitim anlayışı uygulanmalıdır. Bu bağlamda, öğrenme kaynakları olan öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenlerin duygusal zekâlarının ve problem çözme becerilerinin yüksekliği, kendi başarıları ve mutluluğu açısından önemli olurken, öğrencileri anlamaları, doğru model olmaları ve sınıf iklimini olumlu hale getirmeleri açısından da önem taşımaktadır (Çelikten, 2001; Titrek, 2004; Deniz vd., 2010).

Öğretmenlerden beklenen, öğretim hizmetlerinin yanı sıra öğrencilerin, bireysel farklılıklarına öncelik vererek, kendini tanıyan ve geliştirebilen bireyler olarak yetiştirmeleridir (Can, 2002: 133). Türkiye'deki okullarda yaşanan sorunlar (çatışma, şiddet, okula devamsızlık, başarısızlık, madde bağımlılığı, yüksek sınav, iş kaygısı vb.) ve çağa ayak uyduracak, soracak ve sorgulayacak bireylere duyulan ihtiyaç göz önüne alındığında, öğrencilere çeşitli konularda rehberlik yapabilecek, problem çözme becerisi gelişmiş ve duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının duygusal zekâ yeterlik algıları ve problem çözme becerileri konusundaki görüşlerini belirlemek önem taşımaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmanın amacı, 2008–2009 öğretim yılında Ege Üniversitesi Orta Öğretim Sosyal ve Fen Alanları Eğitimi Programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri, problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri, kişisel özelliklerine (lisans eğitimi alınan fakülte, öğrenim görülen tezsiz yüksek lisans alanı, cinsiyet, hayata bakış açısı) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?



2. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, kişisel özelliklerine (lisans eğitimi alınan fakülte, öğrenim görülen tezsiz yüksek lisans alanı, cinsiyet, hayata bakış açısı) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının hem duygusal zekâ düzeyleri hem de problem çözme becerileri akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1991: 81).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2008–2009 öğretim yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Orta Öğretim Sosyal, Fen ve Güzel Sanatlar Alanları Eğitimi Programlarında öğrenim gören 435 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yoluna gidilmemiş, evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Uygulama sonucunda 331 öğretmen adayından toplanan veriler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Goleman (1998) tarafından geliştirilen ve Turanlı (2007) tarafından uyarlanan dört boyut ve 72 maddeden oluşan “Duygusal Yeterlik Envanteri”; Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Şahin ve diğerleri (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan 35 maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan likert tipi “Problem Çözme Envanteri” (Doğan, 2009), akademik başarı için ise Ege Üniversitesi Sosyal ve Fen Bilimleri Enstitüleri’nden alınan ağırlıklı not ortalamaları kullanılmıştır.



Duygusal Yeterlik Envanteri, özbilinç, özyönetim, sosyal bilinç, ilişki yönetimi olmak üzere dört boyut içermektedir. İlk iki boyut olan özbilinç ve özyönetim boyutları kişinin kişisel yeterliklerini; üçüncü ve dördüncü boyutlar sosyal bilinç; ilişki yönetimi ise, kişinin sosyal yeterliklerini göstermektedir (Turanlı, 2007). Turanlı (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan envanter altılı likert tipindedir (Bilmiyorum, Hiç, Nadiren, Bazen, Sıklıkla, Sürekli). Envanterden alınan puanların yükselmesi, bireyin duygusal yeterlik algısının yükseldiğini göstermektedir. Puanlamada olumsuz maddeler ters çevrilmiştir (5, 21, 37, 51, 60, 61, 62, 63, 66). Turanlı (2007) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,95; bu çalışmada ise 0,92 olarak bulunmuştur.

Problem çözme envanteri, psikolojik danışmanlık, tıp ve eğitim alanlarında, bireyin sorun çözme ya da başa çıkma biçimini belirlemede kullanılabilir (Taylan, 1990). Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım olmak üzere 6 boyutta toplanan envanter altılı likert tipindedir (Her Zaman Böyle Davranırım, Çoğunlukla Böyle Davranırım, Sık Sık Böyle Davranırım, Arada Sırada Böyle Davranırım, Ender Olarak Böyle Davranırım, Hiçbir Zaman Böyle Davranmam). Envanterden alınan puanların yükselmesi, bireyin sorunlar karşısında etkili çözümler bulamamasını göstermektedir. Düşük puan ise sorun çözmede etkililiği ve başarılı sorun çözme davranış ve tutumlarını göstermektedir. Puanlamada olumsuz maddeler ters çevrilmiştir (1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 34). Taylan (1990) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,86; Gölbaşı ve Kelleci'nin (2004) çalışmalarında 0,71; Ulupınar'ın (1997) çalışmasında 0,79; bu çalışmada ise 0,90 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Alt Problem 1. Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri, kişisel özelliklerine (lisans eğitimi alınan fakülte, öğrenim görülen tezsiz yüksek lisans alanı, cinsiyet, hayata bakış açısı) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. İlgili analize Tablo 1’de yer verilmiştir.

