

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

ADAY ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE
DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan:
Gülseren KÜÇÜK

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL

Bolu-2007

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Gülseren KÜÇÜK'e ait "Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 27/08/2007

Üye : Prof. Dr. Ali GÜLER

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR

Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ADAY ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Gülseren KÜÇÜK

Yüksek Lisans: Eğitim Programları ve Öğretimi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL

Ağustos 2007, xiii+133

Bu araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma, 2006-2007 öğretim yılı II. yarıyıl döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 4. sınıfında öğrenim gören toplam 374 aday öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, aday öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerinin belirlenmesi için “Kişisel Bilgi Formu”, eleştirel düşünme becerileri eğilimlerini ölçmek için “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve duygusal zeka düzeylerini ölçmek için “Bar-On Duygusal Zeka Anketi” aracılığıyla toplanmıştır. Doğan Kökdemir tarafından Türkçe’ye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik olmak üzere alt ölçeklerinde yer alan toplam 51 sorudan oluşmaktadır.

Özlem Mumcuoğlu tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bar-On Duygusal Zeka Anketi duygusal öz farkındalık, girişkenlik, öz saygı, öz gerçekleştirme, bağımsızlık, empati, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk ve problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik, strese tolerans, dürtü kontrolü, mutluluk, iyimserlik, olumlu izlenim, olumsuz izlenim alt boyutlarında yer alan toplam 128 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS for Windows 11.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde istatistiksel tekniklerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, ortalamanın ortalaması, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:.

1. Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği alt ölçeklerinde “Katılıyorum” ve “Kısmen Katılıyorum” seçeneklerine eğilim gösterdikleri; duygusal zeka anketinde “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

2. Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri alt ölçekleri ile duygusal zeka alt boyutları arasında $p<.01$ manidarlık düzeyinde manidar bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak belirlenen bu ilişkinin pozitif yönlü, düşük ve orta derecede olduğu gözlenmiştir. Ayrıca aday öğretmenlerin eleştirel düşünme ölçeği ve duygusal zeka anketinden aldıkları toplam puanlar arasında $p<.01$ manidarlık düzeyinde pozitif yönlü ve orta seviyede manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır..

Anahtar Kelimeler: Düşünme, Eleştirel Düşünme, Zeka, Duygu, Duygusal Zeka

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TENDENCIES OF CRITICAL THINKING AND EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS OF CANDIDATE TEACHERS

Gülseren KÜÇÜK

M.A. Thesis : Curriculum Development and Instruction

Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. Meriç TUNCEL

August 2007, xiii+133 pages

The aim of this study is to examine the relationship between candidate teachers' critical thinking skills tendencies and their emotional intelligence levels.

During the study survey approach was followed and the subjects (n =374) of this study, were the fourth year candidate teachers of Abant İzzet Baysal University Education Faculty in the second semester of 2006-2007 academic year. In this study, "Personal Information Form", was used to identify candidate teachers' personal characteristics. In addition to this, "California Critical Thinking Tendencies Inventory" which was adapted to Turkish by Doğan Kökdemir has 51 items having analyticity, open-mindedness, inquisitiveness, self-confidence, truth seeking, and systematicity subscales and "Bar-On Emotional Intelligence Questionnaire" which

was adapted to Turkish by Özlem Mumcuoğlu has 128 items having emotional self-awareness, enterprisingness, self-respect, self-actualization, independence, empathy, interpersonal relationships, social responsibility, problem solving, reality testing, flexibility, stress tolerance, impulse control, happiness, optimism, positive impression, negative impression subscales. For the analysis of the data collected SPSS for Windows 11.0 package program was used. By means of this program, the frequency, percentage, mean scores, standard deviation, mean square and Pearson Product Moment Correlation Coefficient techniques were used. The results of the study can be summarized as follows:

1. It is seen that the candidate teachers had agree and partially disagree tendencies in critical thinking tendencies inventory and they had mostly appropriate to me tendencies in emotional intelligence questionnaire.

2. When the relationship between candidate teachers' tendencies in the subscales of critical thinking tendencies inventory and emotional intelligence questionnaire is concerned, a significant relationship was observed at 0.01 levels. However, it is observed that the relationship was positive, low and at intermediate level. In addition to this, intermediate level significance was found between the scores that candidate teachers got from critical thinking tendencies inventory and emotional intelligence questionnaire at 0.01 levels.

Keywords: Thinking, Critical Thinking, Intelligence, Emotional, Emotional Intelligence

Ailem'e

TEŞEKKÜR

Tez danışmanım Yrd.Doç.Dr.Meriç TUNCEL’e çalışmalarım boyunca göstermiş olduğu ilgisi, desteği, sabrı, hoşgörüsü, güler yüzü ve en önemlisi dostluğu için sonsuz teşekkür ediyorum.

Çalışmalarımın gerçekleşmesinde bana olan güveni için hocam Prof.Dr Ali GÜLER’e, sabır ve anlayışından dolayı hocam Prof.Dr.Mürüvvet BİLEN’e, lisans yıllarından bu zamana kadar öğrenimimde büyük emekleri olan ve araştırmanın uygulama aşamasında yardımlarını eksik etmeyen değerli hocalarıma, destekleri için Yrd.Doç.Dr.Raşit ÖZEN ve Yrd.Doç.Dr. Zekeriya NARTGÜN’e, yardımları ve hoşgörülerini için Doç.Dr.Doğan KÖKDEMİR ve Özlem MUMCUOĞLU’na, program geliştirme alanını seçmemde etkisi olan Yrd.Doç.Dr.Serap EMİR’e, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 2006-2007 öğretim yılı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerine çok teşekkür etmek istiyorum.

Sabırları, güvenleri için sevgili aileme, ayrıca destekleri ve dostlukları için Arzu KÜÇÜK’e, Özge KOÇAK ve Zehra AĞIRMAN’a da teşekkürü bir borç bilirim.

Gülseren KÜÇÜK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İTHAF.....	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	2
1.2. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	3
1.5. Sayıtlılar.....	4
1.6. Sınırlılıklar.....	4
1.7. Tanımlar.....	5

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	6
---	----------

2.1. Düşünce Nedir?.....	6
2.1.1. Düşüncenin Tarihi ve Tanımı.....	6
2.1.2. Eğitimde Düşüncenin Yeri.....	10
2.2. Eleştirel Düşünme.....	11
2.2.1. Eğitimde Eleştirel Düşünmenin Yeri.....	17
2.3. Duygusal Zeka.....	23
2.3.1. Duygu Nedir?	24
2.3.2. Zeka Nedir?	25
2.3.3. Duygusal Zekanın Tarihi, Gelişimi ve Önemi.....	27
2.3.4. Eğitimde Duygusal Zekanın Yeri	33
2.3.5. Duygusal Zeka ile Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki.....	34
2.4. İlgili Literatür.....	36
2.4.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Araştırmalar.....	36
2.4.2. Duygusal Zeka İle İlgili Araştırmalar.....	38

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli.....	41
3.2. Evren ve Örneklem.....	42
3.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	46
3.3.1. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği.....	46
3.3.2. Bar-On Duygusal Zeka Anketi.....	49

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	57
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	57
4.1.1. Eğitim Fakültesi 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Düzeyi Nedir?.....	57
4.1.2. Eğitim Fakültesi 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zeka	

Düzeyleri Nedir?.....	64
4.2. İkinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	80

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	87
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	87
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	92
5.2.1. Eleştirel Düşünme Analitiklik Alt Ölçeği ve Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	92
5.2.2. Eleştirel Düşünme Açık Fikirlilik Alt Ölçeği ve Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	93
5.2.3. Eleştirel Düşünme Meraklılık Alt Ölçeği ve Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	95
5.2.4. Eleştirel Düşünme Kendine Güven Alt Ölçeği ve Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	96
5.2.5. Eleştirel Düşünme Doğruyu Arama Alt Ölçeği ve Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	97
5.2.6. Eleştirel Düşünme Sistematiçlik Alt Ölçeği ve Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	98

BÖLÜM VI

ÖNERİLER.....	100
6.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	100
6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	101
6.3. Diğer Konulara Yönelik Öneriler.....	101
KAYNAKÇA.....	103
EKLER.....	113

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Örneklemeye Alınan Aday Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	42
Tablo 2. Örneklemeye Alınan Aday Öğretmenlerin Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	43
Tablo 3. Örneklemeye Alınan Aday Öğretmenlerin Bölüm Değişkenine Göre Dağılımı.....	44
Tablo 4. Örneklemeye Alınan Aday Öğretmenlerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı.....	45
Tablo 5. Örneklemeye Alınan Aday Öğretmenlerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı.....	45
Tablo 6. Analitiklik Alt Ölçeğine İlişkin Frekans Dağılımı.....	58
Tablo 7. Açık Fikirlilik Alt Ölçeğine İlişkin Frekans Dağılımı.....	59
Tablo 8. Meraklılık Alt Ölçeğine İlişkin Frekans Dağılımı.....	60
Tablo 9. Kendine Güven Alt Ölçeğine İlişkin Frekans Dağılımı.....	61
Tablo 10. Doğruyu Arama Alt Ölçeğine İlişkin Frekans Dağılımı.....	62
Tablo 11. Sistematiiklik Alt Ölçeğine İlişkin Frekans Dağılımı.....	63
Tablo 12. Duygusal Öz Farkındalık Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı...	64
Tablo 13. Girişkenlik Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı.....	65
Tablo 14. Öz Saygı Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı.....	66
Tablo 15. Öz Gerçekleştirme Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı.....	67
Tablo 16. Bağımsızlık Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı.....	68

Tablo 17. Empati Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı.....	69
Tablo 18. Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı.....	70
Tablo 19. Sosyal Sorumluluk Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı.....	71
Tablo 20. Problem Çözme Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı.....	72
Tablo 21. Gerçeklik Değerlendirmesi Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı.	73
Tablo 22. Esneklik Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı.....	74
Tablo 23. Strese Karşı Tolerans Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı.....	75
Tablo 24. Dürtü Kontrol Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı.....	76
Tablo 25. Mutluluk Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı.....	77
Tablo 26. İyimserlik Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı.....	78
Tablo 27. Olumlu İzlenim Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı.....	79
Tablo 28. Olumsuz İzlenim Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı.....	80
Tablo 29. Bar-On Duygusal Zeka Anketi Puanları ile California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	81
Tablo 30. Bar-On Duygusal Zeka Anketi ile California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanları Korelasyon Katsayısı.....	86

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlılar ve tanımlar ele alınmıştır.

