

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ BİLİM DALI

**EBEVEYN KAYBININ DUYGUSAL ZEKA VE
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan:

Aylin UYAR KURT

İstanbul, 2016

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ BİLİM DALI

**EBEVEYN KAYBININ DUYGUSAL ZEKA VE
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan:

Aylin UYAR KURT

Öğrenci No:

130790114

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin EBADİ

İstanbul, 2016

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum ‘**Ebeveyn Kaybının Duygusal Zeka ve Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi**’ başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 30.04.2016



Aylin UYAR KURT

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

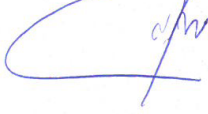
30.4.2016

Enstitümüz *Psikoloji* Anabilim dalı *Klinik Psikoloji* Programı yüksek lisans öğrencilerinden **130790114** numaralı *Aylin Uyar KURT'un* "*Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim Yönetmeliği*"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "*Ebeveyn Kaybının Duygusal Zeka Ve Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi*" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 19.04.2016 tarih ve 2016/16 sayılı toplantısında seçilen ve Taksim Yerleşkesinde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin (c) bendi gereğince (60) dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında *oyçokluğu/oybirliği* ile *Kabul/Red veya Düzeltme* kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 4 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin EBADİ
(Beykent Üniversitesi)



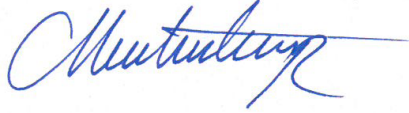
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Neslim Güvender DOKSAT
(Beykent Üniversitesi)



ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Melek ASTAR
(Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi)



Adı ve Soyadı : Aylin UYAR KURT
Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Hüseyin EBADİ
Türü ve Tarihi : Yüksek Lisans, 2016
Alanı : Klinik Psikoloji
Anahtar Kelimeler : Duygusal Zeka, Problem Çözme Becerisi

ÖZ

EBEVEYN KAYBININ DUYGUSAL ZEKA VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bu çalışmada ebeveyn kaybının duygusal zeka ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda öğrenim görmekte olan ebeveyn kaybı yaşamış, 10-11-12-13 yaşlarında 105 öğrenci ile ebeveyn kaybı yaşamamış 10-11-12-13 yaşlarında 102 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Köksal tarafından Türkçe'ye çevrilen ve geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları yapılan 'Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu' ile Serin, Bulut Serin ve Saygılı tarafından 2010 yılında geliştirilen 'İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri' kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda duygusal zeka ve duygusal zekanın alt boyutları olan bireyiçi, uyum, olumlu etki, stres yönetimi ve genel ruh hali faktörlerinde ebeveyn kaybı yaşamış çocuklar ile her iki ebeveyni de hayatta olan çocukların skorları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, ebeveyn kaybı yaşamış çocukların bireylerarası alt boyutunda daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Problem çözme becerisine yönelik yapılan analizler sonucunda da genel problem çözme becerisi, problem çözme becerisine güven alt boyutu ve kaçınma alt boyutunda iki grup arasında anlamlı bir fark görülmezken, özdenetim alt boyutunda ebeveyn kaybı yaşamamış çocuklar daha yüksek puanlar almışlardır.

Name and Surname : Aylin UYAR KURT
Supervisor : Assist. Prof. Dr. Hüseyin EBADİ
Degree and Date : Master, 2016
Major : Clinical Psychology
Key Words : Emotional Intelligence, Problem Solving Skills

ABSTRACT

THE EFFECT OF PARENTAL LOSS ON EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PROBLEM SOLVING SKILLS

This work aims to investigate the effects of parental loss to the emotional quotient and the problem solving skills among middle school children. We sampled populations of 105 middle school children between ages 10 and 13, who lost at least one of their parents and another 102 students between similar ages, whose parents are alive.

For data collection, we employed the “Bar-On emotional quotient inventory child and adolescent form”, which was translated by Köksal, and the “Problem Solving Skills Inventory for Middle School Children” developed by Serin, Bulut Serin ve Saygılı in 2010

Results show that there is no significant difference of emotional quotient and its factors as intra-personal, positive impression, adaptability, stress management and general mood among the children who lost at least one of their parents and the ones whose parents are alive. However, we show that the scores of the inter-personal factor of the children with parental loss are higher. Similarly, the analysis of the problem solving skill results show that there is no significant difference of the general problem solving skills and the trust in problem solving skills scores among the two groups. But, the children with parental loss scored higher in the self control factor.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖZ	i
ABSTRACT	ii
TABLolar LİSTESİ	vi
KISALTMALAR	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı.....	1
1.2. Araştırmanın Önemi	1
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi	3
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri	3
1.5. Araştırmanın Hipotezleri	4
1.6. Varsayımlar	5
1.7. Sınırlılıklar.....	5
1.8. Tanımlar	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Duygusal Zeka.....	6
2.1.1. Zeka Kavramına Genel Bakış.....	6
2.1.2. Duygusal Zeka Kavramının Ortaya Çıkışı	7
2.1.3. Duygusal Zeka Kavramına Kuramsal Yaklaşım	9
2.1.3.1. Öncü Çalışmalar	9
2.1.3.2. Bar-On'un Yaklaşımı	10
2.1.3.3. Mayer ve Salovey'in Yaklaşımı	11
2.1.3.4. Daniel Goleman'ın Yaklaşımı	12
2.1.3.5. Cooper ve Sawaf'ın Yaklaşımı.....	12
2.1.4. Duygusal Zekayı Ölçmede Kullanılan Araçlar	13
2.1.4.1. EQ-I (Emotional Quotient Inventory)	13
2.1.4.2. MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Duygusal Zeka Testi).....	14

2.1.4.3. ECI (Emotional Competence Inventory).....	14
2.1.4.4. EQ-Map	15
2.1.5. Duygusal Zeka Gelişimini Etkileyen Faktörler	15
2.1.5.1. Duygusal Zeka Gelişiminde Aile Faktörü	15
2.1.5.2. Duygusal Zeka Gelişiminde Yaş Faktörü.....	16
2.1.5.3. Duygusal Zeka Gelişiminde Cinsiyet Faktörü	17
2.1.5.4. Duygusal Zeka Gelişiminde Kültür Faktörü	17
2.1.6. Duygusal Zeka Alanında Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	18
2.1.7. Duygusal Zeka Alanında Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	21
2.2. Problem Çözme	21
2.2.1. Problem Çözme Alanında Yapılan Çalışmalara Tarihsel Bakış.....	23
2.2.2. Problem Çözme Kavramına Kuramsal Yaklaşım.....	24
2.2.2.1. John Dewey’e Göre Problem Çözme	24
2.2.2.2. Thorndike’e Göre Problem Çözme	25
2.2.2.3. Bingham’a Göre Problem Çözme	25
2.2.2.4. Mountrose’un Beş Basamaklı Problem Çözme Modeli	26
2.2.2.5. Heppner ve Krauskopf’un Problem Çözme Modeli	26
2.2.3. Çocuklarda Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler.....	26
2.2.3.1. Ebeveyn Tutumları	27
2.2.3.2. Yaş	27
2.2.3.3. Model Alma.....	28
2.2.3.4. Eğitim	29
2.2.3.5. Denetim Odağı.....	30
2.2.3.6. Sosyo-Ekonomik Düzey	31
2.2.3.7. Duygular	32
2.2.4. Problem Çözme Alanında Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	33
2.2.5. Problem Çözme Alanında Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	35

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	38
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	38
3.3. Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu.....	38
3.3.2. İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri	39
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	39
3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	39

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Ölçeklere İlişkin Analizler	40
SONUÇ ve YORUM	60
ÖNERİLER	68
KAYNAKÇA	71
EKLER	80
Ek-1: Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu	80
Ek-2: Problem Çözme Envanteri	83
Ek-3: Kişisel Bilgi Formu.....	85
Ek-4: Ölçek Uygulama Valilik İzni	86

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1. Bar-On Modelindeki Duygusal Zeka Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler	11
Tablo 2. Duygusal Zekanın Kavramlaştırılması	12
Tablo 3. Analiz Edilen Örneklem Grubuna Ait Demografik Özelliklerin Analiz Sonuçları.....	40
Tablo 4. Ebeveyn Kaybının Duygusal Zeka ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	42
Tablo 5. Cinsiyet Farklılığının Duygusal Zeka ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	43
Tablo 6. Ebeveyn Çalışma Durumunun Duygusal Zeka Üzerindeki Etkisine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	44
Tablo 7. Anne Eğitim Durumunun Duygusal Zeka ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	44
Tablo 8. Baba Eğitim Durumunun Duygusal Zeka ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	46
Tablo 9. Yaş Farkının Duygusal Zeka Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	48
Tablo 10. Yaş Farkının Duygusal Zeka Üzerindeki Etkisine İlişkin Ayrıntılı ANOVA Sonuçları	48
Tablo 11. Farklı Ebeveyn Kaybının Duygusal Zeka ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine Yönelik ANOVA Sonuçları	49
Tablo 12. Kardeş Sayısının Duygusal Zeka Üzerindeki Etkisine Yönelik ANOVA Sonuçları.....	50
Tablo 13. Ebeveyn Kaybının Problem Çözme Becerisi ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 14. Cinsiyet Farklılığının Problem Çözme Becerisi ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	52
Tablo 15. Ebeveyn Çalışma Durumunun Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	53

Tablo 16. Anne Eğitim Durumunun Problem Çözme Becerisi ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Sonuçları	54
Tablo 17. Baba Eğitim Durumunun Problem Çözme Becerisi ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Sonuçları	55
Tablo 18. Farklı Yaş Gruplarının Problem Çözme Becerisine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo 19. Yaş Farkının Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Ayrıntılı ANOVA Sonuçları	57
Tablo 21. Kardeş Sayısının Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisine Yönelik ANOVA Sonuçları	59
Tablo 22. Duygusal Zeka ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	59

KISALTMALAR

EQ	: Emotional Quotient
IQ	: Intelligence Quotient
MSCEİT	: Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ebeveyn kaybının duygusal zeka ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin araştırılmasıdır. Ayrıca çalışmada anne kaybı ile baba kaybının duygusal zeka ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin farklılık gösterip göstermediği, duygusal zeka ve problem çözme becerisinin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu gibi bağımsız değişkenlerden etkilenip etkilenmediği ve etkileniyor ise bu etkinin ne yönde olduğunun araştırılması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler, küreselleşme ile birlikte kültürel farklılaşma, eğitimde yaşanan aksaklıklar, insanın sahip olması gereken bilgi ve becerilerin her geçen gün artması, sosyal medya araçları ve bunların etkileri çocuk gelişimini ve eğitimini çok daha karmaşık bir süreç haline getirmektedir. Tüm bu etkenler, kontrol edilemediği ve çocuğun gelişim dönemi özelliklerine uyum bir şekilde düzenlenemediği durumlarda, çocuk ve gençlerin gelişimlerini ciddi anlamda olumsuz etkileme gücüne sahiptir.

Çocuk ve gençlerden beklentilerin her geçen gün arttığı ve bu beklentilerin karşılanmasının zorlaştığı bu dönemde akademik beceriler kadar, kişilik özellikleri ve sosyal beceriler de geliştirilmesi gereken alanlar arasında yer almaktadır. Sosyal ve kişisel alanlarda çocuğun gerekli becerilere sahip olmaması durumunda yukarıda bahsi geçen, risk oluşturabilecek etkenler karşısında çocuğun kendini koruyabilmesi, yaşına uygun sorumluluklarını yerine getirmesi ve kendisi ve toplum için faydalı ve her yanı ile sağlıklı bir birey olarak yetişmesi zorlaştığı gibi, psiko-sosyal gelişimi ve çevresi için tehlike oluşturabilecek çeşitli yaşantılar içinde yer alabilme riski de artmaktadır.

Çocuk ve gençlerde geliştirilmesinin beklendiği önemli alanlardan ikisi duygusal zeka ve problem çözme becerisidir.

Duygusal zeka Bar –On tarafından kişinin hem kendi hem de karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlama, insanlarla olumlu ilişkiler kurabilme ve değişen durumlara hızlı bir şekilde uyum sağlayarak, engelleri aşabilme ve sosyal çevreden kaynaklanan beklentileri tatmin edici bir şekilde karşılayabilme şeklinde tanımlamıştır (Shelly ve Brown, 2004). Bu bağlamda baktığımızda duygusal zeka kişinin günlük hayat içerisinde karşısına çıkan farklı durumlarda kendini ifade edebilme, karşı tarafı anlayabilme, empati kurabilme ve buna bağlı olarak sağlıklı, yapıcı ve tutarlı sosyal ilişkiler kurabilme becerilerini kapsamaktadır. Özellikle ergenlik döneminde gencin içinde bulunduğu sosyal çevrenin, geliştirdiği ilişkilerin psiko-sosyal gelişimi üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda duygusal zeka ve kapsadığı beceriler oldukça önemli bir gelişim özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Problem çözme becerisi ise çocuğun doğduğu andan itibaren öncelikle hayatta kalmak için, ilerleyen dönemlerde ise daha komplike işler ve problemler karşısında kullandığı temel becerilerden biridir. Çocuk doğduğu andan itibaren acıkma, susama vb. problemler ile karşı karşıya gelir. Bu dönemde gelişim özelliklerine uygun olarak bu problemlerini ağlayarak çözen bebek, büyüdükçe daha farklı beceriler kazanır ve karşılaştığı problemlerin çözümünde yeni yöntem ve stratejiler dener.

Thorndike en genel anlamı ile problem çözme becerisini kişinin bir problem karşısında istediği sonuca ulaşmasını sağlayan davranışları keşfetmesi ve bunları başka problemlere de uyarlayabilmesi olarak ele almıştır (Erden ve Akman, 2003). Çocuklar ve gençler günlük hayat içerisinde birçok farklı problem ile karşılaşmakta ve bu problemler karşısında izledikleri yollar uzun dönem içerisinde psiko-sosyal gelişimlerini etkileyecek sonuçlara sebep olabilmektedir.

Bu araştırmanın çocukların ruhsal anlamda sağlıklı, çevresindeki olaylara karşı duyarlı, karşılaştığı problemleri etkili bir şekilde çözebilen, kendini gerçekleştirme yolunda adımlar atan, kendini ve çevresini objektif bir şekilde değerlendirebilen bireyler olarak yetişmelerinde önemli olan duygusal zeka ve

problem çözme becerilerinin gelişimini etkileyen unsurlara ışık tutacağı ve bu becerilerin geliştirilmesi yönünde atılabilecek adımların planlanmasında önem taşıyacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Çalışmanın problem cümlesi:

‘Ebeveyn kaybının duygusal zeka ve problem çözme becerisi üzerinde etkisi var mıdır?’ şeklindedir.

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

1) Duygusal zeka

- 1.1. Duygusal zeka cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 1.2. Duygusal zeka ebeveynin çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 1.3. Duygusal zeka annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 1.4. Duygusal zeka babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 1.5. Duygusal zeka yaş düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- 1.6. Duygusal zeka ebeveyn kayıp türüne göre farklılık göstermekte midir?
- 1.7. Duygusal zeka kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

2) Problem çözme becerisi

- 2.1. Problem çözme becerisi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 2.2. Problem çözme becerisi ebeveynin çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 2.3. Problem çözme becerisi annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 2.4. Problem çözme becerisi babanın eğitim durumuna farklılık göstermekte midir?
- 2.5. Problem çözme becerisi yaş düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- 2.6. Problem çözme becerisi ebeveyn kayıp türüne göre farklılık göstermekte midir?
- 2.7. Problem çözme becerisi kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

3) Duygusal zeka ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın Hipotezleri

H1: Ebeveyn kaybı yaşamış çocuklar ile ebeveyn kaybı yaşamamış çocukların duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H2: Kız çocukları ile erkek çocukların duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H3: Ebeveyni çalışan çocuklar ile ebeveyni çalışmayan çocukların duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

H4: Farklı eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H5: Farklı eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarının duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H6: Farklı yaş düzeyindeki çocukların duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H7: Farklı ebeveynini kaybetmiş çocukların duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H8: Farklı sayıda kardeşe sahip çocukların duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

H9: Ebeveyn kaybı yaşamış çocuklar ile ebeveyn kaybı yaşamamış çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

H10: Kız çocukları ile erkek çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

H11: Ebeveyni çalışan çocuklar ile ebeveyni çalışmayan çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

H12: Farklı eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

H13: Farklı eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarının problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

H14: Farklı yaş düzeyindeki çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

H15: Farklı ebeveynini kaybetmiş çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

H16: Farklı sayıda kardeşe sahip çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur.

H17: Duygusal zeka düzeyi ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

1.6. Varsayımlar

Araştırmada örneklem grubunu oluşturan katılımcıların kişisel bilgi formu, Bar-On Duygusal Zeka Envanteri ve Problem Çözme Becerisi ölçeklerini gerçeği yansıtır, içten ve tarafsız bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma

- a) 2015-2016 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- b) İstanbul ili ile sınırlıdır.
- c) Darüşşafaka ve Hatemoğlu Ortaokulları sınırlıdır.
- d) Ölçeklerin kapsadığı nitelikler ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Duygusal zeka, duyguları anlama, yönetebilme, yönlendirebilme, duygularıyla başa çıkabilme, empati kurabilme ve duyguları kendini geliştirebilmek adına düzenleyebilme becerisidir (Goleman, 1996).

Problem çözme becerisi kişinin mevcut durumdan arzu ettiği duruma geçişi esnasında karşılaştığı engelleri ortadan kaldırmaya yönelik tutum, davranış ve eylemlerinin bütünüdür (Stevens, 1998).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Duygusal Zeka

2.1.1. Zeka Kavramına Genel Bakış

Psikologların ve akademisyenlerin gündemini uzun yıllar meşgul etmiş olan zeka konusunda birden çok tanım yapılmaktadır. Zekayı tanımlama çalışmalarında süreç içerisinde uzun süreli hafıza kapasitesi, öğrenme ve öğrendiğini kullanabilme becerisi, yeni durumlara uyum sağlayabilme, algısal düzey gibi alanlar üzerinde durulmuş, ancak hiçbiri tek başına zekayı açıklamada yeterli olmamıştır. En çok kabul gören yaklaşım ise zekanın problem çözme becerisini kapsadığı yönündeki görüştür. Ancak tüm bu görüşlerde eksik olan yan zekayı sınırlı bir çerçevede ele almış olmalarıdır. Yıllar içerisinde zekanın farklı bileşenleri keşfedilip kuramsal açıdan yeni yaklaşımlar geliştirildikçe zekanın tanımı da daha geniş bir perspektiften yapılmıştır. Bütün bu gelişmeler ışığında zeka; bilincin öğrenme, anlama, problem çözme, çözüm üretme, düşüncesini yeni bir işe yönlendirme, sahip olunan bilgileri kullanarak yeni ve farklı durumlara uyarlayabilme ve bilişsel becerilerini kullanarak, uyumlanabilme yeteneğidir (Sağlam, 1997).

Galton zeka alanındaki çalışmalarını evrim teorisi bağlamında şekillendirmiş, zekanın kuşaklar arası geçişle aktarıldığını ve duyu organları yani algı sistemindeki duyarlılık ve gelişmişlik ile bağlantılı olduğunu öne sürmüştür. Galton'ın 1800'lü yılların sonlarında zeka alanındaki görüşleri doğrultusunda gerçekleştirmiş olduğu zeka ölçme çalışmaları sonrasında zekanın algı sisteminden bağımsız bir süreç olduğu görülmüştür (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema 2002).

Binet de öğrenme yetersizliği gözlenenler de dahil tüm öğrencilerin eğitim çalışmalarından faydalanabilmesi adına, bu öğrencileri tespit edebilmek için bir zeka testi geliştirmiştir. Binet'nin geliştirmiş olduğu test bugünkü modern zeka testlerine oldukça benzerlik göstermektedir (Atkinson ve ark., 2002).