-----Tablo 1. Duygusal Zeka Düzeyinin Lisans Eğitimi Alınan Fakülteye Göre Varyans Analizi Sonuçları-----



Tablo 1' e göre “Lisans eğitimi alınan fakülte” değişkenine göre, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(331-2)}= 4.42, p<.05$]. Aradaki fark, duygusal zekânın *öz yönetim* boyutunda fen ve edebiyat fakülteleri arasındadır. Fen fakültelerinde lisans eğitimi alan öğretmen adaylarının *özyönetim* boyutundaki puanları edebiyat fakültelerinde lisans eğitimi alan öğretmen adaylarından daha yüksektir.

Tablo 2'ye göre “Öğrenim görülen tezsiz yüksek lisans” değişkenine göre, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Aradaki fark duygusal zekânın *özbilinç* [$F_{(331-2)}= 5.033 p<.01$] ve *ilişki yönetimi* [$F_{(331-2)}=5.080, p<.01$] alt boyutlarında, fen ve güzel sanatlar programları arasındadır. Güzel sanatlar tezsiz yüksek lisans alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının *özbilinç* ve *ilişki yönetimi* boyutlarındaki puanları fen bilimleri tezsiz yüksek lisans alanında öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksektir.

-----**Tablo 2. Duygusal Zeka Düzeyinin Öğrenim Görülen Tezsiz Yüksek Lisansa Göre Varyans Analizi Sonuçları**-----

Tablo 3'e göre “Cinsiyet” değişkenine göre, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır Aradaki fark duygusal zekânın *özyönetim* [$t_{(331-1)}= - 2.21, p<.05$] ve *sosyal bilinç* [$t_{(331-1)}= -2.20, p<.05$] boyutlarında erkek öğretmen adaylarının lehinedir.

-----**Tablo 3. Duygusal Zekâ Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları**-----

Tablo 4' e göre “Hayata bakış değişkenine” göre, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$p<.01$]. Aradaki fark duygusal zekânın tüm alt boyutlarında hayata pozitif bakan öğretmen adaylarının lehinedir.

-----**Tablo 4. Duygusal Zekâ Düzeyinin Hayata Bakışa Göre t Testi Sonuçları**-----

Alt Problem 2. Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, kişisel özelliklerine (lisans eğitimi alınan fakülte, öğrenim görülen tezsiz yüksek lisans alanı, cinsiyet, hayata bakış açısı) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?” şeklindedir. İlgili analize Tablo 5 ve Tablo 6'da yer verilmiştir.



Tablo 5' e göre “Lisans eğitimi alınan fakülte” değişkenine göre, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(331-2)}= 1.627, p<.05$]. Aradaki fark, problem çözümlerin *düşünen* boyutunda fen ve edebiyat fakülteleri arasındadır. Edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarının düşünen boyutundaki puanları Fen Fakültesi lisans eğitimi alan öğretmen adaylarından daha yüksektir.

-----**Tablo 5. Problem Çözme Becerilerinin Lisans Eğitimi Alınan Fakülteye Göre Varyans Analizi Sonuçları**-----

Tablo 6'ya göre “Öğrenim görülen tezsiz yüksek lisans alanı” değişkenine göre, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(331-2)}= 3.45, p<.05$]. Aradaki fark, problem çözümlerin *aceleci* boyutunda fen ve sosyal alanlar arasındadır. Fen bilimleri tezsiz yüksek lisans alanlarında eğitim alan öğretmen adaylarının *aceleci* boyutundaki puanlarının edebiyat fakültelerinde eğitim alan öğretmen adaylarından daha yüksektir.

-----**Tablo 6. Problem Çözme Becerilerinin Öğrenim Görülen Tezsiz Yüksek Lisansa Göre Varyans Analizi Sonuçları**-----

Tablo 7' ye göre “Cinsiyet” değişkenine göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$p<.05$]. Aradaki fark problem çözme becerilerinin *aceleci, düşünen, güvenli ve planlı* boyutlarında kadınlar lehinedir.

