

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
DÜZEYLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nurcihan ERTUĞRUL

**Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi**

Nisan, 2020

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
DÜZEYLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Nurcihan ERTUĞRUL
(Y1712.410005)**

**Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi**

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA

Nisan, 2020



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

15/04/2020

YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI

Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1712.410005 numaralı öğrencisi Nurcihan ERTUĞRUL'un *İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin 9. (1) maddesine* göre hazırlayarak Enstitümüze teslim ettiği “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı tezi, Yönetim Kurulumuzun 24.02.2020 tarihli ve 2020/03 sayılı toplantısında seçilen ve B402 nolu salonda küresel salgın COVID-19 sebebiyle Skype aracılığı ile toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmelik gereğince³⁰.....dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında ...^{Oybirliği}.....* ile^{Kabul}.....** kararı verilmiştir.

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA

İşbu tutanak, tez danışmanı tarafından jüri üyelerinin tez değerlendirme sonuçları dikkate alınarak jüri üyeleri adına onaylanmıştır.

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

(*) Oybirliği/Oyçokluğu hâli yazı ile yazılacaktır.

(**) Kabul / Ret veya Düzeltme kararı hâli yazı ile yazılacaktır.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (15/04/2020)

Nurcihan ERTUĞRUL

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında Okulöncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Erken çocukluk eğitiminde duygusal zekası yüksek, problem çözücü bireyler yetiştirmede okulöncesi öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin kendilerine bu konuda yapacakları yatırımın; eğitim süreçlerinde çocuklara daha fazla katkı sağlayacağına inanmaktayım.

Tez çalışmam sırasında bana yol gösterici olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN'a; kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile destek olan değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA'ya; bu zorlu tez sürecinde benden desteğini bir an için bile esirgemeyen değerli eşim Oğuzhan ERTUĞRUL'a; her koşulda manevi desteklerini esirgemeyen, her zaman yanımda olan sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Nisan, 2020

Nurcihan ERTUĞRUL

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	vi
ÇİZELGE LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Cümlesi	3
1.1.1 Alt problemler	4
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Araştırmanın Varsayımları	5
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1 Okul Öncesi Eğitimi.....	7
2.2 Okul Öncesi Öğretmenleri.....	8
2.3 Duygusal Zekâ.....	8
2.3.1 Eğitim ve duygusal zekâ	11
2.4 Problem Çözme Becerisi.....	13
2.4.1 Problem çözme modelleri	14
2.4.2 Eğitim ve problem çözme becerisi.....	15
2.5 Duygusal Zekâ ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki.....	16
2.6 Ulusal ve Uluslararası Literatürde Yapılmış Çalışmalar.....	17
2.6.1 Ulusal çalışmalar	18
2.6.2 Uluslararası çalışmalar	19
3. YÖNTEM.....	22
3.1 Araştırmanın Deseni.....	22
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	22
3.3 Veri Toplama Araçları	23
3.4 Veri Toplama Süreci	24
3.5 Verilerin Analizi.....	25
4. BULGULAR	26
5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	35
6. ÖNERİLER	40
KAYNAKLAR	42
EKLER.....	50
ÖZGEÇMİŞ.....	59

KISALTMALAR

DZE : Duygusal Zeka Envanteri
KPÇE : Kişilerarası Problem Çözme Becerisi

ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 3.1 : Katılımcı Grubunun Cinsiyet ve Çalışma Yılı Dağılımı	23
Çizelge 4.1 : Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları	26
Çizelge 4.2 : KPÇE ve DZE puanlarına ait betimsel istatistikler	26
Çizelge 4.3 : DZE ortalama puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	27
Çizelge 4.4 : Duygusal zekânın yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri	28
Çizelge 4.5 : Duygusal zekânın yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	28
Çizelge 4.6 : Duygusal zekânın çalışma yılı değişkenine göre betimsel istatistikleri	29
Çizelge 4.7 : Duygusal zekânın çalışma yılına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	29
Çizelge 4.8 : Duygusal zekânın eğitim düzeyi değişkenine göre betimsel istatistikleri	30
Çizelge 4.9 : Duygusal zekânın eğitim düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	30
Çizelge 4.10: KPÇE ortalama puanlarının cinsiyete göre U-testi sonuçları.....	31
Çizelge 4.11: KPÇE ortalama puanlarının yaşa göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları	31
Çizelge 4.12: KPÇE ortalama puanlarının çalışma yılına göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları	32
Çizelge 4.13: KPÇE ortalama puanlarının eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis H- testi sonuçları.....	32
Çizelge 4.14: Duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasındaki korelasyon	33

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi çocuklara eğitim veren öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleriyle problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin varlığını incelemektir. Bu araştırmanın ikincil amacı ise okul öncesi çocuklara eğitim veren öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Çalışmada; Duygusal Zeka Envanteri ve Kişilerarası Problem Çözme Becerisi ölçeği kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin problem çözme becerilerine etkisi ve çeşitli değişkenlere göre değişimini belirleme amaçlı gerçekleştirilen bu çalışmada ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 24.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Analizde Kolmogorov-smirnov normallik testi, bağımsız örneklem için t-testi Mann-Whitney U testi tek yönlü varyans analizi (Anova), Kruskal Wallis-H testi ve basit korelasyon analizi yapılmıştır.

Çalışma sonucunda; okulöncesi öğretmenlerin duygusal zekâ bakımından düşük bir puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekânın zamanla geliştirilebileceği düşünüldüğünde okulöncesi öğretmenlerine bu konuda hizmet içi süreçlerde eğitim verilmesi gerektiği; duygusal zekâsı gelişen okulöncesi öğretmenlerinin okulöncesi çocuklara da duygusal zekâyı geliştirecek eğitimi verebilmelerinin sağlanabileceği varsayılmıştır. Diğer bir sonuç ise duygusal zekâ ile problem çözme arasında düşük de olsa pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Problem çözme konusunda başarının artırılmasında belirli bir oranda duygusal zekânın payının olduğu göz önüne alındığında, eğitim süreçlerinde duygusal zekâyı da yer verilmesinin problem çözüme olumlu sonuçlar doğuracağı varsayılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Duygusal Zeka, Okul Öncesi, Problem Çözme, Zeka*

THE EFFECT OF PRESCHOOL TEACHERS ON PROBLEM SOLVING SKILLS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the relationship between emotional intelligence levels and problem-solving skills of pre-school teachers. The secondary aim of this study is to examine the emotional intelligence levels and problem-solving skills of pre-school teachers in terms of various variables.

Study; Emotional Intelligence Inventory and Interpersonal Problem-Solving Scale were used. The aim of this study was to determine the effect of the emotional intelligence levels of preschool teachers on problem solving skills and the changes according to various variables. The data obtained from the scales were analyzed with SPSS 24.0 package program. Kolmogorov-Smirnov normality test, t-test for independent samples, Mann Whitney U test, one-way analysis of variance (Anova), Kruskal-Wallis-H test and simple correlation analysis were performed.

In the results of working; it was concluded that preschool teachers had a low average score in terms of emotional intelligence. When it is thought that emotional intelligence can be developed over time, it is necessary to provide preschool teachers with in-service training on this subject; It was assumed that preschool teachers who develop emotional intelligence can be provided to preschool children to provide education to develop emotional intelligence. Another result was found to be a positive and significant relationship between emotional intelligence and problem solving, albeit low. Considering that there is a certain proportion of emotional intelligence in increasing problem-solving success, it is assumed that the inclusion of emotional intelligence in educational processes will have positive results in problem solving.

Key words: *Emotional Intelligence, Preschool, Problem Solving, Intelligence*

1. GİRİŞ

Yüksek bir IQ seviyesine sahip olmanın insanların yaşamlarında başarılı olmak için en önemli koşul olarak görülmesi 1990'lı yıllarda duygusal zekâ kavramının literatüre girmesiyle birlikte geçerliliğini yitirmiş ve insanların duygularını tanıma, anlama ve yönetebilme becerileri mutlu ve başarılı olmalarında önemli görülmeye başlanmıştır. Bununla birlikte eğitimin önemli noktalarından biri de öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, duygularını yönetebilmeleri, problemlerini doğru şekilde çözebilmeleridir. Bu noktada öğretmenlerin liderliği çok önemlidir.

Okul öncesi eğitim için, anne-babasından ayrılmış ve okula gelmiş çocukları karşılayarak gün boyu çocuklarla vakit geçiren öğretmenlerin sahip olacağı nitelikler önemli bir durumdur. Okul öncesi eğitimde öğretmenler; malzemeler ve programlar kadar hatta bunlardan fazla bir öneme sahiptirler (Yalçın ve Özgen, 2010). Çağdaş eğitim ve öğretim programlarının en temel amacı nitelikli problem çözücü bireyler yetiştirmektir. Bu bireylerin yetiştirilmesi ise okul öncesi dönemde başlamaktadır. Okul öncesi eğitimin temel hedeflerinden biri yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Bu bireylerin yetişmesinde ise sosyal ve duygusal zekâ seviyeleri öne çıkmaktadır. Duygusal zekâları ve problem çözme becerileri yüksek düzeyde olan öğretmenlerin öğrencilerine bu davranışı kazandırmada çok önemli katkı sağlayacağı düşünülmelidir.

Duygular ve duygusal yetiler Antik Yunandan beri insanlığın ilgisini çekse de eğitim sisteminin ilgisini çekmesi zaman almıştır. Engeli olmayan çocuklar ile özel gereksinimli çocukları kendi türlerine ait okullara yerleştirme düşüncesi ile bilişsel yetenekler temel alınarak insanları doğuştan zeki ve zeki olmayan olarak ayırma fikri; bilişsel yetenekler ve zekâ testleri ile zekâ üzerine insanlığın ilk cevabı kabul edilebilir (Goleman, 2016). 1940'lı yıllarda analitik zekâları ortalamanın üstünde kabul edilen Harvard Üniversitesi mezunu 95 kişinin, mezun olduktan sonraki yıllarda yaşamlarının nasıl olduğu incelendi. Genel beklenti bu kişilerin yaşamlarında da başarılı olacağı yönündeydi ancak beklendiği gibi olmadı. Bu kişilerin birçoğunun hayatından memnun olmadığı, bazılarının evlenip boşandığı,

bazılarının psikolojik yardım aldığı, bazılarının iş hayatının dışında ciddi başarısızlıklar yaşadığı ortaya çıktı. Ve buna dayanarak, mutlu ve başarılı olmak için analitik zekânın tek başına yeterli olmadığı anlaşıldı. Mutlu ve başarılı olmak için kişinin analitik zekâsının yanında duygusal zekâsının da gelişmiş olması gerektiği, hatta kendini ifade edebilme, yönetebilme, ilişki kurabilme ve sürdürebilmeye analitik zekâdan daha çok duygusal zekânın önemli olduğu saptanmıştır (Akçakaya, 2015). Duygusal zekâ kavramı ilk çıktığı dönemde daha çok iş yaşamına yönelik çalışmalar ön plandayken, daha sonra akademinin de ilgisini çekmiştir. Duygusal zekânın önemi ise akademik testlerden başarılı olanların gerçek hayatta başarısız işler gerçekleştirmesiyle fark edilmiş ve bu da bilişsel zekâ dışında da bir zekânın olduğunun kabul edilmesine ve bu alanda araştırmalar yapılmasını sağlamıştır (Durdu ve Şahin, 2017).

Okul birincileri toplumun en başarılı ve en mutlu insanları değilse, en başarılı ve mutlu insanlar kimdir sorusu başarı, yaşam doyumu ve zekâyâ yeni bir bakış açısı ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Duygularını tanıyabilen ve yönetebilen, duygusal yeterlilikleri yüksek, sağlıklı iletişim kurabilen, grup çalışmasına yatkın bireylerin iş ve özel hayatlarında başarılı olduğu bulgusu hayatta üstün performans göstermeyi sağlayan yeteneklerin sosyal duygusal yetenekler olduğunu göstermiştir (Goleman, 2016). Bireyin kendisi hakkında bilgi edinmesi, motivasyon kaynaklarını etkilemesi ve hayata bakış açısını düzenleyen bir araç olarak sunulması zekâyı tek bir alanla sınırlandırmak yerine duygusal temelleri bulunan kompleks bir yapı olarak ele almanın gerekliliğini göstermektedir (Şen, 2017). İnsanın kendisinin ve başkalarının duygularını fark etmesinde, toplumsal yaşamda sağlıklı ve mutlu bir birey olmasında, problemler karşısında sağlıklı bir çözüm yolu bulmasında duygusal zekâ önemli bir etken olarak değerlendirilir. Buradan yola çıkarak duygusal zekâ seviyesi iyi olan bireylerin çevresiyle iyi iletişim kurabilen, problemler karşısında pes etmeden mücadele edebilen, farklı ve etkili çözüm yolları bulabilen bireyler olması beklenir. Yaşamın her kademesinde duygusal zekâ öğretilip geliştirilebilir. Özellikle duygusal zekânın geliştirilebilir olma özelliği eğitim ve eğitim ortamlarının önemini daha da artırmaktadır. Okul öncesinden yükseköğretime kadar eğitim kurumlarımızda görev yapacak olan öğretmenlerimizin hem duygusal zekâ hem de problem çözme becerilerinin gelişimi bu nedenle çok önemlidir (Kaynak, 2013).

Problem, bireylerin bir amaca ulaşmasında, engellerle karşılaştığı bir çatışma durumunu ifade etmektedir. En genel anlamı ile problem çözme bireylerin sorunlarına yönelik hedeflere ulaşmalarıdır (Erkuş ve Bahçecik, 2015). Problem çözme becerisinin geliştirilme süreci farklı yetenek ve beceriler gerektirir. İnsanlığın ilerlemesinde ve rahat etmesinde bu becerinin gelişimi çok önemlidir. Öncelik olarak ise kişisel problem çözme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü insan, yaşadığı güçlükler karşısında kendi görüşüne göre hareket etmek zorundadır (Akpınar, 2014). Problem çözme becerisi olan insanlar; yenilikçi, sorumluluk sahibi, esnek, cesur, maceraperest, farklı düşünen, özgüvenli, mantıklı, nesnel, rahat, duygusal, enerjik, etkin, yaratıcı ve üretici bir yapıya sahiptir. Bu özellikler kişinin yaşamının başarılı bir şekilde devamı için önemlidir (Germi, 2006). Okul ortamında yaşanan problemleri öğretmenlerin çözebilmeleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin problemlere bakışı, kendini karşısındakinin yerine koyabilmesi, problemlere hızlı ve pozitif çözümler bulabilmesi toplum ve aile yaşamı açısından oldukça önemlidir. Bu beceriye sahip öğretmenler pozitif bir psikolojik ortam sağlayabilirler. Bireylerin hayat mücadelelerinde, kendilerini gösterebilmelerinde problem çözme yetisine sahip olmaları belirleyici olmaktadır. Problem çözme yetisine sahip çocukların yetiştirilmesine bu becerisi yüksek olan öğretmenler daha çok katkı sağlar. Toplumun gelişiminde de bu beceriye sahip kişilerin önemli katkı sağlayacağı söylenebilir. Bunun oluşabilmesi de bireylerin yaşadıkları problemlerle etkili şekilde mücadele edebilmesine bağlıdır (Güçlü, 2003).

