

T.C.  
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI



**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL  
ZEKÂ VE KARAR VERME STİLLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şekip Can DELİ

**Danışman**

Dr. Öğr. Üyesi Burhan ÇUMRALIĞİL

**HATAY-2019**

T.C.  
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL  
ZEKÂ VE KARAR VERME STİLLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şekip Can DELİ

**Danışman**

Dr. Öğr. Üyesi Burhan ÇUMRALIĞIL

HATAY-2019

T.C.  
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL  
ZEKÂ VE KARAR VERME STİLLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Şekip Can DELİ

Bu tez aşağıda isimleri yazılı tez jürisi tarafından 12/09/2019 Perşembe günü sözlü olarak yapılan tez savunma sınavında oybirliği ile kabul edilmiştir.

**Tez Jürisi:** Jüri Başkanı: Doç. Dr. Mehmet Çağrı ÇETİN.....  
Üye: Dr. Öğr. Üyesi Burhan ÇUMRALIGİL (Danışman).....  
Üye: Dr. Öğr. Üyesi Nurullah Emir EKİNCİ.....

Bu tez, Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında hazırlanmıştır.

12.09.2019

Prof. Dr. İbrahim Halil ÇERÇİ  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Son yıllarda yapılan birçok araştırma, duyguların çalışma hayatındaki rolüne odaklanmıştır. Duyguların örgütsel yaşamla iç içe ve örgüt yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğu, bu nedenle de bireylerin duygusal durumlarına daha fazla önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin hayattaki başarısı ve mutluluklarının sağlanabilmesinde, entelektüel Zekâ (IQ) düzeyi kadar, duygusal Zekâyâ da sahip olmalarının gerekliliği ortaya atılmıştır. Duygusal Zekâ, duyguları doğru anlatıp ifade edebilme, duyguları bilişsel süreçlere entegre edebilme, duyguları tanıyabilme ve duyguların çeşitli durumlar üzerindeki etkilerini anlayabilme gibi duygusal yetenekleri içermektedir. Bireyin gelişmiş bir duygusal Zekâyâ sahip olması, bir başka ifadeyle, duygusal farkındalığı, duyguları yönetebilme ve sağlıklı ilişkiler kurma becerisi iş yaşamında başarı için etken rol oynamaktadır. İş hayatındaki konumumuz ya da unvanımız ne olursa olsun, her birimiz kendi yaşamımız ve işimizin esas yöneticisi olmaktan sorumluyuz. Bu amaçla, her gün, farklı farklı alanlarda sonuçları kısa ya da uzun vadede ortaya çıkabilecek kararlar alırsanız ya da almakta başarısız olursunuz. Karar vermenin bir seçim eylemi olduğu; duyguların da düşünce ve eylemleri örgütlediği göz önünde bulundurulursa, salt mantığın değil, duygularımız ve sezgilerimizle olası seçenekleri daha kısa sürede tarayıp, en iyi çözüme en kısa sürede ulaşmamız beklenen bir sonuç olacaktır. Bu bağlamda duygular, muhakeme yapmak ve makul olabilmek için gereklidir. EQ, önemli sorunları çözmek ya da önemli karar vermek gerektiği zaman, IQ ile bütünleşir. Böylece, yapılması gerekenlerin çok daha kısa bir sürede gerçekleşmesini sağlar.

## TEŞEKKÜR

Karar verme ile ilgili yazdığım tezimde beden eğitimi öğretmenleriyle yaptığım müşterek çalışmalar sonucunda çok faydalı bilgiler edindim. Bu bilgiler bana, bazen yeni ufukların başlangıcı, bazen de hayatın içinden kesitler sundu. Çalışmalarımda benden desteklerini esirgemeyen ve bana danışmanlık sürecimde yol gösteren Hatay Mustafa Kemal Üniversitesinde görevli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Sayın Burhan ÇUMRALIGİL'e, hayatımın her aşamasında beni yönlendiren, kendimi geliştirmemde bana katkı sağlayan Mersin Üniversitesinde görevli Doç. Dr. Sayın M. Çağrı ÇETİN'e, süreç boyunca her zaman yardımını gördüğüm Necmettin Erbakan Üniversitesinde görevli Doç. Dr. Sayın Özer YILDIZ'a ve tezim sürecince emekleriyle beni ileriye taşıyan Mustafa Kemal Üniversitesinde görevli Öğr. Gör. Sayın Ahmet DEVECİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca bu süre zarfında duygusal desteğini her daim arkamda hissettiğim değerli hayat arkadaşım Meltem DELİ'ye, biricik kızıma ve tüm aileme teşekkürü bir borç bilirim.

## İÇİNDEKİLER

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| Kabul ve Onay .....                                 | II  |
| ÖNSÖZ .....                                         | III |
| İÇİNDEKİLER .....                                   | V   |
| ÇİZELGELER DİZİNİ .....                             | VII |
| KISALTMALAR DİZİNİ .....                            | IX  |
| ÖZET .....                                          | X   |
| ABSTRACT .....                                      | XI  |
| 1. GİRİŞ .....                                      | 1   |
| 2. GENEL BİLGİLER .....                             | 3   |
| 2.1. Karar Verme Kavramının Tanımlanması .....      | 3   |
| 2.2. Karar Verme Süreci ve Aşamaları .....          | 4   |
| 2.3. Karar Vermenin Özellikleri .....               | 10  |
| 2.4. İyi Bir Kararın Nitelikleri .....              | 13  |
| 2.5. Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler ..... | 13  |
| 2.6. Karar Verme İle İlgili Model ve Kuramlar ..... | 15  |
| 2.7. Karar Verme Stilleri ve Stratejileri .....     | 19  |
| 2.8. Duygusal Zekâ Kavramı .....                    | 22  |
| 2.9. Duygusal Zekânın Tarihsel Gelişimi .....       | 24  |
| 2.10. Duygusal Zekânın Boyutları .....              | 26  |
| 2.10.1. Öz Bilinç .....                             | 24  |
| 2.10.2. Kendi Duygularını Yönetme .....             | 26  |
| 2.10.3. Kendini Motive Etme .....                   | 27  |
| 2.10.4. Empati .....                                | 27  |
| 2.11. Duygusal Zekâ Modelleri .....                 | 27  |
| 2.11.1. Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modeli ..... | 25  |
| 2.11.2. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli .....           | 31  |
| 2.11.3. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli .....   | 34  |

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.11.4. Cooper & Sawaf Duygusal Zekâ Modeli .....                       | 39 |
| 3. GEREÇ ve YÖNTEM .....                                                | 40 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli.....                                           | 40 |
| 3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....                               | 40 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları.....                                         | 40 |
| 3.3.1. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği .....                               | 41 |
| 3.3.2. Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ I-II).....                    | 43 |
| 3.3.2.1. Melbourne Karar Verme Ölçeği'nin Güvenirlilik Çalışmaları..... | 44 |
| 3.3.2.2. Melbourne Karar Verme Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmaları .....    | 45 |
| 3.3.2.3. Melbourne Karar Verme Ölçeği'nin Değerlendirilmesi.....        | 46 |
| 3.4. İstatiksel Analiz .....                                            | 46 |
| 4. BULGULAR.....                                                        | 48 |
| 5. TARTIŞMA .....                                                       | 60 |
| 6. SONUÇ .....                                                          | 64 |
| 7. KAYNAKLAR .....                                                      | 69 |
| EKLER.....                                                              | 72 |
| EK-1. Kişisel Bilgi Formu .....                                         | 72 |
| EK-2. Melbourne Karar Verme Ölçeği.....                                 | 73 |
| EK-3. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği.....                                 | 74 |
| EK-4. Anket Uygulama İzin Formu.....                                    | 75 |
| ÖZGEÇMİŞ .....                                                          | 76 |

## ÇİZELGELER DİZİNİ

|                    |                                                                                                                                                                |           |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Çizelge 4.1</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgilerin Dağılımı                                                                                               | <b>48</b> |
| <b>Çizelge 4.2</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları                            | <b>49</b> |
| <b>Çizelge 4.3</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Al Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları                         | <b>50</b> |
| <b>Çizelge 4.4</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları                       | <b>50</b> |
| <b>Çizelge 4.5</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Yaptığı Kademe Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları          | <b>51</b> |
| <b>Çizelge 4.6</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Yaptığı Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları | <b>51</b> |
| <b>Çizelge 4.7</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları ANOVA ve Tukey Testi Sonuçları                    | <b>52</b> |
| <b>Çizelge 4.8</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Süresi Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları ANOVA ve Tukey Testi Sonuçları   | <b>53</b> |
| <b>Çizelge 4.9</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları                          | <b>54</b> |

|                     |                                                                                                                                                                                                                     |           |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Çizelge 4.10</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları                                                                           | <b>55</b> |
| <b>Çizelge 4.11</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları                                                                          | <b>55</b> |
| <b>Çizelge 4.12</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Yaptığı Kademe Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları Testi Sonuçları                                                               | <b>56</b> |
| <b>Çizelge 4.13</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Yaptığı Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları Testi Sonuçları                                                      | <b>56</b> |
| <b>Çizelge 4.14</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları ANOVA ve Tukey Testi Sonuçları                                                                       | <b>57</b> |
| <b>Çizelge 4.15</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Süresi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları ANOVA ve Tukey Testi Sonuçları                                                      | <b>58</b> |
| <b>Çizelge 4.16</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Karar Verme Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları | <b>59</b> |

## KISALTMALAR DİZİNİ

**IQ**

Zekâ

**EQ-i**

Duygusal Katsayı Envanteri

## ÖZET

### **Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ ve Karar Verme Stillerinin İncelenmesi**

Bu araştırma, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ve karar verme stillerini bazı demografik özellikleri açısından incelenmesi ve öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile karar verme stillerini arasındaki ilişkinin irdelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmaya, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı farklı kademelerdeki okullarda görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 480 kadın ve erkek Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Katılımcıların demografik özelliklerini yansıtan Kişisel Bilgi Formu ve Duygusal Zekâ Ölçeği ve Melbourne Karar Verme Ölçeği kullanılacaktır. Ölçme araçlarının katılımcılara uygulanması için Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınacak ve ölçeğin kullanımına ilişkin katılımcılara detaylı açıklama yapılarak gönüllülük esasına göre ölçekler araştırmacı tarafından bizzat uygulanacaktır.

Araştırma sonucunda; karar verme stilleri alt boyutları ile cinsiyet değişkeni, medeni durum değişkeni, öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni, öğretmenlerin öğretmenlik yaptığı kademe değişkeni, öğretmenlik yapılan yerleşim birimi değişkeni, yaş değişkeni ve mesleki kıdem değişkeni arasında; duygusal zekâ ölçeği alt boyutları ile cinsiyet değişkeni, medeni durum değişkeni, öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni, öğretmenlerin öğretmenlik yaptığı kademe değişkeni, öğretmenlik yapılan yerleşim birimi değişkeni, yaş değişkeni ve mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca karar verme ile duygusal zekâ ölçeği alt boyutları puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden eğitimi ve spor, karar verme, duygusal zekâ ölçeği.

## **ABSTRACT**

### **Analyzing the Emotional Intelligence and Decision Making of Physical Education and Sports Teachers**

This research is intended to examine the emotional intelligence and decision making styles in terms of demographic characteristics and, the relationship between emotional intelligence and decision making styles of Physical Education and Sports Teachers.

This research is created with 480( four hundred and eighty) Physical Education and Sports Teachers who work in different positions in schools assigned by Hatay Provincial Directorate of National Education and, chosen with random sampling in 2018-2019 academic year.

In this research, Personal Information Form reflecting Demographic characteristics of the participants, Emotional Intelligence Scale, Melbourne Decision Making Scale will be used as data collection tool. In order to apply the measurement tools to the participants, Hatay Provincial Necessary permits will be obtained from the Directorate of Education and scales will be applied by researcher's himself on a voluntary basis with detailed explanation to the participants.

As a result of the research; sub-dimensions of decision-making styles and gender variable, marital status variable, teachers' educational status variable, teachers' the variable of the place of teaching, the variable of the settlement unit, between age variable and professional seniority variable; subscales of emotional intelligence scale and gender variable, marital status variable, educational status of teachers variable, the level variable that teachers teach between settlement variable, age variable and professional seniority variable statistically significant differences are detected. In addition, statistical meaningful differences were found among lower dimension score averages of Emotional Intelligence Scale.

**Key Words:** Physical Education and Sports, Decision Making, Emotional Intelligence Scale

## 1. GİRİŞ

İnsan yaşamının her anında ve özellikle çalışma hayatında, ani gelişen durum veya olaylar karşısında bir karara varmak veya diğer bir ifade ile karar vermek durumundadır. Karar verme, insanın gerek toplumsal statüsünü ve gerekse etkinliğini arttırması açısından önem taşıyan bir kişisel özelliktir. Doğru, mantıklı, isabetli, etkili ve hızlı karar verebilme yeteneği olan kişiler, toplumda daha etkin bir yere sahip olmakta veya daha saygın kabul edilmektedir. Bu bağlamda karar verebilme bir sosyal statü sembolü olduğu gibi iyi bir yöneticide bulunması gereken önemli bir özelliktir (Ulu 2014).

Duygular, insan hayatında önemli bir role sahip olup fiziksel ve ruhsal sağlık ile kişilerarası ilişkilerin ayrılmaz bir parçasıdır. Duygularını bilen, onları kontrol edebilen, başkalarının duygularını anlayabilen kişilerin yaşamda daha başarılı ve mutlu olabileceği düşüncesi günümüzde duygusal zekâ (EQ) kavramının önemini arttırmıştır. Bireydeki duygu ve düşünceler birlikte düşünüldüğünde; duyguların düşünceler için, düşünceler için ise duyguların vazgeçilmez olduğu ve duygu, düşünce ilişkisinde duyguların düşüncelerin zeminini oluşturduğu için duygusal zekâ ile karar verme kaçınılmaz olmaktadır. Eğitim programlarının geliştirilmesi yanında, öğrenme ve öğretme ortamlarının öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini ve duygusal zekâ düzeylerini geliştirecek biçimde düzenlenmesi gerekliliği ve bunu sağlayacak en önemli kişinin ise program uygulayıcıları olan öğretmenler olduğu belirtilmektedir.

Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin de diğer meslek gruplarında olduğu gibi karar verme durumunda birçok duygu karmaşası yaşadıkları söylenebilir. Fiziksel aktivitelerin yoğun olarak yaşandığı bir ortamda ders veren beden eğitimi ve spor öğretmenleri duygusal zekâ ve karar verme stilleri yönünden zor durumlarla karşılaşmaktadır. Çünkü fiziksel aktivitelerin yoğun olduğu zamanlarda beden eğitimi ve spor öğretmenleri beden dilini kontrol etme, olumlu ilişkiler kurma, empati vb. gibi duygusal zekâ özelliklerinin karar verme yetisi üzerindeki etkisi fazladır. Aynı zamanda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, meslek yılı, medeni durumu gibi bazı demografik özelliklerinin büyük ölçüde etkisi vardır. Bu durumlarla çok fazla karşılaşan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ve karar verme

yönünden kendilerini geliştirmek zorundadır. Bu yüzden beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ile karar verme stili arasındaki ilişkiyi incelemek gerekir. Bu ilişkiyi incelemek ve araştırmak için birçok model geliştirilmiştir. Ancak bu çalışma beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapıldığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü ilişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok değişkenler arasındaki değişimi ve aralarındaki dereceyi belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir.

Aynı zamanda Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kendini tanıma, diğer bireyleri anlama, problemlere etkili çözümler üretebilme gibi beceriler insan ilişkileri açısından oldukça önemlidir. Bu durum birçok meslek grupları için geçerlidir. Ancak farklı meslek gruplarına, öğrenci gruplarına yönelik birçok çalışma olmasına rağmen beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve karar verme stillerinin beraber düşünüldüğü bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu çalışmanın asıl amacı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâlarını ve karar verme stillerini bazı demografik özellikler açısından incelenip araştırılması ve öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin irdelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ seviyelerinin karar verme stillerine etkisinin belirli boyutları ile ortaya konulması ve örnekleme yer alan katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin karar verme stillerine etkisinin farklı değişkenler bağlamında incelenmesi ile yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlaması ve kaynak oluşturulması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ile karar verme eğilim düzeylerini belirleyerek, bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

## 2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmaya konu olan literatür bilgilerden bahsedilecektir.

### 2.1. Karar Verme Kavramının Tanımlanması

Karar, dilimizde düşünme ve muhakeme sonunda hüküm, süreklilik, devamlılık, sebat, düzen, uygun tahmin ve benzeri anlamlar ifade eder. Kararsız ise sabırsız, sebatlı, huzursuz, değişken anlamına gelir. Kararın İngilizce ve Fransızcadaki karşılığı olan “decision”, Latince; kesmek, kesintiye uğratmak direnme ve muhalefeti sona erdirmek anlamına gelen “decidere” teriminden gelmektedir. Bu terimin kuvvetli bir is ve hareket anlamını kapsadığı görülmektedir. Burada söz konusu is ve hareket, kararsızlık, istikrarsızlık, sabırsızlık, dalgalanma (indecision) halini sona erdiren aksiyonu ifade etmektedir. Görülüyor ki; karar kavramı eylemden ayrılmakla beraber, gerçekte, hareketsizlik ve kararsızlık halinde eylem ve harekete geçişi ifade etmektedir (Tosun 1992).

Karar verme kavramını basit bir ifade ile bir konu, olay veya durum karşısında nasıl bir yol veya yöntem izleneceğine dair yapılan tercih olarak tanımlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde karar kavramına ilişkin oldukça fazla ve farklı tanımların olduğu görülmektedir. Karar verme, “harekete geçmek için gereken faktörlerin tanımlanması ile başlayan ve eylem için belirgin bir yargının oluşmasıyla sonuçlanan, dinamik faktörler ve faaliyetler serisi” olarak tanımlanmaktadır (Bilen 1999).

Karar, bir hedefe ulaşabilmek için eldeki imkân ve koşullara göre mümkün olabilecek çeşitli olası eylem biçimlerinden en uygun görüneni seçmektir. Karar verme, çeşitli durumlar arasından seçim ve tercih yapmakla ilgili bilişsel ve davranışsal çabaların bütünüdür (Kuzgun 1992).

Haris’e göre karar verme iki tanımda açıklanabilir. İlk tanımda karar verme; karar vericinin tercihlerini ve değerlerini temel alan alternatiflerin seçimi çabasıdır. Karar verme, çeşitli olaylar hakkında göz önünde tutulan alternatiflerin seçiminde sadece bu alternatiflerin tanımlanması değildir. Karar verme aynı zamanda hedeflerimiz, isteklerimiz, değerlerimiz ile birlikte etkileşimden sonra gerçekleşip ortaya çıkan bir neticedir. İkinci tanımda ise karar vermeyi; alternatifler arasındaki

uygun seçimi yaparken şüphe ve belirsizlikleri de makul bir şekilde azaltma süreci olarak tanımlamıştır. Burada belirsizlikleri elemekten çok azaltmak önemlidir. Kararların çok azı tam bir kesinlik içinde verilir. Çünkü tüm seçenekler hakkında tam bir bilgi toplamak çok mümkün değildir. Bu nedenle verilen her karar içinde risk taşır. Aynı zamanda bu tanım karar vermenin bilgi toplama özelliğini vurgulamaktadır (Harris 1998).

## 2.2. Karar Verme Süreci ve Aşamaları

Kararların genellikle tek ve yalıtılmış olarak görülmesi yanıltıcıdır. Bir karar geçmiş bir davranışı ve gelecekteki sonuçları yansıtır. Bu nedenle karar vermeyi çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç olarak görmek gerekir. Yalnızca kararın verildiği dakikaya yani seçim aşamasına dikkatleri çevirmek, bu seçimin yapılmasına ön ayak olan araştırma ve analiz etme gibi karmaşık süreçleri gözden kaçırmak demektir (Can,1991:208). Dolayısıyla karar konusu incelenirken sadece sonucu ifade eden “seçim” veya “tercih” incelenmesi yetmez. Bunun gerisine giderek, bu noktaya yani seçim yapmaya gelinceye kadar nelerin olup bittiğine bakmak gerekir (Koçel 2003;80).

Karar verme, belirli bir başlangıç noktası olan buradan itibaren değişik iş, faaliyet ve düşüncelerin birbirini izlediği ve sonunda bir tercihin yapılması ile sonuçlanan bir işler topluluğu, süreçtir (Koçel, 2003;80). Kimi araştırmacılar, bu süreçte uygulama, takip, kontrol ve geri bildirim aşamalarını da dahil etmektedir. (Drucker, 2001;2), sürecin eyleme dönüşüncüye kadar sadece iyi niyet olarak nitelendirileceğini, sürecin seçimle değil ancak seçimin uygulamaya konup sonuçlarının yeniden görülüp takip ve kontrol edilmesiyle sonuçlanacağını belirtmektedir. Kararın etkinliği ve verimi, uygulanmaya çok sıkı bir şekilde bağlı olduğundan, ikisini birbirinden ayırmak çok güçtür. Kararın uygulanması sırasında ortaya çıkacak yeni bilgilerden faydalanarak yanlış kararı düzenlemekten kaçınılmamalıdır. Ortaya çıkacak uygulama sonuçları, geri besleme sağlayarak ileride daha doğru kararlar alınmasına yardımcı olur (Sağır 2006).

İnsanların kötü karar vermelerinin nedeni, genelde gereksindikleri tüm bilgileri toplayamamaları ya da kararların olası etkilerini düşünememeleridir. Kısaca yaklaşımlara da sistematik olmayı önemsememişlerdir. Karar verirken kullanılan aşamalı yaklaşım yöntemi ilk olarak 2. Dünya Savaşı'nda ordu tarafından

benimsenmiştir. Karar verirken sistematik bir yaklaşım kullanan subayların, düzenli işlemleri zorla kabul ettirmeye çalışan subaylardan daha başarılı oldukları gözlenmiştir. O zamandan beri ekonomi dünyasındaki yöneticiler düşüncelerini yapılandırmak ve daha iyi karar vermek için bu teknikleri benimsemiştir (Smith, 2000:33).

Karar verme yöntem ve tekniğini ana çizgileriyle: “sorunun kesin bir biçimde saptanması, çözüm yollarının (alternatifler) belirlenmesi, çözüm yollarından her birinin değerlendirilip oluşacak istenen veya istenmeyen sonuçlarının kestirilmesi, bu değerlendirme sonucunda sonuçlara ilişkin bir tercih (öncelik) listesinin hazırlanması, her sonucun gerçekleşme olasılığı ile arzulanma derecesi listesinin saptanması” olarak tanımlanmaktadır (Kurt, 2003;19). Karar verme sürecinin öğelerini; somut bir amacın varlığı/sorun, bilgi, standartlar, muhakeme ve uygulama iradesi olarak tanımlamak mümkündür (Sağır 2006).

Karar verme sürecinin başlıca safhaları nelerdir? Bu konuda değişik yaklaşımlar vardır.