-----**Tablo 7. Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları**-----

Alt problem 3.4.5. Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?”, dördüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” ve beşinci alt problemi “Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki var mıdır ?” şeklindedir. Bu alt problemlere ilişkin yapılan analiz sonuçlarının tüm değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi görmek için yapılan korelasyon analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo 8 incelendiğinde, duygusal zekanın *ilişki* yönetimi alt boyutu ile problem çözümlerin *güvenli* $r=-.31$ ve *değerlendirici* $r=-.32$ alt boyutlarında negatif yönde orta düzeyde; duygusal zekanın *özbilinç* alt



boyutu ile problem çözmenin tüm alt boyutlarında (aceleci $r=-.13$, düşünen $r=-.28$, kaçınan $r=-.15$, güvenli $r=-.29$, planlı $r=-.29$, değerlendirici $r=-.29$); duygusal zekanın *özyönetim* alt boyutu ile problem çözmenin tüm alt boyutlarında (aceleci $r=-.20$, düşünen $r=-.28$, kaçınan $r=-.13$, güvenli $r=-.28$, planlı $r=-.26$, değerlendirici $r=-.30$); duygusal zekanın *ilişki* yönetimi alt boyutu ile problem çözmenin aceleci $r=-.17$, düşünen $r=-.28$, kaçınan $r=-.14$, planlı $r=-.27$ alt boyutlarında negatif yönde düşük düzeyde; duygusal zekanın *sosyal* bilinç alt boyutu ile problem çözmenin aceleci $r=-.18$, düşünen $r=-.25$, güvenli $r=-.28$, planlı $r=-.24$, değerlendirici $r=-.28$ boyutlarında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt problemiyle ilgili olarak, öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren değerlerin yer aldığı Tablo 8'e bakıldığında, duygusal zekanın *öz bilinç* $r=-.14$ ve *sosyal bilinç* $r=-.11$ boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

----Tablo 8. Duygusal Zekâ, Problem Çözme Becerisi ve Başarı Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları----

Araştırmanın beşinci alt problemi ile ilgili olarak, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren değerlerin yer aldığı Tablo 8 incelendiğinde, problem çözme becerilerinin tüm alt boyutlarında (aceleci $r=.17$, düşünen $r=.13$, kaçınan $r=.12$, güvenli $r=.15$, planlı $r=.15$, değerlendirici $r=.17$) pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Alt Problem6. Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmen adaylarının hem duygusal zeka düzeyleri hem de problem çözme becerileri akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? şeklindedir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ, düzeyleri ve problem çözme becerilerinin akademik başarıyı yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo 9 incelendiğinde, duygusal zekâ, düzeyleri ve problem çözme becerilerinin akademik başarıdaki toplam varyansın yaklaşık % .062'sini açıkladığı görülmektedir ($R=0.249$, $R^2=0.062$, $p<0.05$). Duygusal zekâ düzeyi ve problem çözme becerileri ölçeklerinin alt boyutları ile akademik başarı arasındaki ilişki için regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde, sadece problem çözme



becerilerinin alt boyutu olan *aceleci* boyutunun akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

-----Tablo 9. Başarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları-----

TARTIŞMA VE SONUÇ

Fen fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin *öz yönetim* boyutundaki puanları, edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarına göre yüksek bulunmuştur. Fen fakültesi mezunu olan öğretmen adaylarının *özyönetim* boyutunda sonuçlarının yüksek olması, duygularını denetleyip kontrol edebildiklerinin, daha uyumlu çalışıp başarıya dürtülerinin yüksek ve iyimser olduklarının göstergesi olduğu söylenebilir.

Güzel sanatlar tezsiz yüksek lisans alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının *özbilinç ve ilişki yönetimi* boyutlarındaki puanları sosyal ve fen bilimleri tezsiz yüksek lisans alanında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre yüksek bulunmuştur. Buna göre güzel sanatlar tezsiz yüksek lisans alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal açıdan kendilerini daha iyi tanıdıklarını, özgüvenlerinin, liderlik vasıflarının, sosyal becerilerinin yüksek olduğu, takım çalışmasına ve işbirliğine daha yatkın olduklarını söylemek mümkündür.