Bu temelde bu araştırmada eğitim ve öğretimin başlangıcı olan ve öğrencilerin nitelikli birer problem çözücü bireyler olabilmeleri için ana hattı sağlayan okul öncesi eğitimde öğretmenlerin rolleri düşünülerek okul öncesi öğretmenlerinin sosyal-duygusal zekâlarıyla problem çözme becerileri çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

1.1 Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.1.1 Alt problemler

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ seviyelerinin problem çözmeye etkisinin araştırıldığı bu çalışmada alt problemler şu şekilde sıralanabilir:

- Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları hangi düzeydedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri hangi düzeydedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları onların yaş, cinsiyet, çalışma yılı ve eğitim düzeyi açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri onların yaş, cinsiyet, çalışma yılı ve eğitim düzeyi açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi çocuklara eğitim veren öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleriyle problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin varlığını incelemektir. Bu araştırmanın ikincil amacı ise okul öncesi çocuklara eğitim veren öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Eğitim yaşamının tüm döneminde duygusal zekâ ve problem çözme becerileri önemli bir rol oynamaktadır. Öğretim hayatında yer alan öğretmenlerin duygusal zekâlarını ve problem çözme becerilerini öğretim hayatına aktarabilmeleri öğrencilerin daha başarılı olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim, çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı, ana dilinin geliştiği, temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı bir öğrenme sürecini temel almaktadır. Bu dönemde uygulanan eğitim sürecinin niteliği diğer eğitim süreçlerini etkileyeceği için oldukça önemli bir öğrenme dönemini kapsamaktadır. 0-72 ay dönemi, çocuğun gelişiminin en kritik, en ilginç, en çok dikkat isteyen ve ihmal edilmemesi gereken bir dönemidir. Çocuğun kendini tanıması, kendi potansiyelinin ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varması büyük ölçüde

bu dönemde gerçekleşir. Ayrıca bu dönem, diğer insanlar ve toplumsal kurallarla tanışmanın gerçekleştiği sosyalleşme dönemidir (Aykaç ve Tanrıverdi, 2011). Duygusal zekâ, bireylerin toplum içinde düzgün ve uyumlu sosyal ilişki kurabilmesi, empati yapabilmesi duygularını kontrol altına alabilmesi, sağlıklı ve mutlu hayat sürebilmesi için gerekli bütün beceriler olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca duygusal zekâ bireyin kendisini harekete geçirebilmesi, tersliklere karşın hayatına devam edebilmesi, içgüdülerini kontrol altına alarak ruh halini ayarlayabilmesi, zorluklar ile karşılaştığı durumlarda düşünme becerisini sürdürebilme empati yapabilme, başkalarını anlayabilme ve olumsuzluklara rağmen umudunu koruyabilme olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2002). Duygusal zekâ, kişilerin kendilerini ve empati yaparak çevresindeki kişilerin duygularını anlayarak değerlendirip, günlük hayatları içerisinde gerçekleştirilen davranışların entelektüel gelişimiyle birlikte, kendi düşünce yapısını oluşturmasını, hayata bakışını açısını belirlenmesinde rol almaktadır (Çetinkaya ve Alparslan, 2011).

Literatürde duygusal zekâyla problem çözme becerisini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan bir araştırmada duygusal zekâyla problem çözme becerisi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Uyar Kurt, 2016). 174 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada katılımcıların problem çözme yetenekleriyle duygusal zekâları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Yılmaz Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş, 2011). 269 hemşire ile yapılmış bir çalışmada; problem çözmeye duygusal zekâları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Nazlı, 2013). Görüldüğü üzere araştırmalar arasında tutarsızlıklar mevcuttur. Bazı araştırmalarda pozitif yönlü bir ilişki saptanmışken, bazı araştırmalarda negatif yönlü ilişki saptanmıştır. Literatürde okul öncesi öğretmenleriyle bu konuda yapılmış bir araştırmaya rastlanmaması ve araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşüncesi araştırmayı önemli hale getirmektedir.

1.4 Araştırmanın Varsayımları

Çalışmanın varsayımlar şunlardır:

- Çalışmaya katılan öğretmenlerin sorulara içtenlikle ve tarafsız yanıt verdikleri,
- Çalışmaya katılan öğretmenlerin soruları doğru algıladıkları,

- Çalışmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılmak istenen alanı yansıttığı,
- Kullanılan ölçeklerin, Duygusal Zekâ düzeyi ile Problem Çözme Becerisi düzeyini doğru olarak ölçtükleri varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Yapılan çalışmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

- Araştırma İstanbul ili Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde yer alan MEB'e bağlı okul öncesi kurumlarıyla sınırlıdır.
- Araştırmaya yönelik olarak herhangi bir maddi destek alınmamış ve tüm masraflar araştırmacının karşılamasıyla sınırlıdır.
- Araştırma il ve/veya ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nin izin verdiği kurumlar ile sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilecek bulgular, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile ulaşılan sonuçlarla sınırlıdır.
- Araştırma 2018-2019 öğretim yılı araştırma verileri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Okul Öncesi Eğitimi: Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş (0-72 ay) grubundaki çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren ve temel eğitim bütünlüğü içinde ilköğretime hazırlayan bir eğitim sürecidir.

Okul Öncesi Öğretmeni: Okul öncesi çocuklara bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden sağlıklı bir şekilde gelişmeleri için, gerekli eğitimi veren kişidir.

Zekâ: Çevreye uyum sağlama ve başa çıkabilme yeteneğidir.

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

Duygusal Zekâ: Kişinin kendi duygularını fark edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, empatik davranabilmesi ve sosyal ilişkilerinde açık olabilmesidir.

Problem Çözme: İstedığımız amaca ulaşabilmede, faydalı ve etkili olabilecek araç ve davranışları, farklı imkanlar arasından seçip kullanmaktır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde konuyla ilgili değişkenlerin ulusal ve uluslararası literatürde yer alan yayınlar doğrultusunda elde edilen bilgilere değinilmiştir.

2.1 Okul Öncesi Eğitimi

Çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönem olarak kabul edilen okul öncesi eğitim dönemi ile ilgili yapılan çalışmalar, bu dönemdeki gelişmelerin çocuğun daha sonraki öğrenme ve büyüme yeteneklerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Çocukların doğumundan itibaren ilk 6 yılı, insan hayatındaki en önemli dönemlerden biri olduğu ve bu dönemdeki bakım ve eğitimin insanın gelecekte nasıl biri olacağını belirlediği fikrinin, günümüzde artık uzmanların büyük bir çoğunlukla kabul ettikleri bir görüş haline geldiği (Kundakçı, 2013) ifade edilmektedir. Erken çocukluk yılları, çocuğun gelişiminin en hızlı ve en kritik olduğu dönemdir. Bu dönemde kazanılan davranışlar, bireyin tüm yaşamı boyunca kişilik yapısını, tavır ve alışkanlıkları ile inanç ve değer yargılarını da biçimlendirmektedir. Bu bakımdan bu kritik dönemdeki eğitim, çocuğun ilerideki yaşamını etkileyecek önemli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Rubtsov ve Yudina, 2010). Büyümenin ilk yıllarında sinir sistemi çevresel etkenlerle, bir takım erken kazanılan becerileri; bilişsel davranış (erken konuşma, okuma ve yazma, matematik), sosyal (zihinsel gelişim kuramı, empati, sosyalleşme), dikkat, öz denetim ve yürütücü işlev becerilerini (davranış kontrolü vb.) desteklemektedir (Yoshikawa, Weiland, Gunn, 2013).

Okul öncesi eğitim; çocuklara gelişim düzeylerine uygun ve geniş bir uyarıcı çevre olanağı sunan, onların gelişimlerini bütün yönleriyle destekleyen, çocuğa yakın çevresinin ve ulusunun sosyal-kültürel değerleri tanıtmının yanı sıra ona evrensel değerleri de sezdiren isteğe bağlı ve planlı bir davranış kazandırma sürecidir (Kundakçı, 2013). Okul öncesi eğitim ile çocuklara yaratıcılık ve üst öğrenime hazırlık yanı sıra sosyal, dil, öz bakım, bilişsel ve psiko-motor gibi

temel konularda yeterlilik kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarının tüm bu alanları içeren etkinlikler ile düzenlenmesi önem taşımaktadır. Bu yaşlarda çocukların çevreyi koruma duygularını geliştirmeleri önemli sayılmakta ve eğer bu duygularını bu yaşlarda geliştiremezler ise bunu ileriki yaşlarda başarmalarının oldukça zor olduğu ifade edilmektedir (Aslanargun ve Tapan, 2012).

2.2 Okul Öncesi Öğretmenleri

Okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimindeki önemi ve geleceğe hazırlanmasındaki yeri dikkate alındığında okul öncesi öğretmeni ön plana çıkmaktadır. Çünkü eğitim kurumları ne kadar donanımlı olursa olsun, öğretim programları ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun nitelikli eğitimin temel belirleyicisi öğretmenin mesleki bilgi, beceri ve kişilik özellikleridir (Yalçın, Yalçın ve Macun, 2017). Problemlerle karşılaşıldığında soğukkanlı olabilmek, kararlı bir yapıya sahip olmak, problemi çözmek için istekli olmak ve problem çözme aşamalarını bilerek ona göre bir problemin çözümü için adım atmak ve yaratıcı düşünme becerisinin gelişmiş olması, karşılaşılan problemlerin çözümünü kolaylaştırır. Bir okul öncesi öğretmenin problemlerin çözümü için bu özelliklere sahip olması önemlidir. Çünkü okul öncesi öğretmeni, çocukların problem çözme yönünden gelişmeleri için sınıfta ana kaynaktır. Okul öncesi öğretmeni eğitim ortamını düzenlerken çocuklar için problem çözme fırsatları yaratarak ve çocuklara model olarak çocukların problem çözme becerilerini geliştirir (Oğuz, 2015). 4-6 yaş arası dönemde aileden sonra çocuğa davranış kazandırma yönüyle etkileyen okul öncesi öğretmenin, özellikle sınıfta ve okulda karşılaştığı problemleri nasıl çözdüğü, ne tür disiplin uygulamalarına başvurduğu, öğrencilerin temel eğitime bakışlarını şekillendirme, psikososyal gelişimlerini destekleme ve buna bağlı olarak da gelecekteki toplum yapısını belirleme açısından son derece önemlidir (Özgül, 2009).

2.3 Duygusal Zekâ

Yaşamın her alanında karşılaşılan sorunların çözümlenmesinde zihinsel yeteneklerin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilerin de önemi bulunmaktadır. Teknolojik gelişmelerle birlikte insanların hayatları oldukça kolaylaşmış bilişsel beceriler

geçmiş toplumlara oranla bir hayli artmıştır, ancak insanlar arasındaki sosyal ilişkilerin gittikçe zayıfladığı görülmektedir. Rekabet, manevi tatminsizlik, mutsuzluk ve doyumsuzluk, şiddet ve çatışma, empatiden yoksunluk ve gittikçe benmerkezci düşüncelerin artması gibi toplumun yapısını ve geleceğini sarsan sorunlar duygusal zekânın önemini ortaya koyarken bu zekâ türüne olan ilgiyi artırmıştır (Shapiro, 2004). İnsanların bir amaçlarının olduğuna inanarak varoluşlarının farkına varmaları hem kişisel hem de toplumsal faydaları açısından duygusal zekâ kavramını ortaya çıkarmaktadır (Canbolat, 2017). Duygusal zekâyâ yönelik pek çok tanım olmasına rağmen genel olarak kabul edilen ortak bir tanım bulunmamaktadır. Salovey ve Mayer, duygusal zekâyı; bireyin duygularını tanımlayabilme/anlayabilme, empati kurabilme, duygular arasında ayırım yapabilme ve sahip olduğu bilgiyi davranışlarına aktarabilme yeteneği olarak açıklamıştır (Şahin ve Ömeroğlu, 2015). Bar-On (2006) duygusal zekâyı, kendimizi ve başkalarını ne kadar etkili anladığımızı, kendimizi nasıl ifade ettiğimizi, diğer insanlarla nasıl ilişkiler kurduğumuzu belirleyen ve günlük ihtiyaçlar ile başa çıkmamızı sağlayan duygusal ve sosyal yeterlilikler olarak tanımlamıştır. Goleman (2016) ise literatürde en çok kabul gören ve en detaylı duygusal zekâ tanımını kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol edebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut etme yeteneği olarak ele almıştır. Duyguları ifade etme ve açıklama duygusal becerilerin ve sosyal ilişkilerin merkezindedir. Kişinin duygularını doğru ifade etmesi iyi iletişimi sağlarken yanlış ifade etmesi ise ilişkilerde sorunlara yol açabilir (Nissen ve Hawkins, 2010).

Duygusal zekâ; kendimizin ve iletişim kurduğumuzun his, duygu ve düşüncelerini anlama, karşımızdakine karşı empati kurma, korkuları bir tarafa bırakarak sahip olduğumuz duygularımızı yönetme ve böylelikle duygularımızdan optimum verim alabilmektir (Titrek, 2013). Clark (2000) duygusal zekânın genler aracılığıyla kazanılmadığını, öğrenerek kazanıldığını ve dolayısıyla geliştirilebileceğini belirtmektedir (Babaoğlu, 2010). Buradan yola çıkarak öğretmenlerin duygusal zekâlarının öğrencileri anlama, onlarla empati kurma gibi becerilerini etkilediği söylenebilir. Öğrencisiyle diyalogunda empati kuran öğretmenlerin daha başarılı iletişim kuracağı aşikardır. Duygusal zekânın seviyesi kalıtsal olarak belirlenmemekte, gelişmesi de sadece çocukluk dönemiyle sınırlı değildir. IQ 13-19

yaş aralığı sonrasında çok fazla gelişmemesine rağmen duygusal zekâ hayat boyunca gelişmeye devam edebilen bir zekâ türüdür (Goleman, 2006). Duygusal zekâ beş bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; Kim olduğunu bilme, duyguları tanıma ve onları kullanabilme, iyimser kalabilme, empati kurabilme ve sosyal yetenekleri içeren bir zekâ alanıdır (Konrad ve Hendl, 2005).

