

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri İlişkisi*

The Relationship between Emotional Intelligence Levels and Problem Solving Skills of Preschool Teachers*

Nurcihan ERTUĞRUL^a, Ali Yiğit KUTLUCA^b

Öz

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi çocuklara eğitim veren öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleriyle problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin varlığını incelemektir. Bu araştırmanın ikincil amacı ise okul öncesi çocuklara eğitim veren öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Çalışmada; Duygusal Zeka Envanteri ve Kişilerarası Problem Çözme Becerisi ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Analizde Kolmogorov-smirnov normallik testi, bağımsız örneklem için t-testi Mann-Whitney U testi tek yönlü varyans analizi (Anova), Kruskal Wallis-H testi ve basit korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda; okulöncesi öğretmenlerin duygusal zekâ bakımından ortalamasının altında bir puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekânın zamanla geliştirilebileceği düşünüldüğünde okulöncesi öğretmenlerine bu konuda hizmet içi süreçlerde eğitim verilmesi gerektiği; duygusal zekâsı gelişen okulöncesi öğretmenlerinin okulöncesi çocuklara da duygusal zekâyı geliştirecek eğitimi verebilmelerinin sağlanabileceği varsayılmıştır. Diğer bir sonuç ise duygusal zekâ ile problem çözme arasında düşük de olsa pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Problem çözme konusunda başarının artırılmasında belirli bir oranda duygusal zekânın payının olduğu göz önüne alındığında, eğitim süreçlerinde duygusal zekâyı da yer verilmesinin problem çözmeye olumlu sonuçlar doğuracağı varsayılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zeka, Okul Öncesi, Problem Çözme

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between emotional intelligence levels and problem-solving skills of pre-school teachers. The secondary aim of this study is to examine the emotional intelligence levels and problem-solving skills of pre-school teachers in terms of various variables. Study; Emotional Intelligence Inventory and Interpersonal Problem-Solving Scale were used. The data obtained from the scales were analyzed by SPSS program. Kolmogorov-smirnov normality test, t-test for independent samples Mann-Whitney U test one-way analysis of variance (Anova), Kruskal Wallis-H test and simple correlation analysis were performed. In the results of working; It was concluded that preschool teachers had a low average score in terms of emotional intelligence. When it is thought that emotional intelligence can be developed over time, it is necessary to provide preschool teachers with in-service training on this subject; It was assumed that preschool teachers who develop emotional intelligence can be provided to preschool children to provide education to develop emotional intelligence. Another result was found to be a positive and significant relationship between emotional intelligence and problem solving, albeit low. Considering that there is a certain proportion of emotional intelligence in increasing the success in problem solving, it is assumed that the inclusion of emotional intelligence in educational processes will have positive results in problem solving.

Keywords: Emotional Intelligence, Preschool, Problem Solving

Önerilen APA Atf Biçimi / Suggested APA Citation

Ertuğrul, N., & Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri ilişkisi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.656153>

* Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünden yararlanılarak üretilmiştir.

* This article was produced from a part of the first author's master's thesis.

^aNurcihan ERTUĞRUL-ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0873-5226>
İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye. E-posta: nurog61@gmail.com
Istanbul Aydın University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Istanbul, Turkey. E-mail: nurog61@gmail.com

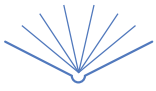
^bAli Yiğit KUTLUCA-ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1341-3432>
İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye. E-posta: alikutluca@aydin.edu.tr
Istanbul Aydın University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Istanbul, Turkey. E-mail: alikutluca@aydin.edu.tr

Makale Hakkında

Tür: Araştırma
Geliş Tarihi: 06 Aralık 2019
Kabul Tarihi: 07 Mayıs 2020
Yayın Tarihi: 4 Temmuz 2020
DOI:
Sorumlu Yazar:
Nurcihan ERTUĞRUL
İstanbul Aydın Üniversitesi
İstanbul/Türkiye.
E-posta: nurog61@gmail.com

About the Article

Type: Research
Received: 06 December 2019
Accepted: 07 May 2020
Published: 4 July 2020
DOI:
Corresponding Author
Nurcihan ERTUĞRUL
İstanbul Aydın University
İstanbul/Turkey.
E-mail: nurog61@gmail.com



Giriş

Yüksek bir IQ seviyesine sahip olmanın insanların yaşamlarında başarılı olmak için en önemli koşul olarak görülmesi 1990'lı yıllarda duygusal zekâ (DZ) kavramının literatüre girmesiyle birlikte geçerliliğini yitirmiş ve insanların duygularını tanıma, anlama ve yönetebilme becerileri mutlu ve başarılı olmalarında önemli görülmeye başlanmıştır. Bununla birlikte eğitimin önemli noktalarından biri de öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, duygularını yönetebilmeleri, problemlerini doğru şekilde çözebilmeleridir. Bu noktada öğretmenlerin liderliğine ihtiyaç vardır. Okul öncesi eğitim için, anne-babasından ayrılmış ve okula gelmiş çocukları karşılayarak gün boyu çocuklarla vakit geçiren öğretmenlerin sahip olacağı nitelikler önemli bir durumdur. Okul öncesi eğitimde öğretmenler; malzemeler ve programlardan daha fazla bir öneme sahiptirler (Yalçın ve Özgen, 2010).

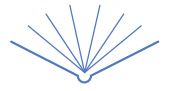
Çağdaş eğitim ve öğretim programlarının en temel amacı nitelikli problem çözücü bireyler yetiştirmektir. Bu bireylerin yetiştirilmesi ise okul öncesi dönemde başlamaktadır. Okul öncesi eğitimin temel hedeflerinden biri yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Bu bireylerin yetişmesinde ise sosyal ve duygusal zekâ seviyeleri öne çıkmaktadır. Duygusal zekâları ve problem çözme becerileri yüksek düzeyde olan öğretmenlerin öğrencilerine bu davranışı kazandırmada çok önemli katkı sağlayacağı düşünülmelidir. Duygular ve duygusal yetiler Antik Yunandan beri insanlığın ilgisini çekse de eğitim sisteminin ilgisini çekmesi zaman almıştır. Engeli olmayan çocuklar ile özel gereksinimli çocukları kendi türlerine ait okullara yerleştirme düşüncesi ile bilişsel yetenekler temel alınarak insanları doğuştan zeki ve zeki olmayan olarak ayırma fikri; bilişsel yetenekler ve zekâ testleri ile zekâ üzerine insanlığın ilk cevabı kabul edilebilir (Goleman, 2016).