Dünyanın sürekli bir değişim içinde olması her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişimi gerekli kılmıştır. Ancak eğitim sisteminin bu gerekliliğin dışında kaldığı, gelişimin ve değişimin beraberinde getirdiği nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılayamadığı, bugün eğitim dünyasında sürekli tartışılan bir konu olmuştur. Bilgi toplumu olma yolunda kaydedilen ilerlemelere rağmen bireylerin bilgiyi sorgulamadan kabul ettiği görülmüştür. Bu nedenle eğitim programının çağdaş gereksinimlere uyacak şekilde yeniden düzenlenmesine yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Yenilenen eğitim programında bireyin değişmelere ayak uydurması için sahip olması gereken özelliklerin arasında eleştirel düşünme becerisinin de yer aldığı görülmektedir.

Eleştirel düşünme becerisi, bireyin bilgiyi sorgulayarak kabul etmesini, alternatif bakış açıları geliştirerek etkili kararlar almasını sağlamaktadır. Bu bakımdan okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar eğitimin her aşamasında bireylerin bilgiye eleştirel yaklaşabilmesi için eleştirel düşünme becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir.

21. yüzyılda yaşanan değişim ve gelişimlere paralel olarak değişime tabi olan bir diğer kavram zekadır. Geçmişte kalkınma ihtiyacını karşılayacak insan kaynağında bu kavram aranan özelliklerin başında gelmekteydi. Fakat yapılan araştırmalar sonucunda zekanın, okul ve iş başta olmak üzere bireyin başarılarında yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu bulgu taşıdığı önem bakımından zeka kavramının yerini duygusal zeka adı verilen kavramın almasına sebep olmuştur.

Duygusal zeka kişinin hayatın pratik yanıyla başa çıkabilmesi için son derece önemlidir (Goleman, 1998:60). Duygusal zeka duyguların kontrol edilmesi anlamına geldiğinden, duygusal zekaya sahip bireyler duygularını ve düşüncelerini dengede tutarak hayatta başarı sağlayabilirler. Duygusal zekanın bu özellikleri taşıması ve eğitimle geliştirilebildiği bulgusu, bu kavramın eğitim alanındaki önemini arttırmıştır. Bununla birlikte dünyada gerçekleşmekte olan gelişimin beraberinde karmaşık bir hayatı getirmesi, duygusal zekanın kazanılması ve kazandırılması gereken bir kavram olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

Eğitim kurumlarının milli ve kültürel değerleri kazanmış, bilgiyi hatırlayan, eleştiren, sorgulayan, başarılı, sosyal, sorumlu, duygularını kontrol edebilen, üretici ve iyi vatandaş olma özelliklerini taşıyan bireyler yetiştirmesi eğitimin ilk hedefleri arasında yer almalıdır. Bundan dolayıdır ki, eleştirel düşünme ve duyguları kontrol edebilme becerisinin, yeni uygulamaya giren eğitim programının kazanımlar boyutunda yer aldığı görülmektedir. Eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere kazandırabilmelerinin önkoşulu, bu becerilerin taşıdığı anlam ve özellikler ile bu becerilere ne derece sahip oldukları hakkında bilgi sahibi olmalarıdır.

1.1. Problem Cümlesi

Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

1.2. Alt Problemler

Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin;

1. Eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ve duygusal zeka düzeyleri nedir?

2. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt ölçekleri ile duygusal zekanın anketinin alt boyutları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek, yorumlamak ve gerekli durumlarda önerilerde bulunmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Kendilerinin ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayarak, bunları etkili bir şekilde kullanmayı öğrenen insanlar hayatlarında başarı sağlayabilir. Hayatın her alanında başarıyı doğrudan etkileyen faktörlerden olan eleştirel düşünme becerisi ve duygusal zekanın kazanımı uzun bir süreç gerektirir. Bu beceriler örgün eğitim yoluyla geliştirilebildiği gibi kişisel ve çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. Bu doğrultuda ailelerin ve özellikle öğretmenlerin bu kavramlar hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu kavramların öğrencilere kazandırılmasının, son yıllarda okullarda karşılaşılan problemlerin, özellikle artış gösteren şiddet olaylarının çözümünde etkili olacağı fikri son derece önemlidir. Eleştirel düşünme ve duygusal zekanın yanı sıra birçok beceriyi öğrencilere kazandırmayı, becerilerin gelişimini desteklemeyi ve gelişimin önündeki engelleri

ortadan kaldırmayı amaçlayan sınıf ortamları hazırlamakla sorumlu olan öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla araştırmanın hedef kitlesi yeni programın yeni uygulayıcıları olan aday öğretmenlerdir.

Duygusal zeka ve eleştirel düşünme Türkiye’de ve yurtdışında güncelliğini koruyan iki kavramdır. Duygusal zeka alanında yapılan araştırmaların özellikle iş dünyası alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Eleştirel düşünme ise eğitim alanında çoğunlukla bir yöntem olarak değerlendirilmiş, bir yöntem gibi kullanılarak bu becerinin çeşitli derslerdeki başarıya etkisi incelenmiştir. Eleştirel düşünme ve duygusal zeka kavramlarının hayatın her evresinde başarıya etkisi olduğu ve nitelikleri bakımından benzerlikler gösterdiği düşüncesinden yola çıkılarak, bu kavramları genel olarak ele almak ve arasındaki ilişkiyi incelemek açısından araştırma ilk olma özelliği taşımaktadır. Ayrıca elde edilen sonuçların, konuyla ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara, program geliştirme uzmanları, bu programların uygulayıcıları olan öğretmenlere, çeşitli bilgi ve beceriler kazandırmak için yürütülen hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katkı sağlayacağı düşüncesi de önem taşımaktadır.

1.5. Sayıtlılar

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ölçekleri doğru ve samimi yanıtladıkları kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2006–2007 eğitim-öğretim yılı Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nin öğretmenlik eğitimi programlarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, verilerin toplanması aşamasında aday öğretmenlerin

kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla kullanılan “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve duygusal zeka düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan “Bar-On Duygusal Zeka Anketi” ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Düşünce: Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak usun bağımsız ve kendine özgü eylemi; karşılaştırmalar yapma, ayırma ve birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi (Felsefe Terimleri Sözlüğü, 1975).

Eleştirel Düşünme: Öncülleri ve kanıtları titizlikle değerlendirdikten sonra ilgili bütün etmenleri göz önünde tutarak ve geçerli mantık yöntemlerinden yararlanarak elden geldiğince nesnel sonuçlara varma süreci (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974).

Duygu: Belirli nesne, olay ya da kişilerin, bireyin iç dünyasında uyandırdığı izlenimler (Ruhbilim Terimleri Sözlüğü, 1974).

Zeka: İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı (Türkçe Sözlük, 2005).

Duygusal Zeka: Bir kişinin çevresel baskılarla ve isteklerle başa çıkmada başarılı olması için, duygusal kişisel ve sosyal yeteneklerinin bütünüdür (Møller, 1999).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal temeller olarak eleştirel düşünme, duygusal zeka, eleştirel düşünme ile duygusal zeka arasındaki ilişkiden söz edilmiş ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. DÜŞÜNCE NEDİR?

2.1.1. Düşüncenin Tarihi ve Tanımı

İlkçağ filozofları doğayı, evreni, insanı anlamak için aklın, bilginin, düşüncenin gerekli olduğunu savunmuşlar (Köknel, 2003:8), düşünme süreciyle ilgilenmişlerdir. Modern teknoloji ile hızlı gelişim ve değişim süreci içerisinde düşünme demokratik bir toplum, sorumlu bir yurttaş, eğitilmiş bir kişinin temel özelliği olarak görülmüş, yakın geçmişten günümüze dek ihtiyaç duyulan bir beceri haline gelmiştir. Yirminci yüzyıldan sonra, düşüncenin farklı boyutları tam olarak incelenmeye başlamıştır. Düşünme becerisine duyulan ihtiyacın ve verilen önemin etkisiyle yirminci yüzyıl öncesinde belli formüllerle ifade edilen beceri, bu gün veri toplama, denenceler kurma, sayıltıları saptama, çıkarımlarda bulunma gibi etkinlikleri de kapsayan bir süreç olarak değerlendirilmeye başlamıştır.

Yirminci yüzyıl başlarına kadar düşünme; sağlam ve köklü bir mantık bilgisine dayandırılmış, bir problemin çözümü için biçimsel mantığın temel özelliklerini bilme olarak görülmüş, kısacası düşünmenin bir mantık işi olduğuna inanılmıştır. Bu dönemin önde gelen düşünürü Herbart'tır, akım ise Herbartçılık olarak anılmaktadır. Yirminci yüzyılda ise düşünme kavramının açıklanmasında iki farklı yaklaşım dikkati çekmektedir. Bu yaklaşımlardan biri olan Neo-behavioristçiler, düşünmeyi öğrenme olayının sonucu ya da ürünü olarak değerlendirirken; bilişsel alan taraftarları düşünmeyi bir süreç olarak kabul etmişlerdir. Bu yaklaşımlar öğrenme kuramlarını da etkilemiştir. Watson, Hull, Thorndike ve Skinner gibi davranışçı psikologlar düşünmeyi nesnel bir açıdan incelemiş, düşünme hakkında bir kanıya varmak için öğrenmede ürüne bakılması gerektiğini savunmuşlardır (Kazancı, 1989:12–13).