Zeka alanında çalışan bilim adamlarından olan Thorndike zekanın mekanik, sosyal ve soyut olmak üzere birbirinden bağımsız üç faktörden meydana geldiğini belirtmiştir (Thorndike, 1920, akt: Karabulut).

Piaget zekayı bebeğin dünyaya geldiği andan itibaren edinmeye başladığı zihinsel becerilerin bir bütünü olarak ele almış, zekanın geleneksel zeka puanları ile ölçümüne karşı çıkmıştır (Yavuzer, 1994).

Gardner 1983 yılında ‘Çoklu Zeka Kuramı’ nı ortaya atmış ve zekayı 8 farklı Alana ayırmıştır. Gardner’ın çoklu zeka kuramı aşağıda yer alan bölümlerde daha ayrıntılı incelenmiştir.

Sternberg Triarşik Zeka Kuramı’nda zekayı yaratıcı, analitik ve pratik zeka olarak ele almış ve kuramını bu üçlü modele dayandırmıştır (Barret, 1985).Sternberg de Thorndike gerçekleştirdiği çalışmalarda sosyal zekanın genel hayat başarısı üzerinde önemli yeri olduğunu kabul etmiştir (Strenberg, 1996).

2.1.2. Duygusal Zeka Kavramının Ortaya Çıkışı

Duygusal zeka, entellektüel zeka alanındaki çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda oldukça yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilim adamları ve psikologlar uzun yıllar zekayı entellektüel becerileri kapsayan bir kavram olarak, çocukların akademik başarılarını ve kariyer gelişimlerini yordayabilmek, sınıflama yapabilmek ve öğrencilerin okul başarılarını arttırabilmek, bazen de devlet beklentilerini karşılayabilmek amacı ile ele almışlar, çalışmalarını bu doğrultuda şekillendirmişlerdir. Bu bağlamda zeka akademik başarı ile paralel bir unsur olarak düşünülmüştür, zekayı ölçmek için geliştirilen testler ve çeşitli ölçüm araçları da entellektüel becerileri değerlendirmeyi hedeflemiştir. Ancak zaman içerisinde okul hayatında son derece başarılı olan çocukların ve ergenlerin okul dışı hayatlarında, sosyal ilişkilerinde ya da iş yaşamlarında okul yılları ile paralel bir performans göstermedikleri, yani akademik başarılarının hayat başarısını yordama konusunda yetersiz kaldığı görülmüştür.

‘Duygusal zeka’ literatürde bir kavram olarak yerini almadan önce Thorndike’in zeka alanındaki çalışmalarında bahsettiği üç zeka alanından biri olan ‘sosyal zeka’ bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutmuştur. Thorndike’in 1920 yılında yayımladığı çalışmasına bakıldığında sosyal zekanın empati ve duyguların insan ilişkilerinde akıllıca kullanımını kapsadığını görürüz (Köksal, 2003). Bu açıklama duygusal zeka kavramı ile ortak noktalara sahip olmakla birlikte, zaman içerisinde yapılan çalışmalarla duygusal zeka duyguların insan ilişkilerindeki kullanımından çok daha geniş bir içeriğe sahip olmuştur.

Gardner’ın 1980’lerin başında ‘çoklu zeka’ kuramını ortaya atması ile birlikte o zamana kadar üzerinde çalışılmaya değer görülmemiş ya da göz önünde bulundurulmamış birtakım beceriler de zekanın farklı bileşenleri olarak, zeka kavramı içerisinde yer almaya başlamıştır. Bu bağlamda zeka alanındaki çalışmaların entellektüel becerilere indirgenmiş halinden sıyrılıp, özedönük zeka, sosyal zeka gibi o zamana kadar değinilmemiş alanları da kapsaması, duygusal zeka kavramının ortaya çıkışında önemli bir etken olmuştur (Salovey ve Mayer, 1990).

1985’te Dr. Reuven Bar-On’un farklı zeka alanlarındaki çalışmalarıyla ‘duygusal alan’ (Emotional Quotient) kavramı literatüre girmiş ve bireylerin tüm yaşamı kapsayacak bir başarıyı elde edebilmelerini sağlayacak faktörler üzerinde çalışılmıştır (Goleman, 1996).

‘Duygusal Zeka’nın gerçek anlamı ile literature girmesi 1990’lı yılların başında Amerikalı akademisyen ve psikologlar olan John Mayer ve Peter Salovey’in çalışması ile olmuştur. Mayer ve Salovey ‘Emotional Intelligence (Duygusal Zeka)’ başlıklı makalesinde duygusal zekayı ‘gerek bireysel gerekse sosyal anlamda, yani başkalarının da duygularını fark edip düzenleyebilmek; hislerden karar ve eylemlere rehberlik edecek şekilde yararlanabilmek’ şeklinde tanımlanmıştır (Salovey ve Mayer, 1990).

Ancak kavramın yaygınlaşması ve akademik çevreler dışında da tartışılmaya başlanmasının öncüsü Daniel Goleman'ın 1996 yılında yazdığı 'Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir' isimli kitabı olmuştur (Akkan, 2010).

Duygusal zeka alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde kavramın iki temel yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Yetenek modeli ve karma model olarak isimlendirilen bu yaklaşımlar Mayer ve Cobb tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

1) **Yetenek Modeli:** Duygusal zekayı bir yetenekler grubu olarak tanımlamaktadır. Duygusal zekanın önemi ve duygulardan yararlanarak mantık yürütmenin potansiyel kullanımları üzerinde durmaktadır.

2) **Karma Model:** Yetenek modeline göre daha popüler bir yönelimdir. Duygusal zeka yeteneğini sosyal beceriler, özellikler ve davranışlarla harmanlayan bu model duygusal zekanın bizi ulaştırabileceği başarılarla ilişkin parlak vaatlerde bulunmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004).

Duygusal zeka alanında çalışan kuramcıların kavramı açıklayış şekilleri incelendiğinde Mayer ve Salovey'in yaklaşımının yetenek modeline, Bar-On, Goleman ve Cooper ve Sawaf'ın yaklaşımının ise karma modele dayandığını görmekteyiz.

2.1.3. Duygusal Zeka Kavramına Kuramsal Yaklaşım

2.1.3.1. Öncü Çalışmalar

Duygusal zeka bir kavram olarak literatürdeki yerini almadan önce duygusal zekanın ortaya çıkışına zemin hazırlayan Gardner ve Thorndike'in zekanın farklı bileşenleri olduğu yönündeki görüşleri olmuştur.

Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı çocukların yapılandırılmış ve sınırlı becerileri kapsayan okul ortamlarında neler yapabildiğinden çok, çok daha geniş bir alana yayılmış beceriler kapsamında neler yapabileceğini fark edebilme temeline dayanmaktadır. Gardner bir becerinin zeka alanı sayılabilmesi için problem çözme

becerisi gerektirmesi, bir ürün yaratmaya uygun olması, kültürel değerinin olması ve bir dizi sembolle ifade edilebilmesi gibi çeşitli ölçütleri karşılaması gerektiğini öne sürmüş ve bu bağlamda 8 zeka alanı tanımlamıştır. Bunlar:

- 1) Sözel-Dil Zeka
- 2) Mantık-Matematiksel Zeka
- 3) Uzamsal Zeka
- 4) Müziksel Zeka
- 5) Bedensel-Kinestetik Zeka
- 6) Sosyal Zeka
- 7) Bireyedönük Zeka
- 8) Doğacı Zeka (Sternberg, 1999, akt: Çakar. 2004)

Duygusal zeka açısından baktığımızda Gardner'ın tanımlamış olduğu zeka alanlarından ikisi olan 'sosyal zeka' ve 'içedönük zeka' önem arz etmektedir.

Özedönük zeka bireyin kendi duygularının farkında olması, onları tanınması, kontrol edebilmesi, hissettiği duygular ile durumları arasında bağ kurabilme becerilerini içermektedir. Özetlemek gerekirse özedönük zeka kişinin kendini derinlemesine tanınması olarak ifade edilebilir.

Sosyal zeka ise kişinin başkaları ile iletişim kurma, empati geliştirebilme, çevresine karşı olumlu tutumlar içerisinde olma, karşısındaki kişinin duygularını anlayıp, uygun tepkiler verebilme olarak açıklanabilir. Bu iki zeka alanı daha önce de bahsedildiği gibi duygusal zekanın gelişimine ışık tutmuşlardır.

2.1.3.2. Bar-On'un Yaklaşımı

Duygusal zeka alanında çalışmalar yürüten ve “duygusal oran” (Emotional Quotien) terimini ilk kez kullanan İsraili psikolog Reuven Bar – On' dur. Bar –On, duygusal zekayı; kişinin kendi duygularına yönelik farkında olabilme, empati kurabilme, çevresi ile sosyal ilişkiler geliştirebilme, beklenmeden gelişen olaylara uyum sağlayabilme ve çevresel beklentilere yönelik yapıcı olabilme becerisi olarak tanımlamıştır (İşmen, 2001). Bar – On duygusal zeka kavramını kişisel farkındalık,

kişilerarası ilişkiler, uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali olmak üzere beş faktörde ele almaktadır. Bu beş bölüm de kendi arasında alt boyutlara ayrılmaktadır (Mayer ve Salovey, 1990). Bu boyut ve bunları oluşturan yetenekler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Bar-On Modelindeki Duygusal Zeka Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler

Boyutlar	Alt Boyutlar
Kişisel Farkındalık	Bağımsızlık, Kendini Gerçekleme, Kararlılık, Kendine Saygı, Duygusal Benlik Bilinci
KişilerArası İlişkiler	Sosyal Sorumluluk, Kişiler Arası İlişkiler, Empati
Şartlara ve Çevreye Uyum	Esneklik, Gerçekçilik, Problem Çözme
Stres Yönetimi	Strese Dayanıklılık, Dürtü Kontrolü
Genel Ruh Hali	Mutluluk, Pozitif Ruh Hali

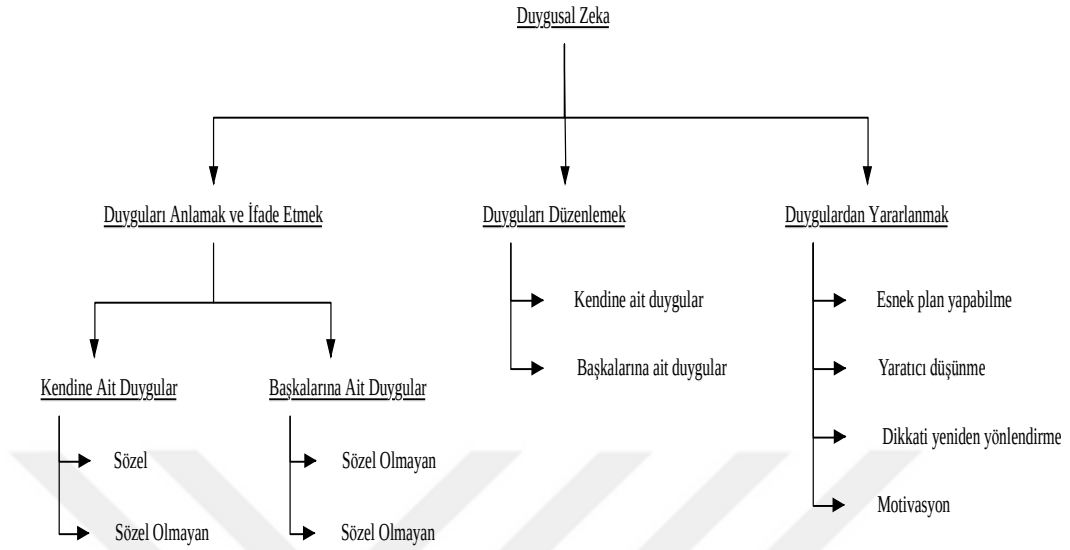
Reuven Bar-On duygusal zekayı ölçen ilk araştırmacıdır.

2.1.3.3. Mayer ve Salovey’in Yaklaşımı

Mayer ve Salovey duygusal zeka alanında yıllar içerisinde yaptıkları çalışmalar ışığında duygusal zekayı açıklamak üzere yaptıkları ilk tanımlamayı ve modellerini geliştirmişlerdir. Geliştirilmiş modelde zekanın bilişsel yetileri kapsayan bileşenleri üzerinde durulmuş ve duygusal zeka ‘duyguları fark edebilme, duyguları düşünce ile uyumlu bir şekilde kullanabilme, duygusal iletileri anlama, duyguları bilişsel gelişmeyi destekleyecek şekilde değerlendirebilme becerisi’ olarak tanımlanmıştır (Mayer ve Salovey, 1990). Mayer ve Salovey daha sonar geliştirecekleri duygusal zeka ölçüm testinde de temelde bu dört beceri üzerine odaklanacaklardır.

Mayer ve Salovey duygusal zekayı açıklamada üç temel beceri üzerinde durmuşlardır. Mayer ve Salovey 1993 yılında yazmış oldukları makalede duygusal zekayı açıklamak için bu üç beceriyi şu şekilde kavramlaştırmışlardır.

Tablo 2. Duygusal Zekanın Kavramlaştırılması



2.1.3.4. Daniel Goleman'ın Yaklaşımı

Psikoloji alanında doktora yapmış bir gazeteci olan ve duygusal zeka kavramının yaygınlaşmasında önemli katkısı olan Goleman IQ ve duygusal zekanın (EQ) birbirlerine karşıt değil, birbirinden ayrı yetiler olduğunu belirtmektedir. Goleman IQ ile duygusal zekanın bazı yönleri arasında az da olsa bağlantı olduğunu, ancak bu bağlantının çok az olduğunu, bu sebeple birbirinden bağımsız olgular olduğunu öne sürmektedir (Goleman, 1996).

Goleman duygusal zekayı öz farkındalık, duygularını düzenleme, kendini motive edebilme, empati ve sosyal beceriler olarak beş alandaki yeterliliği kapsayacak şekilde açıklamıştır (Çakar ve Arbak, 2004).

2.1.3.5. Cooper ve Sawaf'ın Yaklaşımı

Cooper ve Sawaf duygusal zekayı daha çok örgütler ve liderlik boyutunda ele almışlardır. Cooper ve Sawaf tarafından 1997 yılında yayınlanmış olan 'Executive EQ' (İdareci Duygusal Zeka) adlı eserde duygusal zekayı şöyle tanımlanmıştır: 'Duygusal zeka duyguların gücünü ve zekasını, insan enerjisinin,

bilgisinin, iletişiminin ve etkileme gücünün bir kaynağı olarak, hissetmek, anlamak ve verimli bir şekilde kullanabilme becerisidir'. Cooper ve Sawaf duygusal zekayı 'Dörtlü Köşetaşı Model'i ile açıklamaya çalışmışlardır. Burada Sawaf ve Cooper'ın bahsetmiş olduğu duygusal zekanın dört köşetaşı ve kapsamı şu şekildedir (Cooper ve Sawaf, 1997):

- 1) Duygusal Okuryazarlık: Duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geribildirim ve duygusal sezgi
- 2) Duygusal Zindelik: Özgün olma, güven alanına sahip olma, yapıcı hoşnutsuzluk, esnek ve yenilikçi olma
- 3) Duygusal Derinlik: Otorite olmaksızın etrafını yönlendirebilme, kendine özgü potansiyel ve amaçlarının farkında olma, dürüst olma, görev ve sorumluluk bilincine ve ahlaki duyarlılığa sahip olma
- 4) Duygusal Simya: Fırsatları fark edebilme, geleceği yaratma, sezgisel akış ve zaman değişiminin kayması (Cooper ve Sawaf, 1997).

Tüm bu yaklaşımlar incelendiğinde duygusal zeka alanındaki çalışmaların ve görüşlerin genel olarak kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilmesi, duyguları kendi hedefleri doğrultusunda verimli bir şekilde kullanabilmesi, olumsuz duygusal durumlarla başa çıkabilme, kendini motive edebilme gibi temel birtakım becerilerden bahsettiği göze çarpmaktadır.

2.1.4. Duygusal Zekayı Ölçmede Kullanılan Araçlar

2.1.4.1. EQ-I (Emotional Quotient Inventory)

Test Bar-On tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir. EQ-I (Duygusal Zeka Bölümü Envanteri) testi Bar-On'un duygusal zeka tanımında belirtmiş olduğu beş temel faktörü (kişisel farkındalık, kişiler arası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stress yönetimi, genel ruh hali) 15 alt ölçek ile değerlendirmektedir. Test 5 dereceden oluşan likert bir ölçeğe göre cevaplanmaktadır. Envanterin kişisel farkındalık faktörü duygularının farkında varma, öz saygı, kendini gerçekleştirme; kişilerarası ilişkiler bölümü empati, sosyal sorumluluğunun bilincinde olma; şartlara ve çevreye uyum bölümü dürtü kontrolü, kaygı yaratan durumlara karşı dayanıklılık; stres yönetimi bölümü problem çözme becerisi, esneklik; genel ruh

hali bölümü de olumlu duygulara sahip olma yönünü değerlendirmektedir (Köksal, 2003). Envanter 133 sorudan oluşmaktadır. Bar-On ilerleyen dönemlerde Parker ile birlikte, 60 maddeden oluşan Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu'nu (EQ-I (YV)) geliştirmiştir (Odabaşı, 2013).

2.1.4.2. MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Duygusal Zeka Testi)

Mayer, Salovey ve Caruso geliştirdikleri MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test) duygusal zekayı açıklamada duygusal algılama, duygusal bütünleşme/kullanma, duygusal anlama ve duygusal yönetim olmak üzere dört temel beceri üzerinde durmuşlardır. Test yetenek temelli bir ölçektir. Bu ölçüm, toplam duygusal zekâ puanı ve dört alt ölçeğinin her birinin puanını ortaya koymaktadır. Testin duygusal algılama bölümünde genel olarak testi alan kişinin çeşitli durumlardan, hikayelerden ve yüz ifadelerinden duyguları tahmin edebilme becerisi ölçülmektedir. Duygusal bütünleşme/kullanma bölümünde kişinin karşısındakinin duygularını anlayıp bu duyguları karşılaşılan bir sorunu çözmeye sürecinde kullanabilme becerisi ölçülmektedir. Duygusal anlama ölçeği, duygusal bilgiyi anlama yeteneğini ölçmektedir. Katılımcılara duygu değişimlerinde veya duyguların yoğunlaşmasında neler olduğu sorulabilmekte veya genel ruh halinin tanımlanması istenmektedir Duygusal yönetim bölümü ise kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını yönetebilme gücünü değerlendirmektedir. MSCEIT uygulayıcısının testi uygulayabilmek için özel olarak eğitimini alması gerekmektedir. (Doğan ve Şahin, 2007).

2.1.4.3. ECI (Emotional Competence Inventory)

Boyatzis ve Goleman tarafından 1999 yılında geliştirilen envanter Kendini Değerlendirme ve 360 Derece Değerlendirme olmak üzere iki versiyondan oluşmaktadır. Duygusal Yeterlilik Envanteri dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan benlik farkındalığı duygularının farkında olma ve kendini gerçekçi bir şekilde değerlendirebilme, sosyal farkındalık boyutu empati, içinde bulunulan sosyal çevreye karşı farkındalık, kendini yönetme boyutu otokontrol, güvenilirlik, kendini motive edebilme, girişimcilik, uyumluluk, sosyal beceri boyutu da liderlik,

çevresini geliştirme, kişilerarası ilişkilerde karşılaşılan çatışmaları çözme gibi faktörleri kapsamaktadır (Doğan ve Şahin, 2007).