Koçel(2003.82), bu safhaları şu şekilde nitelemiştir:

1. Amaç belirleme, sorun tanımlama
2. Amaç ve sorunları irdeleme, öncelikleri belirleme
3. Çözüm alternatiflerinin ve seçeneklerinin belirlenmesi
4. Geliştirilen alternatif ve seçeneklerin belirlenmesi
5. Seçim kriterini belirleme ve seçim

Drucker(2001:3)’ın karar verme süreci ise şu safhalardan oluşmuştur:

1. Sorunu sınıflandırma
2. Sorunu tanımlamak
3. Sorunu özelleştirmek, çözüm belirlemek
4. Sınır koşullarını, ”neyin kabul edilebilir olduğundan çok neyin doğru olduğunu” belirlemek.
5. Kararı eyleme geçirmek
6. Kararın geçerliliğini ve etkinliğini olayların gerçek akışına karşı test etmek.

Archer (1980:55); karar verme süreci ile ilgili, yıllarca sürmüş bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmaya 2000'den fazla danışman ve üst düzey yönetici katılmıştır. Bu çalışmanın sonunda dokuz safhalı bir karar verme süreci ortaya çıkmış ve safhalar aşağıda belirtilmiştir:

1. Karar çevresini izlemek
2. Karar sorunu veya durumunu belirlemek
3. Karar nesnelerini açıkça belirlemek
4. Sorun veya durum teşhis etmek
5. Alternatif çözümler oluşturmak
6. Alternatiflerin değerlendirilmesi için metodoloji oluşturmak
7. Alternatif çözümleri değerlendirmek
8. En iyi alternatifi seçmek
9. En iyi çözümü uygulamak

Dinçer ve Fidan(1996:387)'ın karar ve mekanizmaları ise aşağıdaki safhaları kapsamaktadır:

1. Hangi temelde karar verileceği belirlenmelidir.
2. Karar vermek için gerekli bütün veriler toplanmalıdır.
3. Mevcut veriler çözümlenmelidir.
4. Alternatif çözümler tanımlanmalıdır.
5. Her alternatifle ilgili ihtimaller araştırılmalıdır.
6. Alternatifler birbiriyle kıyaslanmalıdır.
7. Alternatiflerden biri seçilip, uygulanmalıdır.

İyi bir karar verebilmek için, karar verme faaliyetinin nasıl oluştuğunu, hangi safhalardan geçmek suretiyle karara ulaşıldığını bilmek gerekir (Varoğlu,2000:3-32)

Karar verme süreci şu safhalar çerçevesinde incelenebilir.

#### **A. Sorunun Anlaşılması ve Tanınması**

Sorun, örgütün amaçlarına ulaşmasına engelleyici bir durumun ortaya çıkmasıdır. Karar sürecinin başlanması için bir sorunun var olması gerekir. Karar

sürecinin rasyonel olabilmesi için sorunun açık olarak algılanması gerekmektedir. Karar esas olarak bir sorun çözme amacı güttüğüne göre, önce, sorunun ne olduğunu önem, kapsam etki ve sonuçları açık bir şekilde belirlenmelidir (Düren,1984:106).

Etkili bir karar verici şu soruyu sorar: bu genel bir hastalığın belirtileri mi? Yoksa yanıltıcı bir olay mı? Genel bir sorun her zaman bir ilke veya kurallar silsilesiyle ele alınır. Ama özel bir durum varsa sorunu kendi şartlarıyla ele almak gerekir (Drucker,2001:3).

Sorunun tanımlanması, sorunun çözümünde öncü görevi yapmaktadır. Sorunun tanımlanmasında yapılacak yanlışlık, tüm sorun çözme faaliyetini yanlış yönlendirecektir. Bundan dolayı sorunlar tanımlanırken, çözüm etkinliğinin artırılabilmesi ön yargısız ve mevcut durumun düşünce sınırlamalarından bağımsız bir tanımlama yapılmalıdır. Özellikle sorunu tanımlama safhasında, sorunlarla karşılaşmak mümkündür. Örneğin yanlış tanımlanmış bir sorunun sonucu oluşturulan yanlış kararda ısrar etmek, kararı veren yöneticilerin sıklıkla düştükleri yanlışlıktır. Bu aşamada sorunu çözümüyle tanımlama diğer basamakları atlayıp doğrudan karara gitmek gibi bir yanlış da beraberinde getirmektedir. Bir diğer yanlışlık ise sonucu sorun olarak tanımlamaktır. Bir sorun sonucu düşen satış hacmini sorunun kendisi olarak tanımlama buna örnektir(Kurt, 2003: 21).

Doğru ve gerçek bir sorunun gereği gibi tanımlanması yöneticinin sınırlayıcı etmen kavramını kullanmasına bağlıdır. Birçok sorunlar ve gerçeklerden oluşan çok bilinmeyenli bulmacada, yönetici konunun özüne dokunacak bir tanımlamaya giderek sorunu anlayışını çerçevelelendirmelidir. Ana sorun çoğu kez birçok küçük veya önemsiz sorunlarla ilişki içindedir. Tutarsız kararların çoğu, bu gibi ana sorunları bir kıyıya iterek ikinci derecedeki etmenlerle uğraşan atılımlar sonucu ortaya çıkar(Can,1991;208).

### **B. Alternatif Geliştirme**

Bu aşamada çözüm alternatifleri geliştirilir. Her alternatif potansiyel bir çözümdür. Bu nedenle belirlenen alternatifler uygulanabilir olmalıdır. Ne kadar iyi seçenekler geliştirilirse çözümde o oranda iyi olacaktır(Koçel, 2003: 96).

Sorunu (hastalığı) oluşturan neden ve etkenler saptandıktan sonra bunları ortadan kaldıracak önlemleri aramaya sıra gelir. Bu önlemler, genellikle birden fazladır

ve bu nedenle de bunların en uygun olanını seçmek gerekir. En uygundan amaç, en etkin ve en ucuz olanıdır. Aralarında seçim ve tercih olanağı bulunan bu çeşitli yollardan (alternatifler) en uygununu bulmak da çok zor olabilir. Çünkü önce, bulunabilecek bütün çözüm yollarını; yani tedavi olanak ve araçlarını bilmek yani onlardan haberdar olmak gerekir. Bu hususun bir çok durumlarda geniş bir araştırmayı gerektirebileceği de açıktır (Tosun, 1986:330).

Bu safhada yapılan işin esası şudur: Belirlenmiş olan amaca ulaştıracak veya tanımlanmış olan sorunu ortadan kaldıracak, düşünülebilen başlıca alternatiflerin bir listesi yapılacaktır. Bir alternatif veya seçenek, amacı gerçekleştirmek için veya sorunu ortadan kaldırmak için insan gücü ve fiziksel kaynakların nasıl kullanılacağını gösteren bir yoldur. Eğer gidilebilecek sadece tek yol varsa, yani seçim imkanı yoksa, zaten karar vermek söz konusu değildir. Çünkü karar bir seçimi ifade etmektedir. Geliştirilen alternatifler, aralarından seçim yapılabilecek yolları göstermektedir(Koçel,2003:96).

### **C. Alternatiflerin Değerlendirilmesi**

Bu safhanın amacı, seçenekler arasında uygulama ve başarı şansı yüksek olanları ön plana getirmektir. Başka bir deyişle, bu safhada, karar vermenin sahip olduğu kaynakların bir nevi değerlemesi yapılır; kaynaklara (para insan gücü, bilgi, vs.) uygun olan alternatifler belirlenmeye çalışılır (Koçel,2003:99).

Koçel(2003:98)'e göre seçeneklerin irdeleme kriterlerinden bazıları şunlardır.

- Teknik olarak uygulanabilirlik
- Maliyet
- Sosyal açıdan arzu edilirliliği
- Öngördüğü kaynak miktarı
- Başarı olasılığının derecesi
- Uzun vade - kısa vade dengelerine etkisi
- Kişi ve grupların bekleyişlerine uygunluğu
- Muhtemel sonuçları
- İşletme kültürüne ve yönetim tarzına uygunluğu

#### **D. Alternatiflerden Birini Seçme**

Bir alternatif seçilmesindeki amaç, daha önceden belirlenmiş hedeflere erişme doğrultusunda bir sorunu çözmektir. Bu nokta da, kararın bir amaç değil hedeflere ulaşmada bir araç olduğu göstermesi açısından önemlidir (Sağır 2006).

Seçenekler ve bunların sonuçları demeti en iyi bir biçimde hazırlansa bile en kritik adım, bunlar arasında seçim yapılmasıdır. Bu aşamada bir tercihler sıralamasına gidilir. Yönetici en iyi sonuç elde etmek istemekle birlikte kendisi için en tatmin edicisiyle yetinecektir çünkü karar verme bir insan sürecidir ve akla dayanır. İnsanların hayvanlardan farkı içgüdülerine göre hareket etmemektir. Bu bakımdan usallıkları hayvanlara oranla daha fazladır. Ama bu usallığı en üst düzeye çıkarmak, zaman, tecrübe, bilgi ve bireysel ya da örgütsel değerler gibi bazı etmenlere dayanır. Sonuçta kişiler, karar verirken sınırlı bir usallıkla hareket ederek en iyi değil, kendilerine en fazla tatmin edeni bulmaya çalışırlar (Can, 1991:211).

Karar verme adını taşıyan son evrede ise, sonuçları kesin olarak bilinmeyen, belirsizlikle rolü gelecekle ilgili öngörü, seziş ve hatta ümit ve dilekler büyük bir yer tuttuğundan, düşünsel yetenek yeteneklerin yerine, cesaret, gözü peklik, girişim (teşebbüs), sorumluluk yükleme gibi moral (manevi) nitelikler ön plana geçer (Tosun, 1986:331).

#### **E. Kararı Uygulama**

Bir kararın etkili olması isteniyorsa bir eylemle uygulanması gerekir tüm karar süreci bir eyleme yönelmek içindir. Karardan diğerleri etkilenecekse, durum ve kişilere iletilmelidir. Bu iletişim sonucunda uygulayacak kişilerin bu yönde güdülenmeleri gerekir (Sağır 2006).

Uygulamada en önemli nokta, uygulayıcıların hazırlanmasıdır. Bunun için de iyi bir bildirimde bulunmak ve hedefe kilitlenmelerini sağlamak gerekir. Aksi halde eylemsizlik ve pasif direnme olur ve karar tepeden inme özellik taşıır (Tosun, 1986:331). Kararın sabote edilmemesi için, karar örgüt içi davranışa çevrilebilmelidir (Sağır 2006).

#### **F. Değerlendirme**

Sonuçların periyodik olarak ölçülmesi, etkili bir yöntemin görevlerindendir. Gerçek sonuçlar ile hedefler karşılaştırılır; eğer sorunlar mevcutsa değişiklikler

yapılmalıdır. Burada ölçülebilir hedeflerin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır(Drucker, 2001:7).

Her idareci, hangi kararın nasıl eyleme döküleceğini, hangi ödevlerin takip edilmesi gerektiğini ve hangi özelliklere sahip insanların bu ödevleri yerine getirebileceğini düşünebilmelidir(Can,1992:212).

Her idareci kararlarının sonuçlarını ve gidişatını izleyip raporlamak için organize bir geri bildirim yapar. Çizelge, sayısal veri, rapor ve çalışmalara bakarak ama raporlar gereklilik ve soyutlamalardan öte bir şey değildir(Can,1992:212).

Etkili bir karar verici bunu bilir ve ordunun uzun zaman önce geliştirdiği bir kuralı takip eder. Karar vermiş bir komutan, verdiği kararın gelişimini ve sonuçlarını rapora bağlı olarak takip etmez. Gider ve yerinde görür. Bunun nedeni etkili bir karar vericinin ya da komutanın altındakilere güvenmediği anlamına gelmez. Onlar soyut iletişim araçlarının güvenilmez olduklarını öğrenmişlerdir (Drucker, 2001:7).

Karar verenlerin organize bilgiye ihtiyaçları vardır, geri bildirim için raporlara ve çizelgelere ihtiyaç duyarlar. Fakat geri bildirimi doğrudan gerçeklikten almazlarsa, kendilerini gidip yerinde görmeye alıştırmazlarsa, sonuçta kendilerini arınık bir dogmatizm içine hapsedeceklerdir (Drucker, 2001:8).

### **2.3. Karar Vermenin Özellikleri**

Karar verme faaliyetinin başlıca özellikleri aşağıdaki gibi ele alınabilir (Tosun, 1986:310).

#### **1. Karar verme işlemi geleceğe yöneliktir ve öngörüye dayanır.**

Karar geleceğe dönük bir hareket ve davranış ile ilgili bir irade açıklamasıdır(Tosun, 1986:317).

Karar verme ile ilgi olarak yapılan tüm çalışmaların temelinde gelecekle ilgi bir takım endişeler söz konusudur. Gelecek belirsizliklerle doludur. Verilen kararlar neticesinde olumlu gelişmelerin yanı sıra olumsuz durumlarda karar vericileri bekler. Karar verici geleceğin koşullarını bugünden öngörerek belirsizliği ortadan kaldırabilir ve etkin kararlara ulaşabilir. Karar verme, geçmişini değerlendirerek gelecek için sonucu kesin olarak belirlenemeyen olaylar üreten bir faaliyettir(Dinçer, Fidan,1996:386).

## **2. Karar verme psikolojik ve maddi güçlükler taşır.**

Karar süreci zihinsel bir çaba gerektirir. (Tosun, 1986:312) Sürekli değişen faktörler, eksik bilgi, belirsizlik ve çatışan görüşler süreci daha da zorlaştırır (Daft, 2003:272). Bu nedenle insanlar sık sık karar vermeyi gerektiren işlerden hoşlanmazlar; karar verme durumunda kaldıkça yüzeysel veya otomatik karar verme ya da karar verme işini başkasına devretme yoluna giderler (Tosun, 1986:313).

Psikolojik yönüyle karar süreci, bir düşünme ve usa vurma sürecidir (Tosun, 1986:309). Bu sürece, birçok içsel ve psikolojik faktör etki eder. Düşünme sürecinin doğasının belirleyen psikolojik faktörler göz önünde bulundurulmadıkça karar verme süreci hakkındaki bilgiler eksik kalacaktır (Sağır 2006).

## **3. Karar süreci etkinlik ve rasyonelliğe dayanır.**

Kararın rasyonelliğe dayanması, karar alma ve uygulama safhalarında ortaya çıkabilecek her türlü maliyetin öngörülen düzeyde tutulması demektir. Her karar bir maliyet yaratır. Bu maliyet maddi veya psikolojik olabilir. Karar verici bu maliyetin öngörüsünü yapabilmelidir. Rasyonel davranış her kararın bir maliyetinin olduğunu kabul etme ve bunu öngörebilmedir (İmrek, 2003:5).

Karar sürecinin etkinliği ise, karar vericinin doğru kararı vermesiyle ölçülür (Vroom, 1973:66). Doğru karar ise, yöneticinin doğru amaçları saptayıp bu amaçlara ulaşmak için kaynakları doğru yer ve zamanda kullanmasıyla gerçekleşebilir. Bunun için de sistematik ve rasyonel yöntemler kullanılır (Heller, 1998:11).

## **4. Karar bir tür plandır ve geleceği görebilmeye dayanır.**

Karar ile plan ve karar verme süreci ile planlama süreci arasında yakın bir benzerlik vardır(Tosun, 1986:319). Planlama, gelecekte hangi amaçların izleneceğine ve bu amaçla ulaşmak için ne yapılacağına ilişkin bir karar verme sürecidir (Rue & Byars, 2003:95).

Plan ile karar arasındaki başlıca fark, planın karara göre daha ayrıntılı olmasıdır. Plan, gerçekte bir kararlar toplamıdır. Bu bakımdan, her plan bir karar niteliğine sahiptir, fakat her karar mutlaka bir plan özelliği taşımaz (Tosun, 1986:319).

## **5. Karar belli bir davranış özgürlüğü ve otoriteyi gerektirir.**

Karar verme, çeşitli seçenekler arasından izlenecek yolun seçilmesidir (Seyitoğlu, 2001:122). Dolayısıyla, karardan söz edebilmek için en az bir davranış özgürlüğünün bulunması gerekir (Tosun, 1986:317).

Yetki, kişiye örgüt tarafından verilen karar verme ve başkalarının davranışlarını belirleme hakkıdır (Koçel, 2003:566). Bireysel kararlardan özgür iradede bahsedilirken örgütsel karar verme işleminde ise karar vericilerin yetkilerinden söz edilir (Sağır 2006).

#### **6. Karar alternatif giderler doğurur.**

En iyi alternatif, en az kaynağı kullanarak örgütün bütün amaçları ve değerlerini beklenen sonuçla en iyi şekilde örtüştüren seçenektir (Daft, 2003:283). Yöneticiler, en iyiyi seçmek için eleme yapmak zorundadırlar. Elenen seçenek hem fırsatlarıyla hem de sakıncalarıyla elenmektedir. Elenen seçeneğin sağlayacağı faydalardan vazgeçmenin de bir bedeli vardır. Buna alternatif gider denir.

#### **7. Karar süreci bir sorun çözme sürecidir.**

Sorun, belirli standarttaki veya beklenen performans seviyesindeki sapmadır. Sorun giderme, bir sorunu gidermek için gerekli uygulamaları veya uygun cevapları belirleme sürecidir (Rue & Byars, 2003:68). Yönetici, kararların büyük bir çoğunluğunu, bir sorun çözme amacıyla verir. Sorun çözme süreciyle ilgili üç evre mevcuttur. Bunlar; sorunun varlığının saptanması, sorunu doğuran unsurların belirlenmesi ve önlemlerin alınmasıdır(Tosun, 1986:322).

#### **8. Kararın verilmesi ve uygulanması bir zaman süresi gerektirir.**

Karar evresinin başından uygulama evresinin sonuna kadar geçen zaman sırasında, kararın öznel unsur olan güdüler ile nesnel unsur olan koşullarda önemli bir değişkenliğin ortaya çıkmaması, kararın yerin deliği ve verimliliği bakımından zorunludur (Tosun, 1986:318). Karar vericiler, karar verme aşamasında ulaşmak istediği sonucu ne zaman elde edeceğini açık olarak belirtmez ise işletme, bir belirsizlik durumuna girebilir ve bu çalışanlar arasında motivasyon kaybına yol açabilir (Daft, 2003:216). O yüzden karar verirken zamanlamaya önem verilmelidir. Zamanlama ayrıca verilen kararın sonucunun etkinliğine de belirler (Rue & Byars, 2003:75).

#### **9. Kararın süreci pahalıdır.**

Karar vericiler, etkin bir karara ulaşabilmek için bilgiye ihtiyaç duyarlar. Fakat bilgi toplama süreci çok masraflı ve belirsizdir. Çünkü bilgi toplama sürecinin sona ereceği en uygun zaman açık değildir (Hammond, Keeney, Raiffa, 1999:3). Ayrıca bilgi toplamak ve değerlemek geniş bir personel kadrosu ve teknik araçlar gerektirir. Hangi

bilgilerin gerekli olduğunun belirlenebilmesi için de danışman ve uzmanlara ihtiyaç duyulur (Tosun, 1986:314).

#### **2.4. İyi Bir Kararın Nitelikleri**

Karar bir iş yapmak, bir çalışmada bulunmak, bir çaba harcamak için alınır. Bireyin amaçları ve hedefleri, onun gereksinim ve isteklerinin yoğunlaşmış, belirlenmiş bir şeklinden başka bir şey değildir. Karar bireysel ve toplumsal yaşantıda bu kadar önemli olduğuna göre, kararın kendisini değerlendirme, yani iyi olup olmadığına karar vermenin de büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Kararın isabetliliği, amacın ne oranda elde edildiği ve probleme ne oranda çözüm bulabildiği ile ilgilidir. Bizi amacımıza ulaştıran, kararın alınmasını gerektiren sorunu çözücü, bireyin yaşantısındaki olumsuz öğelerin tüm etkenlerini ortadan kaldırıcı veya pasifize edip olumluluk halini devam ettirmeye, bununla beraber istediğimiz şeyleri bize sağlayıcı özellikte olan, etkin, verimli ve son olarak zamanında alınması ve zamanında uygulanmasını iyi bir kararda aranan nitelikler olarak sayabiliriz (Tosun 1992).

#### **2.5. Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler.**

Karar verenler, bir takım etmenlerden etkilenmektedir. Bu etmenler yöneticiler üzerinde baskılar oluşturabilir. Karar verme eylemini gerçekleştiren yöneticinin, çevresinden, içinde bulunduğu toplumdan ve değer yargılarından etkilenmesi doğal karşılanmaktadır. Bu nedenle verilen karar bir kişi tarafından verilmiş olsa da birçok faktörün etkisi altında kalmaktadır. Karar verme sürecini etkileyen faktörler aşağıdaki şu şekilde sıralanabilmektedir (Tekin 2009).

**İyi Kararlar Verebilme Kaygısı:** Yöneticiler olanağı elverdiği ölçüde doğru ve tutarlı karar vermek isterler. Bu durum ise yöneticiler üzerinde büyük baskılar ve iyi karar verememe kaygıları yaratır. Bu tip baskı ve kaygılar verilecek kararın niteliğini etkiler (Tekin 2009). Örgütün amaçlarına ulaşılmasında alınacak kararların etkililiği ve yeterliliği kuşkusuz çok önemlidir. Bu da karar vermek durumunda olan yöneticileri, kaygılandırmaktadır. Bu sorumluluğun yöneticiler üzerinde yarattığı baskılar, yöneticilerin aldıkları kararları çeşitli biçimlerde etkilemektedir. Oysa yöneticiler,

yukarıda da sözü edildiği gibi, iyi karar denilebilecek bir kararın olmadığını, buna insanların uysallığının engel olduğunu, bunun yerine en tatmin edici kararın bulunması gerektiğini unutmamalıdır (Can 1992).

**Kararların Çevresi:** Örgütsel ve fiziksel çevre kararın verilme biçimini ve niteliğini etkiler. Etkili bir karar verilmesini sağlayacak çevrenin yaratılması kişinin temel görevlerindendir. Kararın çevresi amaç ile fiziksel ve toplumsal çevre öğelerinden oluşur ve karar bu öğeler arasındaki ilişkiyi düzenlemeyi gerektirir (Tekin 2009).

**Kararlarda Zaman Etmeni:** Yöneticinin karar verme sürecine ayıracığı zaman ve kararın öğrenilme zamanı kararı etkiler. Zamanlamada kararı gerektiren durumun ivedi olup olmadığı konusundaki duyarlılık ile örgüt içindeki ve dışındaki diğer olaylara kararın uyarlanabilmesi göz önünde bulundurulmalıdır (Çetinkaya 2013).