Doğan'ın(2009) yapmış olduğu araştırma bulgusuna göre de fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri, güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Köroğlu'nun (2006) araştırmasında ise öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin algıları üzerinde branşın anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bu bulgulara göre, verilen tezsiz yüksek lisans alanın öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerini artırıcı etkisi olduğu söylenebilir.

Duygusal zekâ düzeyinin, cinsiyet değişkenine göre *özyönetim ve sosyal bilinç* alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu Börekçi (2002), Noland (2008), Doğan (2009) ve Ergin'in (2000) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir (Akt. Doğan, 2009). Bu bulgu, erkek öğrencilerin kendilerini umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilen, genellikle soğukkanlı, nadiren fevri, ayrıca baskı altında dahi iyi çalışabilen kişiler olarak algıladıkları şeklinde değerlendirilebilir. Erkeklerin stres yönetiminde kadınlara nazaran daha iyi olmaları akran grubu gibi çevresel ve yerleşen cinsel kimliğin gereklilikleri gibi kişisel faktörler tarafından açıklanabilir.



Bazı araştırma bulgularında ise duygusal zekânın cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı sonuçlar verdiği görülmektedir. Brackett ve diğerleri (2004), Harrod ve Scheer (2005), Austin ve diğerleri (2005), Köksal (2003), Bircan (2006), Erdoğan (2008), Göcet'in (2006), Yalçınkaya ve diğerleri (2010) ve Yılmaz'ın (2007) yaptığı çalışmalarda duygusal zekâ ile cinsiyet arasında kadınlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulguların yanında, Güler (2006) ve Akbaş'ın (2006) yaptığı araştırmalarda cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgulara göre duygusal zekâ düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermemesinin, örneklem grubuna göre değiştiği söylenebilir.

Araştırma sonunda elde edilen dikkat çekici bir başka bulgu da, hayata bakış açısı değişkenine göre, pozitif bakış açısına sahip öğretmen adaylarının duygusal zekânın tüm alt boyutlarına ilişkin puanlarının, negatif bakış açısına sahip öğretmen adaylarından daha yüksek olduğudur. Bu bulgu, Ciarrochi, Chan ve Bajgar'ın (2001) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Ciarrochi, Chan ve Bajgar'ın (2001) çalışmalarında duygularını yönetebilen, hayatı seven ve olumlu yönde bir bakış açısına sahip bireylerin duygusal zekâ puanları olumsuz yönde bakış açısına sahip olduğunu ifade eden bireylere oranla daha yüksek bulunmuştur. Neşeli, özgüveni yüksek, duygularının farkında olup, duygularını yöneterek başkalarıyla yakın ilişkiler kurabilen, iyimser, negatif olan durumları tehdit yerine fırsat olarak değerlendiren bireylerin hayata bakış açıları da pozitif olduğu ve tüm bu özelliklerin de duygusal zekânın alt boyutlarını oluşturduğu düşünüldüğünde, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin, hayata bakış açısının daha pozitif olduğu söylenebilir.

Edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin düşünen boyutundaki puanları, fen fakültesi mezunlarından yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, Edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarının problem çözümüne karar vermeye çalışırken seçeneklerin sonuçlarını tarttıklarının, ölçmeye ve karşılaştırmaya çalıştıklarının göstergesi olabilir.

Fen bilimleri tezsiz yüksek lisans alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının *aceleci* boyutundaki puanları edebiyat fakültelerinden yüksek bulunmuştur. Ünüvar'ın (2003) yapmış olduğu araştırma bulgusuna göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri liseye göre problem çözme becerileri incelendiğinde, Fen Lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin problemlerini çözerken Özel Lise öğrencilerine göre, *aceleci* yaklaşımı daha fazla tercih ettikleri görülmüştür.