Bilişsel kuramcılar ise daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durmuşlardır (Özden, 2003:24). Onlara göre zihinsel süreçler basit bir hatırlamadan, karmaşık bir problemin çözümüne kadar çok çeşitli durumlarda kullanılmaktadır (Senemoğlu, 2000:267).

Bireyin mantıklı, gerçekçi davranmasına, gerektiğinde eleştirel düşünebilmesine, hayat tarzını değerli bulmasına neden olan düşünme (Saban, 2002:12), çeşitli becerileri kapsamaktadır. Bloom (1979) düşünme becerilerinin kategorize edilmiş listesini şu şekilde ortaya koymuştur:

Düşünme Becerileri:

a) Soruşturma

- Planlayıp araştırma
- Problemleri tanımlama
- Tahmin etme
- Konu ile ilgili sorular sorma
- Sonuçları test edip düşünceleri geliştirme

b) Yaratıcı olma

- Düşünceler üretme
 - Yenilikleri ve yeniliklerin sonuçlarını araştırma
 - Hipotezler önerme
 - Düş gücünü kullanma
- c) Bilgiyi İşleme
- Bilgi toplama
 - Düzenleme
 - Sınıflandırma
 - Kıyaslama
 - Sıralama
 - Bölümler arasındaki ilişkileri analiz etme
- d) Değerlendirme
- Kriterleri geliştirme
 - Yargılara güvenme
 - Değerleri yargılama
 - Bilgileri değerlendirme
- e) İspatlama
- Dili iyi kullanma
 - Görüşleri muhakeme etme
 - Anlamlar çıkarma
 - Düşünceleri açıklama
 - Sebepleri ya da kaynakları yargılayıp karar verme

Düşünen insan her konuya kuşku ile bakar. Araştırır, anlamak ister, akılcı yönü seçer (Apaydın, 1998:25). Bu beceriye sahip olan kişi aşağıdaki aşamalardan geçerek düşüncelerini organize eder:

1. Kendi Düşünme Sürecimizin Farkına Varma: Nasıl düşündüğümüzün farkına varmak, organize ve sistematik düşünmek için birinci basamaktır.
2. Başkalarının ve Kendimizin Düşünme Süreçlerini Dikkatli Bir Şekilde İnceleme: Düşünme sürecimizin nasıl geliştiği hakkında bir yargıya vardıktan sonra,

başkalarının düşünme stratejileri ve yaklaşımlarını değerlendirerek, daha etkili bir düşünmeyi öğrenebiliriz.

3. Düşünme Becerilerimizi Geliştirmek İçin Alıştırma Yapma: Düşünme becerilerimizi kullanarak, amaçlarımıza ulaşmak amacıyla düşünürüz ve düşündüğümüz durumları anlamlandırıp keşfederiz (Chaffee, 1988:2-3).

Kazancı (1989:1-2), düşüncelerini organize eden kişinin, düşünmenin karşılaşılan problemlerin çözümünde ne denli rol oynadığını gördüğünü ve düşünmenin önemini daha çok kavradığını belirterek, düşünmeye verilen önemin nedenlerini şu şekilde açıklamıştır:

1. Düşünme, insan çabasını belli bir amaca ya da sonuca yöneltir.
2. Düşünme, insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesine yardımcı olmada önemli rol oynar.
3. Düşünme, kavramların oluşmasında ve gelişmesinde, her gelişen kavramın birey için anlam kazanmasında rol oynar.
4. Düşünme, hem bireylerin hem de toplumların güvenilir ve sürekli bir yaşayış biçimine kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanması ve bu ortamın sürekliliğinin hazırlanmasında rol oynar.

Düşünme terimi gelişim süreci boyunca farklı boyutlarda yorumlanıp değerlendirilerek çeşitli tanımlarla ifade edilmiştir. Bu tanımlamalar yapılırken kimi zaman düşünme ile düşünce terimleri karıştırılmış ve birbirlerinin yerine kullanılmıştır. Oysa ki eğitim terimleri sözlüğünde düşünme zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974:59), düşünce ise düşünmenin ürünü olan düşünülen içerik (Felsefe Terimleri Sözlüğü, 1975) olarak tanımlanmaktadır. Fakat yapılan literatür taramasında genel olarak düşünce teriminin yerine “düşünme” teriminin geçmesi ve araştırmada kullanılan ölçeğin “California Eleştirel Düşünme Ölçeği” adını taşıması nedeniyle bu araştırmada düşünme teriminin kullanılması uygun görülmüştür.

2.1.2. Eğitimde Düşüncenin Yeri

Düşünceye verilen önem göz önüne alındığında, sürekli değişen dünyada, bireylerin iyi bir düşünür olarak toplumda yerlerini almaları için, yaşam boyu edindikleri bilgileri işlemekten geçirerek üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bireyin bu üst düzey düşünme becerilerini kazanması birikerek devam eden bir süreçtir. Bu becerileri bireye kazandırmanın temel yolu ise eğitimidir. Fakat bu eğitim geleneksel öğretimin aksine öğrenci merkezli olmalıdır. Geleneksel öğretim, farklı nedenlerle eğitimciler tarafından eleştirilmektedir.

Okuldaki geleneksel öğretim, çoğunlukla bir dizi bilgi parçasının öğrenciye aktarılması ve bunların ezberlenmesi ile sınırlı kalmaktadır. Öğretim, düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeyi hedeflememekte (Özden, 2003:136), insan beyninin en önemsiz işlevlerinden biri olan hafıza üzerinde durmakta, asıl işlevi olan düşünmeyi ihmal etmektedir (Glasser, 1999:39-40). Böylece neyi niçin öğrendiğini bilmeyen bir öğrenci, sürecin odağı olmaktan çıkıp pasif izleyicisi durumuna gelmektedir (Titiz, 1999:12).

Öğrencilerin düşünme becerilerini kazanmaları önemlidir. Ancak bundan daha önemlisi düşünme becerilerini geliştirme fikridir (De Bono, 1997:20). Eğitim sisteminde öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı verilerek, öğrencilerin ülke kalkınmasında etkin rol oynamaları sağlanmalıdır. Bunun için öğretimin içerik ve yöntemleri; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak şekilde yeniden düzenlenebilir (Özden, 2003:137-138). Programların üst düzey düşünme becerilerini ve bu becerileri geliştiren uygulamaları içermesi gerektiği gibi, uygulayıcı olan öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Saban (2002:12), düşünen bir öğretmenin sınıftaki bütün öğrencilerin beklentilerini karşılamayı kendine amaç edindiğini, öğrencilere öğretim amaçlarını açıklama eğilimi gösterdiğini ve belirlenen öğretim hedefleri gerçekleşmediğinde öğrencilerin başarısız oldukları noktaları sınıfın önünde objektif olarak eleştirebildiğini belirtmektedir.

İyi bir düşünür yetiştirmek için öncelikle iyi bir düşünür olmak gerekir. Bu sebeple öğretmen yetiştiren kurumlar olan üniversitelerde, öğretmen adaylarına, alan derslerinin yanı sıra, hizmet edecekleri öğrenci gruplarına üst düzey düşünme yeterliklerinin nasıl kazandırılacağı hakkında da eğitim verilmelidir. Türkiye’de de üst düzey düşünme yeterliliğine sahip bireylerin çoğalması için öğretmenlere bu yeterliklerin kazandırılması gerekmektedir. Bunun için de öğretmen yetiştiren kurumlar olan üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarında, üst düzey düşünmede yeterlilik kazandırma, tüm derslerin odak noktası haline getirilmelidir (Bademci, 1997:92-93). Çünkü Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme, düşünmeye yön veren aktif bir düşünme süreci olarak göze çarpmaktadır.

2.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Bilgi, günümüz toplumunun hem temel kavramı hem de anahtar gücü konumuna gelmiştir. Endüstri toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci beraberinde güçlü bir toplum olmak için sahip olunması gereken özellikleri de değiştirmiştir (Şahinel, 2002:1). Günümüzde özellikle bilgi toplumunun ve bilgi çağı insanının nitelikleri, geleneksel insan niteliklerinden tümüyle farklılık kazanmıştır (Uluğ, 1999:47). Bilgi toplumu bireylerinde bulunması istenilen yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, iş birliği, kendi kendini idare etme yeterlikleri bireylere üst düzey düşünme becerisi kazandırılarak sağlanabilir (Bademci, 1997:92-95). Bu beceriler arasında yer alan eleştirel düşünme becerisi, geçmişten bu güne farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiş olup bugün adından sıkça söz edilen bir kavram haline gelmiştir.

Eleştirel düşünmenin geçmişi Platon’a dayanmaktadır. İlk defa batı modelindeki üniversitelerde ortaya çıkmıştır (Meyers, 1988:1-2). Bu kavram, felsefe ve psikoloji gibi iki disiplin alanı açısından açıklanmaya çalışılmıştır. Felsefi yaklaşım; iyi düşünmeyi, zihinsel becerileri araştırırken, psikolojik yaklaşım; düşünce ve düşünmeyi temel alan karmaşık düşüncelerin öğrenilmesinde bireysel farklılıkları ve eleştirel düşünme kavramı ile yakından ilgili olan problem çözme

kavramını araştırma konusu olarak ele almıştır. Bu ilk çalışmalar genellikle yazılı anlatımların eleştirilerek değerlendirilmesi ile başlamıştır.

1962 öncesinde John Dewey, Karl Duncker, Ernest Dimnet, Henry Hazlitt, Joseph Jastrow, Victor Noll, Joseph Rossman, Edward Thorndike, Jean Piaget, Graham Wallas ve Joseph Wertheimer gibi saygın bilim adamlarının eleştirel düşünme alanında sahip olunan bilgiye büyük katkıları olmuştur (Ruggiero, 1988:10). Eleştirel düşünme bir entelektüel gelişme aracı olarak ilk defa 1970’li yıllarda Perry tarafından ortaya konulmuş, daha sonra Paul (1986) ve arkadaşları tarafından modellenmiştir (Akınoğlu ve diğerleri, 2002:216).