1940'lı yıllarda analitik zekâları ortalamasının üstünde kabul edilen Harvard Üniversitesi mezunu 95 kişinin, mezun olduktan sonraki yıllarda yaşamlarının nasıl olduğu incelenmiş ve incelemeyi yapanların beklentileri bu kişilerin yaşamlarında da başarılı olacağı yönünde olmuştur. Fakat araştırmayı yapanların bunun böyle olmadığını, bu kişilerin birçoğunun hayatından memnun olmadığını, bazılarının evlenip boşandığı, bazılarının psikolojik yardım aldığı, bazılarının iş hayatının dışında ciddi başarısızlıklar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuca dayanarak, mutlu ve başarılı olmak için analitik zekânın tek başına yeterli olmadığı sonucuna varılmış ve mutlu ve başarılı olmak için kişinin analitik zekâsının yanında duygusal zekâsının da gelişmiş olması gerektiği, hatta kendini ifade edebilme, yönetebilme, ilişki kurabilme ve sürdürebilmede analitik zekâdan daha çok duygusal zekânın önemli olduğu saptanmıştır (Akçakaya, 2015). Okul birincileri toplumun en başarılı ve en mutlu insanları değilse, en başarılı ve mutlu insanlar kimdir sorusu başarı, yaşam doyumu ve zekâyâ yeni bir bakış açısı ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Duygularını tanıyabilen ve yönetebilen, duygusal yeterlilikleri yüksek, sağlıklı iletişim kurabilen, grup çalışmasına yatkın bireylerin iş ve özel hayatlarında başarılı olduğu bulgusu hayatta üstün performans göstermeyi sağlayan yeteneklerin sosyal duygusal yetenekler olduğunu göstermiştir (Goleman, 2016). Duygusal zekânın önemi ise akademik testlerden başarılı olanların gerçek hayatta başarısız işler gerçekleştirmesiyle fark edilmiş ve bu da bilişsel zekâ dışında da bir zekânın olduğunu kabul edilmesini ve bu alanda araştırmalar yapılmasını sağlamıştır (Durdu ve Şahin, 2017).

Cooper ve Sawaf, (2000) duygusal zeka kavramını "duyguların gücü ve kavrayışını, bilgi ve etki kaynağı olarak sezmek, anlamak ve etkin biçimde uygulamak kabiliyeti" şeklinde tanımlamışlardır. Çünkü insani duygular, temel hislerin, içgüdüsel dürtü ve duygusal tercihlerin ortak noktasıdır. Bu olgulara güvenildiği ve saygı duyulduğu durumlarda, duygusal zeka, benliğimizi ve çevremizde yer alan kişileri iyi bir şekilde anlamamızı sağlamaktadır. Duygusal zekâ kavramı ilk çıktığı dönemde daha çok iş yaşamına yönelik çalışmalar ön plandayken, daha sonra akademinin de ilgisini çekmiştir. Salovey, Mayer ve Caruso, (2002) duygusal zekâyı, duygu yüklü bilgiyi etkin bir şekilde işleme koyma ve problem çözme gibi bilişsel etkinlikleri yönlendirmede ve enerjiji gerekli davranışlara odaklamada kullanma yeteneği olarak ifade etmişlerdir.

Bireyin kendisi hakkında bilgi edinmesi, motivasyon kaynaklarını etkilemesi ve hayata bakış açısını düzenleyen bir araç olarak sunulması zekâyı tek bir alanla sınırlandırmak yerine duygusal temelleri bulunan kompleks bir yapı olarak ele alınmanın gerekliliğini göstermektedir (Şen, 2017). Bireylerin kendilerinin ve başka bireylerin sahip oldukları duyguları fark etmede, toplumsal ve özel yaşamlarında sağlıklı ve mutlu bireyler olmalarında, karşılarına çıkan problemlerin sağlıklı olarak çözümlenebilme yolu bulmalarında duygusal zekâyâ önem atfedilmektedir. Bu durum da duygusal zekâ seviyesi yüksek kişilerin çevreleriyle iletişimi iyi, karşılarına çıkan problemlerle etkin mücadele edebilen, etkili ve farklı çözüm geliştirebilen bireyler olması beklentisi doğurur. Yaşam boyunca her alanda duygusal zekâ hem öğrenilebilir hem de öğretilerek geliştirilebilir. Geliştirilebilir bir özelliğe sahip olan duygusal zekâ; eğitim alanında daha önemli bir konuma sahip olmaktadır. Okul öncesi dönemden yükseköğrenime kadarki eğitim kurumlarında görevli tüm öğretmenlerin hem duygusal zekâlarının hem de problem çözme becerilerinin geliştirilmesi söz konusu nedenlerle önem arz etmektedir (Kaynak, 2013).

Problem, bireylerin bir amaca ulaşmasında, engellerle karşılaşacağı bir çatışma durumu ifade etmektedir (Erkuş ve Bahçecik, 2015). Problem çözme ise çeşitli ihtiyaçları karşılama ve zorluklarla başa çıkma amacıyla gerçekleştirilen bir dizi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlem olarak tanımlanabilir. Problem çözme bilginin bilişsel olarak rasyonel, mantıksal olarak basitçe işlenmesi değil; oldukça karmaşık, dinamik, etkileşimli ve aşamalı bir süreç olarak kavramsallaştırılmıştır (Heppner ve Krauskopf, 1987). Problem çözme becerisinin (PÇB) geliştirilme süreci farklı yetenek ve beceriler gerektirir. İnsanlığın ilerlemesinde ve rahat etmesinde bu becerinin gelişimine önem verilmelidir. Öncelik olarak ise kişisel problem çözme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü insan, yaşadığı güçlükler karşısında kendi görüşüne göre hareket etmek zorundadır (Akpınar, 2014). Problem çözme becerisi olan insanlar; yenilikçi, sorumluluk sahibi, esnek, cesur, maceraperest, farklı düşünen, özgüvenli, mantıklı, nesnel, rahat, duygusal, enerjik, etkin, yaratıcı ve üretici bir yapıya sahiptir. Bu özellikler kişinin yaşamının başarılı bir şekilde devamı için önemlidir (Germi, 2006). Polya (2004) problem çözme basamaklarını (i) problemi anlama, (ii) plan yapma (iii) planı uygulama ve (iv) geriye dönüp bakma/değerlendirme şeklinde ifade etmiştir. Polya'nın (2004) yaklaşımında öncelikle çözülmesi gereken problemin tüm boyutlarıyla anlaşılması gerekmektedir. Sonraki aşamada tüm boyutları ile ortaya konulan problemin çözümü için yapılacak çalışmaların planlanması ve planlanan çözümün hayata