Doğan'ın (2009) araştırmasına göre *aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım* alt boyutlarında Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerileri ile Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Alver'in (2005) araştırmasına göre sosyal bilgiler alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının problem çözme becerileri fen bilimlerinde öğrenim görenlerden yüksek bulunmuştur. Fen bilimleri tezsiz yüksek lisans alanlarında eğitim alan öğretmen adaylarının bir problemle karşılaştıklarında onu çözebilmek için aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ettiklerini ayrıca problem konusunda değişik etmenleri ve problemle başa çıkma konusunda farklı çözümleri yollarını dikkate almadıklarının göstergesi olabilir. Fen bilimlerinde eğitim alan öğretmen adaylarının lise ve üniversiteye hazırlık döneminde aldıkları eğitim sonucu problem çözümünde sonuç odaklı düşündükleri ve problemlerini en kısa sürede çözmeye çalıştıkları söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre *aceleci, düşünen, güvenli ve planlı* alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ünüvar (2003), Danışık (2005), Serin ve Derin'in (2008) yaptığı araştırmalarda, öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Brems ve Johnson'ın (1988) yaptıkları araştırmada ise cinsiyetler arasında erkeklerin lehine fark bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak cinsiyetler arasında fark bulunmayan çalışmalar da mevcuttur. Kasap (1997), D'Zurilla ve diğerleri (1998), Basmacı (1998), Aydın (1999) ve Güçray'ın (2003) yaptığı araştırmalarda problem çözme becerilerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının bir problemle karşılaştıklarında durumu anlamaya çalışıp konuyla ilgili bildikleri her türlü bilgiyi dikkate aldıklarını, çözüm konusunda aceleci davrandıklarını, kendilerini yeterli gördüklerini ve eldeki verileri değerlendirerek çözüme ulaşmaya çalıştıklarını söylemek mümkündür. Bu bulgulara göre, problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermemesinin örneklem grubuna göre değiştiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında duygusal zekânın *özbilinç, özyönetim ve ilişki yönetimi alt boyutları ile* problem çözmenin tüm alt boyutlarında (*aceleci, düşünen, kaçınan, güvenli, planlı, değerlendirici*),



duygusal zekânın *sosyal bilinç* alt boyutu ile problem çözmenin *aceleci, düşünen, güvenli, planlı, değerlendirici* boyutlarında negatif yönde, düşük düzeyde ve toplamda ise negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Tunca'nın (2004) yaptığı araştırmaya göre, duygusal zekâ ile problem çözme becerileri arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Duygusal zekâ düzeyi arttıkça problem çözme becerisi azalmaktadır. İşmen (2001), Bailie ve Ekermans (2006) ve Güler'in (2006) yaptıkları çalışmalarda ise problem çözme ile duygusal zekâ arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının kişisel ve çevresel koşulların farkında oldukları için problem çözme becerilerini daha nesnel değerlendirdiklerinin göstergesi olabilir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucu duygusal zekânın *öz bilinç* ve *sosyal bilinç* boyutları ile başarı arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Newsome, Day ve Catano'nun (2000) araştırmasına göre duygusal zekâ boyutları ile akademik başarı arasında ilişki bulunmamıştır. Barchard (2003), O'Connor, Raymond ve Little'in (2003) belirttikleri gibi, duygusal zekânın akademik başarıyı öngörebilmesi duygusal zekâ ölçeklerine bağlı olduğu gibi, grubunun özelliklerine göre de değişebilmektedir.

Thi, Lam ve Kirby'in (2002) araştırmasında, duygusal zekâ ile bireysel performans; Parker ve diğerleri (2004) ile Titrek'in (2004) araştırmalarında ise duygusal zekâ ve akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular göre ise, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının kişisel ve çevresel koşulların farkında oldukları için kesin bir başarı elde etmeleri mümkün olmayan sorunların çözümünde yeterli çabayı göstermedikleri için başarısız olduklarının göstergesi olabilir.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile akademik başarıları arasında, problem çözme becerilerinin tüm alt boyutlarında (*aceleci, düşünen, kaçınan, güvenli, planlı, değerlendirici*) ve toplamda pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Elliott ve Godshall'ın da (1991) belirttiği gibi, etkili problem çözümlerinin, çalışma alışkanlıklarını daha etkili kullandıkları ve dolayısıyla akademik başarılarının da daha yüksek olduğu görülmüştür (Akt. Ferah, 2000). Turan ve diğerlerinin (1998) araştırmasına göre yaşam doyumu düzeyleri ve



benlik saygıları yüksek öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda bir problemle karşılaştığında durumu anlamaya çalışan ve konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate alan, planlı bir şekilde eldeki verileri değerlendiren, belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile kendi düşündüğü sonucu karşılaştırıp hızlı karar veren öğretmen adaylarının daha başarılı olabilecekleri söylenebilir.

Duygusal zekâ düzeyi ile hem problem çözme becerileri hem de akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülürken, problem çözme becerileri ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Sonuçlara bakıldığında duygusal zekâ düzeyi ve problem çözme becerilerinin akademik başarıyı, düşük bir oranla yordadığı görülmüştür. Bireyin akademik başarısını açıklamak için bireyin diğer kişisel özelliklerinin (yaş, yaşam doyumu düzeyi, benlik saygısı, başarı öngörüsü, çalışma alışkanlıkları, algılama gücü, değerleri,..vb.) ve çevresel faktörlerin (öğretim yöntemleri, öğretmenin niteliği, yeterliği,...vb.) de etkili olduğu görülmektedir (Dirik, 1998; Fidan,1985).