1980’li yıllardan itibaren bilişsel ve davranışçı kuramları temel alan psikologların ve eğitimcilerin “Eleştirel düşünme nedir?” sorusuna farklı yönlerden yaklaşımları sonucu eleştirel düşünmeye ilişkin tanımların alan yazında çeşitlilik ve değişiklik göstermektedir (Şahinel, 2002:3).

Eleştirel kelimesi Yunanca’daki sorgulama, anlamlandırma, analiz edebilme anlamındaki “kritikos”tan gelmiştir. Kritikos, sorgulayarak, çevremizdeki şeyleri ve insanları anlamak ve başkalarının düşünme süreçleri kadar kendi düşünme süreçlerimizi analiz ederek incelemek anlamına gelir. Maalesef, eleştirme yeteneği çoğu kez yalnızca bir insanın düşünme sürecini kesintiye uğratma anlamında kullanılmaktadır (Chaffee, 1988:37). Oysa eleştirinin amacı karşı çıkmak değil, açığa çıkarmak, anlamaktır. Bir sorunu açığa çıkarmak, o sorunun özüne inerek hem olumlu hem de olumsuz yanlarını aydınlatma demektir (İpşiroğlu, 1992:9). Buna paralel olarak yapılan tanımların bazıları şunlardır:

Eleştirel düşünme, bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçülere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımlarından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür (Kazancı, 1989:41).

Eleştirel düşünme bir kişinin ilgiyi, örgütleyip, analiz edip, değerlendirdiği

bir düşünme biçimidir (Johnson, 2000:5).

Eleştirel düşünme, iddiaları değerlendirme ve ispatlara dayanarak yargıda bulunma işlemidir (Wade, 1988 akt: Bernstein ve Nash, 2005:21).

Eleştirel düşünme günümüze kadar farklı şekillerde tanımlansa da genelde bireyin neye inandığı ya da ne yapacağına karar vermede odaklanan kıyaslanabilir bir yansıtıcı düşünme tanımı kabul edilmektedir. Eleştirel düşünmede bilginin toplanarak bir anlam verilmesi, organize edilerek fikir oluşturmaya önemlidir (Gürol, 2004:100).

Demirel (1999:214) eleştirel düşünmenin, bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yetenekleri ve eğilimlerine dayandığını belirterek beş ana kuralı olduğundan söz etmiştir. Bunlar:

1. Tutarlılık:Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldıracak şekilde davranmalıdır.

2. Birleştirme:Eleştirel düşünen, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.

3. Uygulanabilme:Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modelde uygulayabilmelidir.

4. Yeterlilik:Eleştirel düşünen kişi, deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.

5. İletişim kurabilme:Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilmelidir.

Eleştirel düşünme becerisinde açıklık, kesinlik, doğruluk, tutarlılık, ilgi, akılcı açıklamalar, iyi nedenler, derinlik, açık görüşlülük ve dürüstlük gibi evrensel ve zihinsel değerler temel alınır. Bu değerleri kazanmış olan kişi, iyi düşünme, uygulama, sentez ve analiz etme, değerlendirme yapma, bilgi toplama, gözlem yapma, tecrübe, fikir, düşünme, iletişim, inanç ve problem çözme gibi aktif zihinsel faaliyetleri kullanır. Aynı zamanda eleştirel düşünme değişken konulara duyarlı

olmayı gerektirdiğinden, bu becerinin bilimsel düşünme, matematiksel düşünme, tarihsel düşünme, antropolojik düşünme, ekonomik düşünme, ahlaki düşünme ve felsefi düşünme gibi farklı düşünme biçimleri vardır (Paul ve Scriven, 2004).

İnsan bilgiyi anlayabilmek, bilinçli olarak düşünebilmek için şüphesiz mantığını kullanmaktadır. Mantığın çekirdeği, desenlerden anlam çıkarma fikridir. Mantıklı usavurmanın desenleri veya ilkeleri, bağımsız konular hakkında akıl yürütmektir. Bir başka açıdan, insanların çoğu fikirlerimizi ve inançlarımızı kabul etmektedir. Ne yaptığımız, herhangi bir duruma nasıl tepki gösterdiğimiz, geçmişteki inanç ve fikirlerimizle gerçekleşmektedir. Temel olarak, eleştirel düşünme ise gerçeğin nedeniyle ilgilenmekte (Miller and Connelly, 1996) ve gerçeklerle sürekli hesaplaşmayı koşullamaktadır. Bu hesaplaşma her tür önyargıdan, saplantıdan arınmış olduğundan, çok yönlüdür (İpşiroğlu, 1992:9).

Eleştirel düşünme, sıradan düşünmeye göre daha komplekstir. Sıradan düşünme genellikle basittir. Bundan dolayı eleştirel düşünme farklı boyutlar içerisinde ele alınıp incelenmiştir. Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990:379-386) tarafından incelenen üç boyut şu şekilde açıklanmıştır:

1- Doğru Düşünce: Dünyayı olduğu gibi anlama girişimi olan düşünme bir kusursuzluğa sahiptir. Bu kusursuzluk düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile oluşur. Doğru düşüncenin içerdiği bu özellikler bilim veya düşünce alanı ile uyum içinde hareket eder.

2- Düşüncenin Öğeleri: Eleştirel olmayan düşünce, anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı değildir. Bunun yanı sıra belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir. Bu kusurlardan kaçınmak, bazı düşünce öğelerinin işe koşulmasını gerektirir. Bunlar; problemi veya soruyu, düşünmenin amacını, görüşleri, sayıltıları, çıkarımları, usavurmayı ve düzenlenen görüşün genel hatlarını, doğurguları ve izleyen sonuçları, doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınavabilme becerisini ya da anlayışını içerir.

3- Düşünce Alanları: Düşünme, bir görüşün içinde yer alan sorunlar ya da amaçlar doğrultusunda yönlendirilir veya yapılandırılır. Eleştirel düşünenler, problemin veya alanın içerdiğini göz önüne alarak kendi düşüncelerini düzenlerler. Bu durum, problemler arası farklılıkları ortaya koyarken ya da farklı konuları ve akademik disiplinler arasındaki görüşler belirlenirken açıkça görülür.

Belirtilen boyutlar göz önüne alındığında eleştirel düşünme, olaylar ve durumlar karşısında meraklı olmayı, seçenekleri görmeyi, bilgiyi araştırmayı, kişinin yeteneklerini değerlendirmesini, sorgulamasını, esnek düşünme yetisiyle diğer insanların görüşleri hakkında değerlendirme yapmasını sağlamaktadır. Fakat bireylerin iyi bir eleştirel düşünür olup olmadıklarını anlamak için Yurdabakan (1998:24)'a göre eleştirel düşünmenin göstergeleri olabilecek özelliklerin belirlenmesi gerekir. Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990; akt:Şahinel, 2002:9-19) bu özellikleri belirlemiş ve temel olarak üç ana grupta listelemişlerdir:

A.Duyuşsal Stratejiler

1. Bağımsız düşünme,
2. Ben-merkezli veya toplum-merkezli iç görüşler geliştirme,
3. Tarafsız düşünmeyi hayata geçirme,
4. Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama,
5. Zihinsel alçak gönüllüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme,
6. Zihinsel cesareti geliştirme,
7. Zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme,
8. Zihinsel azmi geliştirme,
9. Düşünme becerisine güven duymayı geliştirme.

B.Bilişsel Stratejiler – Makro Yetenekler

10. Genellemeleri arılaştırma ve yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma,
11. Benzer durumları karşılaştırma, içgörülerini yeni bağlamlara transfer etme,
12. Bireyin görüngesini geliştirme, inançları, görüşleri veya kuramları yaratma ya da

keşfetme,

13. Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme,
14. Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi,
15. Değerlendirme için ölçüt geliştirme, değerleri ve standartları açık hale getirme,
16. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme,
17. Derinlemesine sorgulama, temel ve önemli soruları sorma ve bu soruların devamlılığını sağlama,
18. Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme,
19. Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme,
20. Eylemleri veya politikaları analiz etme ya da değerlendirme,
21. Eleştirel okuma,
22. Eleştirel dinleme, sessiz diyalog sanatı,
23. Eleştirel düşünenler düşüncelerini kontrol etmek için konu alanları arasındaki keyfi ayrımlara izin vermeme,
24. Tartışmayı uygulama, inançları, kuramları ve görüngeleri açık hale getirme ve sorgulama,
25. Diyalojsal düşünme, görüngeleri yorumları veya kuramları karşılaştırma,
26. Diyalektik uslamlama, görüngeleri, yorumları veya kuramları değerlendirme.

C.Bilişsel Stratejiler – Mikro Beceriler

27. Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme,
28. Düşünme hakkında kusursuz düşünme,
29. Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme,
30. Sayıtları inceleme ve değerlendirme,
31. İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme,
32. Akılcı çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturma,
33. Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme,
34. Çelişkileri fark etme,
35. Doğurguları ve sonuçları keşfetme.

Ennis (2004) ise eleştirel düşünen bireyin makul kararlar verdiğini

belirtmekte ve iyi bir eleştirel düşünürün kısaca aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu ileri sürmektedir:

1. Açık fikirlidir, alternatiflerin farkındadır.
2. Deneyimlerinin farkındadır.
3. Kararlarını güvenilir kaynaklar doğrultusunda verir.
4. Tanır, sonuçlar ortaya koyar, nedenleri, varsayımları düşünür.
5. Kararlarını nedenleri, varsayımları, kanıtları düşünerek ve tartışarak verir.
6. Düşüncelerini geliştirir, savunur ve makul görüşler öne sürer.
7. Hipotezler geliştirir, planlarını iyi bir şekilde dener.