2.1.4.4. EQ-Map

Ölçek Cooper ve Sawaf tarafından yöneticilerin duygusal zekalarını ölçmek üzere geliştirilmiştir. Ölçek mevcut çevre, duygusal okuryazarlık, duygusal zeka yeterlilikleri, duygusal zeka değerler, tutumlar ve duygusal zeka sonuçları olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır (Köksal, 2003).

2.1.5. Duygusal Zeka Gelişimini Etkileyen Faktörler

Entellektüel zeka alanında çalışan psikologlar belli bir yaştan sonar IQ'nun gelişiminin sona erdiğini ve durağan bir sürece geçtiğini belirtmektedirler. Duygusal zeka ise entellektüel zekadan farklı olarak yaşam boyu gelişimini sürdürür (Köksal, 2007). Ancak duygusal zeka bireyin kişilik özelliklerinin yanı sıra büyük ölçüde içinde bulunulan koşullardan etkilenmektedir. Duygusal zeka gelişimini etkileyen faktörleri aile, yaş, cinsiyet, kültürdür (Yurdakavuştu, 2012).

2.1.5.1. Duygusal Zeka Gelişiminde Aile Faktörü

Aile çocuğun dünya ile ilk bağlantısının kurulduğu, yani dünyayı anlamlandırdığı, dünya ile ilgili ilk fikirlerini edindiği ortamdır. Aile içerisinde bebeklik döneminde yaşanan ilk deneyimler ilerleyen yıllarda hatırlanmasalar dahi yaşam boyu davranışlarımız ve düşüncelerimiz üzerindeki etkisini sürdürür (Yavuzer, 1997). Bu anıların önemli bir kısmı beynin anı deposu hipokampus gelişimini tamamlamadan yaşandığından kişi birçok kez bu etkinin farkında değildir (Atkinson ve ark., 2002).

Çocuk dünyaya geldiğinde kendisine bakım veren ile, bu çoğu kez annedir, bir bağlanma ilişkisi geliştirir. Çocuğun bakım verene bağlanma sürecinin sağlıklı olması sonucu çocukta güvenli bağlanma gelişir. Bakım veren ile güvenli bağlanma geliştirmiş çocuklar ilerleyen yıllarda duygularını yapıcı bir şekilde ifade edebilen, özbenlik algıları gelişmiş, çevresi ile güvene dayalı ilişkiler kurabilen ve empati becerisi yüksek bireyler olarak yetişirler. Bakım veren ile güvenli bağlanmanın

gelişmesi ise annenin çocuğun duygularını anlaması, bunu çocuğa yansıtabilmesi, çocuğun fiziksel ihtiyaçlarının yanı sıra duygusal ihtiyaçlarına karşı da duyarlı olması, çocuğun kişisel gelişimini desteklemesi ile mümkündür (Bowlby, 2012).

Bağlanma stileri açısından incelendiğinde, güvenli bağlanma stiline sahip kişilerin ilişkileri içerisinde istenmeyen durumlarla başa çıkmada güvensiz bağlanma stilline sahip kişilere oranla daha etkili olduklarına, duygusal ilişkilerinde daha pozitif yaklaşımlara ve etkili duygu düzenleme yeteneğine sahip olduklarına ilişkin araştırma bulguları vardır (Terzi ve Çankaya, 2009).

Harlow anne ile kurulan ilişkinin sosyo-duygusal gelişim açısından önemini araştırmak için rhesus maymunları ile yaptığı bir araştırmada annesinden ayrı büyüyen maymunların sosyal ilişkilerde yetersiz, içedönük özellikler gösterdiğini, ayrıca kendi bebeklerine karşı da ilgisiz kaldıklarını gözlemlemiştir (Tüzün ve Sayar, 2006).

Duygusal zeka konusunda ailenin rolüne yönelik bir diğer önemli nokta da aile bireylerinin birbirleri ile kurmuş oldukları ilişki ve iletişim şeklidir. Sıcak, güvene ve sevgiye dayalı ilişkilerin yaşandığı, bireylerin birbirlerini önemseydiği ve birbirlerine zaman ayırdığı bir ailede büyüyen çocukların duygusal zekaları yüksek olmaktadır (Yurdakavuştu, 2012).

Ayrıca Ciarrochi ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmalar aileden alınan desteğin duygusal zeka gelişiminde önemli yeri olduğunu göstermiştir. Yapılan çalışmalarda; ebeveynlerin çocuk ile yetersiz düşük nitelikli bir ilişki içerisinde olmalarının çocuktaki saldırganlık eğilimini arttırdığı görülmüştür (Odabaşı, 2013).

2.1.5.2. Duygusal Zeka Gelişiminde Yaş Faktörü

Duygusal zeka çocuğun doğumundan itibaren şekillenmeye başlar. Okul öncesi dönemde kızgınlık, öfke, mutluluk gibi temel duyguları tanıyabiliyorken, diğer bazı duyguları anlamada yetersiz kaldığı görülmüştür (Köksal, 2007).

Çocukların duygusal zeka gelişimleri öncelikle duyguların tanınması ile başlar. 4 yaşındaki bir çocuk karşısındaki kişinin yüz ifadesinden duygusunun ne

olduğunu yarı yarıya anlayabilirken, 7 yaşında ise bu oran %75'e çıkar. Duygusal zekanın bir başka bileşeni olan duyguları sözel olarak da ifade edebilme becerisi de çocuklarda çok erken yaşlarda gelişmeye başlar. 5, 9, ve 13 yaşlarındaki 74 erkek ve kız çocukla yapılan bir deneyde çocukların 7 ana duygu için 169 tane eş anlamlı kelime yaratabildikleri görülmüştür (Köksal, 2003). Bu bize çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerinin yaş ve artan yaşam deneyimleri ile birlikte geliştiğini göstermektedir.

Amerika ve Kanada'da yapılan bir araştırmada da duygusal zekanın yaşla orantılı olarak artış gösterdiği, ellili yaşlarda en yüksek seviyesine ulaştığı ortaya çıkarılmıştır (Kırtıl, 2009).

2.1.5.3. Duygusal Zeka Gelişiminde Cinsiyet Faktörü

Yapılan birçok çalışma kadınların duygusal zekalarının ve sosyal sorumluluklarının erkeklere kıyasla daha gelişmiş olduğunu; erkeklerinse stres yaratan durumlarla başa çıkma becerilerinin daha iyi olduğunu göstermektedir (Bar-On, 2000).

Kızların sözel becerilerinin erkeklerden daha hızlı gelişmesinin ve buna bağlı olarak duyguları anlama ve ifade etme yetilerinin de daha erken geliştiği düşünülmektedir (Broody ve Hall, 1993).

Bhosle (1999), King (1999), Sutarso (1999) ve Singh (1999) de yaptıkları araştırmalarda kızların EQ düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu görmüşlerdir. Bu kızların empati becerilerinin daha gelişmiş olması ve arkadaşları, ebeveynleri ve kardeşleri ile ilişkilerinde daha hassas olmaları gibi doğuştan getirdikleri karakter özelliklerine bağlı olabilir (Broody ve Hall, 1993).

2.1.5.4. Duygusal Zeka Gelişiminde Kültür Faktörü

İnsanların kişilik gelişimleri ve davranış örüntüleri içinde bulundukları toplumun kültürel özelliklerinden etkilenmektedir. Toplumun bireyci ya da toplulukçu oluşu kişinin çevresi ile kurduğu ilişkiler üzerinde önemli etkiye

sahiptir. Bireyci toplumlarda kişinin davranışlarının motivasyon kaynağı daha çok kendini gerçekleştirme ve geliştirme iken, toplulukçu toplumlarda bunun sosyal ahengi bozmamak ve sosyal destek sunmak olduğu görülür (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004).

California üniversitesi'nden Paul Ekman yaptığı araştırmada, sosyo-kültürel ve eğitimsel altyapısı birbirinden çok farklı, değişik kültürlerden insanların belirli yüz ifadelerinden dördünü (korku, öfke, üzüntü, zevk) tanıdığını bulmuştur. Duygular, kişinin grup içerisinde hayatta kalma ve türünü devam ettirebilme şansını yükselttiği için evrimde korunmuştur ve nesilden nesile iletilmiştir (Baltaş, 2006).

2.1.6. Duygusal Zeka Alanında Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Köksal (2003) ‘Ergenlerde Duygusal Zeka ve Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki’ konulu yüksek lisans tezinde ergenlerde duygusal zeka ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma İstanbul ilinde, 204’ü kız, 180’i erkek, lise 1-2 ve 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada duygusal zeka ölçüm aracı olarak 1999 yılında İşmen, Ergin ve Özabacı tarafından geliştirilen ve 108 itemden oluşan EQ-NED (Emotional Quotient-NED, Duygusal Zeka Bölümü-NED) ve karar verme stratejilerini ölçmek amacıyla kuzgun tarafından 1992 yılında geliştirilen Karar Verme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda mantıklı karar verme stratejisi ile duygusal zeka toplam puanı arasında aynı yönlü, anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca duygusal zeka toplam puan ve tüm alt boyutlarda kızlar lehine sonuçlar tespit edilmiştir.

Karabulut (2012) tarafından gerçekleştirilen ‘Duygusal Zeka; Bar-On Ölçeği Uyarlaması’ isimli yüksek lisans tezinde Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu Kısa Versiyonunun dilsel eşdeğerlik, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma İzmir ilinde 5 farklı ilköğretim okulunda 9-12 yaş arasındaki 491 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

Ümit (2010) ‘Ergenlerin Duygusal Zekaları Ve Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ isimli yüksek lisans tezinde 14-17 yaş arasında,

İstanbul’da eğitim görmekte olan 249 kız, 251 erkek öğrenci ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekanın alt boyutları ile saldırganlık arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

İşmen (2002) tarafından yapılan ‘Duygusal Zeka Ve Aile İşlevleri Arasındaki İlişki’ isimli çalışmanın örneklemini 2001-2002 yılında İstanbul ilinde bulunan ilköğretim öğrencilerinin velilerinden, 274 anne-baba (152 kadın, 122 erkek) oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı ebeveynlerin duygusal zekaları ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada ebeveynlerin duygusal zekalarını ölçmek amacı ile İşmen, Ergin ve Özabacı tarafından 1999 yılında geliştirilen ve 108 maddeden oluşan EQ-NED (Emotional Quotient-NED) ve aile işlevlerini belirlemek amacı ile ABD’DE Brown Üniversitesi ve Butler Hastanesi tarafından geliştirilen ve aile işlevlerinin ne ölçüde yerine getirildiğinin değerlendirildiği, 60 maddeden oluşan Aile Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Aile Değerlendirme Ölçeği’nin duygusal tepki verebilme alt ölçeği ile EQ-NED duygusal zeka ölçeği’nin toplam puanı ve üç alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İşmen tarafından yapılan ‘Duygusal Zeka ve Problem Çözme’ isimli araştırmanın örneklemini İstanbul’da bir üniversitesinde eğitim görmekte olan 225 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı duygusal zeka ile algılanan problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin tespit edilmesi ve duygusal zekaya yönelik bilgi işlem modeline veri sağlamaktır. Araştırmada duygusal zeka düzeyini ölçmek için EQ-NED ve algılanan problem çözme becerisini ölçmek için Heppner Peterson tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zeka seviyesi yükseldikçe bireylerin problem çözme becerisinin de arttığı görülmüştür.

Odabaşı (2013) tarafından gerçekleştirilen ‘İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Açısından İncelenmesi’ isimli çalışmaya 11-14 yaş arasında 75 öğrenci katılmıştır. Araştırmada 11-14 yaş arası ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin

anne-baba tutumları, sınıf düzeyi ve cinsiyete ilişkin farklılıkları incelenmiştir. Araştırmada duygusal zeka düzeyi ölçümü için Bar-on ve Parker tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Köksal (2007) tarafından yapılan Bar-on Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu ve anne baba tutumlarını belirlemek amacı ile Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Yılmaz (2000) tarafından yapılan ve 26 maddeden oluşan ‘Anne-Baba Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Sonuçlarda ise otoriter anne-baba tutumunun baskın olduğu, kızların toplam duygusal zeka puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu, anne-baba tutumu ile duygusal zeka düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Atalay (2014) tarafından yazılan ‘Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ isimli yüksek lisans tezi araştırmasına Konya ilinden 6, 7, 8. sınıflar düzeyinde 514 öğrenci katılmıştır. Analiz sonucunda İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutuyla akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanırken duyguların değerlendirilmesi alt boyutuyla akademik başarı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Duyguların kullanımı alt boyutuyla karne notu arasında da yine negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu araştırma sonucunda elde edilen bulgular arasındadır.

Karabulutlu, Yurttaş ve Yılmaz (2007) tarafından gerçekleştirilen ‘Öğrencilerin Duygusal Zekaları ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki’ isimli çalışmada üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerilerini ve duygusal zeka düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu çalışmaya katılmayı Kabul eden 174 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek amacı ile Schutte ve arkadaşları tarafından 1998 yılında geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Gökçet tarafından yapılmış olan, 41 maddelik Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Problem çözme becerisini saptamak amacı ile de Heppner ve Peterson tarafından (1982) geliştirilen ve Türkçe uyarlaması 1993’te Şahin ve arkadaşları tarafından yapılan Problem

Çözme Becerisi ölçeği kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda duygusal zeka toplam puan ve alt boyut puanları ile problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani duygusal zeka puanı arttıkça, problem çözme becerisinde de artış olduğu görülmüştür.

2.1.7. Duygusal Zeka Alanında Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Katyal ve Awasthi (2005) tarafından Hindistan’da bir devlet okulunda 150 öğrencinin katılımı ile yapılan ‘Gender Differences in Emotional Intelligence Among Adolescents of Chandigarh’ (Chandigarh’taki Ergenlerin Duygusal Zekalarında Cinsiyet Farklılıkları’ isimli çalışmada kızların erkeklere oranla duygusal zeka puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Trinidad ve Johnson tarafından 2002 yılında California’da 205 ergen ile yapılan ‘The Association Between Emotional Intelligence and Early Adolescent Tobacco and Alcohol Use’ (Duygusal Zeka ile Erken Dönem Ergenlik Sigara ve Alkol Kullanımı Arasındaki İlişki) isimli çalışmada duygusal zeka ile alkol ve sigara kullanımı ve bu kullanımın sıklığı arasında negative bir ilişki bulunmuştur.

Petrides, Frederickson ve Furnham tarafından 2004 yılında yaşları ortalama 16 olan 650 öğrenci ile gerçekleştirilen ‘The Role Of Trait Emotional Intelligence In Academic Performance And Deviant Behavior At School’ isimli çalışmada duygusal zeka özellikleri daha yüksek olan ergenlerin okulla ilgili kaçma, uzaklaştırılma, ceza alma gibi olumsuz deneyimlerinin daha az olduğu ve akademik ve bilişsel becerilerde daha iyi sonuçlara sahip oldukları görülmüştür.

2.2. Problem Çözme

Günümüzde ekonomik, politik, kültürel ve teknolojik alanda yaşanan hızlı değişim bireylerin günlük hayatları içerisinde sık sık problemlerle karşılaşmasına neden olmaktadır. Bunlar bazen kişisel düzeyde ve görece daha basit aşılabilecek problemler de olsalar kişinin birtakım bilişsel ve davranışsal becerilerini devreye sokup, kullanmasını gerektirmektedir. Aslında problem çözme kişinin dünyaya geldiği anda başlamaktadır. Küçük bir bebek acıktığında bu onun için çözülmesi

gereken bir problemidir ve ağlayarak bu probleminin çözümü için bir adım atmış olur. Yaş ilerledikçe karşılaşılan problemlerin niteliği ve bu problemlerin çözümünde kullanacağımız strateji ve beceriler de karmaşıklaşmaktadır.

Problem mevcut bir durumdan herhangi bir sebeple arzu edilen başka bir duruma geçme konusunda kişinin algıladığı engellerdir. Problem çözme süreci ise kişinin bu engelleri aşma, ortadan kaldırma ve arzu ettiği yeni duruma kavuşma olarak tanımlanabilir (Stevens, 1998).

Problem çözme kişinin karşılaştığı sorunu aşabilmesinin en uygun yolunu bulma çabası ve problemin hissedilişinden çözümüne kadar geçen süreçtir (Adair, 2000). Problem kısaca ‘mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki fark’ şeklinde tanımlanabilir. Ayrıca bir problemin varlığından söz edebilmek için var olan durumla arzu edilen durum arasındaki farkın ortadan kalkması için mevcut bir çözümün, yöntemin olmaması gerekmektedir (Kasap, 1997).

Problemlerin çözümleri, problemin niteliğine ve sadeliğine göre farklılık gösterir. Bazı problemlerin çözümünde bilişsel beceriler ön plandadır, bazı problemler sosyo-duygusal gelişmişliği, bazı problemler ise yaratıcı bir yaklaşımı gerektirir. Problemlerin çözülmesindeki temel yön ise hedefe ulaşmayı engelleyen şeyi aşabilmektir (Cüceloğlu, 1997).

Heppner ve Krauskopf’a göre problem çözme karşılaşılan problemle başa çıkmaktır.

Problem çözmenin belli basamaklarının olduğu tüm psikologlar tarafından kabul edilmekle birlikte, bu çözüm basamaklarının tüm problemlere uygulanamayacağını düşünen psikologlar vardır. Buna karşılık olarak psikologların bir kısmı problem çözme basamaklarının çok daha genel sorunlara yönelik de kullanılabileceğini düşünmektedirler (Kargı, 2009).

2.2.1. Problem Çözme Alanında Yapılan Çalışmalara Tarihsel Bakış

Tarihsel sürecine baktığımızda psikoloji alanında problem çözme sürecine yönelik çalışmaların 1950’li yıllarda başladığını görürüz. Bu alandaki ilk çalışmalar Gestaltçı psikologlar tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalardan en önemlisi Hanoi Kuleleri Deneyi olarak bilinen ve yuvarlak disklerin boyutlarına göre bir çubuktan diğerine geçirilmesini gerektiren bir matematik oyunudur (Funke, 1995).

Gestaltçıların çalışmalarını takiben davranışçı ekolde çalışan psikologlar da öğrenme ile bağlantılı olarak problem çözme sürecini incelemeye başlamışlardır. Skinner laboratuvar ortamında yaptığı deneylerde öğrenme ile problem çözme eşdeğer kavramlar olarak nitelendirmiştir (Öğülmüş 2004).

1960’larda problem çözme psikologlar tarafından “öğrenme ve yaratıcılık” ile özdeşleştirilmiştir. Bu durum problem çözmeyi açıklamada indirgemeci bir yaklaşımdır. Bu anlayışı ortaya çıkaran çalışmalar yapılandırılmış laboratuvar ortamında gerçekleştirilmiştir. Fakat yapılandırılmış bir ortamda problem çözme süreci ile günlük hayat içerisinde karşılaşılan sorunları aşmanın her zaman birbiri ile paralel gitmediği görüldüğünde, süreçte etkili olan başka faktörler üzerinde durulmaya başlanmış, bu durum bilim adamlarını problem çözmede psikolojik etkenleri incelemeye yönlendirmiştir. 1970’lerde psikolojik uyum kapsamında problem çözme kavramı ortaya çıkmıştır. Yapılandırılmış ortamda gerçekleştirilen bu çalışmalar ilerleyen yıllarda da günlük hayatta insanların karşılaştıkları problemleri nasıl çözdükleri ve bu çözümler sırasında etkili olan faktörlerin anlaşılabilmesi için önemli adımlar olmayı sürdürmüşlerdir (Funke, 1991).

1960-1970 yılları arasında ise bu alanda yapılan çalışmalarda daha çok psikolojik süreçler üzerinde durulmuştur. Öğrenme ile eşdeğer bir bakış açısı doğrultusunda laboratuvar ortamında yapılan problem çözme deneyleri yerine, kişilerin gerçek hayatta karşılaştıkları günlük problemleri çözme süreçlerine odaklanılmıştır.