**Kararların İletilmesi:** Kararın ilgililere iletilme zamanı ve biçimi önemlidir. Kararların, karardan etkilenecek olan kişilere hemen iletilmesi gereklidir. Bu sırada yanlış anlaşılmanın olmaması için, kararların bildirilme yöntemi ve kullanılacak dil özenle seçilmelidir. Ayrıca, örgütteki iletişim ağı, karar için gerekli bilgilerin örgüt içindeki akışının etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlayacak biçimde olmalıdır. Aksi halde, hem alınan kararlar sorunun çözümünde etkili olmayacaktır, hem de kararın uygulanması istenen düzeyde gerçekleşmeyecektir (Can 1992).

**Karar vermede psikolojik sorunlar:** Karar veren kişinin kişilik özellikleri, değer yargıları, inançları, içinde bulunduğu psikolojik durum kararı etkiler (Çetinkaya 2013).

**Karar verme ve hōristik:** Sorun çözme ve karar verme eylemi çok zaman aldığı ve aşırı dikkat gerektirdiği için, bireyler çoğu kez zihinsel birtakım kestirme yollara başvurarak karmaşık sorun çözme yöntemlerini basit yargılara dönüştürürler. Karar vermede kişiye yardımcı olan bu tür kestirme yollara hōristik denilmektedir (Çetinkaya 2013).

**Katılma:** Katılma kararlar ilgili örgüt üyelerinin karar sürecine katılmaları hatta bazen kararı başlatmaları durumudur (Çetinkaya 2013).

## 2.6. Karar Verme İle İlgili Model ve Kuramlar

Karar verme konusundaki kuramsal görüşler daha çok ekonomik ve matematik alanında yapılan çalışmalara dayanmaktadır. Ortaya konulan ilk modellerden bazıları en

iyi karara akılcı ve matematiksel bir yolla ulaşılabilceği görüşüne dayanmaktaydı (Ersever, 1996). Fakat zamanla araştırmacılar tarafından karar verme davranışını açıklamaya yönelik çeşitli g r   ler ileri s r lm   t r. Bu g r   ler, daha çok karar verme davranışının farklı yönlerini açıklamaya  alışmaktadı. Raehlin (1989) karar verme alanındaki kuramsal g r   lerin bireyin seçimlerini bazı karar durumlarında gözlemesi ve bu seçimlere bakarak içsel karar verme süreci hakkında bilgi edinilmesi yoluyla belirlendiğini belirtmektedir (Akt. Alver, 2003).

Karar verme davranışına ilişkin açıklamalar yaygın olarak; Gelatt'ın karar verme modeli, Sosyal   renme Kuramı, Fayda Kuramı ve  atışma Kuramı v çerçevesinde sunulmaktadır. Bu kuramların karar verme davranışına ilişkin açıklamaları, aşağıda sunulmuştur.

#### **2.1.1.1. Gelatt'ın Karar Verme Modeli**

Gelatt'a göre (1978), karar verme sürecinde yordayıcı sistem, değer sistemi ve karar sistemi olmak üzere üç temel   ge bulunmaktadır. Yordayıcı sistemde birey; olası eylemler, eylemlerin olası sonuçları ve bu sonuçların gerçekleşme olasılıkları ile ilgili bilgi edinmek durumundadır. Değer sisteminde, birey seçeneklerin olası sonuçlarını özel olarak değerlendirmekte, karar sisteminde ise karar verme durumunun içerdiği öncelikleri ya da kuralları göz önüne almaktadır. Bu kuramsal g r    göre birey, karar verebilmek için söz konusu sistemlerle ilgili doğru ve tam bilgiye sahip olmak durumundadır. Birey daha "iyi" bilgi sahibi oldukça daha uygun karar verebilmekte ve riski en aza indirebilmektedir (Akt. Alver, 2003).

Gelatt (1989), karar verme sürecinde "olumlu belirsizlik" kavramından da bahsetmiştir. Karar verme; bilgi, işlem ve seçim olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bireylerin karar verebilmek için sürekli bilgilerini geliştirmesi ve yeniden gözden geçirmesi gerekmektedir. Birey mantıklı bir karar stratejisi kullanarak karar verse bile toplumdaki değişim nedeniyle verdiği karar gelecekte geçerliğini yitirebilmektedir. Bu nedenle bireyin karşılaştığı belirsizlik durumuna uyum sağlayarak karar vermesi gerekmektedir. Olumlu belirsizlik kavramının kullanımında karar veren

birey, gelecekte net emin olmamalı, belirsizliği olumsuz bir süreç olarak tanımlamamalı, var olan bir gerçek ve süreç olarak kabul edip inanmalıdır (Akt. Alver, 2003).

#### **2.1.1.2. Krumboltz'un Kariyer Kararlarıyla İlgili Sosyal Öğrenme Kuramı**

Krumboltz ve arkadaşları, karar verme için bir model geliştirmişler ve bu modeli aynı zamanda, klasik karar verme kuramını temel alarak kariyer kararlarına göre düzenlemişlerdir. Modelde kariyer kararının dört etkileyici kategorisi vardır. Bunlar;

Genetik kabiliyetler ve özel yetenekler,  
Çevresel şartlar ve olaylar,  
Öğrenme tecrübeleri,  
Göreve yaklaşım becerileri.

Genetik kabiliyetler ve özel yetenekler; bireyin doğuştan gelen doğal eğilimlerdir ve bu durum bireyin seçeneklerini sınırlandırabilir. Örneğin; fiziksel yetersizliği olan bireyin, müzik sanat yeteneği gibi. Çevresel şartlar ve olaylar; bireylerin hiçbir etkisinin olmadığı, ancak bireyi etkileyen etkenlerdir. bunlar bireyin kariyer kararlarını ve becerilerini ekiler. Örneğin; iş bulma koşulları, teknolojik gelişim sosyal örgütlerdeki değişimler ve ailenin maddi kaynağı gibi. Üçüncü etkileyici öğrenme yaşantılarıdır. Bu yaşantılar araçsal ve çağrışımsal bir yapıya sahiptir. Araçsal öğrenme yaşantılarında, bireyler sosyal çevrelerinde kendileri için olumlu sonuçlar ortaya çıkarmak amacıyla davranışsal ve bilişsel tepkiler ortaya koyarlar. Örneğin; kitap okumak, yabancıya merhaba demek ya da karşı cinsten biriyle selamlaşmak gibi. Araçsal öğrenme yaşantıları, aynı zamanda başarılı kariyer planlama için gerekli olan birçok becerinin öğrenilmesine de neden olur. Çağrışımsal öğrenme yaşantılarında, birey çevre ile ilgili doğrudan yaşantılara girmekten ziyade, çevreyi gözleyerek öğrenir. Örneğin; kişi mesleki kalıp yargıları gerçek ya da hayali modelleri gözleyerek öğrenebilir. Bu gözlemsel öğrenmenin kapsamı, klasik koşullanmanın paradigması ile ilgilidir. Dördüncü etkileyici ise göreve yaklaşım becerisidir. Performans standartları ve değerler, beceriler, çalışma alışkanlıkları, bilişsel süreçler, zihinsel yetenekler ve

duygusal tepkiler bireyin yeni problem durum ve görevlerine karşı dikkatli davranmasını sağlayacaktır. Başarılı öğrenme yaşantıları sonucunda, bireyin göreve karşı performans becerilerinde artış görülecektir (Mitchell ve Krumboltz, 1984; Akt. Çolakkadioğlu, 2003).

### 2.1.1.3. Fayda Kuramı

Baron (1994), Fayda Kuramını bir kimsenin elde ettiklerinin maksimum (en üst düzeyde) ve kaybettiklerinin de minimum (en az düzeyde) olmasına imkan tanıyacak bir temel üzerine kurmuş ve bu teorinin insan davranışlarındaki “karar ve karar vermeyi betimleyerek ifade etmeye çalışmıştır (Baron, 1994; Bar-Eli ve Raab, 2006).

Baron (1994), Fayda Kuramını, “beklenen fayda kuramı” (expected- utility theory), “çoklu yüklemeli fayda kuramı” (multiattribute, utility, theory), ve “faydacılık” olmak üzere üç öğeden oluştuğunu ileri sürmüştür. Beklenen fayda kuramını, karar vermek gerektiğinde bireyin karşısına çıkan seçeneklerden hangisinin sonucunun kendisi için yararlı olup olamayacağı ile ilgilidir. Birey alternatiflerin olası sonuçlarını ve değerlerini incelemekte, kendine en yüksek kazanç sağlayacak olana yönelmektedir. Çoklu yüklemeli fayda kuramı ise, farklı hedeflerden birine yönelme ile ilgilidir. Birey, en fazla yüklediği değer ile gerçekleşme ihtimali yüksek olan alternatifini dengeleyerek karar vermektedir. Faydacılık ise, bireyin hedeflediği kazanımlar arasında bir çatışma olduğunda, karar anında birey için en fazla kazanç ve fayda getiren seçeneğe yönelmesidir (Baron, 1994). Sonuç olarak fayda kuramının kural koyucu bir özelliği olduğunu belirtmektedir. Fayda kuramı, bireyin ideal koşullarda olası seçenekler arasından hangisini seçmesinin gerektiğini belirtmektedir. Bireyin sahip olduğu bilgiyi anlayabildiği, seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını hesaplayabildiği ve kendisine en fazla faydayı sağlayacağını düşündüğü seçeneği davranışa dönüştüreceği varsayılmaktadır (Baron, 1994).

#### 2.1.1.4. Çatışma Kuramı

Janis ve Mann (1977), bireyin karar verirken kullandığı stilleri ve karar verme sürecinde kullanılan bu stillerin bireydeki öz- saygı ve kaygı düzeylerini ne derecede etkilediklerini çatışma kuramında açıklamışlardır. Her bir karar verme stili, zaman baskısı ve çelişkilere çözüm bulmak amacıyla belli bir psikolojik stres düzeyi ile iç içe geçmiş durumdadır. Karar verme stilleri, çatışmasız bağlılık, çatışmasız değişim, savunucu kaçınma, aşırı uyarılmışlık, ve ihtiyatlı- seçicilik olarak beş başlık altında toplanmaktadır (Akt. Mann vd., 1998).

Çatışmasız bağlılıkta, mevcut durumun kendinde tehdit içeren bir unsur olmadığı algılanıyorsa verilen karara bağlı kalınır. Bu durumda birey stres yaşamayabilir veya az düzeyde stres ortaya çıkabilir. Çatışmasız değişimde ise; mevcut durumda değişmemede risk var ama değişimde risk yoksa karar veren birey değişimde risk görmez ve tüm alternatifleri dikkate almadan en önemli veya en çok önerilen kararı seçer. Savunucu kaçınmada; zor ve kişisel bir kararla karşılaşan bireyin seçim yapmasını ertelleyerek, sorumluluğu başkasına yükleyerek veya olma olasılığı en düşük olan seçeneği desteklemek için bahaneler oluşturarak çatışma durumundan kaçmasıdır. Birey zaman baskısı altında karar vermek zorunda olduğu için yüksek kaygı yaşamaktadır. Aşırı uyarılmışlıkta; zamanı yetersiz olan bireyin dikkatli araştırma yapmadan, olumsuzluğu en az olan alternatifi seçebilmesidir. Kısa sürede rahatlamak için ani çözüm seçeneklerini değerlendirebilir. Zaman baskısı olduğu için, çok büyük bir duygusal gerilim yaşar. Karmaşadan kurtulmayı isteyen birey, acele ve mantıksız kararlar verme eğilimindedir. İhtiyatlı karar vermede; birey dikkatlice ilgili bilgileri araştırır, tarafsız tavırla bilgileri özümser ve karar vermeden önce, alternatifleri dikkatlice değerlendirir. İhtiyatlı karar verme stilinde bireyin karar verebilmek ve seçenekleri incelemek için yeterince zamanı vardır ( Mann vd., 1998).

## 2.7. Karar Verme Stilleri ve Stratejileri

Karar verme stili; karar verme durumunda bir kişinin yaklaşım, tepki ve eylemlerde bulunduğu duruma denir (Phillips vd.,1984). Karar verme ve problem çözme kompleks bir süreç olarak nitelendirilmekte olup, birey çeşitli davranış alternatiflerini belirlemekte, bunları değerlendirmekte, sonuçta birisinde karara varıp bu kararını uygulamaya koymaktadır. Bu süreç kişinin kendisi ve seçenekler hakkında bilgiyi elde etme ve bunları işleme yolunu biçimlendiren bazı stratejilerin kullanılması ile oluşan bir süreç olarak düşünülmektedir. Karar stratejisi, bireyin bir karar verme sorununa yaklaşımını ve karar verirken izlenen yöntemleri içerir (Kuzgun, 2000).

Karar verme durumunda, bireyler farklı stratejiler kullanmaktadır. Kullanılan bu stratejiler, karar verme durumu bir çatışmayı da beraberinde getirdiğinden, çatışma durumuyla yüzleşmeyi ya da çatışma durumundan kaçınmayı içermektedir. Karar verme durumunda kullanılan stratejiler daha önceden planlanarak uygulanabildiği gibi, karar verme durumuyla yüzleşildiği anda da belirlenebilmektedir. Bu stratejilerin birbiriyle birleşik olarak kullanılması da mümkündür. Karar verme stratejileri, kullanımlarında harcanılan çaba ve etkililikleri açısından farklılıklar gösterebilmektedir (Payne vd., 1993).

Karar verme stilini belirlemede sosyal faktörlerin etkili olabileceğini, bireylerin; aile üyelerine, arkadaşlarına, yakın çevrelerine karşı kendilerini sorumlu hissettiklerini ve böylesi sorumluluk duygusunun nasıl karar verileceğini etkilediğini belirtmişlerdir (Payne vd., 1993).

Nunnally'e (1978) göre karar verme stillerinin kavramsal olarak içerdiği ilk teorik açıklamalar, genel özelliklerden daha çok davranışlar üzerinde odaklanırken, bazı araştırmacılar bireylerin topladıkları bilgiler ile süreç bilgileri üzerinde odaklanmaktadır (Akt. Avşaroğlu, 2007). Scott ve Bruce'e göre, bireyler karar verme sürecinde bilgi toplarken, bu bilgileri özümsemek için hem kavramların hem de bilgilerin ayrıştırılması için daha önceden yerleşmiş bilişsel stillerini temel alırlar (Akt. Scott ve Bruce, 1995).

Dinklage (1967), tarafından ilk olarak isimlendirilen ve daha sonra birçok araştırmamanın yapıldığı karar verme stratejileri şunlardır (Akt: Sinangil, 1993).

1. **İçtepisel Karar Vericiler:** Seçenekler üzerinde yeterince düşünülmeden, içten gelindiği gibi karar verilen stratejidir. Bu kişiler karar verirken duygularının doğruya götüreceğine inanır ve hoşlarına giden seçeneğe yönelirler.
2. **Kaderci Karar Vericiler:** Bu kişiler kararlarını çevresel olay veya koşullara ya da kaderlerine bırakırlar.
3. **Boyun Eğici Karar Vericiler:** Bu kişiler kendi kararlarını verirken diğer kişilerin kendileri yerine karar vermelerini isterler. Diğer kişilerin planları ile hareket etme eğilimleri vardır.
4. **Erteleyici Karar Vericiler:** Bu kişiler problemle ilgili yaklaşma biçimini ve düşüncelerini sürekli ertelerler.
5. **Kararsız Karar Vericiler:** Bu stratejide karar verenler, verdiği kararı değiştirmek istemekte ve hiçbir karardan memnun olmamaktadırlar.
6. **Mantıklı Karar Vericiler:** Bu kişiler, biliş ve duyguları arasında bazı dengelemeler ile akılcı bir yaklaşımı temel alırlar. Seçenekleri birbirleri ile karşılaştırabilmekte, birini diğerine tercih etmekte ya da her iki seçeneği eşit olarak değerlendirebilmektedirler. Mantıklı karar veren bireyler, akılcı ve sistematik bir mantıksal düzenleme becerisine sahiptirler. Kendilerine en fazla yarar getirecek olan seçeneği kabul etmekte ve risk almaktadırlar.
7. **Donup Kalarak Karar Vericiler:** Bu bireyler, kararın sorumluluğunu kabul ederler, fakat karara yaklaşma güçleri çok fazla olmamakta ve karar vermekte zorlanmaktadırlar.

**8. Gerçekten Kaçan Karar Vericiler:** Bireylerin bir karardan kaçındığı ya da bir cevap vermede araştırmadan saptıkları stratejilerdir.

**9. Riske Girmek İstemeyen Karar Vericiler:** Bu stratejide karar veren bireyler, risk düzeyi en düşük olanların kavranması ile alternatifleri sürekli eleayerek hareket ederler.

**10. Bağımsız Karar Vericiler:** Bu bireyler karar verirken başka kişilerden etkilenmeden kendi kendilerine karar verirler.

Driver ve Mock (1975), karar vermenin bilgi sürecinde iki boyut tanımlamışlardır; odak boyutu ve yararlanılan bilginin miktarı. Odak boyutunun iki kutbu vardır. Bir kutupta karar verici bilgiye bakışında eylem veya çözüm için tek yönlü değerlendirme yaparken, diğer kutupta çoklu çözümleri görür. Karara ulaşılırken kullanılan bilgi miktarı karar vericiden karar vericiye değişkenlik gösterir. Driver ve Mock (1975), karar verme sürecinde bu iki boyutun bileşiminden yola çıkarak dört temel karar verme stili tanımlamışlardır: Kesin (decisive) stilde kişi alışkanlık olarak sağlam bir görüş yaratmak için bilginin en azını kullanır. Bu stil hız, verimli çalışma ve tutarlılıkla karakterizedir. Esnek (flex ible) stilde en az bilgi kullanılır fakat bu bilgi farklı zamanlarda farklı anlamlara sahiptir. Bu stil hız, uyarlanabilirlik ve sezgi ile ilişkilidir. Zıt olarak hiyerarşik stilde (hierarchic) en iyi sonuca varmak için bilginin dikkatli bir analizi yapılır. Birleştirici (integrative) stilde de benzer olarak bilginin toplamı kullanılır fakat mümkün olduğunca fazla çözüm üretilmeye çalışılır, yüksek derecede deneyseldir (Akt. Taşdelen, 2002).

Johnson (1978), bireylerin karar verme stillerini spontan-sistemli karar verme ve içe dönük-dışa dönük karar verme şeklinde sınıflandırmıştır. Spontan-sistemli boyutta, bilginin nasıl edinildiği ve sürece nasıl dahil edildiği belirlenmektedir. Spontan karar verme stiline sahip bireyler anında, çabucak ve bütün olarak karar vermektedirler. Sistemli hareket eden bireyler kararla ilgili bilgiyi dikkatli bir şekilde toplamakta, karar verme işlemine mantıklı ve akılcı bir şekilde yaklaşmaktadırlar. İçe dönük-dışa dönük boyutunda ise bireylerin bilgiyi hangi özel yollarla tuttuklarından bahsedilmektedir. Dışa dönük karar verme stiline sahip bireyler, karar verme süreçleriyle ilgili yüksek

sesle düşünerek karar verme süreçleri hakkında konuşurlar. İçe dönük stile sahip bireyler, karar verme sürecinde sessiz kalmakta ve bu süreci özel bir konu olarak değerlendirmektedirler. Johson, bu karar verme stillerinin birbirinden farklı olduğunu ancak hiçbirinin diğerinden çok iyi ya da çok kötü olmadığını vurgulamaktadır (Akt: Osipow ve Reed, 1985).

Scott ve Bruce karar verme stillerini öğrenilmiş alışkanlık olarak açıklamışlardır. Karara ulaşılırken seçeneklerin tanımlanması ve bir karar sırasında bilgiyi düşünme miktarının stiller arasında farklılıkların anahtarının olduğunu düşünmüşlerdir. Onlara göre karar verme stili, karar verirken toplanan bilgiler ve düşünülen çeşitli alternatif durumlarıdır. Beş tür karar verme stilinden bahsetmişlerdir. (Scott ve Bruce, 1995), Bunlar:

**1. Akılcı Karar Verme Stili:** Karar verme durumunda, bireylerin karar vermesi gereken durumla ilgili araştırma ve inceleme yaparak duruma en uygun alternatifi seçmesidir. Akılcı karar verme stiline sahip bireyler, daha dikkatli bir tutum sergilerler.

**2. Sezgisel Karar Verme:** Karar verme durumlarında bireylerin içsel olarak duyguları ve sezgileri ile karar vermesidir. Sezgisel karar verme stiline sahip bireyler, diğerlerine göre daha hızlıdır ve önsezilerini kullanırlar.

**3. Bağımlı Karar Verme:** Karar verme durumlarında bireyin başkalarının tavsiyelerine ve yönlendirmelerine göre karar vermesidir. Bağımlı karar verme stiline sahip bireyler, kararlarının sorumluluklarını diğerlerine yansıtmaktadırlar.

**4. Kaçınan Karar Verme:** Karar verme durumunda bireyin karar vermemek için karardan uzaklaşmasıdır. Kaçınan karar verme stiline sahip bireyler, karar verme sorumluluğundan kaçma eğilimi gösterirler.

**5. Spontan Karar Verme:** Karar verme durumunda bireyin o andaki ve koşuldaki durumuna göre karar vermesidir. Spontan karar verme stiline sahip bireyler, kendiliğinden ve doğal sürecine göre karar verme eğilimi gösterirler.

## **2.8. Duygusal Zekâ Kavramı**

Duygusal zekâ, iş hayatındaki başarıyı etkileyen en önemli faktörler arasında gösterilmektedir. Bu kavramın tam olarak anlaşılması, bu konuda geliştirilecek

stratejilerin temelini teşkil etmektedir. Bu yüzden aşağıda duygusal zekâ ile ilgili kavramlar açıklanmaya çalışılmıştır.

Duygu kavramı, hem felsefi hem de psikolojik temelleri olan bir kavram olmak bakımından, ilgili alanyazında da felsefi ve psikolojik bakış açılarına endeksli olarak farklı tanımlamalarla karşılanmaktadır. Bununla birlikte duyguların farklı derinlik dereceleri, sürekli değişken yapısı ve farklı nitelikleri de, duygu kavramı ile ilgili olarak birçok farklı tanımlamanın ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Duygular hakkındaki ilk görüşler, duyguların zihinsel faaliyetleri engellediği, bilişsel hiçbir iz taşımadığı ve bu nedenle kontrol edilmeleri ve hatta Zekâ testlerinde yer almaması gerektiği yönünde olmuştur. Duygular; fizyolojik, bilişsel, motivasyonel ve deneysel psikolojik sistemleri içeren uyum sağlayıcı organize tepkilerdir. Bireyin psikolojik tepkileri, bilişi, şuuru, farkındalığı gibi psikolojik alt sistemlerin çoğunu koordine eden içsel olaylardır (Salovey ve Mayer, 1990, s.185-190).

Son dönemlerde bu görüşler, duyguların bireyin kendisi, başkaları ve bireyi çevreleyen dünya hakkında bilgi taşıdıkları; duyguların düşünmeye ve karar vermeye yardımcı oldukları yönünde değişmiştir. Duygular karmaşık değildir, anlaşılabilir ve tahmin edilebilirdir. Duygular, belli kuralları ve yolları takip ettikleri ve bilgi taşıdıkları için, bireyin düşünmesinde, karar vermesinde ve diğer faaliyetlerinde önemli role sahiptir. İnsan hayatındaki başarılar ve mücadeleler için duygular çok önemlidir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004, s. 198).