Görüldüğü gibi iyi bir eleştirel düşünür sahip olduğu tutum, değer ve alışkanlıkların düşünmesinde rol oynayan anahtarlar olduğunu bilen, düşünme eğilimine sahip olan, karşılaştığı problemleri, belirsizlik durumlarını teşhis eden, doğru veya yanlış bilgileri kabul etmeden önce düşünme süzgecinden geçiren, varsayımları sebep-sonuç ilişkilerini inceleyen, çözüm yollarını araştıran ve potansiyel çözüm yollarından gerçek çözüm yolunu gören veya tahmin eden, ortaya koyduğu çözümü de muhakeme eden kişidir. Bu becerilerin gelişmesi ve yerleşmesi uzun bir süreci kapsamaktadır ve bu süreçte eğitim önemli rol oynamaktadır.

2.2.1. Eğitimde Eleştirel Düşünmenin Yeri

Son yıllarda eleştirel düşünme, eğitim çevresinde sıkça söz edilen bir düşünme biçimi haline gelmiş ve eğitimciler tarafından düşünme becerilerinin öğretilmesi, bilginin öğretilmesi kadar önemli görülmeye başlamıştır. Çünkü bilgi eğitim yoluyla geliştirilebildiği gibi eleştirel düşünme de geliştirilebilmektedir. Markham (2001:5)'in aktardığına göre California Üniversitesi'nden Prof. Mark Rosenweing, yeterli uyarı verildiği sürece beynin her yaşta gelişmeyi sürdürebildiğini kanıtlamıştır. Bu bulgu eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan

bireyler kendilerini eleştirel olarak değerlendiremediklerinden topluma nasıl katkıda bulunabileceklerinin farkına varamazlar. Bu bağlamda eğitim, bireyleri topluma kazandırma sürecinde bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelidir.

Eleştirel düşünüşten yoksun kişiler neyi neden yaptıklarının ayırımına varamazlar (Özdemir, 1973; akt:Demirci, 2000:8). Eleştirel düşünme becerilerini kazanmış bir öğrenci ile hiç edinmemiş ya da sınırlı düzeyde edinebilmiş öğrencinin, bilgi içeriği, örgütlenmesi, olaylara, kendisine bakışı ve değerlendirme biçimleri arasında önemli farklılıklar vardır. Bu durum her eğitim düzeyinde göze çarpacak kadar kendini göstermektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin aldıkları eğitimin onların gerek okul yaşamında gerekse sosyal yaşamda ne kadar yeterli, mutlu, üretken ve iyi düşünüp doğru karar verebilen bireyler olarak hazırlandıkları hakkında bir ipucu vermektedir. Eğitim, çocuklar için felsefe ve özgür toplumun doğasını birleştirecek, uzmanlar tarafından dikkatlice tasarılacak programlar aracılığıyla ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirme amacını taşımalıdır (Akınoğlu ve diğerleri, 2002:215). Programların ayakta durabilmesi, doğrudan veya dolaylı metodlarla düşünme becerilerinin programa yerleşmiş olmasına bağlıdır. David Perkins, düşünme becerilerinin derslere yerleştirilmesi için iki tür öneri sunmaktadır. Önerilerden birincisi; düşünmenin geliştirilmesi, ikincisi ise düşünme ürünlerinden biri olan eleştirel düşünmenin derslere yerleştirilmesidir (Woolfolk, 1980:311).

Eleştirel düşünme becerileri eğitim programlarının dört temel ögesi içinde yer almalıdır. Eğitim programlarının ilk ögesi olan hedefler arasında “eleştirel düşünebilme” hedefi de yer almalıdır. Bu hedefi\kazanımı kazandıracak içerikler düzenlenmeli, eğitim durumları eleştirel düşünme becerilerini temel alan bir yaklaşımla farklı öğrenme yaşantıları önerebilen bir yapıda örgütlenmelidir. Eğitim durumları yapılandırılırken öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencinin bu süreçten, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim kurma ve bireysel deneyimleri ile bilgilerini ilişkilendirme gibi öğrenme ürünleri ile ayrılması sağlanmalıdır. Çünkü yapılan araştırmalarda eleştirel düşünme becerisine yer verilen derslerden daha fazla verim alındığı görülmüştür. Değerlendirme ise öğrencilerin

aktif olarak arkadaşlarını, öğretmenini, dersi, uygulanan eğitim programını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesine imkan vermelidir. Programların düşünme becerilerini, bu becerileri geliştiren uygulamaları ve değerlendirme biçimlerini içermesi gerekmektedir. Selçuk (2004:4)'a göre de öğrencileri sadece belirli konuları içeren standart testlerle ölçmek yerli değildir. Onları performans, problem ve ürün temelli sınama durumlarına tabi tutmak, portfolyo değerlendirmeleri yapmak çok yönlü bir bakış açısı getirecektir.

Şahinel (2002:50-51) öğrenme-öğretme sürecinde, eleştirel düşünme becerilerini bir araç olarak kullanarak, bu becerilerden yararlanmayı hedef alan bir öğretim programının uygulamaya konulabilmesi için aşağıda listelenen strateji ve tekniklerin işe koşulmasını önermiştir:

1. Doğru soruyu sorma
2. Yaratıcı drama ve diğer bireylerin görüşlerini yeniden yapılandırma
3. Olgu, görüş ve sebepler ile usa vurma arasındaki farklılığı öğretme
4. Sınıf içi değerlendirme teknikleri
5. İşbirliğine dayalı öğrenme stratejileri
6. Örnek olay / Tartışma
7. Diyaloglar
8. Eleştirel düşünme stratejilerinin her biri için önerilen sınıf içi uygulamalar.

Eleştirel düşünme ve problem çözmedeki zihinsel süreçlerin yeri ve zamanı geldikçe öğretilmesi, bu süreçlerin öğrenciler tarafından yaşanması her türlü öğretimde olduğu gibi, düşünme öğretiminde de önemini korumaktadır (Kazancı, 1989:51). Woolfolk (1980:312)'un Kneedler'den aktardığına göre bu zihinsel süreçler şu şekilde listelenmiştir.

Problemi Tanımlama ve Açıklama

1. Konuları veya problemleri tanıma
2. Benzerlikleri ve farklılıkları kıyaslama

3. Hangi bilginin, konuyla ilgili olduğu kararlaştırma
4. Uygun soruları formüle etme

Problemin Ne Anlattığını Sorgulama

5. Gerçek düşünceleri, fikirleri ayırma
6. Tutarlılığını kontrol etme
7. Belirtilmemiş noktaları belirleme
8. Her zaman kullanılan noktaları tanıma
9. Duygusal faktörleri, eğilimleri tanıma
10. Farklı sistemlerin ve ideolojilerin değerlerini tanıma

Problemin Çözümü/Sonuçlarını Tasarlama

11. Verileri tanıma
12. Olası sonuçları tahmin etme

Bu zihinsel becerileri, öğrencilere kazandırmada büyük rolleri olan öğretmenlerin çeşitli özellikleri taşıması gerekir. Öğretmenlerin sahip olması gereken bu özellikleri Moore (2001:110-111) şu şekilde açıklamıştır:

1. Öğrencilerin pozitif düşüncelerini sağlamak, yaratıcı olduklarını ve problemleri çözebileceklerine onları inandırmak. Bireysel öğrenme yöntemlerini kullanmak, kendi öğrenme tarzlarını kullanmalarına, kritik ve yaratıcı düşüncelerine yardım etmek.
2. Öğrencilerin edindiğı tecrübelerini kullanmasına, yeni beceriler denemesine yardım etmek.
3. Öğretmen sınıfta sergilediğı davranışlarla model olmalıdır. Düşünme becerilerini kullanmalarında öğrencilere rehber olmak.
4. Öğrencilere sorumluluk verilen sınıf ortamında öğrenciler aktiftir, pasif değildir. Öğrenciler karar verme sürecinin bir parçasıdır. Öğrencilerin fikirlerini test etmek, onlara farklı seçenekler sunmak.
5. Öğrencilerin tecrübelerini, hangi öğrencinin nasıl öğrendiğini ve öğrendiklerini düşünme sürecinde nasıl kullandığını bilmek.

6. Öğrencilerin sorumluluklarını paylaşmak.

Grace (1998:130) ise eğitimde eleştirel düşünmeyi öğretmen bilgisi, ders planı ve materyal kullanımına önem vermek ve öğretmen aktiviteleri olmak üzere iki bölüme ayırmaktadır. Ona göre bu iki bölüm pedagojik bilgi, öğrenci bilgisi, kendi bilgisi, öğretim ve sınıf organizasyonu yönetimi olmak üzere beş unsurdan oluşmakta ve bu unsurlar uygulanırken birbirlerini etkilemektedir. Bunlar eleştirel düşünme öğretiminde anahtar unsur olarak kullanılmaktadır.

Öğrencilerinin tümünü kaliteli eğitim kapsamına almaya çalışan kaliteli öğretmen, yeterli alan bilgisine sahip, öğretmenlik becerisi ile donanmış, yeniliklere açık, eleştiren, düşünen, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven, topluma ve ülkeye hizmeti temel ilke sayan, Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, çağdaş, demokratik ve laik bir dünya görüşüne sahip (Kavcar, 2000 akt:Yıldırım, 2001:107), öğrencilere yeni kazandıkları bir yeteneği başka durumlara ve kendi deneyimlerine uygulayabilecekleri olanaklar sağlayan kişidir (Gürol, 2004:100). Görüldüğü gibi öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmasında, sorumluluklar almasında ve düşünme becerilerinin öğretiminde önemli bir faktördür.

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları arasında “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüslere değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” maddesi yer almaktadır. Eğitimin bu hedefi çocuklarda küçük yaşlardan başlayarak eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın ne derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ülkemizde uzun zamandır uygulanan programlar birçok eğitimci tarafından eleştirilmiş ve bunların öğrenme ihtiyacını karşılamadığı belirtilmiştir.