geçirilmesi öngörülmektedir. Bu yaklaşımda son olarak çözümün ne derece işe yaradığı ile ilgili bir değerlendirme yapılması gerekmektedir. Dolayısıyla, problem çözme sürecinin/basamaklarının farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde ele alındığı söylenebilir. Problem çözme sürecinde bilişsel özellikler kadar duygusal özelliklerin de etkili olduğu söylenebilir. Duygusal reaksiyonlar problem çözme sürecinde nasıl düşünüleceği ve davranılacağı üzerinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle duygusal başa çıkma stratejilerini kullanmak bir problemi çözmeye çok etkili olabilir. Duygusal başa çıkma stratejilerinin örnekleri arasında, pasif kabul, içten düşünme, teslimiyet, duyguları çözme ve maneviyatı destekleme bulunmaktadır (Heppner ve Krauskopf, 1987).

Duygusal zeka ve problem çözme arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur. Jung ve Yoon (2012) Kore misafirperverlik çalışanlarının duygusal zekâsının stresle başa çıkma tarzları ve iş tatmini üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada; çalışanların duygusal zekâ unsurlarının problem çözme ve bilişsel değerlendirme stresiyle başa çıkma stilleri iş tatmini üzerinde önemli ve olumlu bir etki gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ingram, Peake, Stewart ve Watson (2017) çalışanların problem çözme ve bilişsel değerlendirme stresiyle başa çıkma stillerinin iş tatmini üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada; duygusal zekânın hem kişisel hem de kişilerarası boyutlarının, şirket içindeki temel faaliyetlerde, işlev görmeyi gerektiren kişilerarası süreçler yoluyla firma performansı üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Walton ve Hibbard (2019) yetişkinlerin duygusal zekâsı ile çocukların sosyal-duygusal yeterlilik bilgisi arasındaki ilişkileri incelemek adına yaptıkları çalışmada; tüm katılımcıların duygusal zekâsı ile çocukların sosyal-duygusal yeterlilik bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişler ve duygusal zekâ eğitiminin erken çocukluk eğitimcilerinin çocukların duygusal gelişimlerini desteklemede daha etkili olmalarına yardımcı olmanın bir yolu olarak gösterildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Okul ortamında yaşanan problemleri öğretmenlerin çözebilmeleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin problemlere bakışı, kendini karşısındakinin yerine koyabilmesi, problemlere hızlı ve pozitif çözümler bulabilmesi toplum ve aile yaşamı açısından oldukça önemlidir. Bu beceriye sahip öğretmenler pozitif bir psikolojik ortam sağlayabilirler. Bireylerin hayat mücadelelerinde, kendilerini gösterebilmelerinde problem çözme yetisine sahip olmaları belirleyici olmaktadır. Problem çözme yetisine sahip çocukların yetiştirilmesine bu becerisi yüksek olan öğretmenler daha çok katkı sağlar. Toplumun gelişiminde de bu beceriye sahip kişilerin önemli katkı sağlayacağı söylenebilir. Bunun oluşabilmesi de bireylerin yaşadıkları problemlerle etkili şekilde mücadele edebilmelerine bağlıdır (Güçlü, 2003).

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi çocuklara eğitim veren öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleriyle problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırmanın ikincil amacı ise okul öncesi çocuklara eğitim veren öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın varsayımları şunlardır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları hangi düzeydedir?

• Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri hangi düzeydedir?

• Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

• Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları yaşları, cinsiyetleri, çalışma yılları ve eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

• Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri yaşları, cinsiyetleri, çalışma yılları ve eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama yöntemi esas alınmıştır. Modeli esas alarak çalışan bir araştırmacının amacı, iki veya daha çok değişken arasındaki olası ilişkileri tespit etmek ve söz konusu değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini ya da birbirlerini etkileme derecelerini belirlemektir (Karasar, 2016).

Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul Avrupa yakasında Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görevli okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Okullarda toplam 236 öğretmen görev yapmaktadır. Bu ilçelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarının sayısının ulaşılabilir düzeyde olması çalışmanın bu ilçelerde yapılmasını daha olanaklı kılacağından, çalışmanın yapılabilmesinde avantaj sağlayacağı düşünüldüğü için bu ilçeler tercih edilmiştir. İki ilçedeki okullarda görevli okul öncesi öğretmenlerinin tamamına ulaşıldığından ayrıca örneklem hesaplamasına gerek duyulmamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerine içerisinde kişisel bilgilerin (yaş, cinsiyet, çalışma yılı ve eğitim düzeyi) yer aldığı demografik bilgi formu, Duygusal Zekâ Envanterinin (DZE)'nde ve Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)'nde yer alan sorular yöneltilmiştir. İlgili iki envanter hakkında detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Duygusal zeka envanteri

Envanter iş görenlerin duygusal zekâ düzeylerini tespit etmek amacıyla Schutte, Malouff, Hall (1998) tarafından geliştirilmiş ve Austin, Saklofske ve Huang tarafından 2004 yılında revize edilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Tatar, Tok ve Bender (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Chronbach's Alpha) 0.85 bulunmuştur. Ölçek 5'li likert ölçeğinde düzenlenmiş olup 1= Tamamen uygun, 5= Hiç uygun değil şeklinde değerlendirilmektedir. Bu ölçek İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Değerlendirilmesi ve Duyguların Kullanımı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı 41 sorudan oluşmakta olup; İyimserlik / Ruh Halinin Düzenlenmesi boyutu 21, Duyguların Değerlendirilmesi boyutu 13 ve Duyguların Kullanımı boyutu da 7 sorudan meydana

gelmektedir. İlgili envanterden alınabilecek en yüksek puan 205; en düşük puan ise 41'dir. İlgili envanter için ortalama değer 123'tür. Ölçek için elde edilen yüksek puan duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğunu" göstermektedir. Bu çalışmada Chronbach's Alpha katsayısı 0,92 bulunmuştur. Bu değer, testin güvenilirlik katsayısının yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kişilerarası problem çözme envanteri