Duygular içsel rehberlerdir, başkalarından gelen sinyallere cevap vererek, bireye iletişim kurmasında yol gösterir. Geleneksel görüşün aksine, duygular da en az diğer algılar kadar bilişseldir ve hisler, fiziksel varlığı olmayan ya da belirsiz şeyler değildir. Duygular fiziksel olarak neokorteks ile amigdala arasındaki bağlantılardır. Duyguların her kültürde aynı algılanan temel duygu kümeleri vardır, ancak bunlar tam olarak belirlenmiş değildir. Bedende uyanıma neden olan başlıca duygular; öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme ve utanç olarak sıralanabilir. İnsanlar karar verirken sadece mantığa dayanmaz, aynı zamanda geçmiş deneyimlerinin getirdiği duygusal bir birikime ihtiyaç duyarlar. Zekâ üzerine odaklanan araştırmaların beyne yoğunlaşması, duygusal bağlar koptuğunda, basit kararların bile alınmadığını göstermiştir. Bu konuyla ilgili çalışmaların önemli katkılarından biri de duygusal Zekâ

kavramıdır. Goleman duygusal bağların kopmasıyla ilgili verdiği örneklerle duygusal Zekânın sanıldığı gibi sadece soyut değil, aynı zamanda nöropsikolojik ve fizyolojik boyutları olduğunu ortaya koymuştur (Goleman, 1995, s. 50-57).

Duygular, düşünce ve eylemler üzerinde büyük bir etki yaratabilmekte ve davranışı etkileyebilmektedir. Duygular, bireyleri yeterliliklerine yönlendirip, davranışı teşvik ederek bilgiyi süzmeyi ve deneyimi yapılandırmayı sağlar. Duygular uyuma yönelik ve güdüleyici özelliklerin yanı sıra bireyler arası ilişkilerin sonuçlarını sezinleyerek duygusal karşılıkların oluşmasını da sağlar. Çünkü duygular, iletişim sisteminin birincil faaliyeti olarak, iletilmek isteneni ifade etmenin bir şeklidir (Demir, 2010, s. 202).

Duygusal Zekânın, salt IQ'nun ya da beyin gücünün değil, iyi kararların, en dinamik ve karlı organizasyonların, en tatminkâr ve başarılı yaşamların temelinde yattığı düşüncesi, sadece sezgisel olarak farkına vardığımız değil, bilimin de desteklediği bir sonuçtur. Damasio, fizyolojik açıklamalarla da desteklenen bu bağlantıları şu şekilde ifade etmektedir.

## 2.9. Duygusal Zekânın Tarihsel Gelişimi

Aristoteles'e göre "duygu"; neşeli olduğumuz zamanlarda olduğu gibi olmadığımız zamanlarda da algılarımız ya da varsayımlarımızla birlikte ortaya çıkan durumları ifade etmektedir. Bu doğrultuda da Aristoteles; duyguların istek uyandırma etkisi olduğundan söz etmekte, ancak bağımsız hareket etme yetisine sahip olmadıklarından diğer bilinç fonksiyonları ile desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir (Konrad & Hendl, 2001: 22).

Descartes'a göre de "duygu"; davranış tarzlarının değeri ve yararı ile ilgili düşüncelerin ürünü olarak kendisini ortaya koymaktadır. Buna göre de birey, hangi şekilde hareket etmenin kendisini için değerli ve yararlı olacağını düşünmekteyse, ona göre bir duygulanım içerisinde yer almaya başlamaktadır (Ramos ve diğerleri, 2007: 760).

Bu belirlemeler çerçevesinde felsefi temelleri bağlamında değerlendirildiğinde "duygu" kavramı Cevizci (2013: 268) tarafından aşağıda verildiği gibi tanımlanmaktadır;

“Duygu; duyulan ve duyumsanan her şeydir ve özellikle de tüm tutkuların, hafif ya da orta şiddetteki heyecanlar ile aşk ve sevgi gibi psikolojik süreçlerin ve içgüdüsel eğilimlerin genel adını ifade etmektedir.”

Bir başka tanımlama çerçevesinde “duygu” kavramı; bireyin iç dünyasında tecrübe ettiği tüm süreçler ve bu süreçlerin ana kaynağı olarak tanımlanmaktadır (Nettelbeck & Wilson, 2005: 611).

Goleman (2011: 20) tarafından da “duygu” kavramı, harekete geçilmesini sağlayan dürtüler ve yaşamla baş edilmesini sağlayan acil durum planları olarak tanımlanmaktadır.

Duygu kavramının İngilizce karşılığı olan “emotion” kavramı, Latince “motere” kökünden türetilmiştir. “Hareket etmek” anlamına gelen “motere” fiiline “e-” ön ekinin getirilmesi ile birlikte de “emotion” kavramı türetilmiştir. Bu şekli ile de “emotion (duygu)” kavramı, her duygunun aynı zamanda harekete geçirme etkisi olduğunu ifade etmeye yönelik olarak kullanılabilir (Goleman, 2011: 20).

Bu belirlemeler doğrultusunda Goleman (2010: 359) “duygu” kavramını; belirli düşünceler ile psikolojik ve fizyolojik durumlara ilişkin bireyin iç dünyasında yaşadığı durumlar olarak değerlendirmekte ve bu durumların da bireyin harekete geçme eğiliminde olmasını sağladığını ifade etmektedir. Bu temelde Goleman (2010: 360 – 361); bireyin iç dünyasında var ettiği ve birçok karışıma ve türe sahip yüzlerce duygudan bahsedilebileceğini, bu duyguların da belirli “duygu kümeleri” olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir.

Duygular ya da duygu kümeleri; bireylerin tehlike, acı ve kayıp gibi yaşam zorlukları ile karşılaşmaları durumunda kendilerine belirli bir hedef oluşturmalarını sağlamaktadır. Birey, ancak bu hedefler sayesinde yaşamını devam ettirebilmektedir. Bu nedenle de duygular, aklın yeterli olmadığı durumlarda yol gösterici olma görevini üstlenmekte ve her duygu bireyi hareket etmeye ve mücadelesini devam ettirmeye hazırlamakta ve yöneltmektedir (Goleman, 2010: 360).

Birey, duyguları sayesinde yaşamında sürekli olarak karşı karşıya kaldığı güçlüklerle baş edebilmekte ve duygularını tanıyabildiği ölçüde başarılı olabilmektedir. Çünkü ancak duygularını tanıyan bireyler duygularının gücünden yararlanabilirler ve yaşamlarını anlamlandırabilirler. Aynı şekilde duygular, bireylerin olaylara ve

durumlara karşı bakış açılarını değiştirmesini sağlamaktadır. Bu nedenle de duygular, insanı insan yapan en önemli öğeler olarak değerlendirilmelidir (Goleman, 2011: 21).

Bu belirlemeler çerçevesinde görülmektedir ki; duygular, bireyin kendisi olmasını sağlayan ve diğer bireylerden ayrılmasını olanaklı kılan en önemli öğelerdir. Her birey; olaylara, düşüncelere ve çevresinde olup bitenlere bir diğerinden farklı ve kendisine özgü bir duygu beslediğinden, duygular da bireyin kendisi gibi biriciktir.

## **2.10. Duygusal Zekânın Boyutları**

Duygusal zekâ ile ilgili araştırma yapanların çoğu Gardner'in 1983 yılında ortaya attığı çoklu zekâ kuramından yararlanmışlardır. Gardner tarafından tanımlanan sekiz zekâ alanı, sadece alışlagelen sözel ve matematiksel yetileri değil, "sosyal zekâ" ve "kişiyeye dönük zekâ" alanları olmak üzere iki kişisel alanı da içermektedir. Sonraları duygusal zekâ üzerinde çalışan Goleman Gardner'in bu iki kişisel alanını da kapsayacak şekilde beş yetenek alanını içeren bir model oluşturmuşlardır (Zaroğlu 2016). Bunlar;

### **2.10.1. Öz Bilinç**

Kişinin belirli bir durumda ya da olay karşısında ne hissettiğinin farkına varabilmesi, duygularını tanımasıdır. Kişinin kendini tanıması duygusal zekânın temelini oluşturur. Duygularını tanıyan kişiler ruh hallerinin farkındadırlar, kişisel karar gerektiren konularda daha sağlıklı kararlar verebilirler, daha özerk davranabilirler, kendi sınırlarından emindirler ve hayata olumlu gözle bakabilirler (Öztürk, 2006). Davranışlarının farkında olan kişiler iş hayatındaki tutumları ile çalışmalarında yüksek performans sergilerler (Zaroğlu 2016).

### **2.10.2. Kendi Duygularını Yönetme**

Bireyin duygularını, güdülerini var olan kaynaklarını yönetebilme gücüdür. Yoğun endişelerden, karamsarlıklardan, alınganlıklardan kurtulabilme ve kendini yatıştırma gibi yetenekleri kapsar. Bu yetenekleri zayıf olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha rahat toparlayabilirler (Onay, 2011). İş ortamında tatsız durumların üstesinden kolay gelirler ve beklenmedik durumların

performanslarını etkilemesine izin vermezler. Bu kişiler iş yaşamında gösterdikleri performans ile önemli yere sahiptirler (Zaroğlu 2016).

### **2.10.3. Kendini Motive Etme**

Kişinin bir istek, amaç doğrultusunda enerjisini o yönde toplayabilme ve kendini harekete geçirme gücüdür. Birey içindeki başarı güdüsünü ortaya çıkarabilir, olumlu düşünebilir ya da insiyatif kullanabilir ve sorumluluk alabilirse yani olumlu duygularını harekete geçirebilirse içsel motivasyonu sağlayabilecektir. Bireyin kendini motive etmesi için bir heyecana, isteğe sahip olması gerekmektedir bu da ödüllendirme ya da başarı güdüsüyle sağlanabilir (Doğan, 2007).

### **2.10.4. Empati**

Başkalarının duygularını anlama, tanıma ve yorumlayabilme yeteneğidir. Duygusal zekânın önemli unsurlarından biridir. Bu yetenek kişinin sözsüz iletişim aracı olan beden dilinin iletişimdeki önemini açıkça ortaya koymaktadır. Amerika ve on sekiz ülkede yedi binden fazla kişiye uygulanan testlerde; sözsüz işaretlerden duyguları okuyabilme üstünlüğüne sahip olanların; duygusal bakımdan daha dengeli, daha popüler, daha dışa dönük ve de daha duyarlı oldukları görülmüştür, genel olarak kadınlar bu tür empati konusunda erkeklerden daha başarılıdır (Maboçoğlu, 2006). Empati sayesinde iletişim bebeklikten itibaren kullanılan bir iletişim şeklidir. Annesini ağlarken gören bir bebeğin annesinin gözyaşlarını silmesi empatik bir iletişim şeklidir (Zaroğlu 2016).

### **2.11. Duygusal Zekâ Modelleri**

Mayer ve Salovey'in yaptığı tanımdan sonra 1990 yılların ilk yarısında duygusal zekâ kavramı akademik çevrelerde incelenmeye başlamıştır. Kavramın yaygınlaşmasını ve akademik çevrelerin dışına çıkmasını sağlayan ise Daniel Goleman'ın 1995 yılında çıkarttığı "Duygusal Zekâ, Neden IQ'dan Önemlidir?" adlı kitap olmuştur. Kitap kamuoyunun ilgisini çekmiş ve konuyla ilgili pek çok çalışma yayınlanmaya

başlamıştır. Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde duygusal zekânın iki temel yaklaşımla ele alındığı görülmektedir; yetenek modeli ve karma model. Bu modeller Crobb ve Mayer tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır (Çakar, 2004);

**Yetenek Modeli:** Yetenek modellerini Mayer ve Salovey tanımlamışlardır. Modelde, bireyin kendi duygularını ve karşısındakilerinin duygularını doğru bir şekilde algılayarak, toplum tarafından olumsuz karşılanmayacak davranışlara çevirebilme yeteneğinden bahsedilmektedir. Yöntemde genel olarak Mayer ve Salovey' in MSCEIT adlı duygusal zekâ ölçeğinden bahsedilmektedir (Mayer, Salovey, Caruso, 2001).

**Karma Model:** Yetenek modeline göre daha popüler bir yönelimdir. Duygusal zekâ yeteneğini sosyal beceriler, özellikler ve davranışlarla harmanlayan bu modeller duygusal Zekânın bizi ulaştırabileceği başarılarla ilişkin parlak vaatlerde bulunmaktadır.

Bu dört ana modelden Mayer ve Salovey Modeli, yetenek modeli kapsamında incelenirken Reuven Bar-On Modeli, Robert K.Cooper ve Ayman Sawaf Modeli ve Daniel Goleman Modeli karma model kapsamında incelenmektedir.

### 2.11.1. Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modeli

Mayer ve Salovey'in yaptığı tanımda duygusal Zekânın faaliyet alanı duyguların sözlü ve sözsüz değerlendirilmesi ve ifadesi, kişinin kendisindeki ve diğerlerindeki duyguları düzenleyebilmesi ve duygusal içerikli problemlerin çözümünde duygulardan faydalanılmasını içerir (Çakar, 2004).

"Yazarlara göre kişinin etkin bir şekilde duyguları algılaması ve ifade edebilmesi için kendi fiziksel durumlarındaki, hislerindeki ve düşüncelerindeki durumları tanıması ifade edebilmesi ve bunun yanı sıra diğer insanlardaki, sanat eserlerindeki, dildeki, vb. duyguları tanıması ve ifade edebilmesi gerekmektedir. Bu yetenek alanı duygusal açıdan bir tür hissedebilme ve tanımlayabilme becerisidir" (Çakar 2004).

Kişinin duygularını düşüncelerinin içinde asimile edebilmesi için kişinin duygularını öncelikle değerlendirebilmesi ve hafızasına yardımcı olabilmek için ortaya çıkarabilmesi gerekmektedir. Kişi ancak bu şekilde düşüncelerini üretken bir şekilde harekete geçirmek için duygularını kullanabilir. Kullanılan duygular her zaman olumlu

duygular olmak zorunda da değildir, kişi gerektiğinde öfke, korku, üzüntü gibi olumsuz duyguları düşüncesinin üretkenliğini arttırmak için kullanabilir (Sirem, 2009).

Mayer ve Salovey'in modeli bir yetenek modelidir; yeteneğe dayanmayan faktörler bu modelde yer alamamaktadır. Bu yaklaşım yeteneğe dayalı olmayan faktörlerin değerli önemli olduğunu kabul etmekle birlikte bunların duygusal zekâdan bağımsız olduklarını savunmaktadır (Sirem, 2009).

Mayer ve Salovey duygusal zekânın dört bölümden oluştuğunu savunmaktadır. 2001 yılında Mayer ve arkadaşları bu dört dalı şu şekilde tanımlamaktadır:

- ☐ Duyguları algılama
- ☐ Duyguları kullanma
- ☐ Duyguları anlama
- ☐ Duyguları düzenlemek ve yönetmek (Mayer ve Salovey, 1997; Aktaran: Zeidner ve ark. 2004).

### ***Duyguları Algılama***

Bu yöntemde bireylerin resimlerdeki, yüzlerdeki ve seslerdeki duyguları anlamlandırılmaktadır. Bireyin kendi duygularının bilincinde olması da bu yöntem ile değerlendirmeye alınmaktadır (Salovey, Grewal, 2005).

Duygusal zekânın en önemli boyutu kabul edilmektedir. Bu boyut, bireyin kişisel duygularını anlaması yanında çevresindeki insanların duygularını algılayabilmek için çaba sarf etmesini savunmakta ve bu konuyu işlemektedir. Kişi kendi duyguları kadar başka bireylerin yüzündeki ifadeleri, duyguları da analiz ederek ona uygun davranmaktadır. Duyguları algılama konusu, duygusal zekâyı her alanda kullanabilmek açısından kavranması gereken en esas kavram niteliği taşımaktadır (Salovey ve Grewal, 2005).

### ***Duyguların Kullanma***

Bu yöntemde bireylerin sorunlarını çözme aşamasında duygularına ne derece yer verdikleri incelenmektedir (Salovey, Grewal, 2005).

İkinci boyut olarak kabul edilen bu boyut, duygularımızı önemsiz görmeyerek, düşüncelerimizin duygularımız sayesinde var olduğunun, seviyeli ilişkiler kurabilmemizi yönetmenin en önemli unsuru olduğunu idrak etmemizi sağlamaktadır.

Bu boyutla alakalı düşüncelerimizin duygularımızın anahtarı niteliğinde olması, Salovey ve Caruso (2004)'nın en önemli bulduğu nokta olmaktadır. Bu şekilde değerlendirdiğimizde birçok beceriye sahip bireyler kendi hislerinin farkında olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Demir, 2010).

### ***Duyguları Anlama***

Bu yöntemde bireylerin duygularının farkında olması, her bir duygunun nerde ve hangi sebeplerden ortaya çıktığını, olası duyguların oluşturduğu sonuçları incelemeye almaktadır (Mayer, Salovey, Caruso, 2004).

Üçüncü boyut olan duyguları anlama, duyguların bize ne anlatmaya çalıştığını kavrayabilmektir. Duyguların dilini bilmek, karmaşık durumlarla baş edilmesini kolaylaştırmaktadır. Duyguları anlamak, mutlulukla mest olma gibi birbirine çok yakın ilişkide bulunan duyguların ayrımı yapabilme yeteneğine sahip olmaktır. Yanı sıra, hislerimizin belli bir süre zarfında nasıl değişkenlik gösterdiğini tanımlayabilmektir (Salovey ve Grewal, 2005).

### ***Duyguları Düzenlemek ve Yönetmek***

Bu yöntemde bireyin kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını ne ölçüde kontrol altında tutabildikleri ölçülmektedir (Mayer, Salovey, Caruso, 2004).

Dördüncü boyut olarak ele aldığımız bu konu duyguların yönetilmesinden bahsetmekte ve bireyin kendi hislerinin yanı sıra başka kişilerin duyguları üzerinde düzenleme becerisinden bahsetmektedir. Örnek verecek olursak, duyguları yönetme konusunda başarılı bir politikacı ikna edici bir konuşma ile kendisini dinleyen kişilerin aslında olumsuz düşünceler beslediği bir konudaki öfkelerini aza indirgeyebilmekte ve hatta kendi tarafına bile çekebilmektedir (Salovey ve Grewal, 2005). Bu yeteneğin temelinde diğerleri ile iletişim kurabilme becerisi, liderlik özelliği bulunmaktadır (Zaroğlu 2016).

### 2.11.2. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

“Bar – On Duygusal Zekâ Modeli” bağlamında “duygusal zekâ”; bireylerin çevresel etki ve taleplerle etkin bir şekilde baş edebilmelerini sağlayan ve bu doğrultuda içerisinde yer alınan çevre ile uyumlu ilişkiler geliştirilmesini olanaklı kılan beceriler ile kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilikler olarak tanımlanmaktadır (Bar – On, 2003: 3).

Bu tanımlama doğrultusunda görülmektedir ki; Bar – On Duygusal Zekâ Modeli, duygusal zekânın sosyal zekâ temelinde tanımlanmasını içermektedir. Bu bağlamda da Model kapsamında kavram sadece duygusal zekâ olarak değil, “duygusal – sosyal zekâ” olarak adlandırılmaktadır. Duygusal – sosyal zekâ da bu temelde; bireylerin günlük yaşam olayları ile baş edebilmesini, bu süreçte kendisini anlayabilmesini ve doğru ifade edebilmesini, diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurabilmesini sağlayan sosyal ve duygusal yeterlilikler kapsamında değerlendirilmektedir (Bar – On, 2003: 3 – 4).

Bar – On Duygusal Zekâ Modeli’ne göre duygusal – sosyal zekâ, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi doğrultusunda duygu ve düşüncelerini doğru ifadelerle paylaşabilmesini içermektedir. Bu nedenle de duygusal – sosyal zekâsı gelişmiş olan bireylerden; duygu ve düşüncelerinin farkında olabilmesi ve onları yönlendirebilmesi temelinde yapıcı ilişkiler kurabilmesi beklenmektedir (Bar – On, 2003: 4).

Modele göre duygusal – sosyal zekâ; mevcut durumun objektif olarak değerlendirilebilmesini içermekte ve bu değerlendirmeler doğrultusunda bireyler bireysel ve sosyal değişiklikleri etkili bir şekilde yönetebilmekte ve gerçekleştirebilmektedirler. Bu süreçte bireyler problem çözebilme ve doğru karar verebilme yetilerini kullanmak adına hareket etmektedirler ve bunun için de iyimser bir bakış açısına ve iç motivasyona sahip olmalıdırlar (Bar – On, 2003: 5).

Bar – On tarafından 1980’li yıllar itibariyle geliştirilmiş olan Model, “psikolojik iyi oluş” ve sosyal ve duygusal işlevsellik” kavramları üzerinde şekillendirilmiştir. Bar – on (2003: 5), bazı bireylerin yaşamda diğerlerinden daha başarılı olmalarının temel nedenlerini araştırmaya yönelik gerçekleştirdiği çalışmalar doğrultusunda Modeli’ni geliştirmiş ve bunun temel nedeninin de gelişmiş duygusal – sosyal zekâyâ sahip olunması olduğunu belirtmiştir.

Bireylerin duygusal – sosyal zekâ düzeylerinin ölçülmesine yönelik olarak “Duygusal Katsayı Envanteri (EQ – i)” adı verilen ölçeği geliştirmiş olan Bar – On (2003: 6 – 9), bu şekilde ilgili alanyazında yer alan ilk duygusal zekâ ölçeğini

geliştirmiş olan isim olarak anılmaktadır. Bar – On Duygusal Zekâ Modeli, aşağıda verilen beş alt boyuttan oluşmaktadır (Bar – On, 2003: 3 – 13);

### **1. Alt Boyut: Birey İçi Yeterlilikler Alt Boyutu**

“Birey İçi Yeterlilikler Alt Boyutu”; bireyin kendisini bilmesini, kontrol edebilmesini, kendisi ile sağlıklı ilişkiler kurabilmesini ve değerlerini ifade edebilmesini ifade etmektedir. Bu temelde “Birey İçi Yeterlilikler Alt Boyutu”; “Farkındalık Bileşeni”, “Dışavurum Bileşeni”, “Bağımsızlık Bileşeni”, “Özsaygı Bileşeni” ve “Kendini Gerçekleştirme Bileşeni” olmak üzere beş ayrı bileşenden oluşmaktadır (Adsız 2016). Bar – On’a (2003: 3) göre, birey içi yeterlilikler kapsamında söz konusu edilen bu bileşenlere sahip olan bireyler; duygularının farkında olan, duygularından suçluluk duymayan ve pozitif düşünme eğiliminde olan bireylerdir.