Akçakaya (2015)'ya göre duygusal zekâsı yüksek kişilerin özellikleri şunlardır; Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler kendilerine dışarıdan bakabilen, özeleştiriyi yapabilen ve hatalarını kabul edebilen kişilerdir. Değişim gelişime açıktırlar. İç görüş sahibidirler. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan kişilerin yaşadığı olumsuz duyguları kontrol edebilir ve bu duyguları daha kısa sürer. Aynı zamanda olumsuz duyguların öz kaynağını bulur ve bu alandan uzaklaşmamak için baş etme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilir. Bu kişiler kendilerini en doğru şekilde ifade edebilen, etkin dinleme becerisine sahip, sağlıklı iletişim kurabilen ve empati yeteneği gelişmiş kişilerdir. Özgüvenleri gelişmiştir. Kendilerini çok rahatça ifade edebilirler. İfade ederken sakin olup kişiliğinden ödün vermezler. Hayır demesini bilirler. Kapasitelerinin ve sınırlarının farkındadırlar. Karşılaştıkları problemlerle yüzleşir ve gerekli sorumluluğu alırlar. Problemin kaynağını, çözümü için gerekli durumları analiz eder ve çözerler. İnisiyatif alabilen, iradeleri gelişmiş kişilerdir. Potansiyellerini yaşama aktarabilirler. Duygusal zekâ seviyesinin yüksek olması, insanların akademik başarıları, kişilerarası beceriler ve stres olayları, sosyal becerileri ile sorun çözme becerileriyle ilgili; duygusal zekâ seviyesinin düşük olması, normal olmayan davranışlar, alkol ve madde bağımlılığı ve zayıf ilişkilerle ilgilidir.

Duygusal zekâ çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Yaşam süresince gelişimi devam eden ve kişisel etmenlerden etkilenen duygusal zekânın gelişiminde aile-çevre, yaş-egitim düzeyi, cinsiyet-değerler etkilidir. Bireyin doğumundan itibaren büyüklerinden edindikleri, duygu ve beyin gelişimiyle birlikte bireyin ilerideki tutum ve davranışları üzerinde de öneme sahiptir. İyi ve kötünün, doğru ve yanlışın ilk öğrenildiği yer ailedir. Kısaca duygusal zekânın gelişiminde en önemli kurumdur. İlk dönem yaşantılarının yanında araştırmalar yaşın artmasıyla beraber duygusal zekâ düzeyinin de arttığını göstermektedir. Yaşla birlikte eğitim düzeyi de duygusal zekâ üzerinde etkindir. Eğitimle birlikte duygusal zekâ düzeyi yükseltilebilir. Toplumda kadınların duygusal zekâ seviyelerinin daha gelişmiş olduğu genelde kabul edilir.

Böyle düşünülmesinde kadın ve erkeğin farklı tutumlarla yetiştirilmeleri etkindir. Kız çocuklarıyla daha çok duyguların paylaşılması, erkek çocuklarıyla daha çok davranışların ve bunlara ait sonuçların konuşulması buna örnektir. Gelişim olarak da dil gelişimini kızların daha erken tamamlamaları, bunun neticesinde de hem iletişimi daha kolay kurabilmeleri hem de duygularını daha kolay ifade edebilmeleri onları avantajlı hale getirmektedir. Kendisinin farkında olan kişiler hem hayallere kapılmaz hem de kendisini yıpratmak kadar eleştirmezler. Açık sözlüdürler. Kişi değerlerini yaşama aktarabilirse, kendisini daha iyi tanır. Bu sayede mutlu ve başarılı olabilir, hayallerine ulaşabilir. Değerler hem olumlu anlarımızı besler hem de diğer kişilerle olan iletişimimizi güçlendirir (Uzuner, 2012).

2.3.1 Eğitim ve duygusal zekâ

Duygusal zekâ eğitim ile geliştirilebilmekte ve duygusal evreler çocukluk yıllarındaki deneyimlerle şekillenmektedir (Goleman, 2006; Shapiro, 2004). Duygusal zekânın geliştirilmesi için yalnızca aileler yeterli olamayabilirken dezavantajlı ortamlarda yetişen çocuklar da bu konuda şanssız olabilmektedir. Bu nedenle okullarda verilen eğitimin de duygusal zekâyı geliştirmesi ve desteklemesi gerekmektedir (Ulutaş, 2005). Birçok çalışma kaliteli bir okul öncesi eğitimin ergenlik ve yetişkinliğe kadar devam eden bilişsel ve sosyal gelişim, dikkat, okuma, matematik becerileri ve eğitimsel beceriler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu öne sürmektedir. Araştırmacılar uzun yıllardır etkili okul öncesi programları üzerinde çalışmaktadırlar. Bu çalışmalar sonrasında artan şekilde, kaliteli bir okul öncesi programının yalnızca bilişsel gelişimi ve akademik öğrenmeyi desteklememesi bunun yanında sosyal duygusal becerileri desteklemesi gerekliliği de yaygın şekilde kabul görmeye başlamıştır (Mihic, Novak, Basic, 2016).

Yapılan son araştırmalara göre eğitim çağındaki çocukların IQ puanları artış gösterirken, duygusal zekâ puanlarında ise kötüye gidiş tespit edilmiştir. Toplumsal gelişim açısından iyi bir durum olmaması nedeniyle araştırmacılar, duygusal zekâyı nasıl arttırabilecekleri konusunda yoğunlaşmaktadırlar. Yapılan bazı araştırmalar duygusal zekâyâ yönelik öğrenme odaklı düzenlenen etkinliklere öğretmenlerin de eğitimlere tabi tutularak dolaylı yoldan öğrendiklerini öğrencilerine aktarabileceklerini ve öğrencilerin de duygusal zekâ seviyelerini yükseltebileceklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâ açısından

kendilerini eğitmeleri ve bu eğitimi derslerinde çocuklara nasıl aktaracakları eğitim sisteminde amaç haline getirilmelidir (Yeşilyaprak, 2001).

Eğitim alanında en önemli ve en çok dikkat edilmesi gereken nokta, duygusal zekânın varlığı ve bu varlığın sağlayabileceği çocuklarımızın duygusal hayatını göz önünde bulundurmadır. Gerçekte bizim kim olduğumuzu hissettiren, kendimizi savunmamızı sağlayan, aşkı yaşatan, sevdiklerimize bağlayan, hüznülendiren veya azimle hedefimize yönelmemizi sağlayan duygularımızdır. Derslerin yalnız konuyla ilgili bilgi verip duygusal içerikten yoksun olması öğrencilerin dersten soğumasına neden olur. Öğretmenler teori ve uygulamayla birlikte bir şekilde derslere duyguları da katarak verdikleri bilgilerin çocuklar için kalıcı hale gelmesinden sorumludurlar. Öğretmenler, kullandıkları yöntemlerle öğrencilerin iletişim yeteneklerini geliştirebilmesine, özgüvenlerini artırabilmesine, başkalarının fikirlerine değer verebilmesine, sorunların üstesinden gelebilmesine ve buna benzer birçok becerileri kazanmasına yardımcı olabilirler (Tuyan, 2004). Duygusal zekânın gelişimi eğitimle her kademedede mümkün ve önemlidir. Bunun gerçekleşeceği yer ise okullar ve okullardaki sınıflardır. Duygusal zekâ seviyesini yüksek hale getirmek de öğretmenin en önemli görevlerindedir. Böyle bir ortam, sınıftaki öğrenme öğretme sürecini, okulun havasını olumlu yönde etkiler. Öğretmenin mutsuz olduğunda iyi düşünmemesi ve uygun davranışlar sergileyememesi bu duyguları yönetmede oluşan yetersizliktendir. Öğretmen, öğretime göre eğitime daha çok önem vermelidir. İyi bir eğitim ortamı oluşturmak isteyen öğretmen, çocukların duygusal, sosyal, davranışsal yönden gelişimine zihinsel gelişiminden daha çok önem vermelidir. Çalışmalarında veliyle, çevreyle, rehber öğretmeniyle ve okul yönetimiyle işbirliği içerisinde olmalıdır. Duygusal zekâ becerilerinin artmasında en etkili motivasyon aracı öğretmenin etkili bir rol model olmasıdır (Titrek, 2013).

Eğitim ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ve öğrencilerin sahip olduğu bireysel özelliklere göre uygun ortam ve koşulları hazırlayarak öğrenmeyi gerçekleştirmede öğretmenlere çok önemli sorumluluk düşmektedir. Duygusal zekâ seviyesi yüksek olan öğretmenlerin eğiteceği öğrenciler her bakımdan daha nitelikli hale gelebilecektir. Öğretmen

adaylarının gelecek nesillerin niteliğini artırmak için duygusal zekâ seviyelerini geliştirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Özdemir ve Dilemken, 2016).

2.4 Problem Çözme Becerisi

Hızla değişen dünya şartları ve çevre koşulları kişilerin çok yönlü yetiştirilerek karşılaşılan sorunlara en gerçekçi ve bilimsel çözümleri üretebilmesini zorunlu kılmakta, problem çözme becerisinin önemini daha da belirginleştirmektedir (Taşçı, 2005). Problem; Yunanca'da proballo (öne çıkan engel) sözcüğünden türetilmiş problema kelimesinden gelmektedir (Abaan ve Altıntoprak, 2004). Problem; kişi ya da toplumların karşılaştığı, başarıya ulaşmaları için aşılması zoraki engellerdir, gerçek durum ile istenen durum arasındaki farktır (Bahar, 2006). Problem; çözümleri olan ama henüz belli koşullar altında çözülememiş sorunlardır (Dağlı, 2004). Problem, kişinin bir hedefe ulaşmasında, engellenmeler ile karşılaştığı bir çatışma durumunu ifade etmektedir (Erkuş, 2014). Problem; ilk defa karşılaştığı için belli bir çözüm yolu bulunmayan, sadece çözmeye çalışan kişinin sahip olduğu bilgi birikimini doğru şekilde kullanması sonucu çözülmesi mümkün olan sorun olarak tanımlanabilir (Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Problem, bilindik ya da bilinmeyen unsurları içeren durumlar sonucu meydana gelir. Bu etmenlerin tamamıyla bilinmez oluşu, kişinin var olan problemlere karşı hassasiyetini engeller, öte yandan alışkanlıklar, durumun gerektirdiği hususları alışagelmiş veya önceden kazanılmış davranışlarla karşılamak gibi bir sonuca götürür, bu da kişisel problemlerde kişinin kendi algılamalarının önemli olduğu anlaşılmaktadır (Şimşek Alagözlü, 2006). Araştırmacılar problemlerin üç temel özelliği olduğunu söylemektedirler. Bireyin onu çözmeye ihtiyacının olduğu bir durumdur. Problem, karşılaşılan birey için bir güçlük durumudur. Birey bu problemle önceden karşılaşmadığı için çözüme yönelik hazırlığı yoktur (Yıldız, 2009). Problemlerle karşılaşılan bireyler, kendilerini engellenmiş ve huzursuz olarak hissetmektedirler. Bu nedenle söz konusu problemin çözülmesine yönelik bir ihtiyaç içerisine girmektedirler (Yıldız, 2009). Problem çözme süreci olması istenen durum ile mevcut durum arasındaki fark tespit edildiğinde başlar (Yılmaz, Karaca, Yılmaz, 2009).

Problem çözme; tanımlanmış bir güçlüğü üstesinden gelme, güçlükle ilgili bilinenleri birleştirme, güçlükle ilgili toplanması gereken verileri tespit etme,

çözüm seçenekleri üretme, üretilen çözümleri deneme, problemlerin daha kolay ifade edilişlerini arama yeteneklerini içermektedir (Şerefoğlu ve Akbıyık, 2006). Problem çözme becerisi üst düzey zihinsel yeteneklerin kazanılmasını sağlar. Bu beceri kişiyi sonuca götürecekt bilgilerin kazanılarak kullanıma hazır olacak şekilde birleştirilmesi bir problemin çözümüne uygulanabilme düzeyidir (Erkuş, 2011). En genel anlamı ile problem çözme bireylerin sorunlarına yönelik hedeflere ulaşmalarınıdır.

2.4.1 Problem çözme modelleri

Çağımızda gereksinim duyulan insan tipinin yetiştirilebilmesi için öncelikli olarak çeşitli beceri ve özelliklerin geliştirilmesi zorunlu hale gelmiş, bu becerilerin başında da problem çözme becerisi yer almıştır. Her insan yaşamı boyunca farklı problemler ile karşılaşmakta, bu problemler ile baş edebilmek için çeşitli çözümler geliştirmekte ve aramaktadır (Aslan ve Sağır, 2011). Genelde düşünürler, kişilerin karşılına çıkan sorunları çözebilmek adına kullandıkları yöntemlerden yola çıkarak sorun çözme örnekleri geliştirmişlerdir (Zeytun, 2010). Problem çözme becerisiyle ilgili çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modellere aşağıda kısaca değinilmiştir.

Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli: Kişilerin problem çözme sürecini çevrelerinden izleyerek ve tekrar ederek öğrenip geliştirdiklerini savunmuştur. Kişilerin sorunlarla baş etme yeteneklerinin sorun çözme becerilerini etkilediğini ifade etmektedir (Şahin, 2015). Bireylerin belirli problemlerle başa çıkmayı deneyip denemeyecekleri kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücünü belirler. Bu başlangıç aşamasında bireysel yeterlilik düzeylerini algılamaları davranışa yönelik seçimlerinin belirlemektedir. Bandura'nın bu modelinde kişiler sorunlar karşısında diğerlerinin verdikleri tepkileri önemserler ve bu tepkiler sonucunda davranışlarını idame ettirirler veya sonlandırırlar (Erkuş, 2011).

John Dewey Problem Çözme Kuramı: Bu kuram sorun çözme süreçlerinin öz kısmını oluşturmaktadır. Buna göre, sorun çözme yönteminde ilk olarak bir sorunun fark edilmesi ve problemin tanımlanması gerekmektedir. Sonrasında bu sorunun çözümü ile ilgili deneyimleri geliştirmek ve olabilecek çözümler bulmak için bilgi edinilmelidir. Son olarak da farklı durumlarda denene bilirliğini test etmek için kalıcı olmayan bir çözüm önermek söz konusudur (Eskin, 2009).

Karl Popper Problem Çözme Kuramı: Karl Popper, bu kuramında ortaya çıkan sorunların kişiyi öğrenmeye, bilgi ve deneyimi arttırmaya ve gözlem yapmaya yönlendirdiğini savunmuştur. Popper'a göre problemi anlamak; problemin parçalarını sezmek, alt birimleri tanımak ve onlar arasındaki mantık ilişkisini anlamaktır. Bu kurama göre bilimsel bir sorunu deneyimleyerek, çözmeye çalışarak ve çözme konusunda sorunlar yaşayarak öğrenebileceğini savunmuştur. Popper'a göre yaşamak, bir sorun çözme süreci olduğunu ve toplumların da sorun çözmeye uygun olması gerektiğini belirtmiştir. Toplumları sorun çözen örgütlenmeler olarak gördüğünü açıklamıştır. Popper, problem çözme kuramında problemler karşısında geliştirilen çözümlerinin ortaya çıkarılmasını, bu çözümlerin eleştiriye ve eleme işlemine açık olması gerektiğini, bunların eleştiriler doğrultusunda değişiklikleri yapılmasına izin verilmesini savunmuştur (Tekeli, 2010; Çetinkaya, 2013).

Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı: İlk defa beyin fırtınası tekniğini geliştiren Osborn'a göre yaratıcı sorun çözme süreci üç aşamadan oluşur; sorun bulma, düşünce bulma, çözüm bulma şeklindedir (Erkuş, 2011; İlman 2017). Sorun bulma süreci; tanımlanma ve hazırlık sürecini gerektirir. Sorunu bir bilinmezliğin içinden çekip çıkarmak sorunu tanımlama, gerekli verilerin toplanması ve çözümlenme işlemleri ise hazırlık aşamasını kapsar. Düşünce bulma süreci; "Denence geliştirme" aşaması olarak da kabul edilmekte olan bu aşama düşünce oluşturma ve geliştirmeyi kapsar. Çözüm bulma süreci; yorumlama ve seçim yapma aşamalarından oluşur. Farklı çözümleri deneyerek kontrol ettikten sonra çözümü kabul etme ile sonlanır. Beyin fırtınası, sınırlama ve değerlendirmenin olmadığı, sorunun çözümüne yönelik alternatif yolları bulmak adına düzenlenmiş bir grup çalışması sürecidir. Yargılama yapılmaksızın düşünceler paylaşıldığı için fikirlerin birbirlerini destekleyecekleri düşünülür. Üst düzey tartışma tekniği olan bu teknik sağlık hizmetleri uygulamaları aşamalarında da kullanılabilir (Şahin, 2015).

2.4.2 Eğitim ve problem çözme becerisi

Çocukluktan itibaren problem çözme becerisi öğrenilmekte ve gelişmektedir (Miller ve Nunn, 2001). Erken dönem çocukluk, problem çözme becerisinin öğretilmesi ve geliştirilmesi yönünden çok önemli bir dönem olarak belirtilmektedir (Gürşimşek, Çetingöz ve Yoleri, 2009). Bu dönemde okul öncesi öğretmenler

çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için öğrenme sürecinde problem çözme becerisine önem vermeli ve problem çözmeyi destekleyen öğrenme ortamları oluşturmaları gerekmektedir (Aral, Kandır, Can Yaşar, 2011). Eğitim ve öğretim ortamlarında genel amaçlara ulaşmada en etkili yollardan birinin problem çözme becerisi olduğu belirtilmektedir (Krug, Love, Dixon, 2015). Çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve söz konusu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin rolü çok büyüktür (Bayraktar, Güngörmüş, Gülbahçe, 2011). Problem çözme becerisi insanların varlığını devam ettirebilmesi açısından en önemli becerilerden birisidir (Altuntaş, 2008). Problem çözme becerisi konusunda yapılan pek çok araştırma, bu becerinin eğitimle geliştirilebileceğini göstermektedir. Çocukların problem çözme becerisine sahip olmaları üzerinde en etkili olan kişiler aileden sonra öğretmenlerdir. Yapılan çeşitli araştırmalar öğretmenlerin problem çözme becerisinin yüksek olmasının, bunu eğitimde daha çok kullanabileceklerini ve bu durumda eğittikleri öğrencilerin problem çözme becerilerini arttırabileceğini ortaya koymaktadır (Ceylan, Bıçakçı, Aral, 2012).

Karmaşık problemleri çözmek genellikle kişinin kafasının içinde olan bir aktivitedir. Bu nedendir ki öğretmenin öğretmesi ya da öğrencinin öğrenmesi zordur. Bu zorlukları azaltmanın yolu öğrencilerin veya becerileri yeni öğrenmeye çalışan kişilerin sesli olarak düşüncelerini sağlamaktan geçer. Bu şekilde alınan yol karmaşık problemlerin çözümünde uygulanan aktivitelerin gözlemlenmesini sağlar. Araştırmalar da göstermiştir ki; problem çözümlerinin etkili yolu birlikte çalışma, sesli düşünme, birbirinden öğrenme ve aynı türden problemlerle karşılaşan kişilerin problemlerini nasıl çözdüğünü okumaktır. Yüksek problem çözme becerisine sahip öğretmenlerin desteklediği öğrencilerin de zamanla problem çözme becerilerini geliştirebilecekleri belirtilmektedir (Ceylan vd., 2012). Öğretmenlerin de eğitimleri sırasında problem çözme becerisiyle ilgili eğitim almaları, öğrencilerine bu eğitimi aktarmaları açısından yararlı olacaktır (Gürşimşek vd., 2009; İnel Ekici ve Balım, 2014).

2.5 Duygusal Zekâ ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki

Duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını değerlendirmesi, duyguların düzenlenmesi ve problem çözümünde kullanılması gibi uyum

sağlayıcı üç yetenek kategorisinden oluşmaktadır. Mayer ve Salovey duygusal zekâ kavramının, duygular ve duygular arasındaki ilişkilerin anlamını tanıyabilme ve bunların temelinde yargılama ve problem çözme yeteneğini temsil ettiğini belirtmiştir (Mayer ve Salovey, 1997). Duygusal zekâ yetkinlikleri geliştikçe problem çözme becerisi de gelişecektir. Bu nedenle eğitimleri süresince öğrencilere, kendi duygularını fark etmeleri, olaylar karşısındaki duygusal tepkilerini değerlendirmeleri ve duygularını kontrol etme becerilerinin kazandırılması için destek verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin problem çözmeye yönelik eğitimlerine daha fazla önem verilmesi önerilmektedir (Karabulutlu ve vd., 2011). İş hayatının her kolu günlük sorun ve problemlerle doludur ve bu problemlerin basit ve zaman almayacak ölçüde çözümü için duygusal zekâ yeterliliği gelişmiş olan personellerin çalışmasına ihtiyaç vardır. İş yaşamında çalışanların duygusal zekâ yeterliliklerinin kişilerarası sorun çözme becerileri üzerindeki etkisi %40 oranında bulunmuştur (Brown, Bryant, Reilly, 2006). Duygusal zeka ile problem çözme becerisi algısı arasındaki ilişki incelendiğinde; duygusal zeka seviyesi arttıkça problem çözme becerisi algısında da artış olduğu görülmüştür. Duygusal zeka söz konusu olduğunda yüksek duygusal zeka iyidir, düşük duygusal zeka kötüdür demek sanıldığı kadar kolay değildir. Eğer duygusal zeka kendisini oluşturan boyutlarda dengeli ve yüksekse işlerin yolunda gittiği düşünülebilir. Bu bulguya dayanarak duygular iyi tanınıp yönetildiğinde problemlerin daha etkin çözülebileceği söylenebilir (İşmen, 2001). Ögülmüş'e (2001) göre insanlar kendi davranışlarıyla başkalarının duygularını etkileyebilirler. Sorun çözme becerilerine sahip olan kişiler bu potansiyel güçlerini sorun çözme sürecinde kullanabilir (İşmen, 2001). Perek'e (2004) göre duygusal zekâsını etkili kullanamayanların problem çözme başarısı kullanabilenlere oranla daha düşüktür. Bu kişiler, etkili iletişim kurmakta zorlanırlar; stres, çatışma ve kriz gibi olumsuz durumlarda kendileri ve duyguları üzerinde hakimiyet kuramazlar; olaylara tek taraflı yaklaşarak empati yapamazlar.

2.6 Ulusal ve Uluslararası Literatürde Yapılmış Çalışmalar

Duygusal zekâ ve kişilerarası problem çözmeye ilgili literatürde yapılmış birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmada benzer ulusal ve uluslararası bazı çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

2.6.1 Ulusal çalışmalar

1Duygusal zekâ ve problem çözme becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğu eğitim alanında yapılmış olmasına rağmen, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi irdeleyen tez çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çalışmanın literatüre bu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İşmen (2001) öğrenciler ile yapmış olduğu çalışmada duygusal zekâ ve algılanan problem çözme becerisi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Tunca (2004) yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Güler (2006) ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırma bulgularına göre, yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip öğretmenlerin yüksek problem çözme becerilerine sahip oldukları belirtilmiştir. Yerli (2009) ilk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerle yaptığı çalışmada; yöneticilerin duygusal zekâ seviyeleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Karabulutlu vd. (2011) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleriyle problem çözme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki saptamıştır. Nazlı (2013) hemşirelerle yaptığı çalışmada duygusal zekâ problem çözme becerisi arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Kurt (2016) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki saptamıştır. Temeloğlu (2018) çalışmasında problem çözme becerisi ile duygusal zekâ arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki saptamıştır. Aslan (2018) sağlık çalışanları ile yaptığı araştırmada duygusal zekâ, problem odaklı stresle başa çıkma, iyileşme ve duygusal tükenme ilişkileri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekânın, problem odaklı stresle başa çıkmayı pozitif yönde etkilediği; problem odaklı stresle başa çıkma davranışının da duygusal tükenmeyi azalttığı ve iyileşmeyi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Büyüksalvarcı ve Gündoğan (2018) yüksekokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğunu bulgulamıştır. 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. Ballı ve Kılıç (2019) kadın girişimcilerin etkili liderlik davranışlarından biri olan ortak vizyon oluşturma davranışının işletme performansına etkisinde duygusal zekânın düzenleyici rolü olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ortak vizyon oluşturma davranışı ile işletme performansı ilişkisinde duygusal zekânın düzenleyici bir rolü olduğu tespit edilmiştir. Böylece ortak vizyon oluşturma davranışının varlığının duygusal zekânın daha yüksek olduğu durumlarda işletme performansına daha fazla katkı sağladığı ortaya konmuştur. Görüleceği gibi yapılan birçok çalışmada duygusal zekâ ve problem çözme arasında pozitif yönde ve anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

2.6.2 Uluslararası çalışmalar

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde daha çok eğitim öğretim alanında duygusal zekâ ve problem çözme becerileri ilişkisine yönelik çalışmalara rastlanmıştır.

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 açılarının 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. McQueen (2004) çalışmasında duygusal zekânın eğitimle gelişebilen bir yetenek olduğunu ve öğrencileri programlara almadan önce duygusal zekâ değerlendirmesinin yapılması gerektiğini bildirmiştir. Jordan ve Troth (2004) özel sektörde takım halinde çalışan personellerle yaptıkları çalışmada; takımların duygusal zekâ düzeyleri ile takımların problem çözme becerileri ve takım performansları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bailie ve Ekermans'ın (2006) yaptıkları çalışmalarda 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. Landa vd.'nin (2007) yapmış oldukları bir çalışmada, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan hemşirelerin pozitif kişiler arası ilişkiler kurduğu, problem çözme becerilerinin yüksek olduğu ve stresi azaltmak için uygun stratejiler kullandıkları saptanmıştır. Azeez, Olugbenga ve Mark (2010) okul yöneticileri ile yaptıkları çalışmada; duygusal zekâ ile problem çözme pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlar ve duygusal zekâ seviyesinin artmasıyla birlikte problem çözme becerisinde de belirgin bir artığın olduğunu tespit etmişlerdir. Omolade (2010) okul yöneticilerinin duygusal zekâ, problem çözme becerileri ve karar verme becerilerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, problem çözme ve duygusal zekâ arasında pozitif yönde bir ilişki tespit etmişlerdir. Bandhana (2012) zel ve devlete ait liselerde okuyan öğrencilerle yapmış oldukları çalışmada; duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Chow, Chiu ve Wong (2011) lisans öğrencileriyle duygusal zekâ, kişilik, sosyal problem çözme becerisi ile depresyon ve yaşam doyumunu ilişkisi çalışmasında; problem çözme becerisinin duygusal zekâ ve psikolojik stres düzeyi ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun nedeni olarak ise; bireylerin psikolojik sağlığını iyileştirme amacıyla duygusal zekâ ve problem çözme becerileri konusundaki aldıkları eğitimlerin etken olabileceği belirtilmiştir. Zhang, Cheng ve Yang (2012) lise öğrencileriyle ğrenci-ğretmen ilişkisini, duygusal zekâ ve problem çözme becerisi bağlamında ele aldığı çalışmalarında; duygusal zekâ ve problem çözme becerisi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Yung ve Yoon (2016) Kore misafirperverlik çalışanlarının duygusal zekâsının stresle başa çıkma tarzları ve iş tatmini üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada; çalışanların duygusal zekâ unsurlarının problem çözme ve bilişsel değerlendirme stresiyle başa çıkma stilleri iş tatmini üzerinde önemli ve olumlu bir etki gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Peake, Stewart ve Watson (2017) alışanların problem çözme ve bilişsel değerlendirme stresiyle başa çıkma stillerinin iş tatmini üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada; duygusal zekânın hem kişisel hem de kişilerarası boyutlarının, şirket içindeki temel faaliyetlerde, işlev görmeyi gerektiren kişilerarası süreçler yoluyla firma performansı üzerinde etkili

olduğunu bulgulamışlardır. Walton ve Hibbard (2019) yetişkinlerin duygusal zekâsı ile çocukların sosyal-duygusal yeterlilik bilgisi arasındaki ilişkileri incelemek adına yaptıkları çalışmada; tüm katılımcıların duygusal zekâsı ile çocukların sosyal-duygusal yeterlilik bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişler ve duygusal zekâ eğitiminin erken çocukluk eğitimcilerinin çocukların duygusal gelişimlerini desteklemede daha etkili olmalarına yardımcı olmanın bir yolu olarak gösterildiği sonucuna ulaşmışlardır.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Deseni

Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkiisel tarama yöntemi modeli esas alınmıştır. Bu modeli esas alarak çalışan bir araştırmacının amacı, iki ya da daha fazla değişken arasındaki olası ilişkileri tespit etmek ve söz konusu değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini ya da birbirilerini etkileme derecelerini belirlemektir (Karasar, 2016). Bu araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve duygusal zekâları arasındaki ilişkinin derecesi ve çeşitli değişkenlere göre değişiminin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma özelinde belirlenen temel bağımlı değişkenler; *duygusal zekâ ve problem çözme* becerisi iken bağımsız değişkenler ise *cinsiyet, yaş, çalışma yılı ve eğitim düzeyi* şeklindedir.