Envanter Çam ve Tümkaya (2007) tarafından üniversite öğrencilerinde problem çözme yaklaşım ve becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir araçtır. Envanterin beş alt ölçeği bulunmakta ve toplamda 50 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 1= Hiç uygun değil ile 5=Tamamıyla uygun şeklinde beşli likert ölçeğinde değerlendirilmektedir. Çalışmada envanterin güvenilirlik kat sayısı (Chronbach's Alpha) 0,90 bulunmuştur. En düşük 1 puan (hiç uygun değil) ile en yüksek 5 puan (tamamen uygun) şeklinde puanlanan envanter için alınabilecek en yüksek değer 250, en düşük değer 50, ortalama değer ise 150'dir. Ölçekten alınan yüksek puan KPÇ becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada güvenilirlik katsayısı ise 0,75 bulunmuştur.

Cronbach alfa katsayısının yorumlanması için farklı sınıflamalar literatürde yer almaktadır. Yaygın kabul edilen yaklaşıma ait sınıflama şu şekildedir (George ve Mallery, 2003):

Tablo 1. Cronbach alfa katsayısının yorumlanması

| Güvenirlik katsayısı (Cronbach alfa) | Yorum |
|--------------------------------------|------------------|
| ≥ 0.9 | Mükemmel |
| $0.7 \leq < 0.9$ | İyi |
| $0.6 \leq < 0.7$ | Kabul edilebilir |
| $0.5 \leq < 0.6$ | Zayıf |
| < 0.5 | Kabul edilemez |

Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin DZ düzeylerinin PÇB'ye etkisi ve çeşitli değişkenlere göre değişimini belirleme amaçlı gerçekleştirilen bu çalışmada ilk olarak ölçeklerden elde edilen veriler, SPSS 24.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p > .05$ olarak kabul edilmiştir. Öncelikle; verilerin dağılımlarını görebilmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Normallik testinden elde edilen sonuçlar ışığında, normal dağılım gösteren veriler için ikili gruplar için bağımsız t testi, ikiden fazla gruplar için tek yönlü varyans (ANOVA) testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizi için ise ikili gruplar için Mann-Whitney U testi, ikiden fazla gruplar için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Son olarak, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki olası ilişkinin anlamlılığını tespit etmek için veriler üzerinde basit korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Pearson korelasyon katsayısı iki bağımsız değişken arasındaki ilişkinin hangi düzeyde ve hangi yönde olduğunu gösterir. Söz konusu katsayı 0,70-1,00 arasında ise yüksek; 0,70-0,30 arasında ise orta; 0,30-0,00 arasında olması ise iki değişken arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu gösterir (Büyüköztürk vd., 2017).

Bulgular

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

DZE ve KPÇE envanterlerinin dağılım sonuçları tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 2. Cronbach alfa katsayısının yorumlanması

| | n | X | SD | Z | p |
|---------------|-----|--------|-------|-------|-------|
| DZE Puanları | 236 | 114.11 | 24.31 | 0.912 | .376 |
| KPÇE Puanları | 236 | 157.21 | 15.10 | 1.530 | .018* |

$p > .05$

Tablo 2'ye göre, elde edilen verilerin normallik testinde, DZE puanları normal dağılım göstermekte olduğu ($p > .05$), fakat KPÇE puanları ise normal dağılım göstermediği ($p > .05$) saptanmıştır. Bu nedenle normal dağılan veriler için parametrik testler, normal dağılmayan veriler için parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

KPÇE ve DZE envanterlerinin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. KPÇE ve DZE puanlarına ait betimsel istatistikler

| | n | Minimum | Maksimum | X | SD |
|---------------|-----|---------|----------|-------|-------|
| KPÇE Puanları | 236 | 114.11 | 24.31 | 0.912 | .376 |
| DZE Puanları | 236 | 157.21 | 15.10 | 1.530 | .018* |

Tablo 3'te verilen betimsel istatistik değerlerine göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin ($X_{KPÇE} = 157.21$) ortalama değer olan 150'den yüksek olduğu saptanmıştır. KPÇE için minimum değer 91 iken maksimum değer 211 saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının ($X_{DZE} = 114.11$) ise ortalama değer olan 123'ten düşük olduğu ortaya çıkmıştır. DZE için minimum değer 52 iken maksimum değer 172 olarak saptanmıştır.

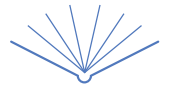
DZE ortalama puanının cinsiyet değişkeniyle karşılaştırması Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. DZE ortalama puanının cinsiyete göre t-testi sonuçları

| | Değişken | N | X | SD | df | t | p |
|---------------|----------|-----|--------|-------|-----|--------|------|
| Duygusal Zeka | Kadın | 228 | 113.49 | 24.33 | 234 | -2.103 | .037 |
| | Erkek | 8 | 131.75 | 16.44 | | | |

$p > .05$

Tablo 4'teki analiz sonucuna bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır [$t_{(234)} = -2.103, p < .05$]. Bu bulguya dayalı olarak kadın okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin ($X = 113.5$), erkek okul öncesi öğretmenlerinininkinden ($X = 131.8$) daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak duygusal zekâ ile cinsiyet değişkeni arasında erkek okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı bir ilişki olduğu da söylenebilir. Cinsiyet



ile DZ arasındaki ilişkinin istatistiksel anlamlılığına yönelik elde edilen *t*-testi analiz bulgularına ek olarak cinsiyetin DZ üzerinde açıkladığı varyansın oranını belirlemek için etki büyüklüğünün (eta-kare) katsayısı hesaplanmış ve cinsiyet için hesaplanan değer .019 şeklinde bulunmuştur. Buradan çıkarılacak sonuç; cinsiyetin pedagojik inançlar üzerindeki etkisinin küçük düzeyde olduğudur. Buna göre; cinsiyet değişkeninin duygusal zekâ üzerindeki açıkladığı varyansın %1,9 şeklinde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2017).