1970 ve 1980’li yıllarda ise Bandura (1982) ve Antonovsky (1978) gibi araştırmacılar problem çözme becerisini kişinin benlik algısı ve sahip oldukları yeteneklere ilişkin inançlarından etkilendiğini öne sürmüşlerdir. Butler ve Meichenbaum kişinin problem çözme becerisine ilişkin algısının problem çözme sürecini ve performansını da etkilediğini belirtmişler ve çalışmalarını bu alanda yoğunlaştırmışlardır. Problem çözme becerisine yönelik algının problem çözme süreci üzerindeki etkisine yönelik çalışmalara paralel olarak Heppner ve Peterson 1982’de ‘Problem Çözme Envanteri’ni geliştirmişlerdir (Aydın, 1999).

2.2.2. Problem Çözme Kavramına Kuramsal Yaklaşım

2.2.2.1. John Dewey’e Göre Problem Çözme

Problem çözme alanındaki kuramların başlangıcını Dewey’in yaptığı çalışmalar oluşturmaktadır. Amerikalı eğitimci problem çözme sürecini ‘yansıtıcı düşünme’ yaklaşımı ile paralel olarak açıklamaktadır. Dewey, yansıtıcı düşünme teorisinin eğitim amaçlı kullanılmasına problem çözme yöntemi demektedir.

Dewey problem çözme sürecini 5 basamakta incelemiştir. Bu basamaklar şöyledir:

- Problemi ortaya çıkması ve problemi tanımlama
- Problemin çözümü için çeşitli çözümler oluşturma
- Problemin çözümü için veri toplama, toplanan verileri analiz etme ve yorumlama
- Çözümü uygulama ve sonuca ulaşma
- Sonuçlara göre değerlendirme yapma (Güven, 2008).

Dewey çocuklarda problem çözme sürecini sahip olunan bilgiden ziyade beceri ve alışkanlıklar düzeyinde ele almıştır. Bu beceri ve alışkanlıklar çocuğun günlük hayatında karşılaştığı problemlerin çözümünde ihtiyaç duyabileceği araçları sağlayabilmesi, problem ile başa çıkabilmesi gibidir (Hesapçıoğlu, 1997).

2.2.2.2. Thorndike’e Göre Problem Çözme

Thorndike’in problem çözme süreci modeline yaklaşımından ötürü ‘sınama yoluyla sorun çözme modeli’ denmektedir. Thorndike problem çözme sürecini kişinin problem karşısında istediği sonuca ulaşmasını sağlayan davranışları keşfetmesi ve bunları başka problemlere de uyarlayabilmesi olarak ele almıştır (Erden ve Akman, 2003). Aynı zamanda problem çözme becerisinin gelişmesinde ve problem karşısında en etkili çözüm alternatiflerinin üretilebilmesinde problem ile karşı karşıya gelme sıklığının da önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yani kişi bir problem durumu ile ne kadar sık karşılaşırsa problem çözme süresinin o kadar kısaldığı ve en etkili çözüm yöntemine ulaşma ihtimalinin arttığı görüşündedir (Özdil, 2008).

2.2.2.3. Bingham’a Göre Problem Çözme

Bingham (1998), problem çözme sürecini sekiz basamakla şekillendirmekle birlikte, bu sürecin aslında birçok faktöre (problemin türü, problem çözecek kişi, dış faktörler) göre değişiklik gösterdiğini belirtmektedir. Aynı kişi farklı zamanlarda ve farklı problem durumları karşısında farklı yollar izleyebilir. Ancak Bingham tüm bu farklılaşmaya rağmen problem çözme sürecini genel olarak şu aşamalarla tanımlamaktadır:

- 1) Problemi tanımlamak ve çözmeye yönelik ihtiyaç hissetmek
- 2) Problemin özelliklerini, nedenlerini, ve bağlantılı olduğu başka problemleri anlamaya çalışmak
- 3) Problem hakkında bilgi sahibi olmak
- 4) Problemin niteliği ile tutarlı bir şekilde, toplanan bilgileri seçmek ve düzenlemek
- 5) Problem hakkında edinilen bilgiler göz önünde bulundurularak muhtemel çözüm alternatiflerinin oluşturulması
- 6) Belirlenen çözüm alternatiflerinin değerlendirilmesi ve problemin çözümü açısından en uygun olana karar verilmesi
- 7) Kararlaştırılan çözüm alternatifinin uygulanması
- 8) Uygulanan çözümün sonuçlarının değerlendirilmesi (Bingham 1998)

Yukarıda da bahsedildiği gibi problem çözme süreci kişiye, zamana ve problemin niteliğine göre değişiklik göstermektedir. Bu basamaklar problem çözme ile ilgili genel bir süreç öne sürmektedir. Bahsedilen basamaklar aynı sırada ve aynı şekilde izlenmeyebilir. Bazen bazı basamaklar atlanabilir ya da iki basamak birbiri ile içiçe uygulanabilir. Ancak bir kişinin bu süreç hakkında bilgi sahibi olması daha bilinçli ve etkili çözüm alternatiflerinin üretilebilmesini sağlayacaktır (Bingham, 1998).

2.2.2.4. Mountrose'un Beş Basamaklı Problem Çözme Modeli

Mountrose problem çözme sürecini anne-babanın çocukla kurduğu ilişkinin çocuğun problem çözme becerisi üzerindeki etkisi bağlamında ele almıştır. Çocukların birey olduklarının hissettirildiği bir ortamda yetişmeleri, karşılaştıkları problemlere yönelik çözümlerin ebeveynler ya da çocuğun hayatındaki diğer yetişkinler tarafından kendilerine sunulması yerine kendi çözümlerini üretebilecekleri ve deneyimleyebilecekleri fırsatların sunulması, problem çözme becerisinin gelişmesinde temel oluşturmaktadır (Mountrose, 2006).

2.2.2.5. Heppner ve Krauskopf'un Problem Çözme Modeli

Heppner ve Krauskopf tarafından 1987'de geliştirilen modelin adı 'Gerçek Yaşam Problemlerini Çözmede Bilgi-İşleme Modeli (Information- Processing Model of Real-Life Problem Solving)'dir.

Bu kuram problem çözme sürecini dört basamakta incelemektedir. Bu basamaklar şöyledir:

- 1) Kodlama
- 2) Hedef oluşturma
- 3) Planlama ve örüntü eşleşmesi
- 4) Problem çözme (Heppner ve Krauskopf, 1987).

2.2.3. Çocuklarda Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Çocuklarda problem çözüm becerisinin gelişimini etkileyen faktörler şunlardır;

2.2.3.1. Ebeveyn Tutumları

Çocukların karşılaştıkları problemlere yönelik nasıl bir tutum izleyecekleri, anne babanın çocuk ile ve kendi aralarında yaşadıkları problemlere yönelik sergiledikleri tutumlardan önemli ölçüde etkilenmektedir. Anne babanın sadece bir tarafın kazandığı ve bir tarafın kaçınılmaz olarak kaybettiği sorun çözme yaklaşımı çocuğun da problemlere bu bakış açısı ile yaklaşmasına sebep olur. Ancak ebeveynlerin kaybedenin olmadığı bir problem çözme yaklaşımının olabildiğini bilmeleri ve çocukları karşısında bunun örneklerini sergilemeleri çocukların problem çözme becerileri üzerinde de olumlu etkiler yaratacaktır (Gordon, 1999).

Çocuğun problemlerini çözebilecek yaş düzeyine gelinceye kadar anne baba problem tanımlamadan, ideal sonuca ve o sonuca ulaştırabilecek alternatiflerin oluşturulmasına kadar tüm aşamalarda çocuğa destek olmaktadır. Ancak çocuk sorunlarını çözebilecek olgunluğa ve bilişsel beceriye sahip olduğunda anne babanın bu süreçteki aktif rolünü çocuğa devredip, ihtiyaç duyulan anda destekleyici unsur olarak çocuğun yanında yer almaları önemlidir (Thornton, 1998).

Anne babaların çocuğa problemlerini çözmesi konusunda fırsat tanımamaları, çocuğun çözebileceği sorunları dahi üstlenmeleri çocuğun bir sorun ile yüzleşme ve bu sorun ile baş etme becerilerinin gelişimine engel olmaktadır (Öğülmüş, 2004).

Çocuğun karşılaştığı sorunlara doğru bir şekilde yaklaşp, etkili yöntemlerle çözebilmesi küçük yaş döneminden itibaren anne-baba ile kurulan iletişim dili ile de yakından ilgilidir. Anne-baba-çocuk arasında suçlayıcı olmayan ve karşı tarafı savunmaya geçirmeyen bir dil kullanılması, çocuğun sorunlara daha çözüm odaklı bakmasını, problemin kime ait olduğunu daha iyi kavramasını sağlayacaktır (Öğülmüş, 2004).

2.2.3.2. Yaş

Birçok psikolog yaş faktöründen ziyade çocuğun çevresinden öğrendiklerinin problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Ulupınar (1997) yaşla birlikte sorun çözme becerisinin de arttığını öne sürmektedir. Elbette 2 yaşında bir çocuk ile 5 yaşında bir çocuğun karşılaştığı ve çözdüğü problemlerin niteliği birbirinden farklıdır. Ancak yaş dönemi özellikleri de çocuğun problem çözme sürecinde sergileyeceği performansı etkilemektedir (Thornton, 1998).

2.2.3.3. Model Alma

Çocuk için temel öğrenme yöntemi çevreyi gözlemleyip taklit etme, daha ilerleyen yaşlarda model almadır. Model alma yoluyla öğrenme Bandura tarafından ‘Sosyal Öğrenme Moldeli’ olarak geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Bandura sosyal öğrenme sürecinde 3 tür modelden bahsetmektedir (Bayrakçı, 2007):

- 1- Canlı Model: Davranışı canlı ve izleyici kişinin hayatında aktif bir şekilde gösteren kişi.
- 2- Sembolik Model: Dolaylı olarak, bir araç yoluyla davranışın gözlemlendiği, televizyon, film, dergi vb. gibi araçlar yoluyla davranışına şahit olunan model.
- 3- Sözlü Direktifler: Davranışın gözlenebilir şekilde sergilenmesi yerine sözel açıklamalarla aktarıldığı model olma şeklidir.

Çocuk önce ve en çok anne babasını ve yakın çevresini, okula başlaması ile birlikte öğretmenini ve arkadaşlarını model alarak birtakım yeni davranış kalıpları öğrenir. Bu sebeple çocukların psiko-sosyal açıdan sağlıklı bir gelişim sürdürmelerinde çevrelerinde olumlu rol modellerin olması son derece önemlidir (Yavuzer, 1994). Çocuk etrafını model alarak kitap okumayı, birine selam vermeyi, peçete kullanmayı, saldırganlığı ya da cesur olmayı öğrenebilirler (Bayrakçı, 2007).

Çocuk etrafındaki yetişkenleri yapıcı bir şekilde bir problem üzerine tartışırken, çözümler üretirken gördüğünde kendisi de benzer bir tutumu sergileyecektir (Shapiro, 2003). Çocuğun çekirdek ailede karşılaştığı modeller kadar toplumun genelinin oluşturduğu model, kabul gören davranış ve problem çözme yaklaşımları da önemlidir. Çocuk bu toplumsal mesajları bireysel olarak gözlemleyerek ya da televizyondan, sosyal medyadan izleyerek alabilir. Dolayısıyla

çocuğun ebeveynlerinin yanı sıra aktif ya da izleyici olarak karşılaştığı diğer örnekler de problem çözme becerisinin gelişiminde etkili olacaktır (Yavuzer, 1998).

2.2.3.4. Eğitim

Eğitim çocuklarda sorun çözme becerisini geliştirirken, çocuklara sorunlar karşısında bilimsel bir tutum ve yaklaşım sergileme becerisini de kazandırmaktadır (Aydın, 2009). Eğitim ortamında öğretmenin sorun çözmenin bilimsel ve temel basamakları hakkında bilgi vermesi ve uygulamalı olarak bu basamakları göstermesi, ayrıca çocuklara kendi sorunlarını çözmeleri için fırsat tanınması önemlidir. Çünkü problem çözme becerisin günlük hayat içerisinde her zaman öğrenilmesi mümkün olmayabilir. Bu sebeple eğitimcilerin okullarda problem çözme süreçlerini sistemli bir şekilde öğretmeleri ve öğrenilen bilgilerin günlük hayata transferinin sağlanması için fırsat yaratmaları oldukça önemlidir (Yıldız, 2003).

Problem çözme çocuklarda geliştirilen bir beceridir. Günümüzde yaşanan hızlı değişimler, teknolojik gelişmeler ve küreselleşme ile bireylerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler gittikçe artmaktadır. Bu noktada okullara akademik bilgi ve becerinin yanı sıra, bilgiye ulaşabilme, bilgiyi kullanabilme, karşılaştığı problemleri çözebilme gibi konularda da çocukları eğitme ve geliştirme konusunda önemli görevler düşmektedir. Dewey'e göre her şey değişmekte ve hiçbir şey aynı kalmamaktadır. Bu sebeple Dewey okulların sadece ham bilgiyi vermesi yerine, yeni problemlerle etkili bir şekilde baş edebilme, gerekli bilgi ve materyale ulaşabilme becerilerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Sonmaz, 2002).

Bingham da okullarda çocukların bu becerilerin kazandırılmasının önemi üzerinde durmuştur. Bingham (1998), merak duygusunun ve öğrenme isteğinin teşvik edildiği, farklı fikirlere yer verilen, bireysel farklılıkların ve duyguların önemsendiği, göz önünde bulundurulduğu bir öğrenme ortamında problem çözme için gerekli olan becerilerin gelişebileceğini belirtmektedir. Burada eğitimcilerin bu bakış açısına sahip olmaları ve eğitim ortamını bu bakış açısında düzenlemeleri, şekillendirmeleri önemlidir.

Prawat (2000) Dewey'in problem çözme konusunda eğitime yönelik düşüncelerini şöyle özetlemektedir: Çocukların, problem çözme alanında, kendi ilgi ve özellikleri kapsamında, sahip olduğu becerilerin geliştirilmesi için, farklı problem durumlarının eğitim sürecine ve ortamına dahil edilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler bu süreçte yine çocukların biricikliğini, yani kişisel özelliklerini göz önünde bulundurarak problem çözme sürecinde onlara rehberlik etmek, gelişimlerini desteklemekten sorumludurlar. Eğitim süreçleri kapsamında çocukların engelleri, kendileri ve içinde bulundukları sosyal çevre açısından yapıcı bir şekilde aşabilmeleri için gerekli yetilerin kazandırılması, çocukların gelişiminin çok yönlü desteklenmesi açısından oldukça önemlidir. (Akt. Koray ve Azar, 2008).

Eğitim ortamında çocukların problemler karşısında sergiledikleri tutum ve problem çözme süreçleri, problemin nasıl sonuçlandığından çok daha önemlidir. Problem çözme çocuk için kendisini ve dünyayı keşfetme sürecidir. Çocuğa karşılaştığı sorunlarla başa çıkma fırsatı tanındıkça, çocuk kendi başına, herkesten bağımsız olarak bir şeyler başarabildiğini görür ve bu durum özgüveni üzerinde olumlu etkiler yaratır (Bingham, 1998). Okullara problem çözme becerisi eğitimi normal eğitim sürecinin içerisine yedirilmiş ve okulun atmosferi dahilinde bir kültür haline gelebileceği gibi, yaratıcı problem çözme programı, örnek problem durumları ile karşılaşma ve çözümleme, grup tartışmaları vb. yöntemler ile de yapılabilir (Atabay, 2004; Fireman ve ark., 2003).

2.2.3.5. Denetim Odağı

Denetim odağı kavramı sosyal psikolojide sosyal öğrenme kuramı kapsamında Rotter (1966) tarafından temellendirilmiştir (Malki, 1998). Denetim odağı en genel anlamı ile kişinin karşılaştığı durum ve sonuçların kendi kontrolünde algılayıp algılamaması şeklinde ifade edilebilir. Kişi olumlu ya da olumsuz bir durum ile karşılaştığında bunu sorumluluğunu alabiliyor ve bunu kontrol edebilecek ya da yönetebilecek gücü olduğuna inanıyor ise bu bireyin iç denetim odağına sahip olduğu söylenebilir. Tam tersi durumda, birey başına gelen olayların tamamen kendi kontrolü dışında olduğunu, gerçekleşen olaylar üzerinde hiçbir etkisinin olamayacağını düşünüyor ise bu kişinin dış denetim odaklı olduğu

söylenabilir (Strickland, 1989). İç denetim odaklı insanlar karşılaşılan olaylar üzerinde kendi davranışlarının etkili olduğunu düşündüklerinden, hayatlarını düzenlemek, iyileştirmek ve kendilerini geliştirmek için çaba gösterirler, mücadele ederler. Dış denetim odaklı insanlar ise olaylar üzerinde etkileri olduğuna inanmadıklarından ve durumları kontrol edecek güce sahip olduklarını düşünmediklerinden bir şeyleri değiştirmek ya da geliştirmek için çaba göstermezler, hayatları ile ilgili kararları ve yönlendirmeleri ancak başkalarının yapabileceğine inanırlar (Yeşilyaprak, 2005).

Problemler karşısında kendini yeterli hisseden ve kendi kontrolüne inanan yani iç denetim odaklı kişiler problemler karşısında daha olumlu tutumlar sergilemekte, problem durumlarına daha çok yaklaşabilmektedirler (Malki, 1998). Yapılan bir araştırmada problem çözme sürecinde kendini etkili olarak değerlendiren, iç denetim odaklı kişilerin daha az kişisel sorun tanımladıkları, aksak düşüncelere daha az sahip oldukları ve psikolojik uyumlarının daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir (D’Zurilla ve Nezu, 2007).

İç denetim odaklı kişilerin problem çözme sürecinde kendilerini dış denetim odaklı kişilere göre daha başarılı, araştırmaya, bilgi toplamaya, bağımsız çalışmaya daha meyilli oldukları belirtilmektedir (Yeşilyaprak, 1998).

2.2.3.6. Sosyo-Ekonomik Düzey

Çocuğun gelişiminde içinde bulunduğu çevrenin koşullarının önemli etkileri vardır. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi çocuğun büyüdüğü sosyal muhiti, toplumsal statülerini, ailenin kültürel düzeyini de etkilemektedir. Sosyo-ekonomik düzey ailenin ve dolayısıyla çocuğun hayatta karşılaşacağı zorlukları ya da fırsatları da önemli ölçüde tayin etmektedir. Yapılan araştırmalar orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının sosyal faaliyetlere ulaşma, sosyal becerilerini geliştirme, birtakım bilgi ve becerileri kazanma fırsatlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Uyaroğlu, 2011).

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin çocuğun problem çözme becerisi üzerine etkisi konusunda yapılan bir başka araştırmada düşük sosyo-ekonomik

düzeye sahip ailelerin çocukların bilişsel, sosyal, bedensel gelişimlerini destekleyecek ortam ve imkanları sağlamada yetersiz kaldıkları, bu durumun çocuğun problem çözme becerisinin gelişimini de etkilediği vurgulanmaktadır. Sosyo-ekonomik düzey düşük ailelerde genellikle eğitim seviyesi de düşük olduğundan, bu ebeveynlerin çocuk yetiştirme sürecindeki tutumları baskıcı, otoriter ya da ilgisiz olabilmektedir. Bu tutumlar ileride çocuğun özgüvenli, bağımsız, sorumluluk alabilen bir kişilik yapısı geliştirmesi önünde engelleyici olabilmektedir (Şahin, 1999).

Sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan aileler ise çocuklarına daha farklı ve nitelikli eğitim ortamları sunabilecek, çocuk gelişimini destekleyecek uyarıcılar açısından daha zengin bir çevrede büyüyeceğinden bu durum çocuğun liderlik, problemler karşısında çözüm üretebilme, kendine güvenme gibi özelliklerini destekleyecektir (Kasap, 1997).