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Avrupa yakasında yer alan MEB'e bağlı okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine dayalı olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, 2017). Zengin bilgiye sahip durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme için temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumları temsil eden katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesidir (Berg ve Lune, 2015). Bu araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu örneklemin belirlenmesindeki ölçüt, Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinin İstanbul'un dezavantajlı ve avantajlı sayılabilecek iki bölgesi olmalarıyla birlikte nüfus açısından da yoğun ilçeleri olmalarıdır. Ayrıca ilçelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarının sayısının ulaşılabilir düzeyde olması çalışmanın bu ilçelerde yapılmasını daha olanaklı

kılacağından, çalışmanın yapılabilmesinde avantaj sağlayacağı düşünülerek bu ilçeler tercih edilmiştir. Katılımcı grubuna dair detaylı bilgiler, çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.1: Katılımcı Grubunun Cinsiyet ve Çalışma Yılı Dağılımı

	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Çalışma Yılı	1-5 Yıl	64	64
	6-10 Yıl	80	83
	11-15 Yıl	47	48
	15 Yıl ve üzeri	37	41
Toplam	228	8	236

Çizelge 3.1’de de görülebileceği üzere araştırmaya toplamda 236 okul öncesi öğretmeni (228 Kadın, 8 Erkek) katılırken bu katılımcıların 64’ü 1-5 yıl, 80’i 6-10 yıl, 47’si 11-15 yıl ve 37’si ise 15 yıl ve üzeri çalışma tecrübesine sahiptirler.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmadaki alt problemleri yanıtlamak için araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerine içerisinde kişisel bilgilerin (yaş, cinsiyet, çalışma yılı ve eğitim düzeyi) yer aldığı demografik bilgi formu, Duygusal Zekâ Envanteri ve Kişilerarası Problem Çözme Envanteri yöneltilmiştir. İlgili iki envanter hakkında detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Duygusal Zekâ Envanteri: “Envanter iş görenlerin duygusal zekâ düzeylerini tespit etmek amacıyla Schutte, Malouff, Hall (1998) tarafından geliştirilmiş ve Austin, Saklofske ve Huang tarafından 2004 yılında yenilenmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Tatar, Tok ve Bender (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Chronbach’s Alpha) 0,85 bulunmuştur. Ölçek 5’li likert ölçeğinde düzenlenmiş olup 1= Tamamen uygun, 5= Hiç uygun değil şeklinde değerlendirilmektedir. Bu ölçek *İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi*, *Duyguların Değerlendirilmesi* ve *Duyguların Kullanımı* olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı 41 sorudan oluşmakta olup; İyimserlik / Ruh Halinin Düzenlenmesi boyutu 21, Duyguların Değerlendirilmesi boyutu 13 ve Duyguların Kullanımı boyutu da 7 sorudan meydana gelmektedir. İlgili envanterden alınabilecek en yüksek puan 205; en düşük puan ise 41’dir. İlgili envanter için ortalama değer

123'tür. Ölçek için elde edilen yüksek puan duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada Chronbach's Alpha katsayısı 0,92 bulunmuştur. Bu değer, testin güvenilirlik katsayısının yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kişilerarası Problem Çözme Envanteri: Envanter üniversite öğrencilerinde problem çözme yaklaşım ve becerilerini ölçmek için Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilen bir araçtır. Envanter beş alt ölçekten ve toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin 1= Hiç uygun değil ile 5 Tamamıyla uygun arasında olmak üzere beşli likert tipinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin alt boyutları *Probleme Olumsuz Yaklaşma (POY)*, *Yapıcı Problem Çözme (YPC)*, *Kendine Güvensizlik (KG)*, *Sorumluluk Almama (SA)* ve *Israrcı-Sebatkar Yaklaşım (ISY)* olarak adlandırılmıştır. Çalışmada alt boyutların güvenilirlik kat sayıları (Chronbach's Alpha) 0,61 ile 0,91 arasında, envanterin tamamında ise 0,90 bulunmuştur. En düşük 1 puan (hiç uygun değil) ile en yüksek 5 puan (tamamen uygun) şeklinde puanlanan envanter için alınabilecek en yüksek değer 250, en düşük değer 50, ortalama değer ise 150'dir. Ölçek için elde edilen yüksek puan kişilerarası problem çözmeyle ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışma için Chronbach's Alpha katsayısı ise 0,75 bulunmuştur.

3.4 Veri Toplama Süreci

Demografik bilgilerin yer aldığı soru formu, duygusal zekâ envanteri ve kişilerarası problem çözme envanteri, katılımcı grupta yer alan okul öncesi öğretmenlerine yöneltilmeden önce Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde faaliyet gösteren resmi ve özel okullar belirlenmiş ve bu kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere, ilgili araştırmaya ait amaçlar anlatılarak ön görüşme yapılmıştır. Devamında bu okullarda yapılması ve uygulanması planlanan ve ölçek formları için resmi makamlardan izin talep edilmiştir. Resmi izin işlemlerinin tamamlanmasının ardından okul öncesi öğretmenlerine formlar yöneltilmiştir. Katılımcı grubu, daha samimi ve gerçekçi cevaplar elde etmek amacıyla, ilgili formlar doldurulmadan önce araştırmanın hedeflerinden haberdar edilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık bir ay sürmüştür.

3.5 Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin problem çözme becerisine etkisi ve çeşitli değişkenlere göre değişimini belirleme amaçlı gerçekleştirilen bu çalışmada ilk olarak ölçeklerden elde edilen veriler, SPSS 24.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Öncelikle; verilerin dağılımlarını görebilmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Normallik testinden elde edilen sonuçlar ışığında, normal dağılım gösteren veriler için ikili gruplar için bağımsız t testi, ikiden fazla gruplar için tek yönlü varyans (ANOVA) testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizi için ise ikili gruplar için Mann-Whitney U testi, ikiden fazla gruplar için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Son olarak, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki olası ilişkinin anlamlılığını tespit etmek için veriler üzerinde basit korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Pearson korelasyon katsayısı iki bağımsız değişken arasındaki ilişkinin hangi düzeyde ve hangi yönde olduğunu gösterir. Söz konusu katsayı 0,70-1,00 arasında ise yüksek; 0,70-0,30 arasında ise orta; 0,30-0,00 arasında olması ise iki değişken arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu gösterir (Büyüköztürk vd., 2017).

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, çizelgeler halinde detaylı bir şekilde sunulmuştur. Bu süreçte ilk olarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin DZE ve KPÇE'ye verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler üzerinde normallik testi yapılmış, ardından ise DZE ve KPÇE verilerine dair betimsel istatistik sonuçları paylaşılmıştır.

DZE ve KPÇE envanterlerinin dağılım sonuçları çizelge 4.1'de yer almaktadır.

Çizelge 4.1: Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları

	N	\bar{X}	S.S.	Z	P
DZE Puanları	236	114,11	24,31	0,912	,376
KPÇE Puanları	236	157,21	15,10	1,530	,018

$p > ,05$

Çizelge 4.1:'e göre, elde edilen verilerin normallik testinde, DZE puanları normal dağılım göstermekte olduğu ($p > ,05$), fakat KPÇE puanları ise normal dağılım göstermediği ($p < ,05$) saptanmıştır. Bu nedenle normal dağılım veriler için parametrik testler, normal dağılmayan veriler için parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

KPÇE ve DZE envanterlerinin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma puanları çizelge 4.2'de yer almaktadır.

Çizelge 4.2: KPÇE ve DZE puanlarına ait betimsel istatistikler

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	S.S
Problem Çözme Becerisi	236	91,00	211,00	157,21	15,10
Duygusal Zekâ	236	52,00	172,00	114,11	24,31

Çizelge 4.2.'ye verilen betimsel istatistik değerlerine göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin (XKPÇE=157,21)

ortalama değer olan 150'den yüksek olduğu saptanmıştır. KPÇE için minimum değer 91 iken maksimum değer 211 saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının (XDZE=114,11) ise ortalama değer olan 123'ten düşük olduğu ortaya çıkmıştır. DZE için minimum değer 52 iken maksimum değer 172 olarak saptanmıştır.

Birinci Alt Problemin Yanıtlanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin; cinsiyet, yaş, çalışma yılı ve eğitim düzeyine göre değişimini belirlemek için yapılan nicel analizlerde ulaşılan bulgular, belirli tabloların da yardımıyla detaylı bir şekilde sunulmuştur. Burada, ilk olarak duygusal zekânın cinsiyet değişkenine göre değişiminin anlamlılığına yönelik t-testi sonuçları, çizelge 4.3'te verilmiştir.

Çizelge 4.3: DZE ortalama puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

	Değişken	N	\bar{X}	S.S.	S.D.	t	p
Duygusal Zekâ	Kadın	228	113,49	24,33	234	-2,103	,037
	Erkek	8	131,75	16,44			

$p > .05$

Çizelge 4.3'deki analiz sonucuna bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır [t (234) = -2,103, $p < .05$]. Bu bulguya dayalı olarak kadın okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin ($X=113,5$), erkek okul öncesi öğretmenlerininkinden ($X=131,8$) daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak duygusal zekâ ile cinsiyet değişkeni arasında erkek okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı bir ilişki olduğu da söylenebilir. Cinsiyet ile duygusal zeka arasındaki ilişkinin istatistiksel anlamlılığına yönelik elde edilen t-testi analiz bulgularına ek olarak cinsiyetin duygusal zeka üzerinde açıkladığı varyansın oranını belirlemek için etki büyüklüğünün (eta-kare) katsayısı hesaplanmış ve cinsiyet için hesaplanan değer ,019 şeklinde bulunmuştur. Buradan çıkarılacak sonuç; cinsiyetin pedagojik inançlar üzerindeki etkisinin küçük düzeyde olduğudur. Buna göre; cinsiyet değişkeninin duygusal zekâ üzerindeki açıkladığı varyansın %1,9 şeklinde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2017).

DZE ortalama puanının yaş değişkeniyle karşılaştırması çizelge 5'te yer almaktadır.

Çizelge 4.4: Duygusal zekânın yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri

Yaş	N	X	S.S.
18-21	50	110,74	20,41
22-27	57	115,50	28,94
28-34	63	113,90	24,55
35-40	41	120,09	23,78
50 ve üzeri	25	108,32	18,90
Toplam	236	114,10	24,31

Çizelge 4.4'te okul öncesi öğretmenlerinin yaş grupları ve yaş gruplarının DZE puan ortalamaları yer almaktadır. Buna göre; yaş grupları bakımından en çok 28-34 yaş arası yer almakta (63 kişi) fakat DUYGUSAL ZEKA puan ortalaması en yüksek 35-40 yaş arası grubunda yer almaktadır (X=120,09).

DZE'nin yaş değişkenine göre tek yönlü Varyans Analizi çizelge 4.5'de yer almaktadır.

Çizelge 4.5: Duygusal zekânın yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2990,008	4	747,502			
Grup İçi	135940,344	231	588,486	1,270	,282	Yok
Toplam	138930,352	235				

$p > .05$

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının yaşa göre değişimine dair bulguları gösteren çizelge 4.5'de gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$).

DZE ortalama puanının çalışma yılı değişkenine göre betimsel istatistikleri çizelge 4.6'de yer almaktadır.

Çizelge 4.6: Duygusal zekânın çalışma yılı değişkenine göre betimsel istatistikleri

Çalışma Yılı	N	X	S.S.
1-5 yıl	64	110,34	25,84
6-10 yıl	83	115,25	25,49
11-15 yıl	48	115,58	22,79
15 yıl ve üzeri	41	116,60	21,50
Toplam	236	114,10	24,31

çizelge 4.6’da okul öncesi öğretmenlerinin çalışma yılı grupları ve çalışma yılları gruplarının DZE puan ortalamaları yer almaktadır. Buna göre; çalışma yılı grupları bakımından en çok 6-10 yıl arası yer almakta (83 kişi) fakat DZE puan ortalaması en yüksek 15 yıl ve üzeri çalışma yılı grubunda yer almaktadır ($X=116,60$).

DZE’nin çalışma yılına göre tek yönlü Varyans Analizi çizelge 4.7’de yer almaktadır.

Çizelge 4.7: Duygusal zekânın çalışma yılına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1783,081	5	356,616			
Grup İçi	137147,271	230	596,292	,598	,701	<i>Yok</i>
Toplam	138930,352	235				

$p>.05$

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının çalışma yılına göre değişimine dair bulguları gösteren çizelge 8’de gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

DZE ortalama puanının eğitim düzeyi değişkenine göre Betimsel İstatistikleri çizelge 4.8’de yer almaktadır.

Çizelge 4.8: Duygusal zekânın eğitim düzeyi değişkenine göre betimsel istatistikleri

Eğitim Düzeyi	N	X	S.S.
Önlisans	100	116,06	26,97
Lisans	125	112,76	22,24
Yüksek Lisans	11	112,09	23,07
Toplam	236	114,13	24,36

Çizelge 4.8’de okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi grupları ve eğitim düzeyi gruplarının DZE puan ortalamaları yer almaktadır. Buna göre; eğitim düzeyi grupları bakımından en çok lisans düzeyinde eğitilmiş öğretmen yer almakta (125 kişi) fakat DZE puan ortalaması en yüksek önlisans grubunda yer almaktadır ($X=116,06$).

DZE ortalama puanının eğitim düzeyine göre tek yönlü Varyans Analizi çizelge 4.9’da yer almaktadır.

Çizelge 4.9: Duygusal zekânın eğitim düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	648,876	3	324,438			
Grup İçi	138230,767	232	595,822	,545	,581	Yok
Toplam	138879,643	235				

$p>.05$

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının eğitim düzeyine göre değişimine dair bulguları gösteren çizelge 10’da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme beceri düzeylerinin; cinsiyet, yaş, çalışma yılı ve eğitim düzeyine göre değişimini belirlemek için yapılan nicel analizlerde ulaşılan bulgular, belirli tabloların da yardımıyla detaylı bir şekilde sunulmuştur.

İkinci Alt Problemin Yanıtlanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme beceri düzeylerinin; cinsiyet, yaş, çalışma yılı ve eğitim düzeyine göre değişimini belirlemek için yapılan nicel analizlerde ulaşılan bulgular, belirli tabloların da yardımıyla detaylı bir şekilde sunulmuştur. Burada, ilk olarak problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre değişiminin anlamlılığına yönelik Mann Whitney U-testi sonuçları, Çizelge 4.10'da verilmiştir.

Çizelge 4.10: KPÇE ortalama puanlarının cinsiyete göre U-testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması (SO)	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	228	117,73	26843,50	737,500	,358
Erkek	8	140,31	1122,50		

$p < .05$

Çizelge 4.10'a göre okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U = 737,500$, $p > .05$). Ayrıca kadın öğretmenlerin problem çözme becerileri ($SO = 117,7$) erkek öğretmenlere ($SO = 140,3$) göre daha düşük bulunmuştur. Her ne kadar erkek öğretmenlerin KPÇE puan ortalamaları kadın öğretmenlerden yüksek bulunmuş olsa da arada anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

KPÇE ortalama puanının yaş ile karşılaştırması çizelge 4.11'de yer almaktadır.

Çizelge 4.11: KPÇE ortalama puanlarının yaşa göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi (SD)	χ^2	p
18-21	50	111,28	4	7,45	,114
22-27	57	129,82			
28-34	63	102,91			
35-40	41	133,45			
50 ve üzeri	25	121,88			

$p > .05$

Çizelge 4.11'de okul öncesi öğretmenlerinin yaş grupları ve yaş gruplarının KPÇE puan ortalamaları ve yaş grupları ile KPÇE puan ortalamalarının karşılaştırmaları yer almaktadır. Buna göre; yaş grupları bakımından en çok 28-

34 yaş arası yer almakta (63 kişi) fakat KPÇE puan ortalaması en yüksek 35-40 yaş arası grubunda yer almaktadır (X=133,45). KPÇE'nin yaşa göre değişiminin anlamlılığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-testine göre yaş grupları ile KPÇE arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

KPÇE ortalama puanının çalışma yılı ile karşılaştırması çizelge 4.12'de yer almaktadır.