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

Tablo 5. DZE ortalama puanının yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri

| Yaş | N | X | SD |
|-------------|-----|--------|-------|
| 18-21 | 50 | 110.74 | 20.41 |
| 22-27 | 57 | 115.50 | 28.94 |
| 28-34 | 63 | 113.90 | 24.55 |
| 35-40 | 41 | 120.09 | 23.78 |
| 50 ve üzeri | 25 | 108.32 | 18.90 |
| Toplam | 236 | 114.10 | 24.31 |

Tablo 5'te okul öncesi öğretmenlerinin yaş grupları ve yaş gruplarının DZE puan ortalamaları yer almaktadır. Buna göre; yaş grupları bakımından en çok 28-34 yaş arası yer almakta (63 kişi) fakat DZE puan ortalaması en yüksek 35-40 yaş arası grubunda yer almaktadır ($X = 120.09$).

DZE'nin yaş değişkenine göre tek yönlü Varyans Analizi Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. DZE'nin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

| | Kareler Toplamı | df | Kareler Ortalaması | F | p | Fark |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|------|-------|------|
| Gruplar Arası | 2990.008 | 4 | 747.502 | | | |
| Grup İçi | 135940.3 | 231 | 588.486 | 1.27 | .282* | Yok |
| Toplam | 138930.4 | 235 | | | | |

$p > .05$

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının yaşa göre değişimine dair bulguları gösteren Tablo 6'da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

DZE ortalama puanının çalışma yılı değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 7'de yer almaktadır

Tablo 7. DZE ortalama puanının çalışma yılı değişkenine göre betimsel istatistikleri

| Çalışma Yılı | N | X | SD |
|-----------------|-----|--------|-------|
| 1-5 yıl | 64 | 110.34 | 25.84 |
| 6-10 yıl | 83 | 115.25 | 25.49 |
| 11-15 yıl | 48 | 115.58 | 22.79 |
| 15 yıl ve üzeri | 41 | 116.60 | 21.50 |
| Toplam | 236 | 114.10 | 24.31 |

Tablo 7'de okul öncesi öğretmenlerinin çalışma yılı grupları ve çalışma yılları gruplarının DZE puan ortalamaları yer almaktadır. Buna göre; çalışma yılı grupları bakımından en çok 6-10 yıl arası yer almakta (83 kişi) fakat DZE puan ortalaması en yüksek 15 yıl ve üzeri çalışma yılı grubunda yer almaktadır ($X = 116.60$).

DZE'nin çalışma yılına göre tek yönlü Varyans Analizi Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. DZE'nin Çalışma Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Kareler Toplamı | df | Kareler Ortalaması | F | p | Fark |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|------|-------|------|
| Gruplar Arası | 1783.081 | 5 | 356.616 | | | |
| Grup İçi | 137147.3 | 230 | 596.292 | .598 | .701* | Yok |
| Toplam | 138930.4 | 235 | | | | |

$p > .05$

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

DZE ortalama puanının eğitim düzeyi değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. DZE Ortalama Puanının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

| Eğitim Düzeyi | N | X | SD |
|---------------|-----|--------|-------|
| Önlisans | 100 | 116.06 | 26.97 |
| Lisans | 125 | 112.76 | 22.24 |
| Yüksek Lisans | 11 | 112.09 | 23.07 |
| Toplam | 236 | 114.13 | 24.36 |
| 50 ve üzeri | 25 | 108.32 | 18.90 |
| Toplam | 236 | 114.10 | 24.31 |

Tablo 9'da okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi grupları ve eğitim düzeyi gruplarının DZE puan ortalamaları yer almaktadır. Buna göre; eğitim düzeyi grupları bakımından en çok lisans düzeyinde eğitilmiş öğretmen yer almakta (125 kişi) fakat DZE puan ortalaması en yüksek önlisans grubunda yer almaktadır ($X = 116.06$).

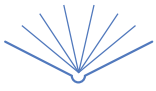
DZE ortalama puanının eğitim düzeyine göre tek yönlü Varyans Analizi Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. DZE ortalama puanının eğitim düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

| | Kareler Toplamı | df | Kareler Ortalaması | F | p | Fark |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|------|-------|------|
| Gruplar Arası | 648.876 | 3 | 324.438 | | | |
| Grup İçi | 138230.8 | 232 | 595.822 | .545 | .581* | Yok |
| Toplam | 138879.6 | 235 | | | | |

$p > .05$

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



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

KPÇE ortalama puanının cinsiyet ile karşılaştırması Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. KPÇE ortalama puanının cinsiyete göre u-testi sonuçları

| Cinsiyet | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|----------|-----|-----------------|--------------|-------|-------|
| Kadın | 228 | 117.73 | 26843.5 | 737.5 | .358* |
| Erkek | 8 | 140.31 | 1122.5 | | |

*p < .05

Tablo 11'e göre okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U = 737.500$, $p > .05$). Ayrıca kadın öğretmenlerin problem çözme becerileri (Sıra Ortalaması= 117.7) erkek öğretmenlere (Sıra Ortalaması= 140.3) göre daha düşük bulunmuştur. Her ne kadar erkek öğretmenlerin KPÇE puan ortalamaları kadın öğretmenlerden yüksek bulunmuş olsa da arada anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

KPÇE ortalama puanının yaş ile karşılaştırması Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. KPÇE Ortalama Puanının Yaşa Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

| Yaş | N | Sıra Ortalaması | df | X ² | p |
|-------------|----|-----------------|----|----------------|-------|
| 18-21 | 50 | 111.28 | 4 | 7.45 | .114* |
| 22-27 | 57 | 129.82 | | | |
| 28-34 | 63 | 102.91 | | | |
| 35-40 | 41 | 133.45 | | | |
| 50 ve üzeri | 25 | 121.88 | | | |

*p > .05

Tablo 12'de okul öncesi öğretmenlerinin yaş grupları ve yaş gruplarının KPÇE puan ortalamaları ve yaş grupları ile KPÇE puan ortalamalarının karşılaştırmaları yer almaktadır. Buna göre; yaş grupları bakımından en çok 28-34 yaş arası yer almakta (63 kişi) fakat KPÇE puan ortalaması en yüksek 35-40 yaş arası grubunda yer almaktadır ($X = 133.45$). KPÇE'nin yaşa göre değişiminin anlamlılığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-testine göre yaş grupları ile KPÇE arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