2.2.3.7. Duygular

Problem çözme sürecinde bilişsel ve sosyal beceriler, kişilik özellikleri gibi etkenlerin yanı sıra duygular da etkili olmaktadır. Öncelikle karşılaşılan problemin objektif bir şekilde değerlendirilmesi, sahiplenilmesi, ardından da etkili çözüm alternatiflerinin üretilmesi aşamasında bireyin problem karşısındaki duyguları etkili olmaktadır (D' Zurilla ve Nezu, 2007).

Duyguların problem çözme sürecinde olumlu ya da olumsuz etkileri olabilir. Kişinin problem karşısında olumlu bir duygulanım içinde olması problem çözme motivasyonunu, alternatifler üretebilme gücünü ve problemler karşısındaki dayanıklılığını olumlu etkilemektedir. Olumsuz duygular ise kişinin problem çözme gücüne, özgüvenine zarar verebilmektedir. Örneğin aşırı kaygı durumu kişinin problem karşısında kendini sınırlamasına yol açabilir (D' Zurilla ve Nezu, 2007).

Yapılan bazı araştırmalar problem çözme becerisinin zayıf olmasının depresyon üzerinde yordayıcı bir etkisi olduğunu göstermiştir (Tezel ve Arslan, 2009).

Problem çözme sürecini önemli ölçüde etkileyen duygulardan biri de ‘kaygı’dır. Yapılan araştırmalar problem çözme becerisi ile kaygının facialaştırma, geleceğe yönelik olumsuz beklentiler içinde olma gibi alt boyutlarının yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Kaygı düzeyi arttıkça kişinin problem çözme sürecindeki etkililiği düşmektedir. Yani kaygı ile problem çözme becerisi arasında ters yönlü bir ilişki vardır (Dündar, 2009).

Öfke duygusu da problem çözme sürecini etkilemektedir. Bir problem karşısında öfke duygusunun olması problem ile ilgili bir suçlunun aranmasına ve çözüm üretme odağından sapılmasına neden olur. Ayrıca problemin tanımlanması da öfke duygusunun etkisinde yapılırsa bu noktada da yanılgılara düşülebilir. Ancak kişi öfkesini kontrol edebilir ve yönetebilirse bu duygu kişiyi problem çözmede harekete geçiren itici güç olarak da kullanılabilir (Tezel ve Arslan, 2009).

2.2.4. Problem Çözme Alanında Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Terzi (2001) tarafından gerçekleştirilen ‘İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi’ isimli çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey, anne-baba tutumu, cinsiyet ve kardeş sayılarına göre kişilerarası problem çözme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığının görülmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 101’i kız, 93’ü erkek olmak üzere toplam 194 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Problem Çözme Becerisi Yüksek Kişilerin Özellikleri Ölçeği’, ‘Anne-Baba Tutum Ölçeği’ ve ‘Sosyo-ekonomik Düzey Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ergelerin problem çözme becerisi algılarının ebeveyn tutumları ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, ancak cinsiyet ve kardeş sayısına göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Arslan ve arkadaşları tarafından (2002) gerçekleştirilen çalışmada ‘Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi’ isimli araştırmada ergenlerin problem çözme becerilerinin cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, okuduğu alan ve okul açısından farklılık gösterip

göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 4 farklı lisenin son sınıfında öğrenim görmekte olan 145 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilmiş olan ‘Problem Çözme Envanteri’ ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul, ebeveynlerin eğitim durumu, cinsiyet, alan değişkenleri açısından ergenlerin problem çözme envanterinden aldıkları toplam puanlarda anlamlı bir farklılık görülmemiş, ancak envanterin alt boyutlarında cinsiyet, okul, annenin eğitim durumu ve lise alanı açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Pakkal (2007) tarafından yapılmış olan ‘Okul Öncesi Eğitim Alan Ergenlerin, Sosyal Benlik Değerlerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi’ konulu yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitim alan-almayan ergenlerin problem çözme becerisi ve sosyal benlik değerlerinde farklılaşma olup olmadığını görmektedir. Araştırmanın örneklemini lisede öğrenim görmekte olan 188 kız, 177 erkek olmak üzere toplam 365 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Problem Çözme Envanteri’, ‘Sosyal Karşılaştırma Ölçeği’ ve araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, annenin çalışıyor oluşu değişkenleri sosyal benlik değeri ve kendini algılayış üzerinde anlamlı farklılık yaratmaktadır. Ayrıca okul öncesi kuruma giden ergenlerin problem çözme becerilerinde ve sosyal benlik gelişimlerinde okul öncesi kuruma gitmeyen ergenlere kıyasla olumlu yönde bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Serin ve Derin’in (2008) ‘İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler’ konulu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeyleri ile cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, algılanan anne ve baba tutumları ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim okullarının 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan 231’i erkek, 203’ü kız olmak üzere toplam 434 öğrenci oluşturmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Problem Çözme Envanteri’ ve ‘Nowickistickland Denetim Odağı Ölçeği’ ve araştırmacılar tarafından geliştirilen

‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin problem çözme becerisi algıları ile cinsiyetleri, algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca denetim odağı düzeyi ile babanın eğitim durumu, algılanan anne tutumu ve algılanan akademik başarı değişkenleri arasında da anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Bozbolat ve Gömleksiz (2012) ‘İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi’ konulu araştırmalarının örneklem grubunu Sivas merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. Sınıflarında öğrenim gören, tesadüfi yöntemle seçilmiş 1375 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen ‘Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri’ kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin problem çözme becerisine güven, kaçınma ve problem çözmede özdenetim özelliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görmekte oldukları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda problem çözme becerisine güven alt boyutunda cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özdenetim alt boyutunda ise erkeklerin kız öğrencilere oranla daha olumlu bir algıya sahip olduğu görülmüştür. Kaçınma alt boyutuna verilen cevaplarda da kız öğrencilerin kaçınma davranışını erkek öğrencileri kıyasla daha sık sergiledikleri görülmüştür. Sınıf değişkeni bağlamında ise ‘problem çözme becerisine güven’, ‘kaçınma’ ve ‘özdenetim’ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre ise alt sosyo-ekonomik düzey-, orta sosyo-ekonomik düzey ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda okuyan öğrencilerin ‘problem çözme becerisine güven’, ‘kaçınma’ ve ‘özdenetim’ alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

2.2.5. Problem Çözme Alanında Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Heppner, Reeder ve Larson (1983) tarafından gerçekleştirilen ‘Bilişsel Değişkenlerin Kişisel Problem Çözme Becerisi ile İlişkisi’ isimli çalışmada kendini etkin problem çözücüler olarak algılayan kişiler ile problem çözme becerisine

yönelik algısı olumsuz olan kişilerin bilişsel değişkenleri (benlik algısı, irrasyonel inançlar, disfonksiyonel düşünceler gibi) arasındaki farkların belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak ‘Tennessee Benlik Algısı Ölçeği’ (Tennessee Self-Concept Scale) ve ‘Problem Çözme Envanteri’ (Problem Solving Inventory) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kendini etkin problem çözme becerisine sahip olarak değerlendiren kişilerin bilişsel aktivitelere katılmaktan daha çok keyif aldıklarını, benlik algılarının daha yüksek olduğunu, daha düşük sıklıkta fonksiyonel olmayan düşüncelere kapıldıklarını, daha az irrasyonel inançlara sahip olduklarını ve daha fazla problem odaklı göstermiştir.

Heppner ve Anderson’ın (1985) gerçekleştirdikleri ‘Problem Çözme Becerisi Algısı ile Psikolojik Uyum Arasındaki İlişki’ isimli çalışmada 671 lise öğrencisinin problem çözme etkinliklerine yönelik algılarının (özgüven, kişisel kontrol, yaklaşma-kaçınma davranışları açısından) psikolojik uyumları ile ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada problem çözme becerisinin ölçülmesinde Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen ‘Problem Çözme Envanteri’ (Problem Solving Inventory), psikolojik uyumun ölçülmesinde de ‘Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri’ (MMPI, Minnesota Multiphasic Personality Inventory) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda problem çözme becerisine yönelik özdeğerlendirmesi olumsuz olan ergenlerin psikolojik uyumlarının da (tüm alt boyutlarda) daha düşük, negative olduğu görülmüştür.

Wong (1988) ‘Kendini Düzenleme ve Sosyal Desteğin Problem Çözme Performansı Üzerindeki Etkisi’ isimli çalışmada kendini düzenleme düzeyi düşük 30 ve kendini düzenleme düzeyi yüksek 30 öğrenci ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda kendini ayarlama düzeyi yüksek öğrencilerin problem çözme becerileri kendini düzenleme düzeyi düşük öğrencilerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Peterson (1991) gerçekleştirdiği çalışmada ergenlerin algıladıkları aile desteği ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda algılanan aile desteğinin yüksek olmasının problem çözme becerisi üzerinde pozitif etkisi olduğu görülmüştür.

Clum ve Febbraro (1994) ‘Stres, Sosyal Destek ve Problem Çözme Becerisi: İntihar Girişimindeki Önemi Üzerine Bir Üniversite Örnekleme’ isimli çalışmasında stres, sosyal destek ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin intihar eğilimi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda problem çözme becerisine yönelik algısı olumsuz olan ergenlerin intihar eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Greening (1997) tarafından gerçekleştirilen ‘Suç İşlemiş Ergenlerle Suç İşlememiş Ergenlerin Sosyal Problem Çözme Becerisi’ konulu çalışmada suça bulaşmamış ergenlerin okul hayatlarında da daha az sorun yaşadıkları, davranış problemleri sebebi ile daha az ceza aldıkları, karşılaştıkları sorunlarla daha etkili baş edebildikleri görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ve problem çözme becerileri ile ebeveyn kaybı, sınıf düzeyi, cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu ve ebeveyn çalışma durum arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri duygusal zeka ve problem çözme becerisi, bağımsız değişkenleri ise ebeveyn kaybı, cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, ebeveyn çalışma durumu ve ebeveyn eğitim düzeyidir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Türkiye’de ortaokul 5-6-7 ve 8. sınıflar düzeyinde eğitim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Sarıyer ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Özel Darüşşafaka Ortaokulu ile Hatemoğlu Ortaokulu’nda eğitim görmekte olan 97 kız, 110 erkek olmak üzere toplamda 207 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacı ile kişisel bilgi formu, Bar-On Duygusal Zeka Envanteri Çocuk ve Ergen Formu ve İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır.

3.3.1. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

Envanter Reuven Bar-On ve James D. Parker tarafından 2000 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması 2007 yılında Köksal tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 60 maddeden oluşmakta ve 7-18 yaş arası çocuk ve ergenlere uygulanmaktadır. Bar-On öncelikle yetişkinlere yönelik Bar-On Duygusal Zeka Envanteri’ni geliştirmiştir. Bu envanter literatür taramalarında araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Envanter bir kâğıt-kalem testidir ve uygulaması ortalama 20-25 dakika sürmektedir.

Ölçek bireylerarası, bireyiçi, stres yönetimi, uyum, genel ruh hali ve olumlu etki olmak üzere toplan 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca ölçek değerlendirmesi sonucunda total EQ değeri de elde edilmektedir. Ölçeğin kapsam geçerliliği 10 uzman görüşüne sunularak ve uzmanların yaptıkları düzeltmeler ve öngördükleri maddeler ölçeğe alınarak yapılmıştır (Köksal, 2007). Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .907 olarak hesaplanmıştır. $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ olan ölçekler yüksek derecede güvenilirlerdir (Kalaycı, 2009: 405). Bu sebeple Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu da yüksek derecede güvenilirlerdir.

3.3.2. İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

Ölçek Serin, Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 3 alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .835 olarak bulunmuştur. Yani ölçek yüksek derecede güvenilirlerdir. Ölçeğin alt boyutları problem çözme becerisine güven, özdenetim ve kaçınma faktörlerinden oluşmaktadır.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form araştırmada yer alan demografik değişkenleri kapsamaktadır.

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Veriler SPSS 21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ebeveyn kaybı yaşamış çocuklar ile ebeveyn kaybı yaşamamış çocukların duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görebilmek amacı ile bağımsız örneklem t-testi, varyans analizi ve regresyon analizi ile ölçülmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Ölçeklere İlişkin Analizler

Bulgular bölümünde araştırma kapsamında örneklem grubuna uygulanan kişisel bilgi formu, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu ve İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nden elde edilen sonuçların analizleri ve yorumları yer almaktadır.

Tablo 3. Analiz Edilen Örneklem Grubuna Ait Demografik Özelliklerin Analiz Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Yaş		
10	24	11.6
11	77	37.2
12	69	33.3
13	37	17.9
Cinsiyet		
Kız	97	46.9
Erkek	110	53.1
Ebeveyn Durumu		
Baba Vefat	73	35.3
Anne Vefat	32	15.5
Ebeveynler Hayatta	102	49.3
Ailedeki Çocuk Sayısı		
1	33	15.9
2	98	47.3
3-5	70	33.8
5'ten Fazla	6	2.9
Anne Çalışma Durumu		
Çalışıyor	81	46.82
Çalışmıyor	92	53.18

Baba Çalışma Durumu

Çalışıyor	129	96.99
Çalışmıyor	4	3.01

Anne Eğitim Düzeyi

Okur-yazar değil	6	2.9
Okul-yazar	14	6.8
İlkokul	64	30.9
Ortaokul	61	29.5
Lise	47	22.7
Üniversite ve üzeri	15	7.2

Baba Eğitim Düzeyi

Okur-yazar değil	2	1.0
Okul-yazar	11	5.3
İlkokul	57	27.5
Ortaokul	63	30.4
Lise	59	28.5
Üniversite ve üzeri	15	7.2

Örneklem grubunu 10, 11, 12 ve 13 yaş grubundan 207 öğrenci oluşturmaktadır. Grubun %11.6'sı 10, % 37.2'si 11, % 33.3'ü 12 ve % 17.9'u 13 yaşındadır. Gruptaki kız oranı % 46.9, erkek oranı ise % 53.1'dir. Grubun % 49.3'ünün her iki ebeveyni de hayattadır. Grubun %35.3'ü baba, % 15.5'i ise ebeveyn kaybı yaşamıştır. Grubun % 15.9'u tek çocuktur. %47.3'ü 2, %33.8' 3-5, % 2.9'u ise 5 ve üzeri sayıda kardeştir. Örneklem grubunu oluşturan çocukların % 46.82'sinin annesi çalışırken, % 53.18'inin annesi çalışmamaktadır. Babaların ise %96.99'u çalışmakta, % 3.01', çalışmamaktadır. Okuryazar olmayan anne oranı % 2.9, okuryazar anne oranı % 6.8, ilkokul mezunu anne oranı %30.9, ortaokul mezunu anne oranı % 29.5, lise mezunu anne oranı % 22.7, üniversite mezunu anne oranı ise % 7.2'dir. Okuryazar olmayan baba oranı %1.0, okuryazar baba oranı % 5.3, ilkokul mezunu baba oranı %27.5, ortaokul mezunu baba oranı % 30.4, lise mezunu baba oranı % 28.5 be üniversite mezunu baba oranı % 7.2'dir.

Tablo 4. Ebeveyn Kaybının Duygusal Zeka ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Duyusal Zeka Toplam	N	Ort.	S.S.	t	p
Ebeveyn hayatta	102	174	2.276	1.501	.135
Ebeveyn vefat	105	179	2.209		
Genel Ruh Hali					
Ebeveyn hayatta	100	45	6.97	763	.446
Ebeveyn vefat	105	44	6.94		
Olumlu Etki					
Ebeveyn hayatta	101	15	3.53	1.082	2.81
Ebeveyn vefat	105	14	2.84		
Stres Yönetimi					
Ebeveyn hayatta	101	31	6.27	-604	.546
Ebeveyn vefat	105	32	6.92		
Uyum					
Ebeveyn hayatta	101	29	5.97	-123	.217
Ebeveyn vefat	103	30	5.93		
Bireyiçi					
Ebeveyn hayatta	100	15	4.08	-935	.351
Ebeveyn vefat	105	15	3.99		
Bireylerarası					
Ebeveyn hayatta	100	37	6.39	-467	.000
Ebeveyn vefat	104	41	4.94		

Sonuçlar incelendiğinde duygusal zeka toplam ve genel ruh hali, olumlu etki, stress yönetimi, uyum ve bireyiçi alt boyutlarında ebeveyn kaybı yaşayanlar ile ebeveyn kaybı yaşamayanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Sadece bireylerarası alt boyutunda $p<.05$ olduğundan ebeveyn kaybı yaşayanlar ile ebeveyn kaybı yaşamayanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 5. Cinsiyet Farklılığının Duygusal Zeka ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	N	Ort.	S.S.	t	p
Duygusal Zeka Toplam					
Kız	97	178	2.32	.774	.440
Erkek	110	176	2.18		
Genel Ruh Hali					
Kız	97	45	7.01	1.160	.248
Erkek	108	44	6.88		
Olumlu Etki					
Kız	96	15.21	3.06	.163	.870
Erkek	110	15.14	3.33		
Stres Yönetimi					
Kız	97	32.00	6.87	-.338	.736
Erkek	109	32.31	6.37		
Uyum					
Kız	97	29.95	6.57	-.966	.335
Erkek	107	30.76	5.34		
Bireyiçi					
Kız	96	15.33	3.94	-.156	.876
Erkek	109	15.42	4.13		
Bireylerarası					
Kız	97	40.26	5.69	2.432	.016
Erkek	107	38.25	6.10		

t-Testi sonuçları incelendiğinde cinsiyet değişkeninin duygusal zeka toplam ve genel ruh hali, olumlu etki, stress yönetimi, uyum ve bireyiçi alt boyutları için p değerinin .05'ten büyük olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu durumda kızlar ve erkekler arasında toplam duygusal zeka ve genel ruh hali, olumlu etki, stress yönetimi, uyum ve bireyiçi alt boyutlarının puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Sadece bireylerarası alt boyutunda $p > .05$ olduğundan ($p = .016$) kızlarla erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Tablo 6. Ebeveyn Çalışma Durumunun Duygusal Zeka Üzerindeki Etkisine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	N	Ort.	S.S.	t	p
Anne Çalışma Durumu					
Çalışıyor	81	177	2.46	.245	.807
Çalışmıyor	92	176	2.11		
Baba Çalışma Durumu					
Çalışıyor	129	176	22.65	-.318	.751
Çalışmıyor	3	180	9.50		

t-Testi sonuçları incelendiğinde annesi çalışanların duygusal zeka toplam puanları ortalamaları ile çalışmayanların puan ortalamaları arasındaki farkın p değerinin .807 olduğu görülmektedir. $p > .05$ olduğundan aradaki fark anlamlı düzeyde değildir. Benzer durum p değeri .751 olan baba çalışma durumu analizinde de görülmektedir. Analiz sonucunda ebeveyni çalışanlar ile çalışmayanların duygusal zeka puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 7. Anne Eğitim Durumunun Duygusal Zeka ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	F	p
Duygusal Zeka Toplam					
Okur-yazar değil	6	175	1.6		
Okur-yazar	14	171	3.29		
İlkokul	64	176	2.23	1.410	.222
Ortaokul	61	173	1.80		
Lise	47	183	2.09		
Üniversite ve üzeri	15	183	3.15		
Bireylerarası					
Okur-yazar değil	6	37.6	6.50		
Okur-yazar	12	36.9	7.16		
İlkokul	64	39.3	5.71	3.537	.004
Ortaokul	60	37.3	6.53		
Lise	47	41.3	4.31		
Üniversite ve üzeri	15	41.7	5.71		