Eğitim alanda tespit edilen bu ihtiyacı karşılamak üzere Milli Eğitim Bakanlığı tüm eğitim seviyelerinde öğretim programlarını değiştirmek ve geliştirmek üzere bir reform hareketine başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı öğrenciyi merkeze

alan bir yaklaşımla; farkındalıklarını bilen, bireysel gelişime istekli, kendini gerçekleştiren, işbirliğine ve grup çalışmasına istekli, öğrenmeyi öğrenen, düşünme becerilerini geliştiren, akademik becerileri yaşam becerilerine dönüştüren, etkili iletişim becerisi kazanan, teknolojiyi etkin, zamanını ve enerjisini verimli kullanan bireyleri hedefleyen programları geliştirmek üzere harekete geçmiştir (Bayrakçı ve Arslan, 2006:100-101). Milli Eğitim Bakanlığı'nda 1940'lı yıllardan sonra ilk defa 2004-2005 yılında yapılandırmacı yaklaşıma göre programlar yeniden hazırlanmaya başlamıştır (Tanır, 2006:45). Türkiye'deki bu reform hareketinde geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine yapılandırmacılık yaklaşımı gibi çağdaş yaklaşımlar temel alınmıştır. Yapılandırmacılık yaklaşımı ile birlikte düşünme becerilerine fırsat tanıyan program, öğrencilerin bilgiyi kavrayıp, yeniden yapılandırmasına fırsat tanır. Duit ve Treagust'a göre yapılandırmacı öğrenme kuramı, bilgiyi bireye olduğu gibi sunmak yerine, çevresiyle etkileşimi sonucu kişinin kendi bilgisini zihninde kendisinin yapılandırması gerektiğini savunmaktadır. (Duit ve Treagust, 1995 akt: Atasoy ve Akdeniz, 2006:158).

Yenilenen ilköğretim programının vizyonu; Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş, yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmek (Talim Terbiye Kurulu, 2005:16) olup, yenilenen programlarda yer verilen ortak beceriler şu şekildedir:

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim Becerisi
4. Araştırma Sorgulama Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
7. Girişimcilik Becerisi
8. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi

Yeni ilköğretim programı vizyonunda düşünme becerilerine fazlaca yer verilmesi eğitim alanındaki eleştirilerin birçoğunu ortadan kaldıracak niteliktedir. Programın amacına ulaşmasında öğretmenlerin bu becerilere sahip olma düzeyleri birincil etkindir. Çünkü öğrencileri düşünmeye, gerçek yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmeye ve sorgulayıcı bireyler olmaya yönlendiren, önyargılardan uzak, rahat öğrenme ortamları hazırlayacak olan kişiler öğretmenlerdir. Hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle öğretmenler, kazanımlar arasında yer alan beceriler hakkında bilgilendirilmeye çalışılmıştır. Fakat bu becerilerin kazanılmasının uzun bir süreci gerektirdiği ve programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin düşünme becerilerine sahip olma düzeyleri bu aşamada göz ardı edilmiştir. Dolayısıyla aday öğretmenlerin göreve başlama öncesinde eleştirel düşünme becerisine ve duygusal zekaya sahip olma düzeylerini belirlemek bu araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

2.3. DUYGUSAL ZEKA

1990'lı yılların başında dünya eğitim bilimcileri, beyin üzerinde yapılan araştırmaların inanılmaz bulguları üzerinde yoğunlaşmaya başladılar. Sonuç olarak, “İnsanlar beyinlerinin işleyiş sistemine hakim olabilir ve dilerlerse duygularını kontrol edebilirler” gerçeğine ulaştılar. Bu önemli bulgu, kişisel gelişim adına yeni bir rol, yeni bir teknik olarak ortaya atıldı ve dünya yeni bir kavramla karşı karşıya kaldı: “Duygusal Zeka” (Yavuz, 2003:14-15).

Duygusal zeka kavramının anlaşılması iki terimin bilinmesini gerektirir: Zeka ve duygu. Bu terimlerin anlamları korunup bunları birbirine bağlayan bazı yollar önerilerek duygusal zeka belirlenmektedir. Duygusal zeka, duygu ve zeka terimlerini birbirine bağlayan bazı yolların ortaya çıkmasıyla oluşmuştur (Salovey ve Sluyter, 1997:4). Duygusal zeka kavramının öneminden önce duygusal zekayı oluşturan bu iki terim açıklanmalıdır.

2.3.1. Duygu Nedir?

Düşünme ve hissetme gibi diğer yetenekler ile duygusal zeka alanları arasında ‘duygu’ hayati önem taşıyan bir terimdir (Cherniss ve Goleman, 2001:14). Duygusal zekanın kavramsal gelişimi için sadece zekanın değil, aynı zamanda duygunun da araştırılması gerekir (Salovey ve Sluyter, 1997:8).

Bir yüzyılı aşkın süredir psikologların ve felsefecilerin kesin anlamı üzerinde tartıştıkları bir terim olan duygu, Oxford İngilizce sözlüğünde “herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum” olarak tanımlanır. Duygu bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller (Goleman, 1998:359), yorgun veya enerjik olmak ve diğer duygu durumlarının zihinsel işlemlerini etkileyen alanı olarak adlandırılır (Salovey ve Sluyter, 1997:4).

Duyguların tanımlanmasında biyolojik ve bilişsel yapıların yanı sıra kültürel kavramlar da belirleyicidir. Kültür, duyguların ifade ediliş tarzını belirler (Aydın, 1999:79). Duygular büyük olasılıkla, birilerinin bazı şeyler hakkında konuşmaları veya onların yaptıklarını yorumlamamız (Epstein, 1998:10), doğuştan getirdiğimiz mizacımız, içimizdeki düşüncelerimiz sonucu oluşur. Bu yüzden, aslında duygularımızın tek sahibiyiz. Bizi bireysel olarak diğer insanlardan farklı yapan duygularımızdır. Duygular, hassas ve gelişmiş bir içsel rehber olarak insanlara hizmet edecek güce sahip olup, karşılanmayan doğal, insani ihtiyaçlar olduğunda kişiyi uyarır. Örneğin, kişi kendisini yalnız hissettiğinde, insanlarla ilişki kurmaya ihtiyacı olduğunu (Hein, 2000), korku duyduğunda kendini koruması gerektiğini, mutlu olduğunda yaptığı şeyin doğru olduğunu bilir. Duygular hassas ve gelişmiş bir rehberdir (Kocayörük, 2004:7). Duygularımızın bize rehberlik etmesi, bizim duygularımızı kontrolümüz dahilinde gerçekleştir.

Duygular otomatik olsaydı, Goleman’ın sürdürdüğü nörolojik çalışmalarda görüldüğü gibi bilinçli kontrol mümkün olmazdı. Bu sebepten Goleman alternatif olarak sinir bilimci Jareph Le Doux ile birlikte sinir sistemi merkezinin düşünme

organı olan beyin korteksini incelemiştir (Epstein, 1998:10). 1980’li ve 90’lı yıllarda Le Doux Amerika’da yaptığı çalışmalarda insanın duygusal sisteminin anatomik olarak neokorteksten bağımsız hareket edebildiğini ortaya koymuştur (Akkoyun, 1998:19). İnsanda beyin korteksi olmasaydı, insan sadece duygulardan ibaret, düşünmeden hareket eden bir varlık olacaktı. Beynin duyguları taşıyan amigdala bölümü zarar görürse, insan hareketlerinde sorunlar yaşayabilir. Shapiro (1997)’nin aktardığına göre, geçmiş zamanlarda sinir cerrahları tarafından beyin korteksinin bir bölümü çıkarılmış ve bunun sonucunda hastaların duygusal hayaletlere dönüştüğü görülmüştür.

Beyin hasarı görmüş hastalar üzerinde yapılan bilimsel araştırmalara göre, beyinlerinin amigdala bölümü zarar görmüş hastaların duygularını tanımlamada ve etrafındaki kişilerle iletişim kurmada zorlandıkları gözlemlenmiştir (Yavuz 2003:21). Duygularımızın kendimizi ve diğer insanları tanımamızda, yaşadığımız olayları değerlendirmemizde bize yardımcı olması beynimizin duygusal ve düşünen bölümü arasında ilişki kurmamıza, duygularımızı yönetmemize bağlıdır.

2.3.2. Zeka Nedir?

Öğrenme durumlarında bireyler arası farklılıklar çok eskiden beri görüle gelmiştir. İnsanlar arasındaki bu farklılıkların sadece yetiştirilme ve diğer çevresel etkilere gelebileceğinin, insanların doğuştan getirdikleri yetenekler veya potansiyel bakımdan da farklı oldukları belirlenmiştir. İşte gözlenebilen bireysel farklılıkların genişliği ve bunların hemen her çeşit insan davranışlarında görülmesi; eski filozofları, eğitimcileri ve psikologları “zeka” denilen bir kavram geliştirmeye, hatta zihin gücünün yapısı ve işleyişini gösteren “kuramsal yapılar” oluşturmaya götürmüştür (Turgut, 1981:1).

Geçen yüzyılın başından bu yana zekanın ne olduğu, nelerden oluştuğu ve nasıl ölçüldüğü konusu hep tartışılmıştır (Özden, 2003:108). Johnson (2000:36) zeka kavramının, testlerden yüksek puan alma, bilgileri hatırlama, numaraları hızlı bir

şekilde ezberleme, müzikal enstrümanları, dilleri, sporları veya bilgisayar programlarını öğrenme yeteneği olup olmadığını sorgulamıştır. Araştırmacılar zekayı, geliştiği zamandan bu yana farklı şekillerde tanımlamışlardır. Bunlardan yaygın olanlarına bakmakta yarar vardır.

Yıldırım (1973:66)'a göre zeka, kendini eleştirme ve değerlendirme gücü; Epstein (1998:8)'e göre tüm problemlerin çözümlerinin kavranması ve bir takım şekillerde düşünülmesi, bilinçli olarak sonuçları tartışma, bilgiyi otomatik olarak işlemekten geçirmedir. Çalışmalar sonucunda zekanın bir problemin çözümü için gerekli olan kavrama becerisi olduğu anlaşılmıştır.