KPÇE ortalama puanının çalışma yılı ile karşılaştırması Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13'te okul öncesi öğretmenlerinin çalışma yılı grupları ve çalışma yılı gruplarının KPÇE puan ortalamaları ve çalışma yılı grupları ile KPÇE puan ortalamalarının karşılaştırmaları yer almaktadır. Buna göre; çalışma yılı grupları bakımından en çok 6-10 yıl grubu yer almakta (83 kişi) fakat KPÇE puan ortalaması en yüksek 15 yıl ve üzeri çalışma yılı grubunda yer almaktadır ($X = 124.53$). KPÇE'nin çalışma yılına göre değişiminin anlamlılığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-testine göre çalışma yılı grupları ile KPÇE arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

KPÇE ortalama puanının eğitim düzeyi ile karşılaştırması Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 13. KPÇE Ortalama Puanının Yaşa Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

| Çalışma Yılı | N | Sıra Ortalaması | df | X ² | p |
|-----------------|----|-----------------|----|----------------|-------|
| 1-5 yıl | 63 | 116.54 | 3 | .55 | .906* |
| 6-10 yıl | 83 | 115.02 | | | |
| 11-15 yıl | 48 | 117.2 | | | |
| 15 yıl ve üzeri | 40 | 124.53 | | | |

*p > .05

Tablo 14. KPÇE ortalama puanının eğitim düzeyine göre kruskal wallis h-testi sonuçları

| Eğitim Düzeyi | n | Sıra Ortalaması | Serbestlik Derecesi (SD) | X ² | p |
|---------------|-----|-----------------|--------------------------|----------------|-------|
| Ön lisans | 100 | 126.54 | 2 | 2.75 | .253* |
| Lisans | 125 | 111.65 | | | |
| Yüksek lisans | 11 | 111.95 | | | |

*p > .05

Tablo 14'te okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi grupları ve eğitim düzeyi gruplarının KPÇE puan ortalamaları ve eğitim düzeyi grupları ile KPÇE puan ortalamalarının karşılaştırmaları yer almaktadır. Buna göre; eğitim düzeyi grupları bakımından en çok lisans düzeyi yer almakta (125 kişi) fakat KPÇE puan ortalaması en yüksek ön lisans düzeyi grubunda yer almaktadır ($X = 126.54$). KPÇE'nin eğitim düzeyine göre değişiminin anlamlılığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-testine göre eğitim düzeyi grupları ile KPÇE arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin DZ seviyeleri ile PÇB arasındaki ilişkinin seviyesini ve anlamlılığını belirlemek için katılımcıların DZE ve KPÇE'ye verdikleri cevaplardan elde edilen veriler üzerinde korelasyon analizi yapılmıştır. Analizlerde ulaşılan bulgular, Tablo 15'te detaylı bir şekilde sunulmuştur.

DZE ile KPÇE Arasındaki Korelasyon Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. DZE ile KPÇE arasındaki korelasyon

| Duygusal Zekâ | | |
|------------------------|--------------|-------|
| Problem Çözme Becerisi | Spearman Rho | .591 |
| | p | .001* |
| | N | 236 |

Tablo 15'teki bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin DZ seviyeleri ile PÇB arasında orta seviyede, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .591$, $p < .05$). Bu bulgu, bu çalışma açısından DZ ile PÇB arasında anlamlı, pozitif ve orta dereceli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu çalışmayla sınırlı olmak üzere, okul öncesi öğretmenlerinin DZ seviyelerinin artmasıyla PÇB'nin de arttığını söylemek mümkündür. Bu bulgudan yola çıkarak determinasyon katsayısına bakıldığında ($r^2 = .35$) PÇB'deki toplam varyansın %35'inin duygusal zekâ kaynaklı olduğu söylenebilir.



Sonuç ve Tartışma

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

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin DZ'leri ortalamasının altında olarak tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin DZ'leri, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken; yaş, çalışma yılı ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri de çok düşüktür. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri, cinsiyet, yaş, çalışma yılı ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin DZ'leri, PÇB'yi anlamlı olarak etkilememektedir.

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

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin ortalama değer olan 150'den yüksek olduğu saptanmıştır. KPÇE minimum ortalama değeri 91 iken maksimum değeri 211 olarak saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin DZ'lerinin ise ortalama değer olan 123'ten düşük olduğu ortaya çıkmıştır. DZE minimum ortalama değeri 52 iken maksimum değeri 172 olarak tespit edilmiştir. Karabulutlu vd. (2011) yaptıkları çalışmada öğrencilerin problem çözme becerisi ortalama puanını 92 bulmuştur. Yine aynı çalışmada duygusal zeka puan ortalaması 116 bulunmuştur. Başka bir çalışmada ise öğrencilerin problem çözme becerisi puan ortalaması 83 bulunmuş, aynı çalışmada duygusal zeka puan ortalaması 124 bulunmuştur (Akyol, 2019). Bu çalışmadaki ortalama puanlar söz konusu çalışmalardan daha yüksek bulunmuştur.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin DZ'leri, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak literatürden farklı olarak erkekler lehine bir farklılık saptanmıştır. Buna göre okul öncesi kadın öğretmenlerinin duygusal zekâlarının, erkek okul öncesi öğretmenlerinininkine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, DZ ile cinsiyet arasında kadın öğretmenler aleyhine anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Cinsiyet ile DZ arasındaki ilişkinin istatistiksel anlamlılığına yönelik elde edilen t-testi analiz bulgularına ek olarak cinsiyetin duygusal zekâ üzerinde açıkladığı varyans oranını belirlemek için etki büyüklüğü katsayısı da hesaplanmıştır. Buna göre; cinsiyet değişkeninin DZ üzerindeki açıkladığı varyansın %1,9 şeklinde olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin DZ'lerinin eğitim düzeyleri ile karşılaştırılmasında anlamlı bir farkın saptanmamasıyla beraber önlisans mezunu olan katılımcıların duygusal zekâlarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Durdu ve Şahin (2017) yaptıkları çalışmada DZ ile cinsi-