Çizelge 4.12: KPÇE ortalama puanlarının çalışma yılına göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları

Çalışma Yılı	N	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi (SD)	χ^2	p
1-5 yıl	63	116,54	3	0,55	,906
6-10 yıl	83	115,02			
11-15 yıl	48	117,20			
15 yıl ve üzeri	40	124,53			

Çizelge 4.12'de okul öncesi öğretmenlerinin çalışma yılı grupları ve çalışma yılı gruplarının KPÇE puan ortalamaları ve çalışma yılı grupları ile KPÇE puan ortalamalarının karşılaştırmaları yer almaktadır. Buna göre; çalışma yılı grupları bakımından en çok 6-10 yıl grubu yer almakta (83 kişi) fakat KPÇE puan ortalaması en yüksek 15 yıl ve üzeri çalışma yılı grubunda yer almaktadır (X=124,53). KPÇE'nin çalışma yılına göre değişiminin anlamlılığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-testine göre çalışma yılı grupları ile KPÇE arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

KPÇE ortalama puanının eğitim düzeyi ile karşılaştırması çizelge 4.13'de yer almaktadır.

Çizelge 4.13: KPÇE ortalama puanlarının eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi (SD)	χ^2	p
Ön lisans	100	126,54	2	2,75	,253
Lisans	125	111,65			
Yüksek lisans	11	111,95			

$p>,05$

Çizelge 4.13’de okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi grupları ve eğitim düzeyi gruplarının KPÇE puan ortalamaları ve eğitim düzeyi grupları ile KPÇE puan ortalamalarının karşılaştırmaları yer almaktadır. Buna göre; eğitim düzeyi grupları bakımından en çok lisans düzeyi yer almakta (125 kişi) fakat KPÇE puan ortalaması en yüksek önlisans düzeyi grubunda yer almaktadır ($X=126,54$). KPÇE’nin eğitim düzeyine göre değişiminin anlamlılığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-testine göre eğitim düzeyi grupları ile KPÇE arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka seviyeleri ile problem çözme beceri arasındaki ilişkinin seviyesini ve anlamlılığını belirlemek için katılımcıların DZE ve KPÇE’ye verdikleri cevaplardan elde edilen veriler üzerinde korelasyon analizi yapılmıştır. Analizlerde ulaşılan bulgular, çizelge 4.14’te detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Üçüncü Alt Problemin Yanıtlanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin düzeyi ve anlamlılığını belirlemek için katılımcıların DZE ve KPÇE’ye verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler üzerinde korelasyon analizi yapılmıştır. Analizlerde ulaşılan bulgular, Çizelge 4.14’te detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Çizelge 4.14: Duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasındaki korelasyon

	Duygusal Zekâ	
	Spearman Rho	0,591
Problem Çözme Becerisi	p	,000
	N	236

$p<,05$

Çizelge 4.14’teki bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka seviyeleri ile problem çözme beceri arasında orta seviyede, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,591$, $p<,05$). Bu bulgu, bu çalışma açısından duygusal zeka ile problem çözme beceri arasında anlamlı, pozitif ve orta dereceli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu çalışmayla sınırlı olmak üzere, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka seviyelerinin artmasıyla problem çözme becerilerinin de arttığını söylemek mümkündür. Bu bulgudan yola

ıkarak determinasyon katsayısına bakıldığında ($r^2=0,35$) problem çözme becerisindeki toplam varyansın %35'inin duygusal zekâ kaynaklı olduğu söylenebilir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

İstanbul ili Avrupa yakasında Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan 236 okul öncesi öğretmeninin dâhil edildiği bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin problem çözme becerilerine etkisi ve çeşitli değişkenlere göre değişimi incelenmiştir. Çalışma; bir temel ve üç alt problemin yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen betimsel istatistik ve varyans analizlerini içermektedir. Katılımcılardan toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilen analizler sonrası ulaşılan sonuçlar maddeler halinde şu şekildedir:

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekaları ortalamasının altında olarak tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekaları, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken; yaş, çalışma yılı ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri de çok düşüktür. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri, cinsiyet, yaş, çalışma yılı ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekaları, problem çözme becerilerini anlamlı olarak etkilemektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, alt başlıklar altında literatürde yer alan benzer çalışmalar ışığında tartışılmıştır. Kuramsal temellerde sunulan çalışmalarda elde edilen sonuçlar da göz önünde bulundurularak benzer ve benzer olmayan sonuçların nedenleri her bir alt problem başlığı altında sunulmuştur.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin ortalama değer olan 150'den yüksek olduğu saptanmıştır. Kişilerarası problem çözme minimum ortalama değeri 91 iken maksimum değeri 211 olarak saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekalarının ise ortalama değer olan 123'ten düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal zeka envanteri

minimum ortalama değeri 52 iken maksimum değeri 172 olarak tespit edilmiştir. Karabulutlu vd. (2011) yaptıkları çalışmada öğrencilerin problem çözme becerisi ortalama puanını 92 bulmuştur. Yine aynı çalışmada duygusal zeka puan ortalaması 116 bulunmuştur. Başka bir çalışmada ise öğrencilerin problem çözme becerisi puan ortalaması 83 bulunmuş, aynı çalışmada duygusal zeka puan ortalaması 124 bulunmuştur (Akyol, 2019). Bu çalışmadaki ortalama puanlar söz konusu çalışmalardan daha yüksek bulunmuştur.

Bu çalışmada okul öncesi ğretmenlerinin duygusal zekaları, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak literatürden farklı olarak erkekler lehine bir farklılık saptanmıştır. Buna göre okul öncesi kadın ğretmenlerinin duygusal zekâlarının, erkek okul öncesi ğretmenlerinininkine göre daha düşük olduğu görölmüştür. Bu bulgu, duygusal zeka ile cinsiyet arasında kadın öğretmenler aleyhine anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Cinsiyet ile duygusal zeka arasındaki ilişkinin istatistiksel anlamlılığına yönelik elde edilen t-testi analiz bulgularına ek olarak cinsiyetin duygusal zekâ üzerinde açıkladığı varyans oranını belirlemek için etki büyüklüğü katsayısı da hesaplanmıştır. Buna göre; cinsiyet değişkeninin duygusal zeka üzerindeki açıkladığı varyansın %1,9 şeklinde olduğu söylenebilir. Okul öncesi ğretmenlerinin duygusal zekâlarının eğitim düzeyleri ile karşılaştırılmasında anlamlı bir farkın saptanmamasıyla beraber önlisans mezunu olan katılımcıların duygusal zekâlarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Durdu ve şahin (2017) yaptıkları çalışmada duygusal zeka ile cinsiyet değişkenini karşılaştırmış ve erkekler aleyhine anlamlı düzeyde farklılık saptamışlardır. Yine; İşmen (2001), Tekin Bender (2006), Göçet (2006), Erdoğdu (2008), Özmen (2008), İkiz ve Görmez (2010), Üzel ve Hangül (2011), Taşlıyan, Hırlak ve Harbalıoğlu (2014) ve Usta (2017) yaptıkları çalışmalarda erkekler aleyhine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. ABD’de 3830 kişiyle yapılan bir araştırmada yaşın artmasıyla birlikte duygusal zekanın de arttığı ve bunun tersine olarak bilişsel zekada gerileme olduğunu saptanmıştır (Tunca, 2010). Güler (2006) yılında “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem özme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında yaş değişkeni ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Canbulat, 2007 yılında “Duygusal Zekâ’nın Çalışanların İş Doyumları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında “20 yaş ve altı” yaş grubundaki çalışanların duygusal zekâ düzeylerinin diğer tüm yaş grubundakilere göre daha düşük olduğunu belirtmiştir. Kuşaklı’nın 2008 yılında hemşireler üzerinde yaptığı “Yönetici Hemşirelerin Duygusal Zekâ Yetenekleri ve Liderlik Davranışları” adlı çalışmada duygusal zekâ yetenekleri ile yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulmuştur. Sevindik, Uncu ve Dağ (2012), Kızıl (2014) ve Usta da (2017) yaptıkları araştırmalarda benzer şekilde anlamlı sonuçlar bulmuşlardır. Bu çalışmaların aksine Yılmaz ve Şahin (2004), Yerli (2009), Özcan (2012), Asıcı ve Karaca (2014) ve Delikoyun (2017) yaptıkları araştırmalarda ise yukarıdaki araştırmaların aksine duygusal zeka ile yaş arasında anlamlı farklılık saptamamıştır. Duygusal zeka ile yaşın karşılaştırıldığı bir diğer araştırma ise Mayer (2001) tarafından öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Söz konusu araştırmada duygusal zeka açısından 18-21 yaş arası grubun duygusal zeka envanterinden aldıkları puanın 13-16 yaş arası grubundaki öğrencilerin aldıkları puandan daha yüksek olduğunu saptamış ve duygusal zekanın en azından genç yetişkinlik döneminin başlarına kadar yaşla birlikte arttığını ifade etmiştir. Bu çalışmada ise duygusal zeka ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>,05$). Ayrıca 35-40 yaş aralığında olan katılımcıların duygusal zekalarının diğer yaş gruplarındaki katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Pamukoğlu (2004) 52 yönetici kadın ile yaptığı bir araştırmada hizmet süreleri ile duygusal zeka arasında bir karşılaştırma yapmış ve karşılaştırma sonucunda; hizmet süresi 5 yıldan az olan yöneticilerin, duygusal zeka ortalama puanlarının diğer yöneticilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bunun tersine, Kuşaklı (2008) yönetici hemşirelerle yapmış olduğu çalışmada ise duygusal zeka ile mesleki kıdem arasında anlamlı farklılık olmadığını saptamıştır. Bununla birlikte istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamasına rağmen yönetici olan hemşirelerin, çalışma yılları arttıkça duygusal zeka puanlarının 15 yıla kadar arttığı 15 yıldan sonrası azaldığı tespit edilmiştir. Karmyshakova (2006) ve Acar da (2001) yaptıkları araştırmada Kuşaklı’ninkine benzer bulgular saptamışlardır. Bu çalışmada ise duygusal zekanın çalışma yılıyla anlamlı olarak değişmediği, bununla birlikte çalışma yılı 1-5 yıl arasında olan katılımcıların duygusal

zekalarının diğerk katılımcılara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p>,05$). Kuşaklı (2008) yönetici hemşirelerle yaptığı çalışmada duygusal zeka ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık saptamıştır. Bu farklılık lisans ve lisansüstü mezunu hemşire gruplarının lehine olduğu ve yönetici hemşirelerin eğitim düzeylerinin artmasıyla duygusal zekalarının da arttığı saptanmıştır. Öztürk Deniz de (2008) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerin duygusal zeka puan ortalamalarının ön lisans ve lisans düzeyindeki öğretmenlerinkinden daha yüksek ve anlamlı olarak saptamıştır. Demirtaş ve Dönmez (2008) 445 lise öğretmeni üzerinde yapmış oldukları “Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları” konulu araştırma sonuçlarına göre ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algı düzeyi aritmetik ortalamasını $x =100$ olarak tespit etmişlerdir. Demirtaş ve Dönmez (2008), öğretmenlerin problem çözme becerilerinin düzeyini orta olarak algıladıklarını ve bu bulguyu eğitim sistemi adına olumlu olarak değerlendirmediklerini belirtmişlerdir. Akça ve Yaman (2009) “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Davranışlarını Etkileyen Faktörleri İncelemeye Yönelik Bir Çalışma” konulu araştırma bulgularına göre yöneticilerin problem çözme becerilerinin ortalaması ($x =72,05$)’dir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekaları ile eğitim düzeyleri karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>,05$).

Cenkseven ve Akar Vural (2006) ile Bulut Serin ve Derin (2008) çalışmalarında cinsiyet ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin erkekler aleyhine farklılaştığını saptamışlardır. Bununla birlikte Tümkaya ve İflazoğlu (2000), İşmen (2001), Ülger (2003), Güler (2006), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009), Başar (2011), Bağçeci ve Kınay (2013), Elkin, Erdem ve Genç (2014) ve Karadağlı (2015) çalışmalarında cinsiyete ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını saptamışlardır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri de cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>,05$). Bununla birlikte kadın öğretmenlerin problem çözme becerileri erkek öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. Pakaslahti vd. (2002) yaptıkları çalışmada küçük yaşta ki grup üyelerinin problem çözme becerisinin büyüklere nazaran daha yüksek olduğunu

belirlemişlerdir. Yerli (2009) ise araştırmasında problem çözme becerisi ile farklı yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını ve farklı yaş grubundaki yöneticilerin problem çözme becerisi algılarının eşit seviyede olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde; Yılmaz (2009), Başar (2011), Erdem ve Genç (2014) ve Elkin ve Karadağlı da (2015) çalışmalarında yaş ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık saptamamışlardır. Bu çalışmada da benzer şekilde problem çözme becerisi ile yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>,05$). Çınar (2016) çalışmasında çalışma yılı ile problem çözme becerisi arasında anlamlı farklılık saptamamıştır. Bu çalışmada da problem çözme becerisi ile çalışma yılı arasında anlamlı olarak farklılık saptanmamıştır ($p>,05$). Yıldız (2009) ve Şahin'in (2015) yapmış olduğu çalışmada eğitim düzeyleri ile problem çözme becerisi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın Kaya (2005), Gültekin (2006), Demirtaş ve Dönmez (2008), Yazıcı (2011) ve Sesli'nin (2013) yaptıkları çalışmalarda ise, eğitim düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin arttığı bulunmuştur. Bu çalışmada ise problem çözme becerisi ile eğitim düzeyi arasında anlamlı olarak farklılık saptanmamıştır ($p>,05$).

Uyar Kurt (2016) ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında duygusal zeka ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptamıştır. Karabulutlu vd. de (2011), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada duygusal zeka ile problem çözme beceri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Nazlı'nın (2013) hemşirelerle yapmış olduğu çalışma da ise duygusal zeka ile problem çözme becerisi arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki saptamıştır. Tetik ve Açıköz de (2013) benzer şekilde negatif yönde ve anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Bu çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka ile problem çözme becerisi arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<,05$). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekaları arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı söylenebilir. Bu bulgu için determinasyon katsayısının düzeyine bakıldığında, problem çözme becerisindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %35'inin duygusal zekadan kaynaklandığı söylenebilir.