### **2. Alt Boyut: Bireyler Arası Yeterlilikler Alt Boyutu**

“Bireyler Arası Yeterlilikler Alt Boyutu”, bireylerin başkaları ile sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilme becerisini ifade etmektedir. Bu temelde “Bireyler Arası Yeterlilikler Alt Boyutu”; “Empati Bileşeni”, “Sosyal Sorumluluk Bileşeni” ve “Sosyal İlişkiler Bileşeni” olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır (Adsız 2016).

Bar – On’a (2003: 4) göre, bireyler arası yeterlilikler kapsamında söz konusu edilen bu bileşenlere sahip olan bireyler; diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini anlayabilme ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilme temelinde sosyal yeteneklere sahip ve sorumluluklarının farkında olan bireylerdir.

### **3. Alt Boyut: Uyum Becerileri Alt Boyutu**

“Uyum Becerileri Alt Boyutu”; bireylerin içerisinde yer aldıkları olaylar karşısında esnek hareket edebilmelerini, objektif bir bakış açısıyla çözümler üretebilmelerini ve problem çözme becerisine sahip olabilmelerini ifade etmektedir. Bu temelde “Uyum

Becerileri Alt Boyutu”; “Gerçeklik Testi Bileşeni”, “Esneklik Bileşeni” ve “Problem Çözme Bileşeni” gibi üç temel bileşenden oluşmaktadır (Adsız 2016). .

Bar – On’a (2003: 5) göre, uyum becerileri kapsamında söz konusu edilen bu bileşenlere sahip olan bireyler; hem özel yaşamlarında hem de iş yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları güçlükler karşısında yılmayan ve bilakis bu güçlüklerin temel nedenlerini anlamak adına çaba sarf eden ve bu nedenlerin ortadan kaldırılmasına yönelik esnek, gerçekçi ve etkin çözümler üretebilen bireylerdir.

#### **4. Alt Boyut: Stres Yönetimi Alt Boyutu**

“Stres Yönetimi Alt Boyutu”, bireylerin strese maruz kalmaları durumunda duygularını yönlendirebilmelerini ve stresin etkilerini minimum düzeye indirebilmek adına çaba sarf edebilmelerini ifade etmektedir. Bu temelde “Stres Yönetimi Alt Boyutu”, “Strese Karşı Tolerans Bileşeni” ve “Dürtü Kontrolü Bileşeni” olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır (Adsız 2016).

Bar – On’a (2003: 6) göre, stres yönetimi kapsamında söz konusu edilen bu bileşenlere sahip olan bireyler; yaşamlarında umutsuzluğa yer vermeyen, olumsuz yaşam olayları karşısında otokontrollerini yitirmeyen ve stresle soğukkanlı bir şekilde baş etmeye çalışan bireylerdir.

#### **5. Alt Boyut: Genel Ruh Hali Alt Boyutu**

“Genel Ruh Hali Alt Boyutu”; bireylerin hem kendilerini hem de başkalarını olduğu gibi kabul edebilmelerini ve bu doğrultuda yaşamdan zevk alabilen ve olumlu duygu durumları geliştirebilen bireyler olabilmelerini içermektedir. Bu temelde “Genel Ruh Hali Alt Boyutu”, “İyimserlik Bileşeni” ve “Mutluluk Bileşeni” olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Adsız 2016).

Bar – On’a (2003: 7) göre, genel ruh hali kapsamında söz konusu edilen bu bileşenlere sahip olan bireyler; yaşamdan zevk alabilen, neşeli, pozitif bakış açısına sahip ve geleceğe yönelik umutları olan bireylerdir.

Bu belirlemeler temelinde Bar – On Duygusal Zekâ Modeli, duygusal zekâ ile birlikte sosyal zekânın da önemli olduğunu belirtmesi bakımından “Karma Duygusal Zekâ Modelleri” kapsamında değerlendirilmektedir (Adsız 2016).

### **2.11.3. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli**

“Goleman Duygusal Zekâ Modeli”, Mayer ve Salovey (1990) tarafından geliştirilen “Yetenek Modeli” temel alınarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda Goleman Duygusal Zekâ Modeli kapsamında “duygusal zekâ”; “özbilinç yeterliliği”, “motivasyon yeterliliği”, “kendine çeki düzen verme yeterliliği”, “empati yeterliliği” ve “ilişkilerde ustalık yeterliliği” olmak üzere beş temel yeterlilik çerçevesinde tanımlanmıştır (Goleman, 2010: 36).

Goleman’a (2010: 37) göre; duygusal zekâsı gelişmiş ve o doğrultuda duygusal yeterliliğe sahip olan bireyler, olağandışı performansla sonuçlanan durumlarda kontrollerini yitirmeden alternatif çözümler üretebilmektedirler. Duygusal yeterlilikler öğrenilebilir yeterliliklerdir. Bu nedenle de bu kapsamdaki yeterlilikleri öğrenmeye istek duyan bireyler, hem özel yaşamlarında hem de iş yaşamlarında başarıyı yakalayabilmektedirler.

Duygusal yeterlilikler; bireylerin sosyal becerilere sahip olmasını sağlaması bakımından ikna etme, esinlendirme, yol gösterme ve değişimi yönetme becerilerini içermektedir. Bu bağlamda eğer birey duygusal yetersizlik içerisindeyse, zayıflıklarını farkına varamayacak ve güçlü taraflarından da emin olamadığı için özgüveni gelişmeyecektir. Bu belirlemeler çerçevesinde duygusal yeterlilikler Goleman (2010: 38) tarafından “kişisel yeterlilikler” ve “sosyal yeterlilikler” olmak üzere iki grupta sınıflandırılmıştır (Adsız 2016).

“Goleman Duygusal Zekâ Modeli”nin temelinde yer alan beş temel yeterlilik alanı aşağıda verildiği gibi özetlenebilmektedir (Goleman, 2011: 393 vd.);

#### **1. Özbilinç Yeterliliği**

“Özbilinç Yeterliliği”; bireyin duygularının farkında olabilmesini, kendilerini objektif olarak değerlendirebilmesini ve özgüven duygusuna sahip olabilmesini ifade

etmektedir. Bu bağlamda özgüven yeterliliğine sahip olan bireyler; gerçek duygularına ulaşabilen, duygularını tanımlayabilen ve kontrol edebilen bireylerdir.

“Özbilinç Yeterliliği”; “Duygusal Bilinç Becerisi”, “Doğru Öz değerlendirme Becerisi” ve “Özgüven Becerisi” gibi üç temel duygusal yeterlilik becerisine dayanmaktadır. Bu becerilere sahip olan bireylerin de, genel anlamda duygusal zekâlarını geliştirebilmeleri olanaklı olabilmektedir.

“Duygusal Bilinç Becerisi”, “Doğru Özdeğerlendirme Becerisi” ve “Özgüven Becerisi”, aşağıda verildiği şekilde ifade edilmektedir.

#### **a) Duygusal Bilinç Becerisi**

“Duygusal Bilinç Becerisi”; duyguların algıları, düşünceleri ve davranışları nasıl etkilediğinin anlaşılmasına başlanmasını ifade etmektedir. Bu temelde de “Duygusal Bilinç Becerisi”; duyguların performansı etkileme derecesinin anlaşılabilmesini, motivasyon sağlanabilmesini ve bu motivasyonun sürdürülmesini, duyguların yönetilmesini, sosyal becerilerin geliştirilebilmesini ve karar verme sürecinde değerlerin yol göstericiliğinden yararlanılabilmesini olanaklı kılan yetenekleri içermektedir.

#### **b) Doğru Özdeğerlendirme Becerisi**

“Doğru Özdeğerlendirme Becerisi”; bireylerin içsel kaynaklarının sınırlarını bilebilmesini ve yetilerinin ve yeteneklerinin farkında olabilmesini ifade etmektedir. Bu kapsamdaki yeterliliklere sahip olan bireylerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olabilmesi, kendilerini objektif olarak gözlemleyebilmesi ve deneyimlerinden dersler çıkarabilmesi söz konusudur.

#### **c) Özgüven Becerisi**

“Özgüven Becerisi”, bireyin yeterliliklerinin farkında olabilmesini ve bu yeterliliklerinin gereklerini yerine getirebilmesini ifade etmektedir. Bu kapsamdaki yeterliliklere sahip olan bireylerin, kendinden emin davranışlar sergilemek doğrultusunda sosyal yaşamda varlıklarını hissettirmeleri söz konusudur.

## **2. Motivasyon Yeterliliği**

“Motivasyon Yeterliliği” ya da “Özgüdülenme Yeterliliği”; bireylerin başarısızlıklar, hayal kırıklıkları ve/veya zorluklar karşısında yılmamalarını ifade etmektedir. Bu kapsamdaki yeterliliklere sahip olan bireylerin; inisiyatif kullanabilen, kendilerini geliştirmek amacıyla çaba sarf edebilen ve sebat edebilen bireyler olmaları söz konusudur.

## **3. Kendine Çeki Düzen Verme Yeterliliği**

“Kendine Çeki Düzen Verme Yeterliliği” ya da “Öz Duygu Yönetimi”; bireylerin olumsuz dürtülerini ve duygularının neden olduğu anlık tepkileri kontrol edebilmelerini ve bu doğrultuda duygu dünyalarını yönetebilmelerini ifade etmektedir. Bu kapsamdaki yeterliliklere sahip olan bireylerin, duygularını engellemek yerine idare etmeleri ve duygusal sıkıntılardan kolayca kurtularak kısa sürede toparlanmaları söz konusudur.

“Kendine Çeki Düzen Verme Yeterliliği”, “Özbilinç Yeterliliği” temelinde geliştirilen bir yeterlilik alanını içermektedir. Bu nedenle de kendine çeki düzen verme yeterliliğine sahip olan bireyler, aynı zamanda özbilinç yeterliliğine de sahiptirler. “Kendine Çeki Düzen Verme Yeterliliği”, aşağıda verilen üç temel yeterlilik alanı doğrultusunda şekillenmektedir;

### **i. Özdenetim Yeterliliği**

“Özdenetim Yeterliliği”; bireylerin olumsuz duygularını ve güdülerini kontrol altında tutabilmesini ve bu duygu ve güdülerle baş edebilmesini ifade etmektedir. Bu kapsamdaki yeterliliklere sahip olan bireylerin; duygusal baskılara karşın sakinliklerini koruyabilmeleri ve dürtülerini ve hırslarını gerekli hallerde frenleyebilmeleri söz konusudur.

## **ii. Güvenirlilik ve Vicdanlı Olma Yeterliliği**

“Güvenirlilik ve Vicdanlı Olma Yeterliliği”, bireylerin duygusal baskı altında olmalarına karşın dürüstlüklerini koruyabilmelerini ve davranışlarından doğan sonuçların sorumluluklarını üstlenebilmelerini ifade etmektedir. Bu kapsamdaki yeterliliklere sahip olan bireylerin; güvenilir, ahlaki değerlere önem veren, hatalarını kabullenebilen ve ilkeli hareket etmeyi önemseyen bireyler olmaları söz konusudur.

## **iii. Yenilikçilik ve Uyum Sağlayabilme Yeterliliği**

“Yenilikçilik ve Uyum Sağlayabilme Yeterliliği”; bireylerin yeni fikir ve yaklaşımlara açık olabilmelerini ve esnek davranışlar sergileyebilmelerini ifade etmektedir. Bu kapsamdaki yeterliliklere sahip olan bireylerin; özgüven sahibi, inisiyatif kullanabilen, ikna gücü yüksek ve sabır gösterebilen bireyler olmaları söz konusudur.

## **4. Empati Yeterliliği**

“Empati Yeterliliği”; bireylerin diğerlerinin neler hissettiklerini anlamaya yönelik olarak, olaylara onların bakış açısı ile bakabilmeyi, diğerlerinin duygu ve düşüncelerini objektif olarak değerlendirebilmeyi ve bu temel uyumlu ve sağlam ilişkiler kurabilmeyi ifade etmektedir. Bu kapsamdaki yeterliliklere sahip olan bireylerin, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamada başarı sağlamaları söz konusudur.

## **5. İlişkilerde Ustalık Yeterliliği**

“İlişkilerde Ustalık Yeterliliği” ya da “Sosyal Yeterlilik”, bireylerin diğerleri ile iyi ilişkiler kurabilmesini ve bu ilişkileri yönetebilmesini ifade etmektedir. Bu kapsamdaki yeterliliklere sahip olan bireylerin; idare edebilen, ilişkileri doğru algılayabilen ve bu doğrultuda sağlıklı ilişkiler kurabilen bireyler olmaları söz konusudur.

“İlişkilerde Ustalık Yeterliliği”, aşağıda verilen altı yeterlilik alanından oluşmaktadır;

### **i. Etki Yeterliliği**

“Etki Yeterliliği”, bireylerin diğerlerini ikna edebilmeye y6nelik olarak uygun stratejiler ya da taktikler kullanabilmesini ifade etmektedir. Bu kapsamdaki yeterliliklere sahip olan bireylerin; kendilerini ifade edebilen, karmaşık stratejiler kullanabilen ve insanların g6nl6n6 kazanmaya y6nelik dramatik oyunlar kurgulayabilen bireyler olmaları s6z konusudur.

### **ii. İletişim Yeterliliği**

“İletişim Yeterliliği”, bireylerin diğerlerini ikna etmeye y6nelik açık ve inandırıcı mesajlar g6nderebilmelerini ifade etmektedir. Bu kapsamdaki yeterliliklere sahip olan bireylerin; sosyal ilişkileri etkin olarak y6nlendirebilen ve duygusal ipuçlarından faydalanarak karşı tarafı etkileyebilen bireyler olmaları s6z konusudur.

### **iii. Çatışma Y6netimi Yeterliliği**

“atışma Y6netimi Yeterliliği”, bireylerin anlaşmazlıklara 6z6m 6retebilmelerini ve uzlaşabilecek 6zelliklere sahip olabilmelerini ifade etmektedir. Bu kapsamdaki yeterliliklere sahip olan bireylerin; kriz y6netiminde başarılı, çatışma olasılığını fark eden ve bertaraf edilmesine y6nelik 6z6mler 6retebilen ve kazan – kazan 6z6mler 6reterek gerginlikleri azaltabilen bireyler olmaları s6z konusudur.

### **iv. Liderlik Yeterliliği**

“Liderlik Yeterliliği”; bireyin bir grubu y6nlendirebilme, gruba ilham verebilme ve yol g6sterebilme yeterliliğine sahip olmasını ifade etmektedir. Bu kapsamdaki yeterliliklere sahip olan bireylerin; grup için ortak bir misyon ve vizyon oluşturabilmeleri ve 6rnek davranışlar sergileyerek rol model olabilmeleri s6z konusudur.

## v. Değişim Katalizörlüğü Yeterliliği

“Değişim Katalizörlüğü Yeterliliği”, bireyin değişim sürecini başlatabilecek ve bu süreci gereği gibi yönetebilecek yeterliliklere sahip olmasını ifade etmektedir. Bu kapsamdaki yeterliliklere sahip olan bireylerin; değişimi savunan, değişim gereksinimini fark edebilen, değişimin uygulanmasının önündeki engelleri kaldırabilen ve statükoya meydan okuyan bireyler olmaları söz konusudur.

### 2.11.4. Cooper & Sawaf Duygusal Zekâ Modeli

Cooper ve Sawaf tarafından geliştirilen model temelde dört boyuttan oluşmaktadır. Söz konusu boyutlar duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olarak isimlendirilmektedir (Cooper ve Sawaf, 2003, s.158).

Duyguları öğrenmek, bireyin kendi duygularının farkında olmasıdır. Bireyin sahip olduğu duyguların farkında olması, potansiyelini anlayabilme ve değerlendirebilmesi ve farkında olduğu duyguları günlük hayata uygulayabilmesi duyguları öğrenme boyutunun kapsamında değerlendirilmektedir. Bunun için bireyin sahip olmak durumunda olduğu bazı yetenekleri söz konusudur. Söz konusu yetenekler şu şekilde sıralanabilir (Cooper ve Sawaf, 2003, s.159):

- ☐ Duyguların tarafsız bir biçimde değerlendirilmesi (duygusal dürüstlük),
- ☐ Bireyin enerjisi ve sahip olduğu duyguların arasında başarılı bir ilişkinin kurulması (duygusal enerji),
- ☐ Duyguların sahip oldukları mesajların anlaşılması ve söz konusu mesajlara uygun davranılabilmesi (duygusal geri bildirim),
- ☐ Duyguların çabuk bir biçimde sezilebilmesi (pratik sezgi).

Duygusal zindelik, zinde olma kavramının fiziksel anlamda olduğu gibi duygusal anlamda da aynı anlama sahip olmasıdır. Duygusal olarak bireyin farklı durumlara karşı hazır bulunması temel konudur (Türkmenoğlu Ulusu 2019).

### **3. GEREÇ ve YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırma ile ilgili verilerin toplanması ve verilerin analiz işlemleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Araştırmada mevcut durumu ortaya çıkartmayı amaçlayan betimsel taramaya ve ilişkisel taramaya yönelik bir yöntem kullanılmıştır.

Betimsel tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. İlişkisel tarama modelleri ise; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar 2003).

#### **3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme**

Bu araştırmanın evrenini, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinde, milli eğitime bağlı okullarda kadrolu olarak görev yapan toplamda 940 Beden Eğitimi Öğretmeni oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini ise, evrenden tesadüfi olarak seçilen 190'ı kadın, 290'ı erkek olmak üzere toplamda 480 Beden Eğitimi Öğretmeni oluşturmaktadır.

#### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri anket yöntemi ile elde edilmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen iki farklı ölçeğe dayanarak anket formu hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerine uygulanan anket çalışması 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, mesleki kıdemleri, öğretmenlik yaptıkları kademe, almış oldukları eğitim derecesi, görev yaptıkları yerleşim birimleri, idari görevleri, ailelerinin gelir düzeylerinden oluşan demografik özelliklere yer verilmiştir.

İkinci bölümde ankete katılan katılımcıların karar verme stillerini ölçmeye yönelik görüşleri yer almaktadır. Son bölümde ise katılımcıların duygusal zekâ düzeylerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Toplam 78 sorudan oluşan anket formunda yer alan ilk 9 soru katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmaya yönelik olup diğer 28 madde katılımcıların karar verme stillerini belirlemeye yönelik “doğru (1), bazen doğru (2), doğru değil (3) şeklinde üçlü likert ölçeği kullanılarak hazırlanmıştır. Son olarak katılımcıların duygusal zekâ düzeylerini ölçmeye yönelik diğer 41 madde ise “hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) ” şeklinde beşli likert ölçeği kullanılarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunu oluşturan, “Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Karar Verme Stilleri Ölçeği” ile ilgili bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

### 3.3.1. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

1998 yılında Schutte ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve duygusal zekâ araştırmalarında sıkça kullanılan Duygusal Zekâ Ölçeğinin (Emotional Intelligence Scale) kuramsal temeli Salovey ve Mayer’in duygusal zekâ modeline dayanmaktadır (Schutte ve ark. 1998, s. 169).

2004 yılında Austin ve arkadaşları tarafından revize edilen Duygusal Zekâ Ölçeği, 20’si olumlu, 21’i olumsuz olmak üzere toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Austin ve arkadaşları tarafından revize edilen bu ölçek, olumsuz ifadelerle daha fazla yer vermek amacıyla Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği’nin bazı maddelerinin olumludan olumsuza çevrilmesi ve güvenilirliği diğer boyutlara göre daha düşük olan “Duygulardan Faydalanma” boyutunu temel alan yeni maddeler eklenmesiyle oluşmuştur. Ölçek yeniden düzenlenmiş haliyle, 5’li likert tipi (1- Hiç Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum) bir ölçektir ve yetişkinlerde kullanılmaktadır. “İyimserlik/Ruh Halini Düzenleme (Optimism/Mood Regulation)”, “Duyguların İfadesi (Appraisal and Expression of Emotions)” ve “Duygulardan Faydalanma (Utilisation of Emotions)” olmak üzere 3 boyutu kapsamaktadır (Austin ve ark. 2004, s.560).

Orijinali Schutte ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Austin ve arkadaşları tarafından modifiye edilen ölçek, 2006 yılında Emine Göçet tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Araştırmada, duygusal zekâ ölçeği olarak; orijinali Schutte ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş, Austin ve arkadaşları tarafından modifiye edilmiş “Modifies Schutte EI Scale” in Türkçe'ye çevirisi Emine Göçet tarafından yapılmış olan, 3 boyut ve toplam 41 ifadeden oluşan versiyonu kullanılacaktır.

Revize edilmiş olan duygusal zekâ ölçeğinin boyutları aşağıdaki gibidir:

1. **İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme:** İyimserlik, hayata parlak tarafından bakabilme ve zor durumlarda bile pozitif tavrı koruyabilme yetisidir. Ruh halini düzenleme, bireyin kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul ederek yaşamdan zevk alma eğilimini ve olumlu duygu durumunu ifade etmektedir. Bunu başarabilen bireyler, yaşamdan nasıl zevk alınacağını bilen neşeli, olumlu, umutlu ve iyimserdir (Bar-On, 2006, s.4-5).

Goleman iyimserliği, “tıpkı umut gibi zorluklara ve engellemelere rağmen genel olarak hayatta her şeyin iyi gideceğine dair beklenti” olarak tanımlamıştır. Bu tanıma dâhil olarak iyimser kişiler, engellere ve yenilgilere karşın, ısrarla hedefleri araştırır; başarısızlık korkusundan değil, başarı umudundan yola çıkar; yenilgileri kişisel kusurların değil, üstesinden gelinebilecek koşulların sonucu olarak görür (Goleman, 1998, s.165).

2. **Duygulardan Faydalanma:** Bireyin duygularından faydalanabilmesi için, değişik duygular ve anlamları arasındaki ilişkileri tanımlayabilmesi ve duygularını sınıflandırabilmesi gerekmektedir. Duygular, tesadüfen oluşmaz, altında yatan birçok sebep vardır ve koşullara bağlı olarak değişir. Bireyin ne hissettiğini, ne düşündüğünü ve nasıl düşündüğünü doğrudan etkiler. Duygular, dikkati önemli olaylara yöneltir, bireyi belirli durumlara hazırlar ve sorunları çözerken düşüncelerin yönünü tayin etmeye yardım eder. Bu nedenle duyguları, mantıkla, sorunlara yaklaşım biçimiyle, yargı ve davranışlarla akıllıca harmanlamayı bilmek gerekir. Böylece duyguları daha doğru tanımlanabilir, kontrol edilebilir ve amaçlara ulaşmada fayda sağlar (Caruso ve Salovey, 2007, s.11)

**3. Duyguların İfadesi:** Bireyin etkin bir şekilde duyguları algılaması ve ifade edebilmesi için kendi fiziksel durumlarındaki, hislerindeki ve düşüncelerindeki duyguları tanıması, ifade edebilmesi ve bunun yanı sıra diğer insanlardaki, sanat eserlerindeki, dildeki vb. duyguları tanıması ve ifade edebilmesi gerekmektedir. Bu yetenek, duygusal açıdan hissedebilme ve tanımlayabilme becerisidir (Çakar ve Arbak 2004, s.35).