Bireyiçi					
Okur-yazar değil	6	13.0	4.14		
Okur-yazar	14	15.0	3.79		
İlkokul	62	15.5	3.59	1.208	.307
Ortaokul	61	14.7	4.25		
Lise	47	16.0	4.24		
Üniversite ve üzeri	15	16.4	4.25		
Stres Yönetimi					
Okur-yazar değil	6	32.5	4.13		
Okur-yazar	13	32.4	7.93		
İlkokul	64	31.9	5.99	.114	.989
Ortaokul	61	31.8	5.69		
Lise	47	32.7	7.67		
Üniversite ve üzeri	15	32.2	9.06		
Uyum					
Okur-yazar değil	6	33.1	7.30		
Okur-yazar	13	31.2	6.71		
İlkokul	64	31.0	6.35	1.620	.156
Ortaokul	59	28.6	5.04		
Lise	47	30.9	5.68		
Üniversite ve üzeri	15	31.0	6.64		
Genel Ruh Hali					
Okur-yazar değil	6	44.1	5.03		
Okur-yazar	14	42.6	10.9		
İlkokul	62	44.0	7.59	1.250	.287
Ortaokul	61	46.2	5.07		
Lise	47	46.1	6.35		
Üniversite ve üzeri	15	45.7	8.24		
Olumlu Etki					
Okur-yazar değil	6	14.5	3.33		
Okur-yazar	14	15.8	4.53		
İlkokul	64	14.9	2.97	1.383	.232
Ortaokul	60	14.6	3.16		
Lise	47	15.7	2.78		
Üniversite ve üzeri	15	16.3	3.82		

Yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde annesi farklı eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının duygusal zeka toplam puanları arasındaki farkın p değeri .222 olarak bulunmuştur. Bireyiçi alt boyutun p değeri .307, stress yönetimi alt boyutunun .989, uyum alt boyutunun .156, genel ruh hali

alt boyutunun .287 ve olumlu etki alt boyutunun .232 olduğu görülmektedir. Duygusal zeka toplam ve diğer beş alt boyutunun p değeri .05'ten büyük olduğundan gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Ancak bireylerarası alt boyutunu p değeri .004 olarak bulunmuştur. Bu değer .05'ten küçük olduğundan duygusal zekanın bireylerarası alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Baba Eğitim Durumunun Duygusal Zeka ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	F	p
Duygusal Zeka Toplam					
Okur-yazar değil	2	168	1.97	1.770	.120
Okur-yazar	11	168	3.83		
İlkokul	57	177	2.43		
Ortaokul	63	174	1.85		
Lise	59	178	2.06		
Üniversite ve üzeri	15	191	1.98		
Bireylerarası					
Okur-yazar değil	2	36.0	4.24	2.199	.056
Okur-yazar	11	34.1	8.24		
İlkokul	55	40.1	5.97		
Ortaokul	62	38.7	5.73		
Lise	59	39.5	5.79		
Üniversite ve üzeri	15	40.2	4.65		
Bireyiçi					
Okur-yazar değil	2	8.50	3.53	2.248	.051
Okur-yazar	11	14.7	4.07		
İlkokul	57	15.2	3.84		
Ortaokul	62	15.1	4.22		
Lise	58	15.5	3.96		
Üniversite ve üzeri	15	17.6	3.39		
Stres Yönetimi					
Okur-yazar değil	2	36.0	5.65	.646	.665
Okur-yazar	11	32.3	6.93		
İlkokul	56	32.8	6.51		
Ortaokul	63	31.3	5.83		
Lise	59	31.7	6.64		
Üniversite ve üzeri	15	33.8	9.52		

Uyum					
Okur-yazar değil	2	30.5	9.19		
Okur-yazar	11	31.0	8.69		
İlkokul	54	31.1	6.30	1.591	.164
Ortaokul	63	28.8	5.92		
Lise	59	30.5	5.12		
Üniversite ve üzeri	15	33.0	4.50		
Genel Ruh Hali					
Okur-yazar değil	2	43.0	8.48		
Okur-yazar	11	42.0	12.8		
İlkokul	57	44.1	7.69	1.881	.099
Ortaokul	62	45.7	5.60		
Lise	58	45.3	6.13		
Üniversite ve üzeri	15	49.2	4.72		
Olumlu Etki					
Okur-yazar değil	2	14.0	4.24		
Okur-yazar	11	14.6	4.41		
İlkokul	57	15.0	3.01	1.829	.109
Ortaokul	62	14.6	2.76		
Lise	59	15.4	3.58		
Üniversite ve üzeri	15	17.2	2.34		

Test sonuçları incelendiğinde babaları farklı eğitim düzeyine sahip çocukların duygusal zeka toplam puanları arasındaki farkın p değerinin .120 olduğu görülmektedir. Bireylerarası alt boyutunun p değeri .056, bireyiçi alt boyutunun p değeri .051, stres yönetimi alt boyutunun .665, uyum alt boyutunun .164, genel ruh hali alt boyutunun .099 ve olumlu etki alt boyutunun p değeri .109'dur. Duygusal zeka toplam ve tüm alt boyutların p değerleri .05'ten büyük olduğundan babaları farklı eğitim düzeyine sahip çocukların duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 9. Yaş Farkının Duygusal Zeka Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Sonuçları

Yaş Grupları	N	Ort.	SS	F	p
10	24	193.2	23.0	5.222	.002
11	77	175.9	21.9		
12	69	176.0	20.7		
13	37	171.8	22.7		

Yaş gruplarının duygusal zeka toplam puanları arasındaki farkın p değeri .002 olarak bulunmuştur. Bu değer .05'ten küçük olduğundan ($p < .05$) aradaki farklı yaş grupları arasındaki duygusal zeka toplam puan farkı anlamlı düzeydedir.

Tablo 10. Yaş Farkının Duygusal Zeka Üzerindeki Etkisine İlişkin Ayrıntılı ANOVA Sonuçları

Yaş Düzeyi	Yaş Grupları	Ortalama Farkı	p
10	11	17.3	.005
	12	17.1	.006
	13	21.4	.001
11	10	-173	.005
	12	-122	1.000
	13	4.12	.781
12	10	-171	.006
	11	.122	1.000
	13	4.24	.775
13	10	-214	.001
	11	-412	.781
	12	-424	.775

Yaş grupları arasındaki duygusal zeka farkına yönelik Post Hoc sonuçları incelendiğinde 10 ile 11 yaş arasındaki duygusal zeka farkının p değerinin .005, 10 ile 12 yaş arasındaki duygusal zeka farkının p değerinin .006, 10 ile 13 yaş arasındaki duygusal zeka farkının p değerinin .001 olduğunu görülmektedir. Bu değerler .05'ten küçük olduğu için aradaki fark anlamlı düzeydedir.

**Tablo 11. Farklı Ebeveyn Kaybının Duygusal Zeka ve Alt Faktörleri
Üzerindeki Etkisine Yönelik ANOVA Sonuçları**

Ebeveyn Kaybı	N	Ort.	SS	F	p
Duygusal Zeka Toplam					
Baba Vefat	73	178.8	22.7	1.244	.290
Anne Vefat	32	181.1	20.8		
Ebeveynler Hayatta	102	174.8	22.7		
Bireylerarası					
Baba Vefat	73	40.7	5.00	11.201	.000
Anne Vefat	31	41.7	4.79		
Ebeveynler Hayatta	100	37.3	6.39		
Bireyiçi					
Baba Vefat	73	15.5	3.98	.478	.621
Anne Vefat	32	15.8	4.07		
Ebeveynler Hayatta	100	15.1	4.08		
Stres Yönetimi					
Baba Vefat	73	32.1	7.16	.348	.707
Anne Vefat	32	33.0	6.40		
Ebeveynler Hayatta	101	31.8	6.27		
Uyum					
Baba Vefat	71	30.7	6.38	.798	.452
Anne Vefat	32	31.1	4.86		
Ebeveynler Hayatta	101	29.8	5.97		
Genel Ruh Hali					
Baba Vefat	73	44.7	6.67	.313	.731
Anne Vefat	32	45.0	7.63		
Ebeveynler Hayatta	100	45.5	6.97		
Olumlu Etki					
Baba Vefat	73	14.8	2.96	.633	.532
Anne Vefat	32	15.0	2.56		
Ebeveynler Hayatta	101	15.4	3.53		

Farklı ebeveynini kaybetmiş çocukların duygusal zeka toplam puanları arasındaki farkın p değeri .290'dır. Bu değer .05'ten büyük olduğundan aradaki farkın anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca duygusal zekanın bireyiçi alt boyutunun p değeri .621, stres yönetimi alt boyutunun p değeri .707, uyum alt boyutunun p değeri .452, genel ruh hali alt boyutunun p değeri .731 ve olumlu etki alt boyutunun p değeri .532 olarak bulunmuştur. Bu değerler .05'ten büyük olduğundan aradaki fark anlamlı değildir. Yalnızca bireylerarası alt boyutunun p değeri ise .000 olarak bulunmuştur. Bu değer .05'ten küçük olduğundan arada anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Post Hoc tablou incelendiğinde bu farkın ebeveyni hayatta olan çocukların bireylerarası duygusal zeka puanları ile anne ya da baba kaybı yaşamış çocukların bireylerarası duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Kardeş Sayısının Duygusal Zeka Üzerindeki Etkisine Yönelik ANOVA Sonuçları

Ailedeki					
Çocuk Sayısı	N	Ort.	SS	F	p
1	33	172.8	19.4		
2	98	179.3	21.3	.767	.514
3-5	70	176.5	25.2		
5'ten fazla	6	174.5	23.2		

Kardeş sayısının duygusal zeka üzerindeki etkisine yönelik ANOVA sonuçları incelendiğinde p değerinin .514 olduğu görülmektedir. Bu değer .05'ten büyük olduğundan aradaki fark anlamlı değildir.

Tablo 13. Ebeveyn Kaybının Problem Çözme Becerisi ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

ProblemÇözme					
Becerisi Toplam	N	Ort.	S.S.	t	p
Ebeveyn hayatta	102	88.0	11.7	.747	.456
Ebeveyn vefat	105	86.6	15.4		
Problem Çözme					
Becerisine Güven					
Ebeveyn hayatta	102	43.5	8.24	-1.265	.207
Ebeveyn vefat	105	45.0	8.56		
Özdenetim					
Ebeveyn hayatta	102	24.5	5.45	2.649	.009
Ebeveyn vefat	105	22.5	5.50		
Kaçınma					
Ebeveyn hayatta	102	19.9	3.64	1.658	.099
Ebeveyn vefat	105	19.0	4.07		

t-Testi sonuçları incelendiğinde ebeveyn kaybı yaşamış çocuklar ile ebeveyn kaybı yaşamamış çocukların problem çözme becerisi toplam puanları arasındaki farkın p değerinin .456 olduğu görülmektedir. Bu değer .05'ten büyük olduğundan aradaki fark anlamlı değildir. Ayrıca yapılan analizler sonucunda problem çözme becerisine güven alt faktöründe ebeveyn kaybı yaşamı ve ebeveyn kaybı yaşamamış çocuklar arasındaki puan farkının p değeri .207, kaçınma alt faktöründe ise bu değer .99 olarak bulunmuştur. Bu değerler .05'ten büyük olduğundan söz konusu iki alt faktör için de aradaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir. Ancak özdenetim alt faktörünün p değeri .009'dur. Bu değer .05'ten küçük olduğundan ($p<.05$) ebeveyn kaybı yaşamış çocuklar ile ebeveyn kaybı yaşamamış çocukların özdenetim puan ortalamaları arasındaki anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 14. Cinsiyet Farklılığının Problem Çözme Becerisi ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	N	Ort.	S.S.	t	p
Problem Çözme					
Becerisi Toplam					
Kız	97	88.2	15.1	.908	.365
Erkek	110	86.5	12.4		
Problem Çözme					
Becerisine Güven					
Kız	97	44.8	8.57	.762	.447
Erkek	110	43.9	8.30		
Özdenetim					
Kız	97	23.5	5.66	.006	.995
Erkek	110	23.5	5.48		
Kaçınma					
Kız	97	19.8	3.85	1.561	.120
Erkek	110	19.0	3.89		

t-Testi sonucunda kızlar ile erkeklerin problem çözme becerisi ortalamaları arasındaki farkın p değeri .365 olarak bulunmuştur. Ayrıca problem çözme envanterinin problem çözme becerisine güven, özdenetim ve kaçınma alt faktörlerinin puan ortalamalarının kızlar ve erkekler arasındaki farklarının anlamlılık düzeyleri de sırası ile .447, .995 ve .120'dir. Tüm bu değerler .05'ten büyük olduğundan kız ve erkeklerin problem çözme becerisi toplam puanları ile problem çözme becerisine güven, özdenetim ve kaçınma alt faktör puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 15. Ebeveyn Çalışma Durumunun Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	N	Ort.	S.S.	t	p
Anne Çalışma Durumu					
Çalışıyor	81	86.5	13.8	-.447	.656
Çalışmıyor	92	87.4	13.3		
Baba Çalışma Durumu					
Çalışıyor	129	88.3	12.7	-.485	.628
Çalışmıyor	3	92.0	6.55		

Ebeveyn çalışma durumunun problem çözme becerisi üzerindeki etkisine yönelik yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde annesi çalışan çocukların problem çözme becerisi puanları ile annesi çalışmayan çocukların problem çözme becerisi sonuçları arasındaki farkın p değerinin .656, babası çalışan çocukların problem çözme becerisi puanları ile babası çalışmayan çocukların problem çözme becerisi puanları arasındaki farkın p değerinin .628 olduğu görülmektedir. Her iki değer de .05'ten büyük olduğundan aradaki fark anlamlı değildir.

Tablo 16. Anne Eğitim Durumunun Problem Çözme Becerisi ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	F	p
Problem Çözme					
Becerisi Toplam					
Okur-yazar değil	6	90.6	10.7	.454	.810
Okur-yazar	14	90.0	11.8		
İlkokul	64	86.0	14.9		
Ortaokul	61	87.1	10.9		
Lise	47	87.0	16.1		
Üniversite ve üzeri	15	90.6	14.2		
Problem Çözme					
Becerisine Güven					
Okur-yazar değil	6	45.1	7.90	.623	.683
Okur-yazar	14	47.2	6.15		
İlkokul	64	44.0	1.00		
Ortaokul	61	43.2	7.59		
Lise	47	44.8	7.82		
Üniversite ve üzeri	15	45.2	8.41		
Özdenetim					
Okur-yazar değil	6	26.0	3.79	.878	.497
Okur-yazar	14	23.5	5.97		
İlkokul	64	23.5	5.40		
Ortaokul	61	23.5	4.87		
Lise	47	23.5	6.46		
Üniversite ve üzeri	15	24.8	5.97		
Kaçınma					
Okur-yazar değil	6	19.5	3.01	.409	.843
Okur-yazar	14	19.2	3.92		
İlkokul	64	19.3	3.66		
Ortaokul	61	19.6	3.82		
Lise	47	19.0	4.42		
Üniversite ve üzeri	15	20.6	3.94		

Anne eğitim durumunun problem çözme becerisi üzerinde etkisine yönelik yapılan ANOVA testi sonuçlarında annesi farklı eğitim düzeyine sahip çocukların problem çözme becerisi toplam puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .810 olarak bulunmuştur. Ayrıca problem çözme becerisine güven alt faktöründe puan

farkının p değerinin .863, özdenetim alt faktöründe puan farkının p değerinin .497, kaçınma alt faktöründe puan farkının p değerinin .843 olduğu görülmektedir. Tüm bu değerler .05'ten büyük olduğundan annesi farklı eğitim düzeyine sahip çocukların problem çözme becerisi ve alt faktörleri arasındaki farkın anlamlı düzeyde olması söylenebilir.

Tablo 17. Baba Eğitim Durumunun Problem Çözme Becerisi ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Sonuçları

BabaEğitim Durumu	N	Ort.	SS	F	p
Problem Çözme					
Becerisi Toplam					
Okur-yazar değil	2	91.0	11.3	1.566	.171
Okur-yazar	11	87.6	14.0		
İlkokul	57	86.7	15.3		
Ortaokul	63	85.8	13.8		
Lise	59	87.0	11.7		
Üniversite ve üzeri	15	96.5	13.0		
Problem Çözme					
Becerisine Güven					
Okur-yazar değil	2	46.5	.70	1.300	.266
Okur-yazar	11	45.1	8.51		
İlkokul	57	44.7	9.84		
Ortaokul	63	43.7	8.18		
Lise	59	43.1	7.50		
Üniversite ve üzeri	15	49.0	6.48		
Özdenetim					
Okur-yazar değil	2	27.0	7.07	1.553	.175
Okur-yazar	11	24.2	5.33		
İlkokul	57	22.6	5.25		
Ortaokul	63	22.9	5.38		
Lise	59	24.2	5.45		
Üniversite ve üzeri	15	26.2	7.18		
Kaçınma					
Okur-yazar değil	2	17.5	4.94	1.132	.344
Okur-yazar	11	18.1	3.70		
İlkokul	57	19.3	3.87		
Ortaokul	63	19.1	4.15		
Lise	59	19.7	3.49		
Üniversite ve üzeri	15	21.2	4.19		

Baba eğitim düzeyinin problem çözme becerisi ve alt faktörleri üzerindeki etkisini görmeye yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde babası farklı eğitim düzeyine sahip çocukların problem çözme becerisi toplam puanları arasındaki farkın p değerinin .171, problem çözme becerisine güven puanları arasındaki farkın o değerinin .266, özdenetim puanları arasındaki farkın p değerinin .175 ve kaçınma puaları arasındaki farkın p değerinin .344 olduğu görülmektedir. Bu değerler .05'ten büyük olduklarından ($p>.05$) aradaki fark anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 18. Farklı Yaş Gruplarının Problem Çözme Becerisine İlişkin ANOVA

Yaş Grupları	N	Sonuçları			
		Ort.	SS	F	p
10	24	95.7	10.7	3.702	.013
11	77	86.2	14.7		
12	69	85.5	14.4		
13	37	87.6	10.1		

Yaş farkının problem çözme becerisi üzerindeki etkisine yönelik yapılan ANOVA analizleri sonuçlarını incelendiğinde p değerinin .013 olduğu görülmektedir. Bu değer .05'ten küçük olduğundan yaş grupların problem çözme becerisi arasındaki fark anlamlıdır.