yet değişkenini karşılaştırmış ve erkekler aleyhine anlamlı düzeyde farklılık saptamışlardır. Yine; İşmen (2001), Tekin Bender (2006), Göçet (2006), Erdoğan (2008), Özmen (2008), İkiz ve Görmez (2010), Üzel ve Hangül (2011), Taşlıyan, Hırlak ve Harbalıoğlu (2014) ve Usta (2017) yaptıkları çalışmalarda erkekler aleyhine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. ABD'de 3830 kişiyle yapılan bir araştırmada yaşın artmasıyla birlikte DZ'nin de arttığı ve bunun tersine olarak bilişsel zekada gerileme olduğunu saptanmıştır (Tunca, 2010). Güler (2006), Sevindik, Uncu ve Dağ (2012), Kızıl (2014) ve Usta da (2017) yaptıkları araştırmalarda benzer şekilde anlamlı sonuçlar bulmuşlardır. Bu çalışmaların aksine Yılmaz ve Şahin (2004), Yerli (2009), Özcan (2012), Asıcı ve Karaca (2014) ve Delikoyun (2017) yaptıkları araştırmalarda ise yukarıdaki araştırmaların aksine DZ ile yaş arasında anlamlı farklılık saptamamıştır. DZ ile yaşın karşılaştırıldığı bir diğer araştırma ise Mayer (2001) tarafından öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Söz konusu araştırmada DZ açısından 18-21 yaş arası grubun DZ'den aldıkları puanın 13-16 yaş arası grubundaki öğrencilerin aldıkları puandan daha yüksek olduğunu saptamış ve DZ'nin en azından genç yetişkinlik döneminin başlarına kadar yaşla birlikte arttığını ifade etmiştir. Bu çalışmada ise DZ ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$). Ayrıca 35-40 yaş aralığında olan katılımcıların DZ'lerinin diğer yaş gruplarındaki katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Pamukoğlu (2004) 52 yönetici kadın ile yaptığı bir araştırmada hizmet süreleri ile DZ arasında bir karşılaştırma yapmış ve karşılaştırma sonucunda; hizmet süresi 5 yıldan az olan yöneticilerin, DZ ortalama puanlarının diğer yöneticilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bunun tersine, Kuşaklı (2008) yönetici hemşirelerle yapmış olduğu çalışmada ise DZ ile mesleki kıdem arasında anlamlı farklılık olmadığını saptamıştır. Bununla birlikte istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamasına rağmen yönetici olan hemşirelerin, çalışma yılları arttıkça DZ puanlarının 15 yıla kadar arttığı, 15 yıldan sonrası azaldığı tespit edilmiştir. Karmyshakova (2006) ve Acar da (2001) yaptıkları çalışmada Kuşaklı'ninkine benzer bulgular saptamışlardır. Bu çalışmada DZ'nin çalışma yılıyla anlamlı olarak değişmediği, bununla birlikte çalışma yılı 1-5 yıl arasında olan katılımcıların DZ'lerinin diğer katılımcılara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p > .05$). Kuşaklı (2008) yönetici hemşirelerle yaptığı çalışmada DZ ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık saptamıştır. Bu farklılık lisans ve lisansüstü mezunu hemşire gruplarının lehine olduğu ve yönetici hemşirelerin eğitim düzeylerinin artmasıyla DZ'lerinin de arttığı saptanmıştır. Öztürk Deniz de (2008) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerin DZ puan ortalamalarının ön lisans ve lisans düzeyindeki öğretmenlerinkinden daha yüksek ve anlamlı olarak saptamıştır. Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin DZ'leri ile eğitim düzeyleri karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Cenkseven ve Akar Vural (2006) ile Bulut Serin ve Derin (2008) çalışmalarında cinsiyet ile PÇB arasındaki ilişkinin erkekler aleyhine farklılaştığını saptamışlardır. Bununla birlikte Tümkaya ve İflazoğlu (2000), İşmen (2001), Ülger (2003), Güler (2006), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009), Başar (2011), Bağçeci ve Kınay (2013), Elkin, Erdem ve Genç (2014) ve Karadağlı (2015) çalışmalarında cinsiyete ile PÇB arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını saptamışlardır. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin PÇB'leri de cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Bununla birlikte kadın öğretmenlerin PÇB'leri erkek



öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. Pakaslahti vd. (2002) yaptıkları araştırmada küçük yaşta grup üyelerinin PÇB'sinin büyüklere nazaran daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Yerli (2009) ise araştırmasında PÇB ile farklı yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını ve farklı yaş grubundaki yöneticilerin PÇB algılarının eşit seviyede olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde; Yılmaz (2009), Başar (2011), Erdem ve Genç (2014) ve Elkin ve Karadağlı da (2015) çalışmalarında yaş ile PÇB arasında anlamlı bir farklılık saptamamışlardır. Bu çalışmada da benzer şekilde PÇB ile yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$). Çınar (2016) çalışmasında çalışma yılı ile PÇB arasında anlamlı farklılık saptamamıştır. Bu çalışmada da PÇB ile çalışma yılı arasında anlamlı olarak farklılık saptanmamıştır ($p > .05$). Yıldız (2009) ve Şahin'in (2015) yapmış olduğu çalışmada eğitim düzeyleri ile problem çözme becerisi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın Kaya (2005), Gültekin (2006), Demirtaş ve Dönmez (2008), Yazıcı (2011) ve Sesli'nin (2013) yaptıkları çalışmalarda ise, eğitim düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin arttığı bulunmuştur. Bu çalışmada ise PÇB ile eğitim düzeyi arasında anlamlı olarak farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Uyar Kurt (2016) ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında DZ ile PÇB arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptamıştır. Karabulutlu vd. de (2011), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada DZ ile PÇB arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Nazlı'nın (2013) hemşirelerle yapmış olduğu çalışma da ise DZ ile PÇB arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki saptamıştır. Tetik ve Açıkgoz de (2013) benzer şekilde negatif yönde ve anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Bu çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin DZ ile PÇB arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Okul öncesi öğretmenlerinin DZ'leri arttıkça PÇB'lerinin de arttığı söylenebilir. Bu bulgu için determinasyon katsayısının düzeyine bakıldığında, PÇB'deki toplam varyansın (değişkenliğin) %35'inin DZ'den kaynaklandığı söylenebilir.

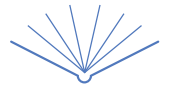
Bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerin DZ bakımından ortalamadan daha düşük bir puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. DZ'nin zamanla geliştirilebileceği düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerine bu konuda hizmet içi süreçlerde eğitim verilmesi gerektiği; DZ'si gelişen okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocuklara da DZ'yi geliştirecek eğitimi verebilmelerinin sağlanabileceği varsayılmıştır. Diğer bir sonuç ise DZ ile PÇB arasında düşük de olsa pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Problem çözme konusunda başarının artırılmasında belirli bir oranda duygusal zekânın payının olduğu göz önüne alındığında, eğitim süreçlerinde duygusal zekâyâ da yer verilmesinin problem çözümede olumlu sonuçlar doğuracağı varsayılmıştır.