Zekanın farklı tanımlarının olmasına karşılık zekaya ilişkin kuramların tümü, zekanın gelişmiş bir beceriden çok geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktasında birleşir. Buna göre zeka bireyin doğuştan sahip olduğu, kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkezi sinir sisteminin işlevlerini kapsayan ve deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle biçimlenen bir bileşimdir (Ana Britannica, 1994:360). Akademik yönelimli zeka, bilgiyi hatırlama, onu değerlendirme, onun önemliliğine karar verme (Steinberg, 1997:1031), akıl yürütme, problem çözme, yaratıcılık, bellek ve algı gibi yüksek düzey zihinsel işlevlerle ilgili (Şahin, 2002:161) kompleks bir kavramdır.

İnsanın varlığını ve kişiliğini içinde yaşadığı ve çalıştığı çevrede belli ettiren kabiliyetlerinin en önemlisi zekadır (Adasal, 1964:370). Haward Gardner'ın 1983 yılında yayımlanan "Zihnin Çerçevesi" adlı kitabı o zamana kadar bilinen zeka anlayışına farklı bir boyut kazandırmış, insanları zeka hakkında yeniden düşünmeye yöneltmiştir. Gardner, zekanın tek boyut olarak incelenmesine karşı çıkarak, zekanın doğuştan edinilen bir yetenek olduğunu kabul etmiş fakat aynı zamanda zekanın kültür içerisindeki yerinin önemini savunmuş ve sekiz farklı zeka türü belirlemiştir. Belirlediği bu zeka türlerinden sosyal zeka ve içe dönük zeka duygusal zekanın temelini oluşturmuştur.

2.3.3. Duygusal Zekanın Tarihi, Gelişimi ve Önemi

İlk zamanlar zeka kavramını sadece bilişsel yeteneklere dayandıran bilim adamları, araştırmalarından elde ettikleri sonuçları değerlendirerek, zeka tanımına bireyin çevreye uyumu ve çevresindeki kişilerle ilişkisi boyutunu da dahil etmişlerdir. İnsan zekasının kapsam ve işleyişi, mantık ve diğer bilişsel süreçlerle birlikte duygusal süreçleri de içerir (Öner, 1994:191). Bu sonuca ulaşma uzun bir zaman dilimini ve yapılan birçok araştırma sonucunu kapsamaktadır.

Duygusal Zeka (EQ) teorilerinin psikoloji alanındaki temeli zeka testleri ile başlamıştır. Colombia Üniversitesinde eğitim psikolojisi alanında çalışan Profesör E.L. Thorndike (1920) ilk olarak EQ'nun sosyal yönünü ortaya koymuştur. 1920'de insanların zeka seviyelerinin farklı olduğunu hesaplamıştır. Thorndike'a göre "sosyal zeka" insan ilişkilerinde akılcıca hareket etme, kadınları ve erkekleri yönetme ve onları anlama yeteneğidir. 1937'de Robert Thorndike ve Saul Stern, E.L. Thorndike'ın üzerinde çalıştığı sosyal zekanın ölçülmesini incelemiş ve bununla ilgili üç farklı fikir ileri sürmüşlerdir. İlk fikir öncelikle bireylerin sosyal tutumlarını ve bu tutumların oluşumuna neden olan unsurları içermektedir: Politika, ekonomi ve dürüstlük gibi değerlerdir. İkincisi sosyal bilgiyi içermektedir: Çağdaş konularda ve toplum hakkında bilgi sahibi olmak gibi. Sosyal zekanın üçüncü şekli sosyal düzenlemelerin insanları içe dönük ve dışa dönük olarak sınıflandırılmasıdır. Bu, bireylerin anketlere verdikleri yanıtlar sonucunda ölçülmüştür. Thorndike ve Stern anketleri inceledikten sonra 1926'da George Washington Sosyal Zeka Testi'ni geliştirmişlerdir. Bu test örnek olarak bireyin sosyal statüsüne göre yargılanmasını, ilişkilerinde yaşadığı problemleri, bireyin zihinsel durumunu ve duygusal ifadelerini tanıma gibi becerileri ölçmüştür (Cherniss ve Goleman, 2001:16).

David Wechsler, 1940 yılında genel zekanın entelektüel olmayan özelliklerin her türlü ölçüme tabii tutulabileceğini belirtmiştir. Genel olarak ele aldığı, duygusal ve sosyal zeka kavramlarıdır. Ne yazık ki bu çalışmalar çok az ilgi görmüş ve Wechsler'in IQ testleri çalışmalara dahil edilmemiştir. 1948 yılında bir başka Amerikalı araştırmacı R.W. Leeper "duygusal düşünme" adını verdiği

kavramın, mantıklı düşünmeye katkısı olan bir kavram olduğunu savunmuştur. Bu tez psikolog ve eğitimciler tarafından çok fazla dikkate alınmamıştır. Bu süreçte Reuven Bar-On 'duygusal ölçüt' teorisini açıklamıştır (Stein ve Book, 2003:30).

Reuven Bar-On (1988) kişilik teorisinde EQ'nun yerini inceleyen özel bir model ortaya koymuştur. Ona göre duygusal zeka genel olarak yeteneklerimizin farkında olmamız, kendimizin ve başkalarının duygularını düzenlememiz için bizi yönlendirmektedir. Kuramcıların ürettikleri bir çok EQ modeli, Peter Salovey ve John Mayer tarafından detaylandırılmıştır (Cherniss ve Goleman, 2001:14). Duygusal zekanın gelişiminde bir diğer önemli isim Gardner'dır.

Gardner, insan zihninin yapısına uygun bir çok zekanın var olduğunu öne sürmüştür. Gardner bu konuda çalışma yapan araştırmacılardan farklı olarak zekayı bir yönüyle değil, birçok yönüyle incelemiş ve buna bağlı olarak sekiz zeka belirlemiştir.

1. Dilsel Zeka: İletişimdeki ve tanımlamadaki kelime yeteneğidir. Örneğin; Şairler, yazarlar, komedyenler, sunucular, halkla ilişkiler uzmanları, politikacılar, gazeteciler ve profesörler dilsel zekaya sahiptir.

2. Mantıksal-Matematiksel Zeka: Sayılardaki biçimi algılama veya muhakeme etme, sayıları etkili bir biçimde kullanma veya iyi bir şekilde anlama yeteneğidir. Örneğin; matematikçiler, bilim adamları, bilgisayar programcıları ve istatistikçiler bu zeka türüne sahiptir.

3. Uzamsal-Görsel Zeka: Dünyayı doğru olarak algılama, transfer etme yeteneğidir. Örneğin; avcılar, izciler, rehberler, dekoratörler, mimarlar, sanatçılar, heykeltıraşlar uzamsal-görsel zekaya sahiptir.

4. Bedensel-Kinestetik Zeka: Vücudu etkili bir biçimde kullanma yeteneğidir. Örneğin; aktörler ve atletler bu zeka türüne sahiptir.

5. Müziksel Zeka: Ritim üretme, tanıma ve düşünceyi ifade etmede müziği kullanma yeteneğidir. Örneğin; bestekarlar, oyuncular ve müzik teknisyenleri müziksel zekaya sahiptir.

6. Sosyal Zeka: Diğer insanların ihtiyaçlarını, mizaçlarını, ruhsal durumlarını, motivasyonlarını anlama yeteneğidir. Örneğin; danışmanlar, yöneticiler, antrenörler ve ebeveynler sosyal zekaya sahiptir.

7. İçsel Zeka: Kendi iç dünyalarına ulaşma, duygularını fark etme, hissetme, anlama, ve bunun sınırlarını bilme yeteneğidir. Örneğin, dini liderler, danışmanlar, filozoflar, psikoterapistler, yazarlar ve psikologlar içsel zekaya sahiptir.

8. Doğa Zekası: Doğal dünyaya karşı duyarlı olmak kadar yaşayan şeyleri sınıflandırma, fark etme yeteneğidir. Örneğin, dağcılar, çiftçiler ve çevreciler doğa zekasına sahiptir (Johnson, 2000:37-38).

Gardner'ın çoklu zeka teorisi dünya eğitim tarihinde bir dönüm noktasıdır. Bu teori "Duygusal Zeka" kavramının doğmasına neden olmuştur. Çoklu zeka teorisinin içinde yer alan kişisel ve sosyal zekaların ikisine birden bilim adamları duygusal zeka adını vermiştir (Bümen, 2002:29-30).

Goleman ise yaşamda başarılı olmak için duygusal zekanın entelektüel zekadan daha önemli olduğunu ortaya koymuştur (Epstein, 1998:3). Goleman'a göre "duygusal zeka", "kişisel" ve "sosyal" olmak üzere iki asıl yetkinlikten meydana gelir (Gowing, 2001:120-122).

Kişisel Yetkinlikler

1. Kendiyle ilgili farkındalık: Bireyin, kendi iç dünyasını tanıması ve sahip olduğu gücün ve kaynakların farkında olması.

- Duygusal farkındalık: Kişinin, kendi duygularını tanıması ve bu duyguların doğurduğu sonuçları fark etmesi.

- Doğru şekilde kendini değerlendirme: Kişinin, güçlü ve zayıf yanlarını bilmesi ve buna göre kendi duygusal sınırlarını belirleyebilmesi.

- Özgüven: Kişinin, kendisi ve sahip olduğu yetkinlikleriyle ilgili olarak değerli olduğuna inanması.

2. Kendini yönetme: Bireyin, kendi iç dünyasını, sahip olduğu dürtüleri, ve

elinde bulunan kaynakları yönetebilmesi.