Tablo 19. Yaş Farkının Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Ayrıntılı ANOVA Sonuçları

Yaş Düzeyi	Yaş Grupları	Ortalama Farkı	p
10	11	9.54	.015
	12	10.2	.009
	13	8.07	.106
11	10	-9.54	.015
	12	.67156	.991
	13	-1.46	.948
12	10	-1.02	.009
	12	-.671	.991
	13	-.213	.865
13	10	-.807	.106
	11	1.46	.948
	12	2.13	.865

Post Hoc sonuçları incelendiğinde problem çözme becerisi arasındaki farkın anlamlı olduğu yaş gruplarının 10 ile 11 ve 10 ile 12 olduğu görülmektedir. 10 ile 11 yaşları arasındaki farkın p değeri .015'tir. 10 ile 12 yaşları arasındaki farkın p değeri .009'dur. Her iki değer de .05'ten küçük olduğunda bu yaş gruplarının problem çözme becerisi arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 20. Farklı Ebeveyn Kaybının Problem Çözme Becerisi ve Alt Faktörleri Üzerindeki Etkisine Yönelik ANOVA Sonuçları

Ebeveyn Kaybı	N	Ort.	SS	F	p
Problem Çözme Becerisi Toplam					
Baba Vefat	73	85.4	15.5	1.144	.321
Anne Vefat	32	89.3	15.1		
Ebeveynler Hayatta	102	88.0	11.7		
Problem Çözme Becerisine Güven					
Baba Vefat	73	44.4	8.67	1.510	.223
Anne Vefat	32	46.5	8.26		
Ebeveynler Hayatta	102	43.5	8.24		
Özdenetim					
Baba Vefat	73	21.9	5.34	5.406	.005
Anne Vefat	32	24.1	5.62		
Ebeveynler Hayatta	102	24.5	5.45		
Kaçınma					
Baba Vefat	73	19.1	4.11	1.561	.212
Anne Vefat	32	18.6	4.03		
Ebeveynler Hayatta	102	19.9	3.64		

Ebeveyn kayıp türünün problem çözme becerisi üzerindeki etkisine yönelik olarak yapılan ANOVA testi sonuçlarında anne kaybı yaşamış, baba kaybı yaşamış ve ebeveyn kaybı yaşamamış çocukların problem çözme becerisi toplam puanları arasındaki farkın p değerinin .321 olduğu görülmektedir. Bu değer .05'ten büyük olduğundan aradaki fark anlamlı değildir. Benzer durum problem çözme becerisine güven ve kaçınma alt faktörleri için de geçerlidir. Problem çözme becerisine güven alt faktörünün p değeri .223, kaçınma alt faktörünün p değeri .212'dir. her iki değer de .05'ten büyük olduğundan bu faktörler için de aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak özdenetim alt faktörünün p değeri .005'tir. Bu değer .05'te küçük olduğundan aradaki fark anlamlıdır. Post Hoc tablosu incelendiğinde baba vefatı yaşayan çocuklar ile ebeveynleri hayatta olan çocukların özdenetim alt faktöründen aldıkları puanların farkının p değerinin .004 olduğu görülmektedir. Bu değer .05'ten küçük olduğundan baba kaybı yaşamı çocuklar ile ebeveynleri hayatta olan çocukların özdenetim puanları arasındaki fark anlamlıdır.

Tablo 21. Kardeş Sayısının Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisine Yönelik ANOVA Sonuçları

Ailedeki					
Çocuk Sayısı	N	Ort.	SS	F	p
1	33	84.0	16.4	1.053	.370
2	98	87.4	12.4		
3-5	70	88.3	14.1		
5'ten fazla	6	92.6	12.2		

Kardeş sayısının problem çözme becerisi üzerindeki etkisine yönelik ANOVA sonuçları incelendiğinde p değerinin .370 olduğu görülmektedir. Bu değer .05'ten büyük olduğundan aradaki fark anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 22. Duygusal Zeka ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Duygusal Zeka	Problem Çözme Becerisi
Duygusal Zeka	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	.666
			.000
Problem Çözme Becerisi	Pearson Korelasyon Katsayısı	.666	1
		.000	

Duygusal zeka ile problem çözme becerisi arasında ilişki olup olmadığını görmek amacı ile yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda r değeri .666 olarak bulunmuştur. Bu değer .50-.69 aralığında olduğunda iki bağımsız değişken arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır.

SONUÇ ve YORUM

Bu çalışmada ebeveyn kaybının duygusal zeka ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin araştırılması hedeflenmiştir. Araştırmaya 97 kız, 110 erkek, toplamda 207 kişi katılmıştır. 102 katılımcının anne ve babası hayatta iken, 73 katılımcı baba, 32 katılımcı anne kaybı yaşamıştır. Katılımcılardan 24'ü 10, 77'si 11, 69'u 12 ve 37'si 13 yaşındadır. Çalışma kapsamında katılımcıların duygusal zeka düzeylerini belirlemek amacı ile 'Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu', problem çözme becerilerini ölçmek amacı ile 'İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri' ve demografik bilgiler için 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Çalışmanın istatistiksel analizleri SPSS 21 programı ile yapılmıştır. Çalışma kapsamında verilerin değerlendirilmesi için Bağımsız Örneklem t-testi, ANOVA ve Regresyon Analizi yapılmıştır. Çalışmada ebeveyn kaybının yanı sıra, birtakım demografik değişkenlerin de duygusal zeka ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Yapılan analizlerde ebeveyn kaybı yaşamış çocuklar ile ebeveyn kaybı yaşamamış çocukların duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca bu analizde duygusal zekanın alt faktörleri olan genel ruh hali, olumlu etki, stres yönetimi, uyum ve bireyiçi alanlarda da her iki grup arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$). Ancak bireylerarası alt faktöründe iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Grup ortalamaları incelendiğinde bu farkın ebeveyn kaybı yaşamış çocukların lehine olduğu, yani ebeveyn kaybı yaşamış çocukların bireylerarası alt ölçeğinden daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Lopes, Salovey ve Straus (2003) tarafından yapılmış olan 'Duygusal Zeka, Kişilik ve Algılanan Sosyal İlişki Kalitesi' isimli çalışmada aile desteğine sahip kişilerin duygusal zeka puanlarının daha yüksek olduğu ve sosyal ilişkilerinde daha az sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Yılmaz'ın (2007) 'Duygusal Zeka ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki' isimli çalışmasında da aile demokratik, otoriter ve ilgisiz aile tutumuna sahip çocukların duygusal zeka toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte alt boyutlarda ilgisiz aile tutumuna sahip çocukların daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Bu durum göstermektedir ki duygusal zekanın gelişiminde ailenin

rolünü daha çok ağırlanan ebeveyn desteği ve ilgisi belirlemektedir. Tek ebeveynli ailelerde de hayatta olan ebeveyninin ilgili ve kapsayıcı tutumu çocuğun duygusal zeka gelişimini iki ebeveynin de hayatta olduğu ailelerde olduğu gibi destekleyebileceği düşünülmektedir. Ebeveyn kaybı yaşamış çocukların bireyler arası alt ölçeğinden daha yüksek puanlı almaları ise bu çocukların karşılarındaki kişinin duygularına karşı daha duyarlı olabildikleri ve duyguları daha iyi okuyabildikleri şeklinde açıklanabilir.

Cinsiyet bağımsız değişkeninin duygusal zeka ve alt faktörleri üzerindeki etkisine yönelik analizlerde kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Ancak bu değerlendirmede de bireylerarası alt faktörde kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kızların lehine olduğu görülmektedir. Duygusal zeka ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak kızların duygusal zeka düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. İşmen ve Köksal'ın (2007) 'Ergenlerde Duygusal Zeka ve Karar Verme Stratejileri', İşmen'in (2001) 'Duygusal Zeka ve Problem Çözme', Yurdakavuştu'nun (2012) 'İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyi' ve Kırtıl'ın (2009) ' İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyi ile Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi' isimli çalışmalarında kızların duygusal zeka düzeyleri erkeklere oranla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Atalay'ın (2014) 'Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' isimli çalışmasında isimli çalışmada ise cinsiyetler arasında erkeklerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonuçlarında kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamasının nedeni olarak yaş dönemlerinin benzerliği ve benzer sosyo-kültürel çevrelerden geliyor olmaları gösterilebilir.

Ebeveyn çalışma durumunun duygusal zeka üzerindeki etkisine yönelik yapılan analizlerde annesi çalışan çocuklar ile annesi çalışmayan çocuklar ve babası çalışan çocuklar ile babası çalışmayan çocukların duygusal zeka düzeyleri arasındaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Atalay'ın (2014)

alışmasında annesi çalışan çocuklar ile annesi çalışmayan çocukların duygusal zeka puanları arasında annesi evhanımı olan çocukların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Baba alışma durumu ile çalışmama durumu arasında ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Araştırma sonuçlarında da ebeveyni çalışan çocuklar ile ebeveyni çalışmayan çocukların duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlgili literature taramasında da duygusal zekanın gelişimi üzerinde aileye yönelik faktörler arasında ebeveyn çalışma durumunun etkisine yönelik anlamlı bir bulguya rastlanmamıştır. Ebeveyn alışma durumunun çocuklarda duygusal zeka üzerinde direkt etkisi olan bir faktör olmadığı düşünölmektedir.

Araştırma sonuçlarında anne eğitim durumunun da duygusal zeka düzeyinde anlamlı bir fark yaratmadığı görölmüştür. Annesi farklı düzeyde eğitime sahip çocukların duygusal zeka toplam puanları ile genel ruh hali, olumlu etki, stres yönetimi, uyum ve bireyiçi alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak bireylerarası alt boyutunda annesi ortaokul mezunu olan çocuklar ile annesi lise mezunu olan çocukların aldıkları puanlar arasında, annesi lise mezunu olan çocukları lehine, anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Yurdakavuştu'nun (2012) alışmasında anneleri farklı eğitim düzeyine sahip çocukların duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görölmüştür. Atalay'ın (2014) alışmasında da 'iyilik\ruh halinin düzenlenmesi' ve 'duyguların kontrolü' alt boyutlarında anne eğitim düzeyi anlamlı bir farklılık meydana getirmezken, 'duyguların değeriendirilmesi' alt boyutunda bu durum değışmektedir. Literatür taraması sonuçlarından da anlaşıacağı gibi yapılan araştırma sonuçları değışkenlik göstermekle birlikte, anne eğitim durumunun duygusal zekanın bazı alt boyutlarında farklılık yarattığı görölmektedir. Duygusal zeka toplam puanında anne eğitim durumuna bağılı olarak bir farklılık olmamasının, ailelerin farklı düzeyde eğitim almış olmalarına rağmen benzer sosyo-ekonomik seviyeye sahip olmalarından kaynaklandığı düşünölmektedir.

Babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan, okuryazar, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olan çocukların duygusal zeka toplam puanları ile duygusal zekanın alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı

görülmüştür ($p>.05$). Yine Atalay'ın (2014) çalışmasında 'iyilik\ruh halinin düzenlenmesi' ve 'duyguların kontrolü' alt boyutlarında babası farklı düzeylerde eğitime sahip çocukların puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, 'duyguların değerlendirilmesi' alt boyutunda gruplar arasında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu fark babası ilkokul mezunu olanlar ile doktora mezunu olanlar arasında babası ilkokul mezunu olanlar lehine, babası ortaokul mezunu olanlar ile babası doktora mezunu olanlar arasında, babası ortaokul mezunu olanlar lehinedir. Yine Yurdakavuştu'nun (2012) çalışmasında baba eğitim düzeyinin çocukların duygusal zeka düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. En yüksek duygusal zeka düzeyine sahip çocukların babalarının lise, ardından sıra ile ilkokul, yüksek lisans, ortaokul, lisans mezunu oldukları, babası okula gitmemiş çocukların ise grup içerisinde en düşük duygusal zeka düzeyi puanına sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışmada da baba eğitim durumu duygusal zeka üzerindeki etkisi bağlamında belirli bir sıralaması göstermemektedir. Çalışma sonuçlarının ilgili araştırmalardaki sonuçlar ile paralellik göstermemesinde yine örneklem grubundaki ebeveynlerin benzer sosyo-ekonomik çevrelerden geliyor olmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Yaş farkının duygusal zeka üzerindeki etkisi incelendiğinde 10 ile 11, 10 ile 12 ve 10 ile 13 yaşları arasında duygusal zeka puanlarında, 10 yaş grubunun lehine, anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Diğer yaş grupları arasında ise bu fark anlamlı düzeyde değildir. Ümit (2010) tarafından yapılan 'Ergenlerin Duygusal Zekaları ve Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' isimli çalışmada farklı yaş gruplarındaki ergenlerin duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. İşmen'in (2001) çalışmasında da 19 yaş altı bireylerin duygusal zeka düzeylerinin yaşlara göre farklılık göstermediği görülmüştür. Yılmaz (2007) tarafından yapılan çalışmada ise farklı yaş gruplarından ergenlerin duygusal zeka puanları arasında yaş değişkeni bağlamında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar kısmen araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmada sadece 10 yaş ile diğer yaş grupları arasında farklılaşma gözlenmekte, 11, 12 ve 13 yaş çocuklarının duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durum 10 yaş çocuğunun

henüz ön ergenlik döneminde olması ve diğer yaş gruplarından gelişimsel olarak farklı özelliklere sahip olması ile açıklanabilir. Ergenlik ve önergenlik dönemi çocukların çok hızlı değişim gösterdikleri yaşlar olduğundan 10 yaş grubundaki çocukların diğer gruplardan farklılaştığı düşünülmektedir.

Anne kaybı yaşamış, baba kaybı yaşamış ve ebeveyn kaybı yaşamamış çocukların duygusal zeka puanları ile genel ruh hali, olumlu etki, stres yönetimi, uyum ve bireyiçi alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak bireylerarası alt faktöründe anne kaybı yaşamış çocuklar ile ebeveyn kaybı yaşamamış çocukların ve baba kaybı yaşamış çocuklar ile ebeveyn kaybı yaşamamış çocukların puanları arasında, anne ya da baba kaybı yaşamış çocukların lehine, anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu fark ebeveyn kaybı yaşamış ve ebeveyn kaybı yaşamamış çocukların duygusal zeka alt boyutlarında da gözlenmiştir. Bireylerarası alt boyutu genel olarak başkalarını anlama, empati, sosyal çevre ile ilişki kurma becerilerini kapsamaktadır. Bu durum ebeveyn kaybının çocuklarda dış dünyaya karşı daha fazla duyarlılık göstermelerine neden olduğunu düşündürmektedir.

Kardeşi olmayan çocuklar, 2 kardeş, 3-5 kardeş ve daha fazla sayıda kardeşe sahip olan çocukların duygusal zeka puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yurdakavuştu'nun (2012) çalışmasında kardeş sayısının duygusal zeka üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu sonuç araştırmamızın bulguları ile de tutarlıdır. Bu durum tek çocuk olma ya da farklı sayıda kardeşe sahip olma durumunun duygusal zekanın gelişimi üzerinde bir etkiye sahip olmadığı şeklinde açıklanabilir. Uyaroglu'nun (2011) 'Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren İlköğretim Öğrencilerinin Empati Becerileri, Duygusal Zeka Düzeyleri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' isimli çalışmasında ise farklı sayıda kardeşe sahip çocukların duygusal zeka toplam, duyguları yönetme ve empati alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Farklılığın ise yalnızca kardeşi olmayan çocuklar ile 2 ve daha fazla sayıda kardeşe sahip çocuklar arasında olduğu ve farklılığın kardeşi olmayan çocuklar lehine

olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekanın gelişimine yönelik kuramsal çerçeve de araştırma sonuçları ile benzerlik göstermekte, duygusal zeka üzerinde etkili olan faktörler açıklanırken kardeş sayısına herhangi bir atıfta bulunulmamaktadır.

Ebeveyn kaybının problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelendiğinde problem çözme becerisi toplam puanlarında ve problem çözme becerisine güven ve kaçınma alt faktör puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Özdenetim alt faktöründe ise iki grubun puanları arasında, ebeveyn kaybı yaşamamış çocukların lehine, anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kutlu'nun (2014) 'Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Problem Çözme Becerisi ve Boyun Eğici Davranışları ile İlişkisinin İncelenmesi' isimli çalışmasında ebeveyn kaybı yaşamış çocuklar ile her iki ebeveyni de hayatta olan çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durum araştırma sonucumuz ile de tutarlılık göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda cinsiyet farklılığının problem çözme becerisi toplan puanı ve problem çözme becerisine güven, özdenetim ve kaçınma alt boyutları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Ulus (2013) tarafından yapılan '8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Davranışlarının Kişilik Gelişimi Açısından İncelenmesi' isimli çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri arasında cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Kutlu'nun (2014) çalışmasında ise erkek öğrencilerin problem çözme envanterinden almış oldukları toplam puanlar kız öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Pakkal (2007) tarafından yapılan 'Okul Öncesi Eğitim Alan Ergenlerin Sosyal Benlik Değerlerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi' isimli çalışmada problem çözme becerisi toplam puanında kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, yaklaşma-kaçınma alt boyut puanı erkeklerde anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak araştırma bulgusu ile benzer araştırmalardan elde edilen cinsiyet değişkeni ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiye ait sonuçlar arasında alt boyutlarda farklılıklar olmasına rağmen, genel problem çözme becerisi puanları arasında paralellik olduğu görülmektedir.

Annesi çalışan ve annesi çalışmayan çocukların problem çözme becerileri toplam puanları ile babası çalışan ve babası çalışmayan çocukların problem çözme becerileri toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Ünüvar (2003) tarafından yapılan ‘Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisi’ isimli çalışmada 6 alt boyuttan sadece ikisinde annesi çalışan öğrenciler ile annesi çalışmayan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Pakkal’ın (2007) çalışmasında da annesi çalışan çocuklar ile annesi çalışmayan çocukların problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bazı araştırmalarda alt boyutlar arasında farklılıklar olmakla birlikte, genel problem çözme becerisi göz önünde bulundurulduğunda araştırma sonuçları arasında tutarlılık vardır.

Annesi okuryazar olmayan, sadece okuryazar olan, ilkokul, ortaokul, lise ya da üniversite ve üzeri mezunu olan çocukların problem çözme becerileri toplam puanları ile alt faktörlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Kutlu (2014) çalışmasında anne eğitim düzeyinin problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını bulmuştur. Ay (2015) ‘Lise Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarının Sosyal Problem Çözme Becerilerine ve Depresyon Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi’ isimli çalışmasında da anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünüvar’ın (2003) araştırma sonuçlarında da farklı eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırma sonucumuz ile de tutarlılık göstermektedir.

Babası okuryazar olmayan, sadece okuryazar olan, ilkokul, ortaokul, lise ya da üniversite ve üzeri mezunu olan çocukların problem çözme becerileri toplam puanları ile alt faktörlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Kutlu (2014) araştırmasında farklı eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Ünüvar (2003) tarafından yapılan çalışmada da baba

eğitim düzeyinin problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Yıldırım (2011) tarafından gerçekleştirilen ‘Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Faktörler’ isimli çalışmada ise babası üniversite mezunu olan öğrencilerin problem çözme becerisi puanlarının, babası lise ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanlarından anlamlı derece daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu konuda sonucumuz ile paralellik gösteren araştırma bulguları olmakla birlikte farklı bulgulara ulaşılan çalışmalar da mevcuttur.

Farklı yaş düzeyindeki çocukların problem çözme becerisi toplam puanları karşılaştırıldığında 10 ila 11 ve 10 ila 12 yaş grupları arasındaki farkın, 10 yaş düzeyindeki çocukların lehine, anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$). Yıldırım’ın (2011) çalışmasında 16 ve 17 yaş grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi puanları 18 ve üzeri yaşlardakilere göre daha yüksek bulunmuştur. Pakkal’ın araştırmasında problem çözme yeteneğine güven ve kişisel kontrol alt boyutlarında sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, yaklaşma-kaçınma alt boyutunda 9. sınıf öğrencilerinin 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Araştırmamızda da örneklem grubunun en küçük yaş düzeyini oluşturan 10 yaş grubunun puanı diğer yaş gruplarından anlamlı düzeyde yüksek ortalamaya sahiptir. Yani araştırma sonucu benzer çalışmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Annesi vefat etmiş, babası vefat etmiş ve ebeveynleri hayatta olan çocukların problem çözme becerileri karşılaştırıldığında problem çözme becerisi toplam puanı, problem çözme becerisine güven ve kaçınma alt faktör puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özdenetim alt faktörü söz konusu olduğunda ise babası vefat etmiş çocukların aleyhine, grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Kardeş sayısının problem çözme becerisi üzerindeki etkisine yönelik analizler sonucunda da farklı sayıda kardeşe sahip çocukların problem çözme becerisi toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Kutlu (2014) çalışmasında tek çocuk olan ve farklı sayıda kardeşe sahip olan 9. sınıf

öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Çağlayan (2008) tarafından yapılan araştırmada da lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin sahip olunan kardeş sayısına göre farklılık göstermediği belirtilmektedir. Yani araştırma bulguları ilgili literatür ile paralellik göstermektedir.