Duygusal bilgiyi ifade etme ve değerlendirme yeteneği, yüz ifadeleri gibi sözlü olmayan ipuçlarını anlamayı da gerektirmektedir. Bu yeteneğe sahip bireyler, daha fazla empati kurmaya eğilimlidir. Duyguları tanımlama ve ifade etme yeteneği, iş görüşmelerinde, aile üyeleri ve çalışma arkadaşları ile etkileşim gibi sosyal ilişkilerde başarıyı arttıramaya katkı sağlar. (Mayer ve Salovey, 1997, s. 12).

### **3.3.2. Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ I-II)**

Mann ve diğerleri (1998), tarafından (Melbourne Decision Making Questionary) altı ülkeyi kapsayan kültürler arası bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı ve karar verme stillerini karşılaştırmak amacıyla geliştirilmiştir. İki bölümden oluşan bir ölçektir. Ölçek Deniz (2004), tarafından Türk üniversite öğrencilerinin karar verme stillerinin belirlenmesi ve diğer ülke öğrencileriyle karşılaştırmalı çalışmalar yapılması amacıyla Türkçeye uyarlanmıştır (Deniz, 2004).

Melbourne Karar Verme Ölçeği iki kısımdan oluşmaktadır. I. kısım: Karar vermede öz saygıyı belirlemeyi amaçlamaktadır. 6 maddeden ve tek alt faktörden oluşmaktadır. II. kısım ise karar verme stillerini belirlemeyi amaçlayan, 22 maddeden ve dört alt faktörden oluşan bir ölçektir. Bunlar;

**1. Dikkatli Karar Verme Stili:** Bireyin karar vermeden önce özenle gerekli bilgiyi araması ve alternatifleri dikkatlice değerlendirdikten sonra seçim yapma durumudur. Bu faktör altı madde (2, 4, 6, 8, 12, 16) ile ifade edilmiştir.

**2. Kaçınan Karar Verme Stili:** Bireyin karar vermekten kaçınması, kararları başkalarına bırakma eğiliminde olması ve böylece sorumluluğu bir başkasına devrederek karar vermekten kurtulmaya çalışma durumudur.

**3. Erteleyici Karar Verme Stili:** Bireyin kararı geçerli bir neden olmaksızın sürekli erteleme, geciktirme ve sürüncemede bırakma durumudur.

**4. Panik Karar Verme Stili:** Bireyin bir karar durumu ile karşı karşıya kaldığında, kendini zaman baskısı altında hissederek aceleci davranışlar sergileyip çabuk çözümlere ulaşma çabası durumudur.

Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II (MKVÖ)'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları 2002–2003 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği ve Otomotiv Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve 154 öğrenciden veri toplanmıştır (Deniz, 2004).

### **3.3.2.1. Melbourne Karar Verme Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmaları**

MKVÖ I-II'nin güvenirliği testin tekrarı ve iç tutarlılık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu amaçla 2002–2003 öğretim yılında S.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği ve Otomotiv Öğretmenliği bölümlerinden seçilen 56 öğrenciye üç hafta arayla iki kez uygulama yapılmıştır. Testin tekrarı yöntemi ile alt ölçeklerden elde edilen güvenirlik katsayıları, karar vermede öz saygı  $r = .85$ , dikkatli karar verme stili ile  $r = .83$ , kaçınan karar verme stili ile  $r = .87$ , erteleyici karar verme stili ile  $r = .68$ , panik karar verme stili ile  $r = .84$  olduğu belirlenmiştir (Deniz, 2004).

Ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanmasında madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeklerde yer alan toplam 28 maddenin, 26'sının madde toplam korelasyonları .33'ün üstünde; diğer 2 maddenin madde toplam korelasyonu ise .26 ve .27 bulunmuştur. Madde yüklerinin istatistiksel olarak yeterli düzeyde olduğu anlaşılmıştır. 154 üniversite öğrencisine uygulanan MKVÖ I-II'nin iç tutarlılık katsayıları karar vermede öz saygı için Cronbach Alpha = .72, karar verme stili alt boyutlarından dikkatli karar

verme için Cronbach Alpha = .80, kaçınan karar verme için Cronbach Alpha = .78, erteleyici karar verme için Cronbach Alpha = .65, panik karar verme için Cronbach Alpha = .71 olduğu bulunmuştur (Deniz, 2004).

Yapmış olduğumuz araştırmada ise, 180 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri üzerinde Melbourne Karar Verme Ölçeği'nin (MKVÖ I-II) Cronbach Alpha değeri her faktör için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre karar vermede öz saygı için Cronbach Alpha = .67 karar verme stili alt boyutlarından dikkatli karar verme için Cronbach Alpha =.73 kaçınan karar verme için Cronbach Alpha =.64 erteleyici karar verme için Cronbach Alpha = .61 panik karar verme için alpha = 61 olduğu bulunmuştur.

#### **3.3.2.2. Melbourne Karar Verme Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmaları**

Melbourne Karar Verme Ölçeği'nin geçerlilik çalışmaları için kapsam geçerliliği ve benzer ölçekler geçerliliği yöntemi kullanılmıştır. Kapsam geçerliliği uzman kanısına başvurularak gerçekleştirilmiştir. Alanda uzman olarak çalışan kişiler, MKVÖ I-II'yi incelemeleri sonucunda, ölçek maddelerinin içeriği ve niteliğinin ilgili alt ölçekleri ölçekbilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir (Deniz, 2004).

Benzer ölçekler geçerliliği ise Kuzgun (1992) tarafından geliştirilen Karar Stratejileri Ölçeği (KSÖ) ile yapılmıştır. Öğrencilere MKVÖ I-II ve Karar Stratejileri Ölçeği birlikte uygulanmıştır. MKVÖ I-II'nin alt ölçekleri ile KSÖ'nin alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları  $r=.15$  ile  $r=.71$  arasında değiştiği ve MKVÖ I-II ile KSÖ arasındaki 0.01 ve 0.05 düzeylerinde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlarla MKVÖ I-II'nin yüksek düzeyde geçerli olduğunu belirlenmiştir (Deniz, 2004).

#### **3.3.2.3. Melbourne Karar Verme Ölçeği'nin Değerlendirilmesi**

**MKVÖ I:** Karar vermede öz saygıyı (kendine güven) belirlemeyi amaçlayan bir ölçektir. Altı (6) maddeden oluşmakta ve üç maddenin (2, 4, 6) tersi puanlanmaktadır.

Puanlama maddelere verilen “Doğru yanıtı” 2 puan, “Bazen doğru” yanıtı 1 puan, “Doğru değil” yanıtı 0” puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 12’dir. Yüksek puanlar karar vermede öz saygının yüksek olduğunun göstergesidir.

**MKVÖ II:** Yirmi iki (22) maddeden oluşmaktadır. Ölçek karar verme stillerini ölçmektedir. Alt ölçekleri kapsayan sorular ise;

1. Dikkatli : 2, 4, 6, 8, 12, 16. maddeler
2. Kaçınan: 3, 9, 11, 14, 17, 19. maddeler
3. Erteleyici: 5, 7, 10, 18, 21. maddeler
4. Panik : 1, 13, 15, 20, 22. Maddeler

MKVÖ II ’nin puanlamasında; dikkatli (0 - 12), kaçınan (0 - 12), erteleyici (0 - 10) ve panik (0-10) puan aralığı ile değerlendirilir. Bu ölçekte MKVÖ I gibi yanıtlanmaktadır. Puanların yüksekliği ilgili karar verme stiline kullanıldığına işaret etmektedir (Deniz, 2004).

### 3.4. İstatistiksel Analiz

Verilerin analizi aşamasında, araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

- Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS 16.0 istatistik paket program kullanılmıştır.
- Veriler ortalama ve standart sapmalar verilerek özetlenmiştir.
- Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Basıklık ve Çarpıklık (Kurtosis - Skewness) Kat sayıları aralığı ile kontrol edilmiş, söz konusu aralığın +1.5 ve - 1.5 değerlerini aşmadığından, verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. (Tabachnick and Fidell 2013).
- Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı ikili küme karşılaştırmaları için bağımsız grup t testi, ikiden fazla küme karşılaştırmaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

- ANOVA sonucu anlamlı farklılıkların kaynağını belirlemek üzere Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.
- Araştırmaya katılan katılımcıların Karar Verme Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısından faydalanılarak bakılmıştır.
- Bu çalışma kapsamında ölçek güvenirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

+1.5 -1.5 için kaynak: *Tabachnick and Fidell, 2013 B.G. Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.) Pearson, Boston (2013)*

## 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ilişkin bilgiler detaylı bir şekilde incelenecektir.

**Çizelge 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgilerin Dağılımı**

| Değişkenler                | f               | %          |
|----------------------------|-----------------|------------|
| Cinsiyet                   | Erkek           | 290        |
|                            | Kadın           | 190        |
|                            | <b>Toplam</b>   | <b>480</b> |
| Yaş                        | 21-30 Yaş Arası | 88         |
|                            | 31-39 Yaş Arası | 222        |
|                            | 40 Yaş ve Üzeri | 170        |
|                            | <b>Toplam</b>   | <b>480</b> |
| Medeni Durum               | Evli            | 117        |
|                            | Bekâr           | 363        |
|                            | <b>Toplam</b>   | <b>480</b> |
| Eğitim Durumu              | Lisans          | 440        |
|                            | Lisansüstü      | 40         |
|                            | <b>Toplam</b>   | <b>480</b> |
| Mesleki Kıdem Süresi       | 1-5 Yıl Arası   | 90         |
|                            | 6-10 Yıl Arası  | 88         |
|                            | 11-15 Yıl Arası | 144        |
|                            | 16 Yıl ve Üzeri | 158        |
|                            | <b>Toplam</b>   | <b>480</b> |
| Öğretmenlik Yapılan Kademe | Orta Okul       | 294        |
|                            | Lise            | 186        |
|                            | <b>Toplam</b>   | <b>480</b> |
| Görev Yapılan Yer          | İl-İlçe Merkezi | 353        |
|                            | Köy Kasaba      | 127        |
|                            | <b>Toplam</b>   | <b>480</b> |

Çizelge 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ; %60,4 (n=290)'ü erkek %39,6 (n=190)'sı kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş değişkenine göre gruplanması sonucu, çoğunluğun %46,3 (n=222)'lük bir oranla 31-39 Yaş Arası katılımcılardan oluştuğu tespit edilmiştir. Medeni Durum boyutunda ise araştırmaya katılan öğretmenlerin, %75,6 (n=363)'lık oranla bekar olduğu gözlemlenmiştir. Eğitim durumundan oranlara bakıldığında ise yalnızca %8,3 (n=40)'ünün lisansüstü eğitim derecesine sahip olduğu gözlemlenirken, Mesleki Kıdem Süresi açısından çoğunluğun iki grupta toplandığı görülmüştür [(11-15 Yıl Arası %30

(n=144)/ 16 Yıl ve Üzeri %32,9 (n=158)].katılımcıların öğretmenlik yaptığı kademe ve Görev Yapılan Yer değişkenine bakıldığında ise katılımcıların %61,3 (n=294)'ünün Orta Okul kademesinde görev yaptığı ve %73,5 (n=353)'inin İl-İlçe merkezinde görev yaptığı tespit edilmiştir.

**Çizelge 4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları**

|                        | Cinsiyet | N   | X      | Ss    | Sd  | t      | P      |
|------------------------|----------|-----|--------|-------|-----|--------|--------|
| Karar Vermede Öz Saygı | Erkek    | 290 | 10,406 | 1,891 | 478 | 2,949  | 0,004* |
|                        | Kadın    | 190 | 9,915  | 1,710 |     |        |        |
| Dikkatli               | Erkek    | 290 | 10,182 | 1,968 | 478 | 3,999  | 0,000* |
|                        | Kadın    | 190 | 9,326  | 2,485 |     |        |        |
| Kaçınan                | Erkek    | 290 | 2,620  | 2,398 | 478 | 4,927  | 0,000* |
|                        | Kadın    | 190 | 3,710  | 2,351 |     |        |        |
| Erteleyici             | Erkek    | 290 | 2,717  | 1,997 | 478 | 3,659  | 0,000* |
|                        | Kadın    | 190 | 3,384  | 1,923 |     |        |        |
| Panik                  | Erkek    | 290 | 2,279  | 1,798 | 478 | 10,175 | 0,000* |
|                        | Kadın    | 190 | 4,036  | 1,928 |     |        |        |
| P<0,05                 |          |     |        |       |     |        |        |

Çizelge 4.2. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu Karar vermede Öz Saygı ve Dikkatli alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine bir istatistiksel farklılık tespit edilirken; (F(480) =2,949; p<0,05), (F(480) =3,999; p<0,05) Kaçınan, Erteleyici ve Panik alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.(F(480) =4,927; p<0,05), (F(480) =3,659; p<0,05), (F(480) =10,175; p<0,05).

**Çizelge 4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları**

|                        | Medeni Durum | N   | X      | Ss    | Sd  | t     | P      |
|------------------------|--------------|-----|--------|-------|-----|-------|--------|
| Karar Vermede Öz Saygı | Evli         | 117 | 10,478 | 1,725 | 478 | 1,881 | 0,071  |
|                        | Bekâr        | 363 | 10,126 | 1,864 |     |       |        |
| Dikkatli               | Evli         | 117 | 10,367 | 2,049 | 478 | 3,100 | 0,003* |
|                        | Bekâr        | 363 | 9,674  | 2,255 |     |       |        |
| Kaçınan                | Evli         | 117 | 2,948  | 2,362 | 478 | 0,539 | 0,598  |
|                        | Bekâr        | 363 | 3,085  | 2,462 |     |       |        |
| Erteleyici             | Evli         | 117 | 3,222  | 1,898 | 478 | 1,554 | 0,133  |
|                        | Bekâr        | 363 | 2,903  | 2,018 |     |       |        |
| Panik                  | Evli         | 117 | 3,461  | 2,094 | 478 | 2,992 | 0,004* |
|                        | Bekâr        | 363 | 2,818  | 1,998 |     |       |        |
| P<0,05                 |              |     |        |       |     |       |        |

Çizelge 4.3. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre incelenmesi sonucu Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Karar vermede Öz Saygı, Kaçınan ve Erteleyici alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; Dikkatli ve Panik alt boyutlarında evli öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. ( $F(480) = 3,100$ ;  $p < 0,05$ ), ( $F(480) = 2,992$ ;  $p < 0,05$ ).

**Çizelge 4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları**

|                        | Eğitim Düzeyi | N   | X      | Ss    | Sd  | t     | P     |
|------------------------|---------------|-----|--------|-------|-----|-------|-------|
| Karar Vermede Öz Saygı | Lisans        | 440 | 10,270 | 1,697 | 478 | 2,304 | 0,145 |
|                        | Lisans Üstü   | 40  | 9,575  | 2,916 |     |       |       |
| Dikkatli               | Lisans        | 440 | 9,852  | 2,112 | 478 | 0,278 | 0,846 |
|                        | Lisans Üstü   | 40  | 9,750  | 3,248 |     |       |       |
| Kaçınan                | Lisans        | 440 | 3,061  | 2,490 | 478 | 0,369 | 0,782 |
|                        | Lisans Üstü   | 40  | 2,950  | 1,753 |     |       |       |
| Erteleyici             | Lisans        | 440 | 2,929  | 1,950 | 478 | 1,890 | 0,114 |
|                        | Lisans Üstü   | 40  | 3,550  | 2,363 |     |       |       |
| Panik                  | Lisans        | 440 | 2,947  | 2,071 | 478 | 1,184 | 0,332 |
|                        | Lisans Üstü   | 40  | 3,275  | 1,632 |     |       |       |

Çizelge 4.4. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi sonucu Karar Verme Ölçeği alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Çizelge 4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Yaptığı Kademe Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları**

|                        | Görev Yapılan Kademe | N   | X      | Ss    | Sd  | t     | P      |
|------------------------|----------------------|-----|--------|-------|-----|-------|--------|
| Karar Vermede Öz Saygı | Orta Okul            | 294 | 10,387 | 1,547 | 478 | 2,646 | 0,015* |
|                        | Lise                 | 186 | 9,935  | 2,192 |     |       |        |
| Dikkatli               | Orta Okul            | 294 | 9,649  | 2,194 | 478 | 2,415 | 0,017* |
|                        | Lise                 | 186 | 10,150 | 2,244 |     |       |        |
| Kaçınan                | Orta Okul            | 294 | 2,959  | 2,531 | 478 | 1,076 | 0,294  |
|                        | Lise                 | 186 | 3,198  | 2,277 |     |       |        |
| Erteleyici             | Orta Okul            | 294 | 3,034  | 1,939 | 478 | 0,729 | 0,473  |
|                        | Lise                 | 186 | 2,897  | 2,078 |     |       |        |
| Panik                  | Orta Okul            | 294 | 3,030  | 2,106 | 478 | 0,766 | 0,453  |
|                        | Lise                 | 186 | 2,887  | 1,929 |     |       |        |
| P<0,05                 |                      |     |        |       |     |       |        |

Çizelge 4.5. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı kademe değişkenine göre incelenmesi sonucu Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Kaçınan, Erteleyici ve Panik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; Karar Vermede Öz Saygı alt boyutunda Orta Okul öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, Karar Vermede Öz Saygı alt boyutunda lise kademesindeki öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ( $F(480) = 2,646$ ;  $p < 0,05$ ), ( $F(480) = 2,415$ ;  $p < 0,05$ ).

**Çizelge 4.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Yaptığı Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları**

|                        | Görev Yapılan<br>Yerleşim Birimi | N   | X      | Ss    | Sd  | t     | P      |
|------------------------|----------------------------------|-----|--------|-------|-----|-------|--------|
| Karar Vermede Öz Saygı | İl-İlçe Merkezi                  | 353 | 10,167 | 1,901 | 478 | 0,968 | 0,367  |
|                        | Köy-Kasaba                       | 127 | 10,338 | 1,638 |     |       |        |
| Dikkatli               | İl-İlçe Merkezi                  | 353 | 10,260 | 2,061 | 478 | 7,197 | 0,000* |
|                        | Köy-Kasaba                       | 127 | 8,685  | 2,259 |     |       |        |
| Kaçınan                | İl-İlçe Merkezi                  | 353 | 2,988  | 2,296 | 478 | 0,951 | 0,387  |
|                        | Köy-Kasaba                       | 127 | 3,228  | 2,792 |     |       |        |
| Erteleyici             | İl-İlçe Merkezi                  | 353 | 2,912  | 2,018 | 478 | 1,298 | 0,206  |
|                        | Köy-Kasaba                       | 127 | 3,173  | 1,915 |     |       |        |
| Panik                  | İl-İlçe Merkezi                  | 353 | 2,852  | 1,991 | 478 | 2,200 | 0,035* |
|                        | Köy-Kasaba                       | 127 | 3,315  | 2,136 |     |       |        |

$P < 0,05$

Çizelge 4.6. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim birimi değişkenine göre incelenmesi sonucu Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Karar Vermede Öz Saygı, Kaçınan ve Erteleyici alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; Dikkatli alt boyutunda İl-İlçe Merkezinde görev yapan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, Panik alt boyutunda Köy-Kasaba yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ( $F(480) = 7,197$ ;  $p < 0,05$ ), ( $F(480) = 2,200$ ;  $p < 0,05$ ).

**Çizelge 4.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları ANOVA ve Tukey Testi Sonuçları**

|            |   | Yaş             | N   | X     | Ss   | Sd  | F      | P      | Tukey |
|------------|---|-----------------|-----|-------|------|-----|--------|--------|-------|
| Karar      | A | 21-30 Yaş Arası | 88  | 9,60  | 2,41 | 2   |        |        |       |
| Vermede    | B | 31-39 Yaş Arası | 222 | 10,25 | 1,84 | 477 | 6,834  | 0,001* | A<B   |
| Öz Saygı   | C | 40 Yaş ve Üzeri | 170 | 10,47 | 1,35 | 479 |        |        | A<C   |
|            | A | 21-30 Yaş Arası | 88  | 10,05 | 2,69 | 2   | 4,421  |        |       |
| Dikkatli   | B | 31-39 Yaş Arası | 222 | 9,52  | 2,34 | 477 |        | 0,013* | B<C   |
|            | C | 40 Yaş ve Üzeri | 170 | 10,15 | 1,68 | 479 |        |        |       |
|            | A | 21-30 Yaş Arası | 88  | 3,23  | 2,61 | 2   | 10,496 |        |       |
| Kaçınan    | B | 31-39 Yaş Arası | 222 | 3,48  | 2,29 | 477 |        | 0,000* | C<A   |
|            | C | 40 Yaş ve Üzeri | 170 | 2,38  | 2,39 | 479 |        |        | C<B   |
|            | A | 21-30 Yaş Arası | 88  | 3,03  | 2,31 | 2   | 8,853  |        |       |
| Erteleyici | B | 31-39 Yaş Arası | 222 | 3,33  | 1,95 | 477 |        | 0,000* | C<B   |
|            | C | 40 Yaş ve Üzeri | 170 | 2,49  | 1,75 | 479 |        |        |       |
|            | A | 21-30 Yaş Arası | 88  | 3,07  | 1,88 | 2   |        |        |       |
| Panik      | B | 31-39 Yaş Arası | 222 | 3,47  | 2,11 | 477 | 18,083 | 0,000* | C<A   |
|            | C | 40 Yaş ve Üzeri | 170 | 2,27  | 1,80 | 479 |        |        | C<B   |
| P<0,05     |   |                 |     |       |      |     |        |        |       |