6. ÖNERİLER

- Bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerin duygusal zeka bakımından ortalamadan daha düşük bir puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekanın zamanla geliştirilebileceği düşünöldüğünde okul öncesi öğretmenlerine bu konuda hizmet içi süreçlerde eğitim verilmesi gerektiği; duygusal zekası gelişen okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocuklara da duygusal zekayı geliştirecek eğitimi verebilmelerinin sağlanabileceği varsayılmıştır.
- Diğer bir sonuç ise duygusal zeka ile problem çözme beceri arasında düşük de olsa pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Problem çözme konusunda başarının artırılmasında belirli bir oranda duygusal zekânın payının olduğu göz önüne alındığında, eğitim süreçlerinde duygusal zekâya da yer verilmesinin problem çözmeye olumlu sonuçlar doğuracağı varsayılmıştır.
- Bu çalışmanın konusu duygusal zeka ve problem çözme becerisi arasındaki ilişki olmakla beraber duygusal zeka düzeyinin problem çözme becerisi dışındaki bazı faktörlerde de etkisin araştırılması, bununla birlikte problem çözme becerisinin artırılması noktasında başka hangi faktörlerin etkili olduğu konusunda çeşitli çalışmaların yürütölmesinde yarar olduğu söylenebilir. Problem çözme becerisini sadece duygusal zekanın arttırdığı söylenemez. Bu nedenle duygusal zeka dışında da bazı faktörlerin duygusal zekayla birlikte araştırmaya dahil edilmesi, hangi faktörün problem çözme becerisine daha fazla katkı sunduğunu gösterebilir.
- Bu çalışmada ileri yaş ve çalışma yılı açasından mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin duygusal zeka ve problem çözme becerisi puanlarının grup içinde daha yüksek olduğu sonucuyla yola çıkarak; okulöncesi

öğretmenlerinin tecrübe ve mesleki deneyimlerini paylaşabileceği zümre çalışmaları oluşturulmasının bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Çalışma hayatına yeni başlayacak okulöncesi öğretmenlerine uygulanan sözlü mülakat ve işe alım kriterlerine, duygusal zeka ve problem çözme beceri yeterliliği uygulamaları da eklenerek bu beceriye sahip öğretmenlerin alanda çalışmasına fırsat verilmesinin olumlu sonuçlar sağlayacağı varsayılmıştır.

KAYNAKLAR

- Abaan S, Altıntıprak A.** (2005) “Hemşirelerde Problem Çözme Becerileri: Öz Değerlendirme Sonuçlarının Analizi”, **Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**, 12(1); 62–76.
- Acar Ft.** (2001) “Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik Ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması”, Doktora Tezi, İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ağgöl Yalçın F, Yalçın M, Macun B.** (2017) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Cinsiyeti İle İlgili Görüşleri”, **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12(24); 693-710.
- Akçakaya Ü.** (2015) “Duygusal Zekâsı Yüksek İnsanların Ortak Özellikleri”, https://www.tavsiyedyorum.com/makale_14317.htm, Erişim: 13.04.2019.
- Akpınar Ş.** (2014) “Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Ve Sosyal Becerilerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Akyol, Ma.** (2019) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Seviyelerinin Ve Problem Çözme Becerilerinin Farklı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Altuntaş Ea.** (2008) “Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aral N, Kandır A, Can Yaşar M.** (2002) **Okul Öncesi Eğitim Ve Okul Öncesi Eğitim Programları**, İstanbul: Yapa Yayınları.
- Asıcı E, Karaca R.** (2014) “Öğretmen Adaylarında Affetme Özelliği Ve Öz-Duyarlık”, **Journal Of Academic Social Science Studies**, 27, 489-505.
- Aslan O, Uluçınar Sağır Ş.** (2012) “Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri”, **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, 9(2), 82-94.
- Aslan Ş., Güzel Ş.** (2018) “Duygusal Zeka, Problem Odaklı Stresle Başa Çıkma, İyileşme Ve Duygusal Tükenme İlişkileri”, **Yönetim Bilimleri Dergisi**, 16(31);59- 82.
- Aslanargun E, Tapan F.** (2012) “Okul Öncesi Eğitim Ve Çocuklar Üzerindeki Etkisi”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi**, 11(2); 219-238.
- Austin Ej, Saklofske Dh, Huang Shs, Mckenney D.** (2004) “Measurement Of Trait Emotional Intelligence: Testing And Crossvalidating A Modified Version Of Schutte Et Al.'S (1998) Measure”, **Personality And Individual Differences**, 36 (3): 555-562.
- Aykaç N, Tanrıverdi Ö,** (2011) “Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması İçin Yapılan Pilot Uygulamanın Değerlendirilmesi Muğla İli Örneği”, I. Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretimi Kongresi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Azeez Or, Omolade Am.** (2010) “Jointand Relative Effect Of Emotional Intelligence, Problem Solving Skills And Gender On Decision Making Aabilities Of Secondary School Administrators”, **International Journal Of Research In Education**, 2(8); 139-146.
- Babaoğlan E.** (2010) “Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11(1);119-136.
- Bahar M** (2006) “Yataklı Tedavi Kurumlarında Çalışan Yönetici Hemşirelerin Problem Çözme Becerileri Ve Yaratıcılık Düzeyleri”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baıhe K, Ekermans G.** (2006) “An Exploration Of The Utility Of A Self-Report Emotional İntelligence Measure”, **E-Journal Of Applied Psychology: Emotional Intelligence**, 2; 3-11.
- Bağçeçi B, Kınay İ.** (2013) “Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 12(44), 335-347.
- Bandhana Ds.** (2012) “Emotional İntelligence, Home Environment And Problem Solving Ability Of Adolescents”, **Indian Streams Research Journal**, 12;1-4.
- Başar G.** (2011) “Hemşirelerde Ve Hemşirelik Öğrencilerinde Problem Çözme Ve İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayraktar G, Güngörmüş Ah, Gülbahçe Ö, Şahin S, Bastık C.** (2011) “Beden Eğitimi Ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerisi Algı Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması”, **E-Journal Of New World Sciences Academy**, 6(2), 159-168.
- Berg Bl, Lune H.** (2015) **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Büyüköztürk Ş.** (2012) **Veri Analizi El Kitabı**, (17. Basım). Ankara: Pegema Akademi Yayınları.
- Brown Fw, Bryant Se, Reilly Md.** (2006) “Does Emotional Intelligence – As Measured By The Eqı – Influence Transformational Leadership And/Or Desirable Outcomes?”, **Leadership Ve Organization Development Journal**, 27(5), 330 – 351.
- Bulut Serin N, Derin R.** (2008) “İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları Ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 5 (1),1-18.
- Büyüköztürk Ş, Çakmak Ek, Akgün Öe, Karadeniz Ş, Demirel F.** (2017) “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”, Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Canbulat S.** (2007) “Duygusal Zekâ'nın Çalışanların İş Doyumları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması”. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canpolat Na.** (2017) “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri Ve Problem Davranışları İle Ebeveynlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cenkseven F, Akar-Vural R.** (2006) “Ergenlerin Düşünme Gereksinimi Ve Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 25, 45–53.
- Ceylan R, Yıldız Bıçakçı M, Aral N, Gürsoy F.** (2012) “Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Çalışan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin

- İncelenmesi”, **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 14(1);85-98.
- Ciarrochi J, Chan A, Bajgar J.** (2001) “Measuring Emotional Intelligence In Adolescents”, **Personality And Individual Differences**, 31(7);1105-1119.
- Chow Bwy, Chiu Mm, Wong Swl.** (2011) “Emotional Intelligence, Social Problem Solving Skills, And Psychological Distress: A Study Of Chinese Undergraduate Students”, **Journal Of Applied Social Psychology**, 41;1958-1980.
- Çam S, Tümkaya S.** (2007) “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri’nin (Kpçe) Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”, **Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi**, 28, (3);95-111.
- Çetinkaya, Ş.** (2013) “Lise Öğrencisi Erkek Ergenlerde Problem Çözme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Kişilerarası İlişki Tarzı Ve Öfke Kontrolü Üzerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Çetinkaya Ö, Alparslan Am.** (2011) “Duygusal Zekânın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma”, **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 16(1); 363-377.
- Dağlı A.** (2004) “Problem Çözme Ve Karar Verme”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 3(7); 41-49.
- Delikoyun D.** (2017) “Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirtaş H, Dönmez B.** (2008) “Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9(16);177-198.
- Durdu İ, Şahin S.** (2017) “Bazı Değişkenler Açısından Ortaokul Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarının İncelenmesi (İzmir İli Buca İlçesi Örneği)”, **Anadolu Eğitim Liderliği Ve Öğretim Dergisi**, 5(1); 44-58.
- Elkin N, Karadağlı F.** (2015) “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi”, **Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilim Dergisi**, 1(1);11-18.
- Erdem Ar, Genç G.** (2014) “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri”, **Turkish Journal Of Educational Studies**, 1(2);1-21.
- Erdoğdu My.** (2008) “Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 23(7), 62-76.
- Erkuş B.** (2011) “Özel Hastanelerde Çalışan Yönetici Hemşirelerin Ve Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Düzeyi Ve Problem Çözme Becerileri”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erkuş A.** (2014) **Psikolojide Ölçme Ve Ölçek Geliştirme-I, Temel Kavramlar Ve İşlemler**, 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkuş B, Bahçecik N.** (2015) “Özel Hastanelerde Çalışan Yönetici Hemşirelerin Ve Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Düzeyi Ve Problem Çözme Becerileri”, **Müşbed**, 1(1);1-9.
- Eskin M.** (2009) **Sorun Çözme Terapisi**, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Germi H.** (2006) “Gençlik Ve Spor Genel Müdürlüğünde Görev Yapan Spor Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi”,

Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı.

- Goleman D.** (2002) **Duygusal Zekâ**, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman D.** (2006) **İş Başında Duygusal Zekâ**, İstanbul: Varlık Yayınları
- Goleman D.** (2016) **Duygusal Zekâ Neden İq'dan Daha Önemlidir?**, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göçet E.** (2006). “Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Güçlü N.** (2003) “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri”, **Milli Eğitim Dergisi**, 160, 272-300.
- Güler A.** (2006) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürşimşek I, Çetingöz D, Yoleri, S.** (2009) “Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi”. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. [Http://Www.Eab.Org.Tr/Eab/Oc/Egtconf/Pdfkitap/Pdf/217.Pdf](http://Www.Eab.Org.Tr/Eab/Oc/Egtconf/Pdfkitap/Pdf/217.Pdf) (Erişim Tarihi: 30.06.2013)
- Ilıman Ay.** (2017) “Klasik Ve Entegre Eğitim Modeli İle Öğrenim Gören Hemşirelik Öğrencilerinde Problem Çözme Becerisi Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İkiz Fe, Görmez Sk.** (2010) “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi”, **İlköğretim Online**, 9(3), 1216-1225.
- İnel Ekici D, Balım Ag.** (2013) “Ortaokul Öğrencileri İçin Problem Çözme Becerisine Yönelik Algı Ölçeği: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10(1), 67-86.
- İşmen E.** (2001) “Duygusal Zekâ Ve Problem Çözme”, **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, (13);111-124.
- Jordan Pj, Troth Ac.** (2004) “Managing Emotions During Team Problem Solving: Emotional Intelligence And Conflict Resolution”, **Human Performance**, 17(2);195-218.
- Karabulutlu E, Yılmaz S, Yurttaş A.** (2011) “Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”, **Psikiyatri Hemşireliği Dergisi**, 2(2);75-79.
- Karasar, N.** (2016) **Scientific Research Methodology: Concepts, Principles, Techniques**, Nobel Academic Publishing.
- Karmyshakova K.** (2006) “Ekip Çalışmasında Liderin Duygusal Zekâsının Önemi Ve Bir Uygulama”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaynak A.** (2013) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kızıl İ.** (2014) “Öğretmenlerin Duygusal Zekâları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Konrad S, Hendl C.** (2001) **Duygularla Güçlenmek**, Çev: Meral Taştan, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Krug K, Love J, Mauzey E, Dixon, W.** (2015) “Problem Solving Ability Confidence Levels Among Student Teachers After A Semester In The Classroom”, **College Student Journal**, 49(3), 331-340.
- Kundakçı S.** (2013) “Tokat İli Örneğinde Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı, Tokat.
- Kuşaklı B.** (2008) “Yönetici Hemşirelerin Duygusal Zekâ Yetenekleri Ve Liderlik Davranışları”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 2008.
- Landa Jma, Zarfa El, Martos Mpb.** (2007) “The Relationship Between Emotional Intelligence, Occupational Stress And Health İn Nurses: A Questionnaire Survey. **International Journal Of Nursing Studies**, İn Press, 45(6); 888-901.
- Mayer J.** (2001) “Emotional Intelligence And Giftedness”, **Roeper Review**, 23 (3), 131-137.
- Mayer Dj, Salovey, P.** (1997) **What İs Emotional Intelligence?** In: Peter Salovey, Daniel Sluyter (Eds.) **Emotional Development And Emotional Intelligence** (Pp. 3-31) Usa: Basic Books.
- Mcqueen Ac.** (2004) “Emotional İntelligence İn Nursing Work”, **Journal Of Advanced Nursing**, 47(1):101–108.
- Mihic J, Novak M, Basic J, Nix R.** (2016) “Promoting Social And Emotional Competencies Among Young Children İn Croatia With Preschool Paths”, **International Journal Of Emotional Education**, 8(2);45-59.
- Miller M, Nunn Gd.** (2001) “Using Group Discussions To İmprove Social Problem-Solvingand Learning”, **Education**, 121, 470-475.
- Nazlı, S.** (2013) “Hemşirelerde Duygusal Zekâ Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Konya İli Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Nissen H, Hawkins Cj.** (2010) “Promoting Emotional Competence İn The Preschool Classroom”, **Childhood Education**, 86:4, 255-259
- Oğuz V.** (2015) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri”, VII. International Congress Of Educational Research, “Educational Policy İn The 21st Century: Evidence, Research, Innovation And Values”, Full Text Book, 28-31 May 2015 İçinde (S. 598-610). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman University.
- Omolade Am.** (2010). “Jointand Relative Effect Of Emotional Intelligence, Problem Solving Skills And Gender On Decision Making Aabilities Of Secondary School Administrators”, **International Journal Of Research İn Education**, 2(8); 139-146.
- Öğülmüş S.** (2001). **Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Ve Eğitim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özcan Gt.** (2015) “Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir M, Dilekmen M.** (2016) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi”, **Sakarya University Journal Of Education**, 6(1);98-113.