Yayın Etiği Beyanı

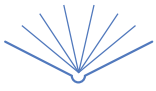
Bu araştırmanın planlanma, uygulama ve raporlama süreçlerinin tamamında "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Kaynakça

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akçakaya, Ü. (2015). Duygusal zekâ yüksek insanların ortak özellikleri. 13 Nisan 2019 tarihinde https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_14317.htm adresinden erişildi.
- Akpınar, Ş. (2014). *Öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Akyol, M.A. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ seviyelerinin ve problem çözme becerilerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Asıcı, E. ve Karaca, R. (2014). Öğretmen adaylarında affetme özelliği ve öz-duyarlılık. *Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 489-505. Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2428>
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., Mckenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and crossvalidating a modified version of schutte et al.'s (1998) measure, *Personality and Individual Differences*, 36(3), 555-562, [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00114-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00114-4)
- Bağçeçi, B. ve Kinay, İ. (2013). Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 335-347.
- Başar, G. (2011). *Hemşirelerde ve hemşirelik öğrencilerinde problem çözme ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul.
- Bulut-Serin, N. ve Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1),1-18.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Pegem.
- Cenkseven, F. ve Akar-Vural, R. (2006). Ergenlerin düşünme gereksinimi ve cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25, 45-53.
- Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (2000). *Liderlikte duygusal zekâ*. (Çev. Z. B. Ayman ve B. Sancar). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası problem çözme envanterinin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28(3), 95-111.



- Delikoyun, D. (2017). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve benlik saygısı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Durdu, İ. ve Şahin, S. (2017). Bazı değişkenler açısından orta- okul öğretmenlerin duygusal zekâlarının incelenmesi (İzmir İli Buca İlçesi Örneği). *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 44-58.
- Elkin, N. ve Karadağlı, F. (2015). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilim Dergisi*, 1(1), 11-18.
- Erdem, A. R. ve Genç, G. (2014). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 1-21.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(7), 62-76.
- Erkuş, B. ve Bahçecik, N. (2015). Özel hastanelerde çalışan yönetici hemşirelerin ve hemşirelerin eleştirel düşünme düzeyi ve problem çözme becerileri. *MÜSBED*, 1(1), 1-9.
- Germi, H. (2006). *Gençlik ve spor genel müdürlüğünde görev yapan spor yöneticilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Goleman, D. (2016). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272-300.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Heppner, P. P., & Krauskopf, C. J. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15(3), 371-447. <https://doi.org/10.1177/0011000087153001>
- Ingram, A., Peake, W. O., Stewart, W., & Watson, W. (2017). Emotional intelligence, interpersonal process effectiveness, and entrepreneurial performance. *Journal of Small Business Management*, 1, 1-46. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2014.34>
- İkiz, F. E. ve Görmez, S. K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1216-1225.
- İşmen, E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.
- Karabulutlu, E., Yılmaz, S. ve Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79.
- Jung, H. S. ve Yoon, H. H. (2012). The Effect of Emotional Intelligence on Counterproductive Work Behavior and Organizational Citizen Behavior among Food and Workers in a Deluxe Hotel. *International Journal of Hospitality Management*, 31, 369-378. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.06.008>.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karmyshakova, K. (2006). *Ekip çalışmasında liderin duygusal zekâsının önemi ve bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kaynak, A. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kızıl, İ. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Kuşaklı, B. (2008). *Yönetici hemşirelerin duygusal zekâ yetenekleri ve liderlik davranışları* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Mayer, J. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23(3), 131-137. <https://doi.org/10.1080/02783190109554084>
- Nazlı, S. (2013). *Hemşirelerde duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Konya ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özcan, G. T. (2015). *Örgütsel bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özmen, A. (2008). *An analytical study of the impact of the perception of leadership styles on job satisfaction within the Turkish national police based on the multi-factor leadership questionnaire* (Doctoral Dissertation). Sam Houston State University, Huntsville, Texas.
- Öztürk, A. ve Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.
- Pakaslahti, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance". *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 137-144. <https://doi.org/10.1080/01650250042000681>



- Pamukoğlu, E. (2004). *Duygusal zekânın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında incelenmesi ve bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Polya, G. (2004). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. New Jersey/Princeton: Princeton University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds). *The Handbook of positive psychology*, içinde. New York: Oxford University Press.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2):186-206.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. Doi: 10.1016/S0191-8869(98)00001-4.
- Sevindik, F., Uncu, F. ve Dağ, D. G. (2012). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 26(1), 21- 26
- Şen, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taşlıyan, M., Hırlak, B. ve Harbalıoğlu, M. (2014). Duygusal zekâ, iletişim becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişki: Üniversite öğrencilerine bir uygulama. *ASSAM*, 2(3), 45-58.
- Tatar, A., Tok, S., Bender, M. T. ve Saltukoğlu, G. (2017). Asıl form Schutte duygusal zekâ testinin türkçeye çevirisi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 139-146.
- Tekin Bender, M. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2013). Duygusal zekâ düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi: Meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 87-97.
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tümkaya, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Çukurova üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 143-158.
- Usta, S. (2017). *Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Uyar Kurt, A. (2016). *Ebeveyn kaybının duygusal zekâ ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Ülger, Ö.E. (2003). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışlarıyla ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Üzel, D. ve Hangül, T. (2011). Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki. İçinde X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Walton, G. E. and Hibbard, D. R. (2019). Exploring adults' emotional intelligence and knowledge of young children's social-emotional competence: a pilot study. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 199-206. Doi:https://doi.org/10.1007/s10643-017-0887-1
- Yalçın Manolova, O. ve Özgen, B. (2017). Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının ve öz güven düzeylerinin incelenmesi (KKTC). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 63-80.
- Yerli, S. (2009). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki yöneticilerde duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki: İstanbul Anadolu yakası örneği* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. ve Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Yılmaz, E., Karaca, F. ve Yılmaz, E. (2009). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 38-48.
- Yılmaz, M. ve Şahin Ş. (2004). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (UEBK 2004), İnönü Üniversitesi, Malatya.