Çizelge 4.7. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Karar Vermede Öz Saygı alt boyutunda 21-30 Yaş Arası Katılımcıların puan ortalamalarının 31-39 Yaş Arası ve 40 Yaş Üzeri katılımcılara göre istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde farklılaştığı tespit edilirken, Dikkatli alt boyutunda, 40 Yaş Üzeri katılımcıların, 31-39 Yaş Arası yaşa sahip öğretmenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde puan ortalamalarının farklılaştığı gözlemlenmiştir. Yine Kaçınan alt boyutunda 40 Yaş Üzeri katılımcıların 21-30 Yaş Arası ve 31-39 Yaş Arası katılımcılara göre puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde azalarak farklılaştığı tespit edilirken, Erteleyici alt boyutunda 31-39 Yaş Arası katılımcıların puan ortalamalarının 40 Yaş ve Üzeri yaşa sahip katılımcılara göre 31-39 Yaş Arası katılımcıların lehine olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Son olarak Panik alt boyutunda ise 40 Yaş ve Üzeri yaşa sahip katılımcıların diğer iki yaş gurubuna sahip katılımcılara kıyasla puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Çizelge 4.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Süresi Değişkenine Göre Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları ANOVA ve Tukey Testi Sonuçları**

|            |   | Mesleki Kıdem   | N   | X     | Ss   | Sd  | F      | P      | Tukey |
|------------|---|-----------------|-----|-------|------|-----|--------|--------|-------|
| Karar      | A | 1-5 Yıl Arası   | 90  | 10,03 | 1,77 | 3   | 2,874  | 0,036* | B<D   |
| Vermede    | B | 6-10 Yıl Arası  | 88  | 9,84  | 2,80 | 476 |        |        |       |
| Öz Saygı   | C | 11-15 Yıl Arası | 144 | 10,22 | 1,47 | 479 |        |        |       |
|            | D | 16 Yıl ve Üzeri | 158 | 10,50 | 1,40 |     |        |        |       |
| Dikkatli   | A | 1-5 Yıl Arası   | 90  | 10,28 | 1,97 | 3   | 13,898 | 0,000* | C<A   |
|            | B | 6-10 Yıl Arası  | 88  | 10,30 | 2,44 | 476 |        |        | C<B   |
|            | C | 11-15 Yıl Arası | 144 | 8,88  | 2,40 | 479 |        |        | C<D   |
|            | D | 16 Yıl ve Üzeri | 158 | 10,20 | 1,76 |     |        |        |       |
| Kaçınan    | A | 1-5 Yıl Arası   | 90  | 3,06  | 2,40 | 3   | 7,074  | 0,000* | D<C   |
|            | B | 6-10 Yıl Arası  | 88  | 3,20  | 2,49 | 476 |        |        |       |
|            | C | 11-15 Yıl Arası | 144 | 3,65  | 2,16 | 479 |        |        |       |
|            | D | 16 Yıl ve Üzeri | 158 | 2,40  | 2,51 |     |        |        |       |
| Erteleyici | A | 1-5 Yıl Arası   | 90  | 2,67  | 1,84 | 3   | 9,238  | 0,000* | C>A   |
|            | B | 6-10 Yıl Arası  | 88  | 3,04  | 2,43 | 476 |        |        | C>D   |
|            | C | 11-15 Yıl Arası | 144 | 3,63  | 1,76 | 479 |        |        |       |
|            | D | 16 Yıl ve Üzeri | 158 | 2,51  | 1,84 |     |        |        |       |
| Panik      | A | 1-5 Yıl Arası   | 90  | 3,14  | 1,80 | 3   | 6,422  | 0,000* | D<A   |
|            | B | 6-10 Yıl Arası  | 88  | 3,10  | 2,22 | 476 |        |        | D<C   |
|            | C | 11-15 Yıl Arası | 144 | 3,39  | 2,03 | 479 |        |        |       |
|            | D | 16 Yıl ve Üzeri | 158 | 2,42  | 1,95 |     |        |        |       |

P<0,05

Çizelge 4.8. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Karar Vermede Öz Saygı alt boyutunda 16 Yıl ve Üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine olarak 6-10 Yıl Arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı, Dikkatli alt boyutunda ise 11-15 Yıl Arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının, diğer tüm kıdem yıllarına sahip öğretmenlerden düşük olduğu ve farklılaştığı gözlemlenirken, Kaçınan alt boyutunda yalnızca 16 Yıl ve Üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ile 11-15 Yıl Arası kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Erteleyici alt boyutunda ise 11-15 Yıl Arası kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olarak 1-5 Yıl ve 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden alt boyuta ait puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Son olarak panik alt boyutunda ise, 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının diğer kıdem süresine sahip öğretmenlere göre düşük olduğu ve 1-5 Yıl Arası ve 11-15 Yıl

Arası kıdem sahip öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Çizelge 4.9.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları

|                         | Cinsiyet | N   | X    | Ss   | Sd  | t     | P      |
|-------------------------|----------|-----|------|------|-----|-------|--------|
| İyimserlik/ Ruh Halinin | Erkek    | 290 | 4,08 | 0,47 | 478 | 3,807 | 0,000* |
| Düzenlenmesi            | Kadın    | 190 | 3,91 | 0,50 |     |       |        |
| Duyguların Kullanımı    | Erkek    | 290 | 3,39 | 0,55 | 478 | 1,715 | 0,089  |
|                         | Kadın    | 190 | 3,48 | 0,53 |     |       |        |
| Duyguların              | Erkek    | 290 | 3,92 | 0,57 | 478 | 1,873 | 0,066  |
| Değerlendirilmesi       | Kadın    | 190 | 3,81 | ,623 |     |       |        |
| P<0,05                  |          |     |      |      |     |       |        |

Çizelge 4.9. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmezken; İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. ( $F(480)=3,807$ ;  $p<0,05$ ).

**Çizelge 4.10.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları

|                                      | Medeni Durum | N   | X    | Ss   | Sd  | t     | P      |
|--------------------------------------|--------------|-----|------|------|-----|-------|--------|
| İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi | Evli         | 117 | 3,93 | 0,49 | 478 | 2,197 | 0,030* |
|                                      | Bekâr        | 363 | 4,04 | 0,49 |     |       |        |
| Duyguların Kullanımı                 | Evli         | 117 | 3,57 | 0,53 | 478 | 3,289 | 0,001* |
|                                      | Bekâr        | 363 | 3,38 | 0,54 |     |       |        |
| Duyguların Değerlendirilmesi         | Evli         | 117 | 3,80 | 0,62 | 478 | 1,684 | 0,106  |
|                                      | Bekâr        | 363 | 3,90 | 0,58 |     |       |        |
| P<0,05                               |              |     |      |      |     |       |        |

Çizelge 4.10. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre incelenmesi sonucu Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarından İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunda bekar katılımcıların lehine; Duyguların Kullanımı alt boyutunda ise evli katılımcıların lehine olacak şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanırken; Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık tespit edilmemiştir.(F(480) =2,197; p<0,05), (F(480) =3,289; p<0,05).

**Çizelge 4.11.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları

|                                      | Eğitim Düzeyi | N   | X    | Ss   | Sd  | t     | P     |
|--------------------------------------|---------------|-----|------|------|-----|-------|-------|
| İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi | Lisans        | 440 | 4,01 | 0,49 | 478 | 0,007 | 0,994 |
|                                      | Lisansüstü    | 40  | 4,01 | 0,49 |     |       |       |
| Duyguların Kullanımı                 | Lisans        | 440 | 3,43 | 0,54 | 478 | 0,034 | 0,975 |
|                                      | Lisansüstü    | 40  | 3,42 | 0,57 |     |       |       |
| Duyguların Değerlendirilmesi         | Lisans        | 440 | 3,88 | 0,58 | 478 | 0,019 | 0,943 |
|                                      | Lisansüstü    | 40  | 3,89 | 0,71 |     |       |       |

Çizelge 4.11. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi sonucu Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Çizelge 4.12.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Yaptığı Kademe Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları

|                                      | Görev Yapılan Kademe | N   | X    | Ss   | Sd  | t     | P      |
|--------------------------------------|----------------------|-----|------|------|-----|-------|--------|
| İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi | Orta Okul            | 294 | 4,07 | 0,46 | 478 | 3,366 | 0,001* |
|                                      | Lise                 | 186 | 3,92 | 0,52 |     |       |        |
| Duyguların Kullanımı                 | Orta Okul            | 294 | 3,41 | 0,52 | 478 | 0,628 | 0,541  |
|                                      | Lise                 | 186 | 3,45 | 0,58 |     |       |        |
| Duyguların Değerlendirilmesi         | Orta Okul            | 294 | 3,98 | 0,49 | 478 | 4,872 | 0,000* |
|                                      | Lise                 | 186 | 3,71 | 0,69 |     |       |        |

P<0,05

Çizelge 4.12. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı kademe değişkenine göre incelenmesi sonucu Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarından Duyguların Kullanımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda Orta Okul öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.(F(480) =3,366; p<0,05), (F(480) =4,872; p<0,05).

**Çizelge 4.13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Yaptığı Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları**

|                                      | Görev Yapılan Yerleşim Birimi | N   | X    | Ss   | Sd  | t     | P     |
|--------------------------------------|-------------------------------|-----|------|------|-----|-------|-------|
| İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi | İl-İlçe Merkezi               | 353 | 4,02 | 0,50 | 478 | 0,249 | 0,811 |
|                                      | Köy-Kasaba                    | 127 | 4,00 | 0,46 |     |       |       |
| Duyguların Kullanımı                 | İl-İlçe Merkezi               | 353 | 3,41 | 0,55 | 478 | 1,323 | 0,197 |
|                                      | Köy-Kasaba                    | 127 | 3,48 | 0,52 |     |       |       |
| Duyguların Değerlendirilmesi         | İl-İlçe Merkezi               | 353 | 3,87 | 0,64 | 478 | 0,539 | 0,646 |
|                                      | Köy-Kasaba                    | 127 | 3,90 | 0,45 |     |       |       |

Çizelge 4.13. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim birimi değişkenine göre incelenmesi sonucu Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Çizelge 4.14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları ANOVA ve Tukey Testi Sonuçları**

|                                      | Yaş               | N   | X    | Ss   | Sd              | F     | P      | Tukey      |
|--------------------------------------|-------------------|-----|------|------|-----------------|-------|--------|------------|
| İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi | A 21-30 Yaş Arası | 88  | 3,92 | 0,62 | 2<br>477<br>479 | 2,777 | 0,063  |            |
|                                      | B 31-39 Yaş Arası | 222 | 4,00 | 0,44 |                 |       |        |            |
|                                      | C 40 Yaş ve Üzeri | 170 | 4,07 | 0,48 |                 |       |        |            |
| Duyguların Kullanımı                 | A 21-30 Yaş Arası | 88  | 3,61 | 0,61 | 2<br>477<br>479 | 7,311 | 0,001* | A>B<br>A>C |
|                                      | B 31-39 Yaş Arası | 222 | 3,42 | 0,51 |                 |       |        |            |
|                                      | C 40 Yaş ve Üzeri | 170 | 3,34 | 0,52 |                 |       |        |            |
| Duyguların Değerlendirilmesi         | A 21-30 Yaş Arası | 88  | 3,75 | 0,77 | 2<br>477<br>479 | 3,359 | 0,036* | A<B        |
|                                      | B 31-39 Yaş Arası | 222 | 3,94 | 0,57 |                 |       |        |            |
|                                      | C 40 Yaş ve Üzeri | 170 | 3,86 | 0,49 |                 |       |        |            |

P<0,05

Çizelge 4.14. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarından Duyguların Kullanımı alt boyutunda 21-30 Yaş Arası Katılımcıların puan ortalamalarının 31-39 Yaş Arası ve 40 Yaş Üzeri katılımcılara göre istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde farklılaştığı tespit edilirken, Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda yalnızca 31-39 Yaş Arası katılımcıların

lehine olacak şekilde, 21-30 Yaş Arası Katılımcı öğretmenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde puan ortalamalarının farklılaştığı gözlemlenmiştir. İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Çizelge 4.15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Süresi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları ANOVA ve Tukey Testi Sonuçları**

|                                      | Mesleki Kıdem     | N   | X     | Ss   | Sd  | F     | P      | Tukey |
|--------------------------------------|-------------------|-----|-------|------|-----|-------|--------|-------|
| İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi | A 1-5 Yıl Arası   | 90  | 3,94  | 0,60 |     |       |        |       |
|                                      | B 6-10 Yıl Arası  | 88  | 4,03  | 0,47 | 3   | 2,562 | 0,054  |       |
|                                      | C 11-15 Yıl Arası | 144 | 3,96  | 0,43 | 476 |       |        |       |
|                                      | D 16 Yıl ve Üzeri | 158 | 4,09  | 0,47 | 479 |       |        |       |
| Duyguların Kullanımı                 | A 1-5 Yıl Arası   | 90  | 3,46  | 0,70 |     |       |        |       |
|                                      | B 6-10 Yıl Arası  | 88  | 3,32  | 0,52 | 3   | 2,506 | 0,058  |       |
|                                      | C 11-15 Yıl Arası | 144 | 3,51  | 0,44 | 476 |       |        |       |
|                                      | D 16 Yıl ve Üzeri | 158 | 3,39  | 0,52 | 479 |       |        |       |
| Duyguların Değerlendirilmesi         | A 1-5 Yıl Arası   | 90  | 3,72  | 0,78 |     |       |        |       |
|                                      | B 6-10 Yıl Arası  | 88  | 3,910 | 0,64 | 3   | 3,150 | 0,025* | A<C   |
|                                      | C 11-15 Yıl Arası | 144 | 3,96  | 0,52 | 476 |       |        |       |
|                                      | D 16 Yıl ve Üzeri | 158 | 3,88  | 0,47 | 479 |       |        |       |

P<0,05

Çizelge 4.15. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarından; İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi ve Duyguların Kullanımı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmezken; Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda 11-15 Yıl Arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının, 1-5 Yıl Arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlemlenmiştir.

**Çizelge 4.16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Karar Verme Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları**

| Karar Verme Ölçeği   |                                      | Karar Vermede Öz Saygı | Dikkatli | Kaçıngan | Erteleyici | Panik    |
|----------------------|--------------------------------------|------------------------|----------|----------|------------|----------|
| Duygusal Zekâ Ölçeği | İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi | r 0,307**              | 0,234**  | -0,425** | -0,372**   | -0,328** |
|                      |                                      | p 0,000                | 0,000    | 0,000    | 0,000      | 0,000    |
|                      | Duyguların Kullanımı                 | r 0,089                | 0,050    | -0,189** | -0,151**   | -0,088** |
|                      |                                      | p 0,052                | 0,275    | 0,000    | 0,001      | 0,053    |
|                      | Duyguların Değerlendirilmesi         | r 0,262**              | 0,118**  | -0,124** | -0,197**   | -0,187** |
|                      |                                      | p 0,000                | 0,010    | 0,006    | 0,000      | 0,000    |
|                      | Toplam                               | N 480                  | 480      | 480      | 480        | 480      |

\*\* P<0,01 seviyesinde anlamlı

Çizelge 4.16. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Karar Verme Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutları puan ortalamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçlarında; Duygusal Zekâ Ölçeği'nin İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutu ile Karar Verme Ölçeği'nin Karar Vermede Öz Saygı ve Dikkatli alt boyutunda pozitif yönde; Kaçıngan, Erteleyici ve Panik alt boyutunda negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Duyguların Kullanımı alt boyutunda ise Karar Verme Ölçeği'nin Karar Vermede Öz Saygı ve Dikkatli alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken; Kaçıngan, Erteleyici ve Panik alt boyutunda negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda ise Karar Verme Ölçeği'nin bütün alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Karar Vermede Öz Saygı ve Dikkatli alt boyutunda istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlemlenirken; Kaçıngan, Erteleyici ve Panik alt boyutunda negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

## 5. TARTIŞMA

Çizelge 4.2. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu Karar vermede Öz Saygı, ve Dikkatli alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine bir istatistiksel farklılık tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran karar vermede öz saygı düzeylerinin yüksek olduğu ve dikkatli karar verme stilini daha çok kullandıkları söylenebilir. Ayrıca Kaçınan, Erteleyici ve Panik alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Çetin ve Kuru (2009)'un beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karar verme stilleri sosyal beceri düzeyleri ve stresle başa çıkma biçimlerini araştırdıkları çalışmalarında; katılımcıların cinsiyet değişkenine göre yapmış oldukları spor türü (bireysel sporlar, takım sporları) spor yapma düzeyleri (elit sporcular ve elit olmayan sporcular) öğrenimleri sırasında barındıkları yer ile karar vermede öz saygı ve karar verme stilleri alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulduklarını belirtmişlerdir.

Köksal ve Gazioğlu (2007)'nin ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, duygusal zekâ toplam puan ve kendi duygularını anlama, karşısındakinin duygularını anlama, duyguların manipülasyonu alt boyutlarında kızların erkeklere göre daha yüksek puan aldıklarını belirtmişlerdir. Fakat alanyazı incelendiğinde, Güçray (1998), bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılganlığın karar verme stilleri ile ilişkisini araştırmış, örneklemini 800 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet değişkeninde, ilgisizlik ve kaçınma karar verme stillerinde erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilerinkinden yüksek, aşırı uyarılmışlık stilinde ise kızların puanları erkeklerden yüksek bulunmuş, seçicilik stili puanlarında ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Taşdelen (2001), öğretmen adaylarının farklı psikososyal değişkenlere göre karar verme stillerini araştırmış, üniversite dördüncü sınıfta öğrenim gören 451 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, karar verme stilleri ile cinsiyet arasında farklılık görülmemiştir. Bu çalışmalar, mevcut araştırmanın sonuçları ile uyuşmamaktadır.

Çizelge 4.3. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre incelenmesi sonucu Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Karar

vermede Öz Saygı, Kaçınan ve Erteleyici alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; Dikkatli ve Panik alt boyutlarında evli öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. ( $F(480) = 3,100$ ;  $p < 0,05$ ), ( $F(480) = 2,992$ ;  $p < 0,05$ ).

Çizelge 4.4. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi sonucu Karar Verme Ölçeği alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çizelge 4.5. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı kademe değişkenine göre incelenmesi sonucu Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Kaçınan, Erteleyici ve Panik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; Karar Vermede Öz Saygı alt boyutunda Orta Okul öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, Karar Vermede Öz Saygı alt boyutunda lise kademesindeki öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ( $F(480) = 2,646$ ;  $p < 0,05$ ), ( $F(480) = 2,415$ ;  $p < 0,05$ ).

Çizelge 4.6. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim birimi değişkenine göre incelenmesi sonucu Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Karar Vermede Öz Saygı, Kaçınan ve Erteleyici alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; Dikkatli alt boyutunda İl-İlçe Merkezinde görev yapan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, Panik alt boyutunda Köy-Kasaba yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ( $F(480) = 7,197$ ;  $p < 0,05$ ), ( $F(480) = 2,200$ ;  $p < 0,05$ ). Alanyazın incelendiğinde bulduğumuz sonuçlara benzer sonuçlar Çetin ve Kuru (2009)'un beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karar verme stillerinin öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdiği yerleşim merkezi ile karar vermede öz saygı arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan çalışmada, karar verme stili alt boyutlarında yaşamlarının çoğunu köy/kasaba da geçiren öğrencilerin dikkatli karar verme stili puan ortalamalarının il merkezinde ve ilçe merkezinde yaşayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu, erteleyici karar verme stili açısından bakıldığında ise yaşamlarının çoğunu ilçe merkezinde geçiren öğrencilerin puan ortalamalarının il merkezinde geçirenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 4.7. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Karar Vermede Öz Saygı alt boyutunda 21-30 Yaş Arası Katılımcıların puan ortalamalarının 31-39 Yaş Arası ve 40 Yaş Üzeri katılımcılara göre istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde farklılaştığı tespit edilirken, Dikkatli alt boyutunda, 40 Yaş Üzeri katılımcıların, 31-39 Yaş Arası yaşa sahip öğretmenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde puan ortalamalarının farklılaştığı gözlemlenmiştir. Yine Kaçınan alt boyutunda 40 Yaş Üzeri katılımcıların 21-30 Yaş Arası ve 31-39 Yaş Arası katılımcılara göre puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde azalarak farklılaştığı tespit edilirken, Erteleyici alt boyutunda 31-39 Yaş Arası katılımcıların puan ortalamalarının 40 Yaş ve Üzeri yaşa sahip katılımcılara göre 31-39 Yaş Arası katılımcıların lehine olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Son olarak Panik alt boyutunda ise 40 Yaş ve Üzeri yaşa sahip katılımcıların diğer iki yaş gurubuna sahip katılımcılara kıyasla puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.8. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Karar Vermede Öz Saygı alt boyutunda 16 Yıl ve Üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine olarak 6-10 Yıl Arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı, Dikkatli alt boyutunda ise 11-15 Yıl Arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının, diğer tüm kıdem yıllarına sahip öğretmenlerden düşük olduğu ve farklılaştığı gözlemlenirken, Kaçınan alt boyutunda yalnızca 16 Yıl ve Üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ile 11-15 Yıl Arası kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Erteleyici alt boyutunda ise 11-15 Yıl Arası kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olarak 1-5 Yıl ve 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden alt boyuta ait puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Son olarak panik alt boyutunda ise, 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının diğer kıdem süresine sahip öğretmenlere göre düşük olduğu ve 1-5 Yıl Arası ve 11-15 Yıl Arası kıdem sahip öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.9. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit

edilmezken; İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. ( $F(480) = 3,807$ ;  $p < 0,05$ ).

Çizelge 4.10. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre incelenmesi sonucu Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarından İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunda bekâr katılımcıların lehine; Duyguların Kullanımı alt boyutunda ise evli katılımcıların lehine olacak şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanırken; Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ( $F(480) = 2,197$ ;  $p < 0,05$ ), ( $F(480) = 3,289$ ;  $p < 0,05$ ).

Çizelge 4.11. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi sonucu Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çizelge 4.12. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı kademe değişkenine göre incelenmesi sonucu Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarından Duyguların Kullanımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda Orta Okul öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. ( $F(480) = 3,366$ ;  $p < 0,05$ ), ( $F(480) = 4,872$ ;  $p < 0,05$ ).

Çizelge 4.13. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim birimi değişkenine göre incelenmesi sonucu Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çizelge 4.14. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarından Duyguların Kullanımı alt boyutunda 21-30 Yaş Arası Katılımcıların puan ortalamalarının 31-39 Yaş Arası ve 40 Yaş Üzeri katılımcılara göre istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde farklılaştığı tespit edilirken, Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda yalnızca 31-39 Yaş Arası katılımcıların lehine olacak şekilde, 21-30 Yaş Arası Katılımcı öğretmenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde puan ortalamalarının farklılaştığı gözlemlenmiştir. İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çizelge 4.15. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarından; İyimserlik/ Ruh Halinin

Düzenlenmesi ve Duyguların Kullanımı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmezken; Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda 11-15 Yıl Arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının, 1-5 Yıl Arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlemlenmiştir.

Çizelge 4.16. İncelendiğinde duygusal zekâölçeğinin alt birimleri incelendiğinde; iyimser ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi ölçeklerinin karar vermede öz saygı, dikkat, kaçınan, erteleyici ve panik grupları arasında %99 güven düzeyinde anlamlı bir farklılaşma söz konusudur.

## 6. SONUÇ

Çizelge 4.2. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu Karar vermede Öz Saygı, ve Dikkatli alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine bir istatistiksel farklılık tespit edilirken; Kaçınan, Erteleyici ve Panik alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Çizelge 4.3. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre incelenmesi sonucu Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Karar vermede Öz Saygı, Kaçınan ve Erteleyici alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmazken; Dikkatli ve Panik alt boyutlarında evli öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

Çizelge 4.4. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi sonucu Karar Verme Ölçeği alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Çizelge 4.5. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı kademe değişkenine göre incelenmesi sonucu Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Kaçınan, Erteleyici ve Panik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmazken; Karar Vermede Öz Saygı alt boyutunda Orta Okul öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, Karar Vermede Öz Saygı alt boyutunda lise kademesindeki öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Çizelge 4.6. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim birimi değişkenine göre incelenmesi sonucu Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Karar Vermede Öz Saygı, Kaçınan ve Erteleyici alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmazken; Dikkatli alt boyutunda İl-İlçe Merkezinde görev yapan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, Panik alt boyutunda Köy-Kasaba yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Çizelge 4.7. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Karar Vermede Öz Saygı alt boyutunda katılımcılara göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma bulunurken, Dikkatli alt

boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde puan ortalamalarının farklılaşma bulunmuştur. Yine Kaçınan alt boyutunda katılımcılara göre puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde azalarak farklılaşma bulunmuştur, Erteleyici alt boyutunda 31-39 Yaş Arası katılımcıların lehine olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur.. Son olarak Panik alt boyutunda ise puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur.