- Özgül E.** (2009) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Özmen A.** (2008) “An Analytical Study Of The Impact Of The Perception Of Leadership Styles On Job Satisfaction Within The Turkish National Police Based On The Multifactor Leadership Questionnaire”, Unpublished Doctoral Dissertation, Sam Houston State University, Huntsville, Texas.
- Öztürk A, Deniz Me.** (2008) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **İlköğretim Online**, 7(3); 578-599.
- Pakaslahtı L.** (2002) “Relationships Between Adolescent Prosocial Problem-Solving Strategies, Prosocial Problem-Solving Strategies, Prosocial Behaviour, And Social Acceptance”, **International Journal Of Behavioral Development**, 26(2); 137-144.
- Pamukoğlu E.** (2004) “Duygusal Zekânın Yönetici Etkinliğindeki Rolünün Kadın Yöneticiler Bağlamında İncelenmesi Ve Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli Üniversitesi.
- Rubtsov Vv, Yudina, Eg.** (2010) “Current Problems Of Preschool Education”, **Psychological Science And Education**, 3; 5-10.
- Saracaloğlu As, Yenice N, Karasakaloğlu N.** (2009) “Öğretmen Adaylarının İletişim Ve Problem Çözme Becerileri İle Okuma İlgisi Ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(2);186-206.
- Schutte Ns, Malouff Jm, Hall Le, Haggerty Dj, Cooper Jt, Golden Cj, Dornheim L.** (1998) “Development And Validation Of A Measure Of Emotional Intelligence”, **Personality And Individual Differences**, 25 (2); 167–177.
- Sevindik F, Uncu F, Dağ Dg.** (2012) “Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **F.Ü.Sağ.Bil.Tıp Dergisi**, 26(1); 21- 26
- Shapiro Le.** (2004) **Yüksek Eq’lu Bir Çocuk Yetiştirmek**, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Şahin P.** (2015) “Hemşirelerin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Demografik Özellikleri İle İlişkisi: Adnan Menderes Üniversitesi Uygulama Ve Araştırma Hastanesi Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin H, Ömeroğlu E.** (2015) “Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekâlarına Etkisi”, **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2015(5);39-56.
- Şen B.** (2017) “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şerefoğlu Ss, Akbıyık C.** (2006) “Eleştirel Düşünme Ve Öğretimi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30, 193-200.
- Şimşek Alagözlü S.** (2006) “Hastane Yöneticilerinin Problem Çözme Ve Karar Verme Becerilerinin Değerlendirilmesi”, Hacettepe Üniversitesi Hastanelerinde Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Taşçı S.** (2005) “Hemşirelikte Problem Çözme Süreci”, **Sağlık Bilimleri Dergisi**, 14;73-78.
- Taşlıyan M, Hırlak B, Harbalıoğlu M.** (2014) “Duygusal Zekâ, İletişim Becerileri Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencilerine Bir Uygulama”, **Assam**, 2(3); 45-58.
- Tatar A, Tok S, Bender Mt, Saltukoğlu G.** (2017) “Asıl Form Schutte Duygusal Zekâ Testinin Türkçeye Çevirisi Ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi”, **Anadolu Psikiyatri Dergisi**, 18(2);139-146.
- Tekeli Şg.** (2010) “Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Üniversite Öğrencileri Arasında Bir Karşılaştırma: Akademik Benlik Yeterliği, Denetim Odağı, Stresle Başa Çıkma Ve Problem Çözme Becerisi”, Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Tekin Bender M.** (2006) “Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Ve Yaratıcılık İlişkileri”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Temeloğlu, E.** (2018) “Duygusal Zekâ İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Yönetim Ve Organizasyon Programı.
- Tetik S, Açıkgöz A.** (2013) “Duygusal Zekâ Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama”, **Electronic Journal Of Vocational Colleges**, 87-97.
- Titrek O.** (2013) **Iq'dan Eq'ya Duyguları Zekice Yönetme**, 4. Basım, İstanbul: Pegem Yayınevi.
- Tunca Mm.** (2004) “Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tunca Ö.** (2010) “Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi Ve Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tuyan S.** (2004) “Sınıf Yönetiminde Duygusal Zekâ Becerilerinin Kullanılması”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2(28);37-42.
- Tümkaya S, İflazoğlu A.** (2000) “Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Otomatik Düşünce Ve Problem Çözme Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(6);143–158.
- Türnüklü, E., Yesildere, S.** (2005) “Problem, Problem Çözme Ve Eleştirel Düşünme”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25(3); 107-123.
- Ulutaş İ.** (2005) “Anasınıfına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâları Duygusal Zekâ Eğitiminin Etkisi”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Usta S.** (2017) “Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı Ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Uyar Kurt, A.** (2016) “Ebeveyn Kaybının Duygusal Zekâ Ve Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzuner A.** (2012) “Yönetici Hemşirelerde Duygusal Zekâ Ve Boyun Eğici Davranışların İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ülger Öe.** (2003) “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üzel D, Hangül T.** (2011) “Duygusal Zekâ Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki”, X. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Yalçın Manolova O, Özgen B.** (2017) “Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarının Ve Öz Güven Düzeylerinin İncelenmesi (Kkct)”, **Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi**, 3(3), 63-80.
- Yeniçeri E, Yıldız E, Seydaoğulları A, Güleç S, Çetin Es, Baldemir E.** (2015) “Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Ve Empati İlişkisi”, **Türkiye Aile Hekimliği Dergisi**, 19(2); 99-107.
- Yeo Cm. A, Carter S.** (2011) “Predictive Emotional Intelligence And Its Relationship With Academic Success”, **International Journal Of Economics And Business Research**, 3(5); 479-493.
- Yerli S.** (2009) “İlk Ve Ortaöğretim Okullarındaki Yöneticilerde Duygusal Zekâ Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki: İstanbul Anadolu Yakası Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak B.** (2001) “Duygusal Zekâ Ve Eğitim Açısından Doğurguları”, **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 25(25); 139-146.
- Yıldırım A, Hacıhasanoğlu R, Karakurt P, Türkleş S.** (2011) “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Etkileyen Faktörler”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 8(1); 905-921.
- Yıldız H.** (2009). “Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeylerinin Ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz E, Karaca F, Yılmaz E.** (2009) “Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**, 12(1); 38-48.
- Yılmaz M, Şahin Ş.** (2004) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Xıı. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (Uebk 2004). İnönü Üniversitesi, Malatya 6-9 Temmuz 342
- Yoshikawa H, Weiland C, Gunn J, Burchinal Mr, Espinosa L, Gormley, W, Ludwig J, Magnuson K, Phillips D, Zaslow M.** (2013) “Investing In Our Future: The Evidence Base On Preschool Education”, **Society For Research In Child Development**, 9-21.
- Zeytun S.** (2010) “Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık Ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Zhang Wj, Cheng Yj, Zouh Yang Y.** (2012) “The Influence Of Emotional Intelligence And Social Problemsolving Skills On Teacher-Student Relationship Of Secondary School Students”, **Psychological Science**, 35(3); 624-630.

EKLER

Ek-A: Anket

Ek-B: Anket İzin Onayı

Ek-C: Etik Kurul Raporu

Ek-A: Anket

Sayın katılımcı;

Elinizdeki anket İstanbul Aydın Üniversitesi'nde yüksek lisans tezim için hazırlanmış olup, vereceğiniz yanıtlar çalışmanın güvenilirliği açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle her bir soruyu okuyarak size uygun seçenekleri işaretlemenizi ve bunun dışında herhangi bir işaretleme yapmamanızı rica ederim. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Öğrenci
Nurcihan ERTUĞRUL

Danışman
Dr.Öğr.Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA

SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1. Cinsiyetiniz

- Kadın
- Erkek

2. Yaşınız

- 20-25
- 26-30
- 31-35
- 36- 40
- 41 ve üstü

3. Çalışma Yılı

- 1-5 yıl
- 6-10 yıl
- 11- 15 yıl
- 16 yıl ve üstü

4. Eğitim Düzeyiniz

- Ön lisans
- Lisans
- Lisansüstü
- Doktora

DUYGUSAL ZEKÂ ENVANTERİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2	Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3	Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4	Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5	Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirlere.					
6	Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7	Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8	Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9	Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10	Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11	Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12	Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13	Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım.					
14	Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15	Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16	Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17	Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18	Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19	Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20	Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21	Ruh halim iyiye sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					

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

KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ		Hiç Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamıyla Uygun
1	Kişilerarası ilişkilerimde bir problem yaşadığımda onu mutlaka çözmeye çalışırım.					
2	Problem yaşadığım kişinin gözüyle problemi görmeye çalışırım.					
3	Problem yaşadığımda ne olursa olsun, problem hemen çözülsün isterim.					
4	Bir problemi çözerken “mutlaka bir sonuca ulaşmalıyım” diye düşünürüm.					
5	Bir problem yaşadığımda kendimi çaresiz hissedirim.					
6	Bir sorunun nedeni benden kaynaklanıyorsa karamsarlığa kapılırım.					
7	Problemin çözümü konusunda başarısız olacağımı düşünsem de onu çözmek için çabalarım.					
8	Bir sorun yaşadığımda hemen kendimi suçlarım.					
9	Bir problem yaşadığımda tüm hayatımın allak-bullak olduğunu hissedirim.					
10	Bir problemle karşılaştığımda önce bunun hayatımdaki önemini gözden geçiririm.					
11	Bir sorun durumunda ne olursa olsun ilk adımın atılmasını karşı taraftan beklerim.					
12	Bir problem yaşadığımda, bununla ilgili uzun süre yoğun üzüntü yaşarım.					
13	Yaşadığım bir problemi çözmek için, önce adım adım neler yapabileceğimi düşünürüm.					
14	Bir problem durumunda, problem yaşadığım kişinin problemle ilgili neler düşünüyor olabileceğini tahmin etmeye çalışırım.					
15	Bir problemin çözümü için birden çok çözüm yolu bulmaya çalışırım.					
16	Yaşadığım bir problemi çözmeye girişmeden önce, çözümün kolay ya da zor bir çözüm olup olmayacağını araştırırım.					
17	Bir problem yaşadığımda öfkelenirim.					
18	Bir problemle karşılaştığımda bu problem, hayatımın tamamını etkiler.					

19	Bir sorunla karşılaştığımda, bununla ilgili yaşadıklarımı nasıl ifade edeceğimi düşünüp planlarım.					
20	Ne yaparsam yapayım kişilerarası ilişkilerimde yaşayacağım bir problemin önüne geçemem.					
21	Bir problem durumunda ne olursa olsun, haklılığımı ispat edip üste çıkmak için sonuna kadar kendimi savunurum.					
22	Bir sorun yaşadığımda baştan, çözüm için ne kadar çaba harcasam da sonuçta sorunun çözülmemeyeceğini düşünürüm.					
23	Kişilerarası ilişkilerde problem yaşadığımda çözümün sonucu konusunda karamsarlığa kapılırım.					
24	Bir sorun yaşadığımda, çözüm için ne yaparsam yapayım içinde bulunduğum durumu değiştiremem.					
25	Yaşadığım yeni bir sorun karşısında, daha önce yaşadığım sorunlar için yaptıklarımın yararlanırım.					
26	Kişilerarası bir sorun yaşadığımda, bunu hiç yaşamamış gibi davranırım.					
27	Bir sorun yaşadığımda, onu çözme konusunda kendimden kuşulanırım.					
28	Bir sorunu anlamaya çalışırken, sorun yaşadığım kişinin bakış açısıyla sorunu göremem.					
29	Problemimi çözerken attığım her adımdan, karşımdaki kişinin davranışlarının bundan nasıl etkilenebileceğini tahmin etmeye çalışırım.					
30	Kişiler arası ilişkilerde bir sorun yaşadığımda, bu durum bana sanki hayatın sonuymuş gibi gelir.					
31	Bir ilişkide benim açımdan bir problem olduğunda bunu o kişiye hemen ifade ederim.					
32	Bir problem yaşadığımda, ilk önce bu problemin üstesinden gelip gelmeyeceğime yönelik kendi kendimi değerlendiririm.					
33	Çözemediğim bir sorun olduğunda o anda “orada olmamak, birden yok olmak” isterim.					
34	Bir problem yaşadığımda, başarılı çözüm için nelere ihtiyacımın olduğunu araştırırım.					
35	Yaşadığım problemin bana veya başkalarına doğrudan ya da dolaylı etkilerini düşünürüm.					

36	Problemlerden ders çıkartılacak durumlar olduğunu düşünerek olaya pozitif bakarım.					
37	Problemin çözümünde karşımdakiyle ortak bir çaba göstermeye çalışırım.					
38	Biriyle bir problem yaşadığımda karşı taraf özür dilemedikçe durumu değiştirmek için uğraşmam.					
39	Bir problem yaşadığımda hata karşı taraftaysa surat asarım.					
40	Problemi yakınlarımla yaşıyorsam büyük bir hayal kırıklığına uğrarım.					
41	Eğer yaşadığım problem büyükse dünya başıma yıkılmış gibi hissederim.					
42	Problem konusunda benim hatamın olmadığını düşünüyorsam çözüm için hiçbir girişimde bulunmam.					
43	Bir problem yaşadığımda “her kötü şey beni bulur” diye düşünürüm.					
44	Kişilerarası bir problem yaşadığımda, problemi çözebilmek için araya başkalarını sokarım.					
45	Bir problem yaşadığımda kendimi tutamam, hemen ağlarım.					
46	Bir problem yaşadığımda problem çözülmüncye kadar inatla üstüne giderim.					
47	Problemlerle karşılaştığımda “keşke hiçbir zaman sorun yaşamam” diye düşünürüm.					
48	Bir problem yaşıyorsam çözülmüncye kadar bunun dışında hiçbir şeye dikkatimi yoğunlaştıramam.					
49	Yaşadığım bir problemi etkili bir şekilde çözebilmem için kendimi ve problem yaşadığım kişiyi olduğu gibi kabul ederim.					
50	Kişilerarası problemlerimi kimseye zarar vermeyecek bir şekilde çözerim.					

Ek-B: Anket İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/05/2019-3848



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-10.01-E.10233435
Konu : Anket Araştırma İzni

24.05.2019

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 03.05.2019 tarihli ve 2506 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 17.05.2019 tarih ve 9795076 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Nurcihan ERTUĞRUL'un "**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyusal Zeka Düzeylerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi**" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız, ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

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

Timur TUĞRAL
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Dilek ALADAĞ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 273d-4179-3e10-afa5-3504 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-020
Konu : Etik Onay hk.

Sayın Nurcihan ERTUĞRUL

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 22.04.2019 tarihli ve 2019/2 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı



ÖZGEÇMİŞ

NURCİHAN ERTUĞRUL – Gümüşhane (1985)

Adres : Yakuplu Anaokulu Beylikdüzü-İSTANBUL
Gsm : 0(505) 356 68 61
İş : 0(212) 875 52 86
E-posta : nurog61@gmail.com

Eğitim:

Lisans: Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi-Fatih Eğitim Fakültesi-
Okulöncesi Öğretmenliği-2002-2006
Lisans Derecesi: 2.73/4
Lise: Rize Sağlık Meslek Lisesi-1998-2002
İlköğretim: Gümüşhane Atatürk İlköğretim Okulu-1994-1998

Katıldığım Eğitim ve Seminerler:

Özel Eğitim Semineri-2019
Engeli Olan Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi ve İlkokulda Değerlendirme
Çerçevesi Eğitimi Kursu-2019
Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Kursu-2017
Özel Eğitim Hizmetleri Semineri-2016
Okul Sağlığı(İlk Yardım İlk Müdahale Semineri)-2011
Okulöncesi Eğitimde Drama ve Uygulama Örnekleri-2010
Öğrenci Merkezli Eğitim ve Uygulamaları Semineri-2010
Etkili İletişim Teknikleri ve Ekip Çalışması Semineri-2010
Çocuklukta Davranış Problemleri ve Çözüm Yolları-2009
Gıda Denetçiliği Eğitimi-2003

İş Deneyimlerim:

- 1- Sağlık Bakanlığı-Gıda Denetçisi (Kamu Personeli)-2003-2004
- 2- Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı-Çevre Sağlığı Teknisyeni (Kamu Personeli)-2004-2009
- 3- Milli Eğitim Bakanlığı-Okulöncesi Öğretmeni (Kadrolu)-2009-Halen

Projeler:

Ailemle Kitap Okuyorum Projesi-2018
Oyuncak Kumbaram Projesi-2018
Okul Bahçem Kütüphanem Projesi-2017

Minik Tema Projesi-Gönüllü Uygulama Eğitimci-2012

Yabancı Dil:

İngilizce: Okuma: Orta, Yazma: Orta, Anlama: Orta

İlgi Alanlarım:

Kişisel Gelişim

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

Felsefe ve Psikoloji