ÖNERİLER

- 1-Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini ve duygusal zekâ yeterliklerini geliştirmek için bilişsel ve duygusal düzeyleri içeren derslere, seminerlere, etkinliklere yer verilebilir.
- 2- Çalışan öğretmenlerin, tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik gibi sorunları yaşamamaları için iş başındaki öğretmenlerin de duygusal zekâ ve problem çözme beceri düzeyleri belirlenerek, duruma göre problem çözme becerilerini geliştirecek hizmet-içi eğitimler düzenlenebilir.
- 3-Bu araştırma örneğine dayalı olarak ulaşılan bulguların sınırlılığı düşünüldüğünde araştırma sonuçlarının tüm öğretmen adaylarına genellenmesi beklenemez. Elde edilen bulguların genellenebilir özelliğini artırmak ve konu hakkında daha zengin açıklamalar getirebilmek için benzer araştırmalar farklı eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarını kapsayacak biçimde daha kapsamlı ve farklı araştırma yöntemleri kullanılabilir biçimde planlanmalı ve gerçekleştirilmelidir.



Kaynakça

- ACAR , F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- AKBAŞ, E. (2006). *İstanbul ili Fatih ilçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ALVER, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 75-88.
- ASLAN, A. E. (2002). Yaratıcı problem çözme. A. Esra Aslan (Ed). *Örgütte Kişisel Gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- AUSTIN, E., EVANS, R. Goldwater ve Potte, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students, *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- AYDIN, Ö. (1999). *Denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- BAR-ON, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: technical manual*. Multi-Health Systems. Toronto, Canada.
- BAILIE, K. ve EKERMANS, G. (2006). An exploration of the utility of a self-report emotional intelligence measure. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2, 3-11.
- BARCHARD, K. A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success. *Educational and Psychological Measurement*. 63(5), 840-858.
- BASMACI, S.K. (1998). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- BİRCAN, S. (2004). *Ergenlerin duygusal zekâlarının çatışma eğilimlerine ve suç davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- BÖREKÇİ, A.G. (2002). *Çalışma ortamlarında duygusal zekâ, uygulamadan bir örnek*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- BRACKETT, M.A., MAYER, J.D., WARNER, M.A. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*. 36, 1387–1402.
- BRADSHAW, F.B. (2008). *Exploring the relationship between emotional intelligence and academic achievement in African American female college students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. College of Notre Dame of Maryland.
- BREMS, C. ve JOHNSON, M. E. (1988). Problem Solving appraisal and coping style: the influence of sex-role orientation and gender. *The Journal of Psychology*. 123(2), 187-194.



- BÜYÜKKARAGÖZ, S. ve ÇİVİ, C. (1995). *Genel öğretim metodları*. Konya: Göksu Matbaası.
- CAN, G. (2002). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CANBULAT, S.(2007). Duygusal zekâ'nın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisinin araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- CIARROCHI, J., CHAN, A., BAJGAR, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*. 31(7), 1105-1119.
- ÇELİKİTEN, M. (2001). Okul yöneticilerinin değişim yönetimi becerileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26 (119),14-20.
- DANIŞIK, N. D. (2005). *Ergenlerin sürekli öfke, öfke ifade ediş tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- DENİZ, E ve YILMAZ, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, (25).17-26.
- DENİZ, M., AVŞAROĞLU, S. , DENİZ, E. M. , BEK, H. (2010). Motional intelligence and life satisfaction of teachers working at private special education institutions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2300–2304.
- D'ZURILLA, T.J., OLIVARES, A.M., KANT, G.L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences*. 25, 241-252.
- DİRİK, M. Z. (1998). Bazı duyuşsal giriş özelliklerinin başarıya etkisi. Selçuk üniversitesi eğitim fakültesi. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Konya: Alaaddin Keykubat Kampüsü.
- DOĞAN, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- ERDOĞDU, M.Y. (2008). Duygusal zekâ'nın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (23),62–76.
- FERAH, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algulamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Ankara.
- FİDAN, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- GOLEMAN, D. (1998). *Duygusal zekâ neden iq'dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları
- GOLEMAN, D. (2000). *İş başında duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.