Çizelge 4.8. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Karar Vermede Öz Saygı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı Dikkatli alt boyutunda ise kıdem seviye puan ortalamalarının, diğer tüm kıdem yıllarına sahip öğretmenlerden düşük olduğu ve farklılaşma bulunurken, Kaçınan alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Erteleyici alt boyutunda, alt boyuta ait puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Son olarak panik alt boyutunda puan ortalamalarının diğer kıdem süresine sahip öğretmenlere göre düşük olduğu ve 1-5 Yıl Arası ve 11-15 Yıl Arası kıdem sahip öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur.

Çizelge 4.9. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma bulunmazken; İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Çizelge 4.10. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre incelenmesi sonucu Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarından İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunda bekâr katılımcıların lehine; Duyguların Kullanımı alt boyutunda ise evli katılımcıların lehine olacak şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunurken; Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Çizelge 4.11. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi sonucu Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Çizelge 4.12. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı kademe değişkenine göre incelenmesi sonucu Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarından Duyguların Kullanımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmazken; İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda Orta Okul öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

Çizelge 4.13. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim birimi değişkenine göre incelenmesi sonucu Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Çizelge 4.14. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarından Duyguların Kullanımı alt boyutunda katılımcılara göre istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde farklılaşma bulunurken, Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda yalnızca 31-39 Yaş Arası katılımcıların lehine olacak şekilde, 21-30 Yaş Arası Katılımcı öğretmenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde puan ortalamalarının farklılaşma bulunmuştur. İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Çizelge 4.15. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarından; İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi ve Duyguların Kullanımı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmazken; Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur.

Çizelge 4.16. İncelendiğinde istatistik verilerine göre duygusal zekâölçeğinin alt birimleri iyimser ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duygularının değerlendirilmesi gibi alt gruplarının karar vermede öz saygı, dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik gibi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

***Konu ile ilgili bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda;***

1. Bu çalışmada sadece Beden Eğitimi Öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve karar verme stilleri incelenmiştir. Farklı branşlardaki öğretmenlerin de konu ile ilgili çalışmalara dâhil edilmesi bu konudaki çalışmalara daha perspektif açıdan bakılmasını sağlayacağından ilgili konuda çalışma yapılması önerilebilir.
2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mezun olduğu üniversiteye göre duygusal zekâ ve karar verme stilleri incelenebilir. Örneğin, spor faaliyet imkânları fazla olan bir üniversiteden alınan eğitim ile spor faaliyet imkânı az olan üniversiteden alınan eğitim bir olmayacaktır. Dolayısıyla beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin de duygusal zekâ ve karar verme stilleri üzerinde etkili olacaktır.
3. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin üniversite okudukları bölgelere (Marmara, Ege, Akdeniz, İç Anadolu, Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi) göre sınıflandırılarak duygusal zekâ ve karar verme stilleri hakkında araştırma yapılabilir.
4. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilik yıllarında maddi durumu incelenerek bu durumun öğretmenlik yıllarında duygusal zekâ ve karar verme stillerine etkisi incelenebilir.

## 7. KAYNAKLAR

1. **Adsız E.** Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karar Verme Stilllerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Çorum 2016
2. **Alver B.** Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.2003
3. **Archer E.** How to make business decisions, Management Review, 1980.
4. **Austin E J. Saklofske DH. Huang HS. Mckennney D.** Measurement Of Trait Emotional Intelligence: Testing And Cross-Validating A Modified Version Of Shutte et al's. 1998 Measure”, **Personality and Individual** 2004.
5. **Avşaroğlu S.** Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stilllerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.2007
6. **Bar – On, R.** 2003, “How Important is it to Educate People to be Emotionally an Socially Intelligent, and Can it be Done?”, **Perspectives in Education**, V. 21, N. 4, pp. 3 – 13.
7. **Bar-eli M, and Raab M** Judgement and Decision Making in Sport and Exercise: Rediscovery and New Visions. *Psychology of Sport and Exercise*. 7, 519–524 2006.
8. **Baron J.** Thinking and Deciding: Cambridge University Press, New York United Kingdom.1994
9. **Bar-on R.** 2006 : “The Bar-On Model Of Emotional-Social Intelligence (ESI)”, **Psicothema**, Vol: 18, pp.13-25. Basım, İstanbul, 2011.
10. **Bilen M.** Plandan Uygulamaya Öğretim Ankara 1999.
11. **Can H.** Organizasyon Ve Yönetim. Adım Yayın Ed. Ankara.1992.
12. **Can H.** Organizasyon ve Yönetim. Adım Yayıncılık, Ankara. 1991.
13. **Caruso D.R & Salovey P.** The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership. John Wiley & Sons 2004.
14. **Caruso R. D.Salovey P.** Yönetimde Duygusal Zeka, **Crea Yayıncılık**, İstanbul 2007.
15. **Cevizci A.** *On yedinci yüzyıl felsefesi*. Say Yayınları 2013.
16. **Cooper RK. ve Sawaf, A.** Liderlikte Duygusal Zeka, Ayman, Z. B. ve Sancar, B. (çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık, (orijinal baskı tarihi 1998) 2003.
17. **Çakar U. ve Arbak Y. :** “Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zeka”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler** 2004.
18. **Çakar U. ve Arbak Y.** Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi Duygusal Zekâ, **DokuzEylülÜniversitesi SosyalBilimlerEnstitüsü Dergisi**,6(3),www.sbe.deu.edu.tr/dergi/ARSIV\_6\_3.htm 2004.
19. **Çetin M. Ç., Kuru E. .** Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karar verme stilleri, sosyal beceri düzeyleri ve stresle başa çıkma biçimlerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye 2009.
20. **Çetinkaya E.** Atış Branşında Yarışmalara Katılan Üst Seviye Atış Sporcularının Karar Verme Becerilerinin Performansa Olan Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya 2013.
21. **Çolakkadıoğlu, O.** Ergenlerde karar verme ölçeği'nin uyarlama çalışması. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana*.2003.
22. **Daft R.** Management 6th Edition , Thomson South Western 2003.
23. **Demir, M. ().** Duygusal zekanın insan kaynakları seçimindeki etkisi: konaklama işletmelerinde yöneticiler üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1) 2010.
24. **Den Z, M. E.** Investigation of the Relation Between Decision Making Self- Esteem, Decision Making Style And Problem Solving Skills of University Students 2004. *Differences*, Vol: 36, pp.555-562.
25. **Dinçer Ö. Fidan Y.** İşletme Yönetimi. Beta, İstanbul 1996.
26. **Doğan S. Demiral, Ö.** Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi, C.B. Ü.,Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 14(1), 216. 2006 2007.
27. **Drucker PF.** The Effective Decision, Harward Business Review On Decision Making, Harward Business Review Paperpack, 2001.
28. **Düren Z.** “Yönetim Bilimi ders Notları”, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, İstanbul 1994.

26. Doğan S. Demiral, Ö. Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi, C.B. Ü.,Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 14(1), 216. 2006 2007.
27. Drucker PF. The Effective Decision, Harward Business Review On Decision Making, Harward Business Review Paperpack, 2001.
28. Düren Z. "Yönetim Bilimi ders Notları", İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, İstanbul 1994. Enstitüsü Dergisi, Cilt:6, Sayı:3, s.35.  
Eurasian Journal of Educational Research. 15, 23-35.
29. Goleman D. İşbaşında Duygusal Zeka, Varlık Yayınları, 1998.
30. Goleman, D. *Ecological intelligence: The hidden impacts of what we buy*. Crown Business 2010.
31. Goleman, D. İşbaşında Duygusal Zekâ, İstanbul: Varlık Yayınları. 2011.
32. Hammond J. Keeney R. Raiffa H. "Smart Choices", Harward Business Review School Press, Boston. 1998.
33. Harris R. Introduction To Decision Harris R. On Making. Vanguard University Of Southern. Colifornia 1998.
34. Heller R. Making Decisions, Dorling Kindersley, London, 1998.  
Intelligence: Educational Implications New York: Basic Books.
35. İmrek M. Kemal. Karar Verme Teknikleri, Beta, İstanbul. 2003
36. Karasar N. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları 2003.
37. Koçel T. İşletme Yöneticiliği. Beta Yayınları, 2003.
38. Konrad, S. & Hendl, C. Duygularla Güçlenmek: Duygusal Zekâ Sayesinde Başarılı Bir Hayat. *Hayat Yayınları, İstanbul 2001*.
39. Köksal A., & Gazioğlu, A. İ. (2007). Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. HAYEF Journal of Education, 4(1), 133-146.
40. Kurt Ü. Karar Verme Sürecinde Yöneticilerin Kişilik Yapılarının Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2003.
41. Kuzgun Y. Karar stratejileri ölçeği: Geliştirilmesi ve standardizasyonu. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Ankara 1992. Maboçoğlu, F. (Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekânın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara,2006.
42. Kuzgun Y. Meslek Danışmanlığı. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara,2000.
43. Mann L. Radford M. Burnett P. Ford S.Bond M. Leung K. Nakamura H. Vaughan G. and Yang K S. Cross-Cultural Differences in Self-Reported Decision-Making Style and Confidence. International Journal of Psychology 1998.
44. Mayer J.D.Salovey P. What Is Emotional Intelligence? In P.Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional 1997.
45. Mayer et all. (2001). Emotional intelligence and giftedness. RoeperReview, 23(3), 131-138.
46. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES:" Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications". Psychological inquiry, 15(3), 197-215.
47. Mayer J., & Salovey P., (1997). What is emotionel intelligence? P. Salovey ve Sluyter(eds.) Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators, Basic Boks, New York.
48. Mitchell L. K. & Y. D. Krumboltz. Research On Decision Making: Implications For Career Decision Making And Counseling. (Ed: R.W. Lent, S.D. Brown). Awiley- Inter Science Publication, USA.1984
49. Nettelbeck, T., & Wilson, C. (2005). Intelligence and IQ: What teachers should know. *Educational Psychology*, 25(6), 609-630.
50. Onay M. ve Uğur B. (2011). Sağlıktaki Memnuniyetin Sessiz Sihri Duygusal Zekâ. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3(2), 25.
51. Osipow S. H. Reed R. Decision Making Styles and Career Indecision in College Students. Journal of Vocational Behavior. 27, 368-373. 1985.
52. Öztürk, A. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya 2006.
53. Payne W. J. Bettman R. J. and Johnson, J. E. The Adaptive Decision Maker. Cambridge University Press. 1993

54. Phillips S. D. Papienza N. J. and Ferrin H. H. Decision-Making Styles and Problem-Solving Appraisal. *Journal of Counseling Psychology*. 31, 497-502. Ankara
55. Ramos, N. S., Fernandez-Berrocal, P., & Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and emotion*, 21(4), 758-772.
56. Rue & Byars. "Decision Making skills", Management skills and application mc graw hill, 2003.
57. Sağır C. Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler ve Karar Verme Sürecinde Etiğin Önemi. Yüksek Lisans Tezi, Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, 2006.
58. Salovey P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.
59. Schutte et al. Development And Validation Of A Measure Of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 1998.
60. Scott S. G. & Bruce R A. (1995). Decision Making Style: The Development and Assessment of a New Measure. *Educational and Psychological Measurement*. 55, 818-831. 1995.
61. Seyitoğlu H. "Ekonomi ve İşletmecilik Terimleri", Güzem Can Yayınları, İstanbul. 2001.
62. Sinangil H. K. Yönetici Adaylarında Karar Verme ile Kaygı İlişkileri. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, Bilimsel Çalışmaları. Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara. 1993
63. Sirem S. (2009). Duygusal Zekâ Düzeyi ve İş Tatmini İlişkisinin Analizi: Afyonkarahisar İli Kamu Sağlık Çalışanlarına Yönelik Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi,
64. Smith J. "Doğru Karar Verme", Damla Yayınevi, İstanbul. 2000
65. Taşdelen A. Öğretmen Adaylarının Farklı Psiko-sosyal Değişkenlere Göre Karar Verme Stilleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir. 2002
66. Tekin İ. İşletmelerin Karar Verme Düzeylerinde Stratejik Planlamanın Yeri Ve Ticari Bankalarda Uygulanabilirliği. Süleyman Demirel Ün.v. Isparta, 2009, s. 14-15
67. Tosun K. "İşletme Yönetimi", İşletme Fakültesi yayını No:226, 1986.
68. Tosun K. İşletme Yönetiminin Genel Esasları. Savaş Yayın Ed. Ankara. 1999
69. Tosun K. İşletme Yönetimi, Savaş Yayınları, Ankara 1992.
70. Türkmenoğlu Ulusu N. Duygusal Zekâ İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2019.
71. Varoğlu A. K. "Problem Çözme ve Karar Verme", Askeri Yönetim Kursu Ders Notları, KHO Basımevi, Ankara. 2000  
Vol:25, pp.167-177.
72. Vroom V. "A new look at managerial decision making", *Organizational dynamics*, 1973.
73. Zaroğlu L. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Anabilim Dalı, Lefkoşa, Haziran 2016.
74. Zeidner, M. Matthews, G. & Roberts, R. D. (2004). "The Israeli Intelligence Experience", In R. J. Sternberg (Ed.), *International handbook of intelligence*, (212 – 248). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

## EKLER

### EK-1

#### Kişisel Bilgi Formu

##### Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ ve karar verme stillerinin incelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Bu sebep ile araştırma için ihtiyaç duyulan verileri toplamak üzere elinizdeki anket formu hazırlanmıştır.

Elinizdeki anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini belirlemeye yönelik 41 maddelik “Duygusal Zekâ Ölçeği”, üçüncü bölümde ise, beden eğitimi öğretmenlerinin karar verme stillerini belirlemeye yönelik 28 maddelik “Karar Verme Ölçeği” bulunmaktadır.

Araştırma sonuçlarının güvenilir olabilmesi, vereceğiniz cevapların yansız ve samimi olmasına bağlıdır. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve bu ifadelerden kendi durumunuza en uygun olanın yanındaki kutucuğa (x) işareti koyunuz. Lütfen Bütün soruları cevaplayınız. Bu çalışma bilimsel bir amaçla kullanılacak olup verdiğiniz cevaplar başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Bu nedenle adınızı soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

**Tez Danışmanı:** Burhan ÇUMRALIĞİL  
**Yüksek Lisans Öğrencisi:** Şekip Can DELİ

1. Cinsiyetiniz : ☐ Erkek ☐ Kadın
2. Yaşınız : ☐ 22-30 ☐ 31-39 ☐ 40-48 ☐ 49 ve üstü
3. Medeni Durumunuz : ☐ Bekâr ☐ Evli
4. Mesleki Kıdeminiz : ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21-25 yıl ☐ 26-...
5. Öğretmenlik Yaptığınız Kademe : ☐ Ortaokul ☐ Lise
6. Almış Olduğunuz Eğitim Derecesi : ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
7. Görev Yaptığınız Yerleşim Birimi : ☐ İl Merkezi ☐ İlçe Merkezi ☐ Köy- Kasaba
8. İdari Bir Göreviniz (müdür, müdür yardımcısı vb.) var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
9. Ailenizin Gelir Düzeyinizi Nasıl Algılıyorsunuz : ☐ Yüksek ☐ Orta ☐ Düşük

## EK-2

### Malbourne Karar Verme Ölçeği

**Yönerge:** İnsanlar karar verme aşamasında kendilerini ne derece rahat hissettikleriyle ilgili olarak farklılık gösterirler. Sizin için en uygun olan ifadeyi lütfen işaretleyiniz.

#### KISIM I

|   |                                                                                                                   | Doğru | Bazen Doğru | Doğru Değil |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------|-------------|
| 1 | Karar verme yeteneğime güvenirim.                                                                                 | ( )   | ( )         | ( )         |
| 2 | Karar verirken kendimi birçok kişiden aşağı gördüm.                                                               | ( )   | ( )         | ( )         |
| 3 | Kendimi karar vermede başarılı biri olarak düşündüm.                                                              | ( )   | ( )         | ( )         |
| 4 | Kendimi o kadar cesaretsiz hissederim ki, karar verme uğraşından vazgeçerim.                                      | ( )   | ( )         | ( )         |
| 5 | Verdiğim kararlar iyi sonuçlanır.                                                                                 | ( )   | ( )         | ( )         |
| 6 | Diğer insanların, benim kararımdan ziyade, kendi kararlarının doğru olduğu konusunda beni ikna etmeleri kolaydır. | ( )   | ( )         | ( )         |

#### KISIM II

|    |                                                                                                                   | Doğru | Bazen Doğru | Doğru Değil |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------|-------------|
| 1  | Karar verirken kendimi, sanki büyük bir zaman baskısı altındaymışım gibi hissederim.                              | ( )   | ( )         | ( )         |
| 2  | Bütün alternatifleri göz önünde tutmayı severim.                                                                  | ( )   | ( )         | ( )         |
| 3  | Kararları diğer kişilere bırakmayı tercih ederim.                                                                 | ( )   | ( )         | ( )         |
| 4  | Bütün alternatiflerin dezavantajlarını ortaya çıkarmaya çalışırım.                                                | ( )   | ( )         | ( )         |
| 5  | Son kararı vermeden önce, önemsiz konular üzerinde çok zaman harcarım.                                            | ( )   | ( )         | ( )         |
| 6  | Kararı en iyi şekilde nasıl uygulayabileceğimi enine boyuna düşünürüm.                                            | ( )   | ( )         | ( )         |
| 7  | Bir kararı verdikten sonra bile kararı uygulamayı geciktiririm.                                                   | ( )   | ( )         | ( )         |
| 8  | Karar verirken, karar hakkında pek çok bilgi toplamaktan hoşlanırım.                                              | ( )   | ( )         | ( )         |
| 9  | Karar vermekten kaçınırım.                                                                                        | ( )   | ( )         | ( )         |
| 10 | Karar vermek zorunda olduğum zaman, karar üzerinde düşünmeye başlamadan önce uzun süre beklerim.                  | ( )   | ( )         | ( )         |
| 11 | Karar verme konusunda sorumluluk üstlenmeyi sevmem                                                                | ( )   | ( )         | ( )         |
| 12 | Karar vermeden önce amaçlarımı netleştirmeye çalışırım.                                                           | ( )   | ( )         | ( )         |
| 13 | Önemsiz, küçük olayların yolunda gitmeyebileceği olasılığı, benim aniden tercihlerimden dönüş yapmama neden olur. | ( )   | ( )         | ( )         |
| 14 | Bir karar benim tarafımdan veya başka biri tarafından verilecekse, ben karar vermeyi diğer kişiye bırakırım.      | ( )   | ( )         | ( )         |
| 15 | Ne zaman zor bir kararla karşı karşıya gelsem, iyi bir çözüm yolu bulma konusunda kendimi kötümser hissederim.    | ( )   | ( )         | ( )         |
| 16 | Seçim yapmadan önce çok fazla dikkatli davranırım.                                                                | ( )   | ( )         | ( )         |
| 17 | Zorunda kalmadıkça karar vermem.                                                                                  | ( )   | ( )         | ( )         |
| 18 | Son ana kadar karar vermeyi geciktiririm.                                                                         | ( )   | ( )         | ( )         |
| 19 | Çok daha bilgili kişilerin benim yerime karar vermelerini tercih ederim.                                          | ( )   | ( )         | ( )         |
| 20 | Karar verdikten sonra, kararın doğru olduğuna kendimi inandırmak için çok zaman harcarım.                         | ( )   | ( )         | ( )         |
| 21 | Karar vermeyi ertelerim.                                                                                          | ( )   | ( )         | ( )         |
| 22 | Acilen karar vermem gereken bir durumda doğru düşünemem.                                                          | ( )   | ( )         | ( )         |

## Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

|    |                                                                                                       | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 1  | Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.                                     | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 2  | Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar, üstesinden gelebilirim.                    | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 3  | Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.                                       | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 4  | Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.                                                | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 5  | Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirler.                                                            | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 6  | Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.         | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 7  | Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı. | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 8  | Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.                        | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 9  | Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.                                                     | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 10 | Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.                                                    | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 11 | Hissettiğim duyguların farkında olurum.                                                               | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 12 | Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.                                                              | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 13 | Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım.                              | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 14 | Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.                                                              | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 15 | Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.                                     | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 16 | Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.                                            | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 17 | Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.                                          | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 18 | Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.                                                         | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 19 | Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.                   | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 20 | Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.                                                 | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 21 | Ruh halim iyiyken sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.                              | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 22 | İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.                                                     | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 23 | Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırır.                                    | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 24 | Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.                                                     | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 25 | Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeye yardımcı olmaz.                                         | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 26 | Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.                                                    | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 27 | Hissettiğim duyguların farkındayım.                                                                   | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 28 | İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.                                             | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 29 | Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.                        | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 30 | İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.                                                | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 31 | Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.                                 | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 32 | Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynısını yaşamış gibi olurum.       | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 33 | Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.                                 | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 34 | Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.                                          | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 35 | Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.            | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 36 | Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.               | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 37 | İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.                              | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 38 | İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.                      | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 39 | Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.                                 | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 40 | İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.                | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |
| 41 | Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.                                                              | 1                | 2            | 3          | 4           | 5                      |

EK-4

## Anket Uygulama Formu İzin Formu

### TUTANAKTIR

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şekip Can DELİ'nin "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka ve Karar Verme Stilllerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması 2017/25 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlikler İzinleri Genelgesine göre incelenmiş olup 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. yarısında ilimiz genelinde görev yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerine yönelik çalışma yapmasında sakınca olmadığına komisyonumuzca karar verilmiştir. (04.02.2019)

#### Komisyon Üveleri:

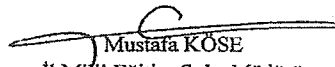
  
M.Cihangir GİRİŞKEN  
Öğretmen

  
O. Gazi ALP  
Öğretmen

  
Yusuf KAHRAMAN  
Öğretmen

  
Ömer BEKTAŞ  
Öğretmen

#### Komisyon Başkanı:

  
Mustafa KÖSE  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

## ÖZGEÇMİŞ

02.09.1986 tarihinde Mersin ilinin Akdeniz ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Akdeniz ilçesinde tamamladı. 2004 yılında liseden mezun oldu. 2007 yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünü kazanarak lisans eğitimine başladı. 2012 yılında lisans eğitimini tamamladı. Aktif olarak havuz işletmeciliği, cankurtaranlık, iki yıldız balık adamlık ve yüzme antrenörlüğü yapmaktadır. 2016 yılından beri Mustafa Kemal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana bilim dalında yüksek lisans eğitimi görmektedir. Ayrıca evli ve bir kız çocuğu babasıdır.