Duygusal zeka ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Yani kişinin duygusal zeka düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinde de artış olduğu söylenebilir. Karabulutlu (2011) tarafından 174 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada da öğrencilerin problem çözme becerileri ile duygusal zeka düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür (çalışmada kullanılan problem çözme becerisi ölçeğinde yüksek puan, problem çözme becerisinin düşüklüğünü göstermektedir). Ayrıca İşmen tarafından gerçekleştirilen araştırmada da duygusal zeka ile problem çözme becerisi arasında ters yönlü ilişki olduğu ortaya konmuştur (bu çalışmada da kullanılan problem çözme becerisi ölçeğinde yüksek puan, problem çözme becerisinin düşüklüğünü göstermektedir). Benzer konuda yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde araştırma sonuçları arasında tutarlılık olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

Eğitim ve aile ortamları için öneriler:

a) Duygusal zekanın ve problem çözme becerisinin gelişiminde aile faktörü açısından ilgili literatür incelendiğinde ebeveyn tutumlarının, ebeveyn ile çocuk arasında kurulan ilişkinin daha önemli olduğu görülmektedir. Bu sebeple ebeveynin çocuğa yönelik tutumu güven verici, destekleyici, hoşgörülü ve demokratik olmalıdır. Kendisine güvenildiğini, fikirlerine saygı gösterildiğini gören ve karşılaştığı problemleri çözmesi için fırsat tanınan çocukta bu beceriler daha hızlı gelişecektir.

b) Ebeveynin çocuğun duygusal zeka ve problem çözme becerisini desteklemesi konusunda önemli olan nokta çocukla geçirilen zamanın niteliğidir. Ebeveyn çocuk ile duygusal açıdan doyurucu ve çocuğun bilişsel ve sosyal

becerilerini geliştirmesini destekleyecek şekilde vakit geçirmeli ve paylaşımlarını bu doğrultuda zenginleştirmelidir.

c) Ailelerin ocuklarda duygusal zeka ve problem çözme becerisinin gelişiminin önemi ve yetişkinlik yıllarında yaşam kalitesini ne şekilde etkilediği, ayrıca bu konuda çocuklarını nasıl destekleyebilecekleri konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiği düşünölmektedir. Bu alışmalar okullarda, üniversitelerde ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının hayata geçirdikleri ana-baba okulu gibi projeler kapsamında gerçekleştirilebilir.

d) ocukların sanat, spor, resim gibi sosyal etkinliklere katılımları desteklenmelidir. Bu tür etkinlikler çocukların kendilerini tanımları, bir grup içerisinde yer alarak sosyalleşmeleri, farklı problemler ile karşılaşıp, bunlarla başedebilmeleri açısından çocuklara önemli fırsatlar sunmaktadır.

e) ocukların çevrelerine karşı duyarlılıklarını ve sorumluluk duygularını geliştirecek, işbirliği yapma, grup ile uyumlu çalışabilme, yapıcı sosyal ilişkiler kurup sürdürebilme konularında onları destekleyecek sosyal sorumluluk projelerinde yer almaları konusunda fırsatlar yaratılmalıdır.

f) Okullar ocukların akademik bilgileri edindikleri yerler olmaları dışında, çeşitli yaşam becerilerini kazandıkları ve kişiliklerinin gelişmesine önemli katkı sağlayan kurumlardır. Bu sebeple okullarda akademik çalışmaların yanı sıra, tüm eğitim kadrosu tarafından benimsenmiş ve müfredat içerisine yerleştirilmiş bir şekilde duygusal zeka ve problem çözme becerisine yönelik çalışma ve etkinliklerin de yer alması önemlidir.

g) Bu konuda eğitimcilerin farkındalığını ve donanımını arttırmak için hizmetiçi eğitim çalışmalarında duygusal zeka ve problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programları ve etkinlikler üzerine çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

h) Konu ile ilgili yapılacak çalışmalarda ebeveyni kaybetme yaşının duygusal zeka ve problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Adair, J. (2000). Karar Verme ve Problem Çözme. (çev. N. Kalaycı). Ankara: Gazi Yayınları.
- Akkan, E. (2010). Ortaöğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordama Gücü. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Atabay, N. (2004). Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerinin ve Sorun Çözme Becerilerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Atalay, B. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. & Nolen-Hoeksema, S. (2002). Psikolojiye Giriş. (çev. Y. Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aydın, Ö. (1999). Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Baltaş, Z. (2006). Duygusal Zeka. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights From Emotional Quotient Inventory, Handbook of Emotional Intelligence. California: Jossey-Bass.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 14(1), 198-210.
- Bingham, A. (1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. (çev. F. Oğuzhan). İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.

- Bozbolat, E., Gömleksizoğlu, M. (2012). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2).
- Bowlby, J. (2012). Güvenli Bir Dayanak. (çev. S. Güneri). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.
- Brody L.R., Hall J.A. (1993). Gender and Emotion. Handbook of Emotions. New York: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Clum, G., Febbraro, G. (1994). Stres, Sosyal Destek ve Problem Çözme Becerisi: İntihar Girişimindeki Önemi Üzerine Bir Üniversite Örnekleme. Journal of Psychopathology and Behaviour Assessment, 16(1), 69-83.
- Cooper, R. & Sawaf, A. (1997). Liderlikte Duygusal Zekâ: Yönetim ve Organizasyonlarda Duygusal Zekâ. (çev. B. Sancar). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1997). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlayan, H.S., Taşgın, Ö., Yıldız, Ö. (2008). Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Dergisi. 2(1), 62-77.
- Çakar, U. Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu ve Zeka İlişkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 6(3), 23-48.
- Dewey, J. (1910). How We Think. Columbia University.
- Doğan, S., Şahin, F. (2007). Dugusal Zeka: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 16(1), 231-252.

- Dündar, S., (2009). Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 24(2), 139-150.
- Fireman, G., Kose, G., Solomon, M.J. (2003). Self-Observation and Learning: The Effect of Watching Oneself on Problem Solving Performance. Cognitive Development. 18(6), 339-354.
- Funke, J. (1991). Solving Complex Problems: Exploration and Control of Complex Systems. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Funke, J. (1995). Experimental Research on Complex Problem Solving. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence. New-York: Basic Books.
- Goleman, D. (1996). Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?, (çev. B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon, T. (1999). Etkili Ana Baba Eğitimi. (çev. N. Özkan). Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Greening, L. (1997). Adolescent Stealers and Nonstealers Social Problem Solving Skills. Adolescence. 32(1), 51-55.
- Heppner, P. P., Petersen, C. H. (1982). The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory. Journal of Counseling Psychology. 29(6), 537-545.
- Heppner, P. P., Reeder, B., Larson, M. (1983). Bilişsel Değişkenlerin Kişisel Problem Çözme Becerisi ile İlişkisi. Journal of Counseling Psychology, 30(4), 537-545.

- Heppner, P. P., Anderson, W.P. (1985). Problem Çözme Becerisi Algısı ile Psikolojik Uyum Arasındaki İlişki. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 415-427.
- Heppner, P. P., Krauskopf, K. (1987). An Information Processing Approach to Personal Problem Solving. *The Counseling Psychologist*. 15(2), 128-192.
- Hesapçıoğlu, M. (1997). Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretim. İstanbul: Beta Yayınları.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal Zeka ve Problem Çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 13, 111-124.
- İşmen, A. E. (2004). Duygusal Zekâ ve Aile İşlevleri Arasındaki İlişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(11), 55-75.
- Kalaycı, Ş. (2009). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karabulut, A. (2012). Duygusal Zeka:Bar-On Ölçeği Uyarlaması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karabulutlu, E., Yılmaz, S., Yurttaş, A. (2007). Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*. 2(2), 75-79.
- Kargı, E. (2009). Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Kazandırma (BSC) Programının Etkililiği: Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kasap, Z. (1997). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı İle Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Katyal, S., Awasthi, E., (2005). Gender Differences in Emotional Intelligence Among Adolescents of Chandigarh. Journal of Human Ecology, 17(2), 153-155.
- Keleşoğlu, Ö. (2007). "Duygusal Zeka". www.mebk12.gov.tr (erişim tarihi:10/09/2015)
- Kırtıl, S. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Koray, Ö., Azar, A. (2008). Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme ve Mantıksal Düşünme Becerilerinin Cinsiyet ve Seçilen Alan Açısından İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi. 16(1), 125-136.
- Köksal, A. (2003). Ergenlerde Duygusal Zeka ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, A. (2007). Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. International Emotional Intelligence and Communication Symposium, May 7-9 2007 / İzmir, Türkiye.
- Köksal, A. (2007). Üstün Zekalı Çocuklarda Duygusal Zekayı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kumru, A., Carlo, G., Edward, C. (2004). Olumlu Sosyal Davranışların İlişkisel, Kültürel, Bilişsel ve Duyuşsal Bazı Değişkenlerle İlişkisi. Türk Psikoloji Dergisi. 18(54), 109-125.
- Malki, R. (1998). Davranışlarda İç-Dış Kontrol Odağı ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Mayer, J.D. & Salovey, P., Caruso, D.R. (1997). What is Emotional Intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence As A Standard Intelligence. *Emotion*. 1(3), 232-242.
- Mountrose, P. (2006). 6 ile 18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede 5 Aşama. (çev. M. Kesim). İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Nezu, A.M., Nezu, C.M., D' Zurilla, T.J. (2007). Solving Life' s Problems: A 5 Step Guide To Enhanced Well-Being. New Jersey: John Wiley&Sons Publishing Company.
- Odabaşı, B. (2013). İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Açısından İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 3(2), 33-51.
- Öğülmüş, S. (2004). Ben Sorun Çözebilirim: Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi. Ankara: Babil Yayıncılık.
- Özdil, G. (2008). Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programının Okulöncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası Yaklaşım Dayalı Yaratıcı Problem Çözme Öğretim Programının Yaratıcı Problem Çözme Becerisine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28, 159-167.
- Pakkal, F. (2007). Okul Öncesi Eğitim Alan Ergenlerin Sosyal Benlik Değerlerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Petrides, K., Frederickson, N., Furnham, A. (2004). The Role Of Trait Emotional Intelligence In Academic Performance and Deviant Behavior At Scchhool. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Saban, A. (2005). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sağlam, M., "Duygusal Zeka". www.kisiselgelisim.net.tr (erişim tarihi: 22\08\2015)
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Coginition, and Personality*. 9 (3), 185-211.
- Serin, N. ve Derin, R. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 5(1), 1-19.
- Serin, O., Bulut Serin, N. ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) Geliştirilmesi. *Elementary Education Online*. 9(2), 446-458.
- Shapiro, L.E. (2003). Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek. (çev. Ü. Kartal). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Sonmaz, S. (2002). Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Sternberg, R. (1996). *Successful Intelligence*. New York: Simon&Schuster Publishing.
- Stevens, M. (1998). Sorun Çözümleme. (çev. A. Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Strickland, B.R. (1989). Internal_External Control Expectancies. *American Psychologist*. 44(1), 1-12.
- Şahin, F. (1999). Okul Öncesi Eğitimde Oyun Etkinlikleri, Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-pa Yayıncılık.

- Tezel, A., Arslan, S., Topal, M., Aydoğan Ö., Koç, Ç. (2009). Hemşirelik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 12(4), 1-10.
- Terzi, Ş. (2001). 'İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi' VI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri. Ankara.
- Terzi, Ş., Çankaya, Z. (2009). Bağlanma Stillerinin Öznel İyi Olmayı ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarını Yordama Gücü. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 4(31), 1-11.
- Thornton, S. (1998). Çocuklar Problem Çözüyor. İstanbul: Gendaş Yayınları.
- Trinidad, D., Johnson, A., (2002). The Association Between Emotional Intelligence and Early Adolescent Tobacco and Alcohol Use. Personality and Individual Differences, 32, 95-105.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zekâ. Klinik Psikiyatri Dergisi. 2(1), 12-20.
- Tüzün, O., Sayar, K. (2006). Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji. Düşünen Adam. 19(1), 24-39.
- Ulus, H. (2013). 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Davranışlarının Kişilik Gelişimi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Uyaroğlu, B. (2011). Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren İlköğretim Öğrencilerinin Empati Düzeyleri ve Duygusal Zeka Düzeyleri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Ümit, N. (2010). Ergenlerin Duygusal Zekaları ve Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ünüvar, A. (2003). Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Estitüsü. Konya.
- Yavuzer, H. (1994). Çocuk ve Suç. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1998). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (1988). Lise Öğrencilerinin İçsel ya da Dışsal Denetimli Olmalarını Etkileyen Etmenler. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2005). Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldız, S. A. (2003). Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Sosyal Beceri Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

EKLER

Ek-1: Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

BAR-ON DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ ÇOCUK VE ERGEN FORMU

YÖNERGE: Her cümleyi okuyun ve sizi en iyi tanımlayan cevabı seçin. 4 olası cevap vardır. 1=Beni çok az tanımlıyor; 2=Beni biraz tanımlıyor; 3=Beni genellikle tanımlıyor ;4=Beni çok tanımlıyor. İfadeleri cevaplarırken çoğu yerde çoğu zaman nasıl hissettiğinizi, düşündüğünüzü veya nasıl davrandığınızı belirtin. Her cümle için sadece bir tane cevap seçin ve sizin cevabınıza uyan kutucuğu işaretleyin.

		1 Beni çok az tanımlıyor	2 Beni biraz tanımlıyor	3 Beni genellikle tanımlıyor	4 Beni çok tanımlıyor
1	Eğlenmekten hoşlanırım.				
2	Diğer insanların nasıl hissettiğini anlamada başarılıyım.				
3	Üzüntülü olduğumda soğukkanlılığımı koruyabilirim.				
4	Mutluyum.				
5	Diğer insanların başına gelenleri önemserim.				
6	Öfkemi kontrol etmek benim için zordur.				
7	İnsanlara nasıl hissettiğimi söylemek kolaydır.				
8	Tanıştığım herkesten hoşlanırım.				
9	Kendimden emin olduğumu hissederim.				
10	Genellikle diğer insanların ne hissettiğini anlarım.				
11	Soğukkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.				
12	Zor soruları cevaplarırken farklı yollar kullanmayı denerim.				
13	Yaptığım birçok şeyin iyi sonuçlanacağını düşünürüm.				
14	Başkalarına saygı gösterebilirim.				
15	Her şeye gereğinden çok üzülürüm.				
16	Benim için yeni şeyleri anlamak kolaydır.				
17	Duygularımı rahatlıkla ifade edebilirim.				
18	Herkes hakkında iyi düşünürüm.				

19	En iyisini umut ederim.				
20	Arkadaş sahibi olmak önemlidir.				
21	İnsanlarla kavga ederim.				
22	Zor soruları anlayabilirim.				
23	Gülümsemekten hoşlanırım.				
24	Başka insanların duygularını incitmemeye çalışırım.				
25	Bir problemi çözene kadar uğraşırım.				
26	Sinirli bir yapıya sahibim.				
27	Hiçbir şey canımı sıkmaz.				
28	Benim için duygularım hakkında konuşmak zordur.				
29	Her şeyin iyi olacağını bilirim.				
30	Zor sorulara iyi cevaplar bulabilirim.				
31	Duygularımı kolaylıkla tanımlayabilirim.				
32	Nasıl iyi zaman geçirebileceğimi bilirim.				
33	Gerçeği söylemeliyim.				
34	İstedimde zor bir soruyu birçok şekilde cevaplayabilirim.				
35	Kolaylıkla kızarım.				
36	Başkaları için bir s-şeyler yapmaktan hoşlanırım.				
37	Çok mutlu değilim.				
38	Problemleri çözerken farklı yolları kolaylıkla kullanabilirim.				
39	Kolay kolay üzülmem.				
40	Kendimle barışığım.				
41	Kolay arkadaş edinirim.				
42	Yaptığım her şeyde en iyi olduğumu düşünüyorum.				
43	İnsanlara ne hissettiğimi söylemek benim için kolaydır.				
44	Zor bir soruyu cevaplarken birçok çözüm üretmeye çalışırım.				
45	Başkalarının duyguları incindiğinde kendimi kötü hissederim.				

46	Birisine sinirlendiğim zaman kızgınlığım uzun süre devam eder.				
47	Kişiliğimden memnunum.				
48	Problem çözmede iyiyimdir.				
49	Sıramı beklemek benim için zordur.				
50	Yaptığım şeylerden zevk alırım.				
51	Arkadaşlarımı severim.				
52	Kötü günlerim olmaz.				
53	Başkalarına duygularımı anlatmakta zorluk çekerim.				
54	Kolaylıkla üzülürüm.				
55	En yakın arkadaşlarımdan biri üzgün olduğunda anlayabilirim.				
56	Vücudumu beğenirim.				
57	Bazı şeyler zorlaşsa bile vazgeçmem.				
58	Öfkelendiğimde düşünmeden hareket ederim.				
59	İnsanlar bir şey söylemeseler bile üzgün olduklarını anlarım.				
60	Görünüşümü beğenirim.				

Ek-2: Problem Çözme Envanteri**İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDEKİ ÇOCUKLAR İÇİN PROBLEM ÇÖZME
ENVANTERİ**

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup sizin için ne kadar geçerli olduğunu karşısındaki kutucuğa kodlayın.

'1:Hiçbir zaman böyle davranmam', '2:Ender olarak böyle davranırım', '3:Arada sırada böyle davranırım', '4: Sık sık böyle davranırım', '5:Her zaman böyle davranırım'

		1	2	3	4	5
1	Sorunlarımdan kaçmak yerine onları çözmeye çalışırım.					
2	Ne zaman sorun yaşasam içimd ebir karamsarlı olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakın olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir probem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum yollar işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütüm çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavg ederim.					
15	Sorunlardan kaçma yerine işe yarayan bir çözüm bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.					
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					

18	Bir sorunum olduğuunda ne yaparsam yapayım çözölmeeyeceğini düşünürüm.					
19	Sorunlarımı çözemediğimde ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değıilimdir.					
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğuunda küçük bir çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğıime inanırım.					
24	Bir sorunum olduğuunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					



Ek-3: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1) Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

2) Yaşınız : 10 () 11 () 12 () 13 ()

3) Ebeveyn Durumunuz

Annem Hayatta () Annem Hayatta Değil ()

Babam Hayatta () Babam Hayatta Değil ()

4) Anne Öğrenim Durumunuz:

Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Üniversite ve Üzeri ()

5) Baba Öğrenim Durumunuz

Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Üniversite ve Üzeri ()

6)Ailenizdeki çocuk sayısı

Tek çocuk () 2 () 3-5 () 5'ten fazla ()

7)Ebeveyn Çalışma Durumu:

Annem Çalışıyor () Annem Çalışmıyor ()

Babam Çalışıyor () Babam Çalışmıyor ()

Ek-4: Ölçek Uygulama Valilik İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.10815936

23/10/2015

Konu: Aylin UYAR KURT

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) 16.10.2015 tarihli dilekçe.

b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.

c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 19.10.2015 tarihli tutanağı.

Beykent Üniversitesi Klinik Psikolojisi yüksek lisans öğrencisi Aylin UYAR KURT'un "*Ebeveyn Kaybının Duygusal Zeka ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Sarıyer ilçesine bağlı Darüşşafaka Ortaokulu ve Hatemoğlu Ortaokulunda öğrenim gören 6-7 ve 8. sınıf öğrencilerine; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
23/10/2015

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1ddf-de6a-3b12-97fa-aaa5 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

09.09.1985 tarihi, Tekirdağ ili Şarköy ilçesi doğumluyum. İlk ve ortaokul eğitimimi Şarköy’de, lise eğitimimi ise Tekirdağ Anadolu Lise’nde tamamladıktan sonra, 2007 yılında İstanbul Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans programından mezun oldum. 2014 yılında Beykent Üniversitesi Klinik Psikoloji Bölümü’nde yüksek lisans eğitime başladım. 2011 yılından bu yana Darüşşafaka Eğitim Kurumları’nda psikolojik danışman olarak görev yapmaktayım.

Aylin UYAR KURT