- GÖCET, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- GÖLBAŞI, Z ve KELLEÇİ M. (2004). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 8 (2),1-8.
- GÜÇLÜ, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*. (160),272-300.
- GÜÇRAY, S.S. (2003). The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skills in adolescents. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. 2 (2), 5.
- GÜLER, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- HARROD, N. R. ve SCHEER, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*. 40(159), 503- 512.
- HEPPNER, P. P. ve PETERSEN, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*. 29(1), 66-75.
- İŞMEN, E. (2001).Duygusal zekâ ve problem çözme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* ,(13).111-124.
- KARASAR, N. (2005). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARASAR, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KASAP, Z. (1997). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- KOCAYÖRÜK, A. (2004). *Duygusal zekâ eğitiminde drama etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KÖKSAL, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KÖROĞLU, S.G.(2006). *Sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MAYER, J.D. ve SALOVEY, P (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 17(4),433-442.
- MAYER, D.J. ve SALOVEY, P.C. (2000). Emotional intelligence: meets traditional standard for an intelligence. *Management Research News*. 27.(4). 268–298.



- NEWSOME, S., DAY, A.L. ve CATANO, V.M.(2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*,(29), 1005-1016.
- O'CONNOR, J.R., RAYMOND, M. ve LITTLE, I. S.(2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self report versus ability based measures. *Personality and Individual Differences*, (35), 1893- 1902.
- PARKER, J.D.A., CREQUE, R.E., BARNHART, L.D., HARIS, J .I., MAJESKİ, S.A., WOOD, L.A., BOND. B.J., HOGAN. M.J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*. (37), 1321-1330.
- SEMERCİ, N ve ÇELİK, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.8(30), 205-218.
- SERİN, N.B. VE DERİN, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*. 5(1),1-18.
- SHAPIRO, L.E., (1998). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek* (Çev: Ü. Kartal). İstanbul: Varlık Yayınları.
- ŞAHİN, N.; ŞAHİN, N. H. ve HEPPNER, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17 (4), 379-396.
- ŞİRİN, A. ve GÜZEL, A. (2006). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. (6) 233–264.
- TAYLAN, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama güvenirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- THI LAM, L. ve KIRBY, S.L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance, *The Journal Of Social Psychology*, 142(1),133-143.
- TİTREK, O. (2004). *Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma ve akademik başarı düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- TUNCA, M. M. (2004). *Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- TURAN, M. HERKEN, H. MUTLU, N. KÜÇÜKKOLBAŞI, K. (1998). Öğrencilerde benlik saygısı ile ruhsal belirti dağılımı arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Konya: Alaaddin Keykubat Kampüsü.
- TURANLI, A.(2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



- ULUPINAR, S. (1997). *Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÜNÜVAR, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve benlik saygısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- YALÇINKAYA, M., ARLI, D. ve YETİM, S.(2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İzmir.
- YALÇINKAYA, M. (2010). *Öğretmen adaylarının problem çözme davranışları ve duygusal zekâ düzeyleri üzerine bir araştırma*. Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmir.
- YERLİ, S. (2009). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki yöneticilerde duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki: İstanbul Anadolu Yakası örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- YILMAZ, S. (2007). *Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

EKLER: TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Duygusal Zekâ Düzeyinin Lisans Eğitimi Alınan Fakülteye Göre Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Okul Türü	N	\bar{X}	S	F	p	Scheffée
<i>Lisans eğitimi alınan fakülte</i>							
özyönetim	1. Fen	163	3.91	.40	4.429	.013	1-2
	2. Edebiyat	93	3.76	.41			
	3. Güzel Sanatlar	75	3.79	.44			
	Toplam	331	3.84	.42			

Tablo 2. Duygusal Zekâ Düzeyinin Öğrenim Görülen Tezsiz Yüksek Lisansa Göre Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Okul Türü	N	\bar{X}	S	F	p	Scheffée
<i>Öğrenim görülen tezsiz yüksek lisans</i>							
	1.Fen	151	4.17	.43			
	2.Sosyal	153	4.25	.44			



	3.Güzel Sanatlar	67	4.44	.36			
	Toplam	331	4.23	.43			
<i>İlişki yönetimi</i>	1.Fen	151	3.84	.40			1-3
	2.Sosyal	113	3.95	.39	5.080	.007	
	3.Güzel Sanatlar	67	4.06	.38			
	Toplam	331	3.91	.40			

Tablo 3. Duygusal Zeka Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	T	p
<i>Özyönetim</i>	Kadın	223	3.80	.388	329	-2.21	.028
	Erkek	108	3.91	.477			
<i>Sosyal bilinç</i>	Kadın	223	4.02	.428	329	-2.20	.028
	Erkek	108	4.13	.390			

Tablo 4. Duygusal Zekâ Düzeyinin Hayata Bakışa Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Hayata bakış	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
<i>Özbilinç</i>	Pozitif	277	4.26	.44	329	2.88	.004
	Negatif	54	4.08	.36			
<i>Özyönetim</i>	Pozitif	277	3.88	.43	329	3.63	.000
	Negatif	54	3.65	.28			
<i>Sosyal bilinç</i>	Pozitif	277	4.10	.41	329	4.38	.000
	Negatif	54	3.83	.34			
<i>İlişki yönetimi</i>	Pozitif	277	3.95	.40	329	3.82	.000
	Negatif	54	3.72	.34			

Tablo 5. Problem Çözme Becerilerinin Lisans Eğitimi Alınan Fakülteye Göre Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Okul Türü	N	\bar{X}	S	F	p	Scheffée
<i>Lisans eğitimi alınan fakülte</i>							
<i>düşünen</i>	1. Fen	163	2.61	.90	1.627	.038	1-2
	2. Edebiyat	93	2.91	1.09			
	3. Güzel Sanatlar	75	2.60	.93			
	Toplam	331	2.69	.97			



Tablo 6. Problem Çözme Becerilerinin Öğrenim Görülen Tezsiz Yüksek Lisansa Göre Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Okul Türü	N	\bar{X}	S	F	p	Scheffée
<i>Öğrenim görülen tezsiz yüksek lisans</i>							
<i>aceleci</i>	1.Fen	151	2.81	.60	3.45	.033	1-2
	2.Sosyal	113	2.61	.62			
	3.Güzel Sanatlar	67	2.52	.59			
	Toplam	331	2.69	.61			

Tablo 7. Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
<i>Aceleci</i>	Kadın	223	3.11	.61	329	2.109	.036
	Erkek	108	2.96	.60			
<i>Düşünen</i>	Kadın	223	2.78	.98	329	2.297	.022
	Erkek	108	2.52	.93			
<i>Güvenli</i>	Kadın	223	2.67	.96	329	2.399	.017
	Erkek	108	2.41	.86			
<i>Planlı</i>	Kadın	223	2.21	.85	329	2.273	.024
	Erkek	108	1.99	.77			

Tablo 8. Duygusal Zekâ, Problem Çözme Becerisi Ve Başarı Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Aceleci	Düşünen	Kaçıngan	Güvenli	Planlı	Değerlendirici	Özbilinc	Özyönetim	Sosyal bilinç	İlişkiyonitimi	Başarı
Aceleci	1										
Düşünen	,19**	1									
Kaçıngan	,39**	,35**	1								
Güvenli	,33**	,82**	,37**	1							
Planlı	,15**	,80**	,36**	,78**	1						



Değerlendirici	,27**	,64**	,36**	,70**	,67**	1					
Özbilinç	-,13*	-,28**	-,15**	-,29**	-,29**	-,29**	1				
Özyönetim	-,20**	-,28**	-,13*	-,28**	-,26**	-,30**	,65**	1			
Sosyal bilinç	-,18**	-,25**	-,08	-,28**	-,24**	-,28**	,65**	,62**	1		
İlişki yönetimi	-,17**	-,28**	-,13*	-,31**	-,27**	-,32**	,68**	,73**	,68**	1	
Basarı	,17**	,13*	,12*	,15**	,15**	,16**	-,14*	-,06	-,11*	-,07	1

Tablo 9. Başarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SEB	β	t	p	R ²
Sabit	2.158	.525	-	4.114	.000	.062
Aceleci	.154	.068	.144	2.275	.024	
Düşünen	-0.23	.072	-.034	-.323	.747	
Kaçıngan	.005	.042	.008	.127	.899	
Güvenli	-.012	0.79	-.017	-.151	.880	
Planlı	.081	.082	.102	.988	.324	
Değerlendirici	.045	.047	.077	.953	.342	
Özbilinç	-.202	.124	-.133	-1.629	.104	
Özyönetim	.125	.133	.080	.938	.349	
Sosyal bilinç	-.088	.129	-.055	-.682	.496	
İlişki yönetimi	.099	.149	.060	.661	.509	