- Kendini kontrol edebilme: Bireyin, içinden gelen duyguları, dürtüleri kontrol edebilmesi.
- Güvenilirlik: Bireyin kendine ve başkalarına karşı her anlamda dürüst olması.
- Kişisel bilinç sahibi olma: Bireyin, her türlü davranışının sorumluluğunu yüklenebilmesi.
- Uyum kabiliyeti: Bireyin, hayatına giren değişikliklere ve beklenmedik durumlara gerekli esnekliği göstererek uyum sağlaması.
- Yeniliklere açık olma: Bireyin yeni fikirlere, yaklaşımlara ve bilgilere açık olması.

3. Motivasyon: Bireyin amaçlarına ulaşabilmek için duygularını yönlendirmesi.

- Başarıya yönelme: Bireyin, mükemmellik düzeyine ulaşabilmek için gelişim çabası içinde olması.
- Göreve bağlılık: Bireyin, içinde bulunduğu grubun hedefleriyle uyum içinde olması.
- Girişimcilik: Bireyin, karşısına çıkan fırsatların farkında olması ve bu fırsatları değerlendirebilmek için hazır olması.
- İyimserlik: Bireyin, karşılaştığı zorluklara ve engellere rağmen hedeflerine doğru yönelmekte kararlı olması.

Sosyal Yetkinlikler

1. Empati: Bireyin, etrafındaki diğer insanların duygularını, ihtiyaçlarını ve kaygılarını anlayabilmesi, bu anlayışla yaşaması.

- Diğer insanları anlama: Bireyin, diğer insanların duygularının ve bakış açılarının farkında olması, onların kaygılarıyla samimi bir şekilde ilgilenmesi.
- Diğer insanları geliştirme: Bireyin, birlikte yaşadığı insanların ihtiyaçlarını fark ederek bunları becerileri doğrultusunda geliştirmesi.
- Hizmete yönelme: Bireyin, etrafındaki diğer insanların çeşitli

ihtiyaçlarını önceden tahmin edebilmesi, bu tür ihtiyaçların olduğunu fark edebilmesi ve gerektiğinde severek bunları karşılaması.

- Farklılıklarla etkili bir şekilde başa çıkabilme: Bireyin, etrafındaki farklı kişilerden kaynaklanan değişik sorunları gelişmeye ve değişmeye yönelik birer fırsat olarak değerlendirebilmesi, bu fırsatlardan etkili bir şekilde yararlanabilmesi ve bunları geliştirmesi.

- Politik farkındalık geliştirmek: Bireyin, herhangi bir topluluktaki duygusal yönelimleri ve güç dağılımını çözümleyerek değerlendirmesi.

2. Sosyal Beceriler: Bireyin, başka insanların tepkilerini kendi istediği doğrultuda yönlendirmesi.

- Etkili olma: Bireyin, karşısındakileri istediği doğrultuda ikna edebilmek için etkili yöntemler geliştirmesi.

- İletişim: Bireyin karşıdaki kişiyi etkili bir şekilde dinlemesi ve onu ikna edebilmek için mesajın olduğu kadar üslubun da önemli olduğunun farkında olması

- Sorun yönetimi: Bireyin, çeşitli sorular karşısında uzlaşarak çözüme yönelmesi.

- Liderlik: Bireyin, başka insanlara ilham vermesi ve onları yönlendirmesi.

- Değişim Yönetimi: Bireyin, değişim sürecini başlatabilmesi ve bu süreci yönetmesi.

- İlişki kurma: Bireyin, anlamlı ve doyumlu ilişkiler kurabilmesi.

- İşbirliği: Bireyin, başka insanlarla ortak amaçlar doğrultusunda çalışması.

- Ekip çalışmasına yatkın olma: Bireyin, bir grupla birlikte ortak amaçlar doğrultusunda çalışması.

Duygusal zeka; öteden beri tanımlanan ve üzerinde pek çok araştırmalar yapılan duyuşsal özellikler arasında yer almaktadır. Bunun nedeni duyuşsal özelliklerin; ilgi, tutum, inanç, özgüven, herhangi bir şeyi sevme, fikirlere karşı hoşgörülü olma, çevreyi temiz tutma, zamanı etkili kullanma vb. çeşitli duygu, davranış, tarzlar ya da değerler gibi eğilimleri kapsaması olabilir (Üstündağ,

1999:20). Salovey ve Mayer (1990:433) duygusal zekayı, bireyin kendisini ve diğerlerini izleme, bunlar arasında ayırım yapma, bu süreçten elde ettiği bilgiyi ve düşünceyi davranışlarında kullanabilme yeteneği ile ilgili sosyal zekanın bir alt boyutu olarak tanımlamışlardır. Epstein (1983:20) ise duygusal zekanın zihinsel bir beceri olduğunu vurgulamış ve duygusal zekayı sadece duygulara sahip olmak değil, onların ne anlama geldiğini de anlamak şeklinde tanımlamıştır.

Duygusal zeka, kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmemizin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermemizi sağlar (Yeşilyaprak, 2001:140). Duygusal zeka yönetiminde duyguları engelleme değil, uygun biçimde yönetme, bireysel stratejilerin izini oluşturmaktadır (Yaylacı, 2006:117). Böylece birey eğitim ve iş hayatı başta olmak üzere hayatının her alanında başarı elde edebilir. Bradberry ve Greaves (2006:36)'e göre, bugün başarılı olmak ve doyuma ulaşmak için bu yetenekleri, maksimum derecede kullanmanın yollarını öğrenmek gerekmektedir. Çünkü en iyi başarıyı elde edenler mantıkları ile hisleri arasında görünmemiş bağ kuranlardır.

Duygusal zekası gelişmiş bir kişi “bir şeyi yapabilme inancı” geliştirebilir ve aynı zamanda duygularını kontrol etme yetisini kullanarak kaygı, endişe gibi olumsuz duygularını en aza indirgeyip yüksek kalitede bir yaşam sürdürebilir. Baltaş (2006:50), insanın temel ihtiyaçlarını olumlu duygularla geliştirdiği oranda yaşam kalitesinin artacağını belirtmiş ve bunu Maslow'un yaklaşımıyla şu şekilde ilişkilendirmiştir: Her ihtiyaç bir uyarılma yaratmakta, bu harekete geçirici güç doyumunu sağlayacak davranışları beslemekte ve bu davranışlar zihinsel ve duygusal zekayla şekillenmektedir. Burada duygusal zekanın, davranışların rengini ve anlamını tayin edici rolü ortaya çıkmaktadır.

Duygusal zeka, davranışların belirlenmesinde büyük önem taşıdığından bireyin davranışlarının şekillendiği okul yaşamında da bu kavrama yer verilmelidir.

2.3.4. Eğitimde Duygusal Zekanın Yeri

Psikolojik ve gelişimsel araştırmalar, duygusal zekanın gelişiminde eğitimin, genetik kadar önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bir çok kişi tarafından bilinmiyor olsa da, araştırma ve uygulamalar açık olarak duygusal zekanın öğrenilebildiğini ortaya koymaktadır (Goleman, 1998:93). Duygusal zekanın yaşla birlikte edinilen tecrübelerle artması bu zekanın eğitimle gelişebileceğinin en önemli kanıtıdır (Kocayörük, 2004:26). Duygusal zekanın geliştirilmesi mümkün olmakla birlikte, bu oldukça uzun, zorlu ve emek isteyen bir süreçtir (Nemli, 2001:131). Kişi eğer sahip olduğu duygusal zekanın farkındaysa, bunu kullanarak geliştirebilir. Aktan (2002:441)’a göre duygusal zekanın geliştirilmesinde kritik başarı faktörü, kişinin bu gelişimi gerçekten istemesi ve ideal ben tanımı ile ilişkilendirmesidir. Duygusal zekanın geliştirilmesi ve öğrenme sürecinin desteklenmesinde kişinin kararlılığı ve bu yolda gerçekleştirdiği planlama önem taşımaktadır.

Duygusal zeka gelişiminin bebeklik yıllarından başlayıp, bireyin yaşamı boyunca devam ettiği süreçte, aile büyük bir önem taşımaktadır. Tuğrul (1999:16)’un aktardığına göre, Satir “Peoplemaking” adlı kitabında, aileyi insan üreten bir fabrikaya benzetmektedir. Ortaya çıkacak “ürünün” nasıl olacağı ailedeki yetişkinlerin duygusal anlamda ne kadar destekleyici olduklarına bağlıdır. Yakın ilişkilerin bu potasında, kendimizi nasıl göreceğimizi ve başkalarının bizim hislerimize ne şekilde tepki vereceğini, bu hisler hakkında nasıl düşünmemiz gerektiğini ve tepki verirken ne gibi seçeneklerimiz olduğunu, umutları ve korkuları nasıl okuyup ifade edeceğimizi öğreniriz. Bazı anne-babalar üstün yetenekli duygusal öğretmenlerdir, bazıları ise çok yetersizdir. Bradbery ve Greaves (2006:153), duygusal zeka yetilerini çocuklarına uygulayan ebeynlerin daha mutlu, daha uyumlu, okulda başarılı olan ve sonra yüksek mesleki başarı elde eden çocuklar yetiştirdiklerini belirtmektedir.

Düzenlenen eğitim programlarının bireyde duygusal zeka gelişimini destekleyici nitelikte olmadığı görülmektedir. Duygusal zekanın eğitim programlarında yer alması varsayılsa bile burada asıl büyük görev öğretmenlere

düşmektedir. Öğretmen, öğrencilerde farklı bakış açılarını değerlendirme, arkadaş ilişkilerinde empati kurma, arkadaşlarının düşüncelerine ve duygularına duyarlı olma, karşılaştığı problemlere çözüm önerileri oluşturma, etkili iletişim ve işbirliği içinde çalışma gibi yetileri geliştirmelidir. Öğretmen öğrencilerin duygularını anladığını açıkça dile getirir ya da bunu onlara hissettirirse, öğrenciler de bu davranışları örtülü veya açık bir şekilde öğrenip, arkadaşlarına veya öğretmenine karşı sergileyebilir. Elder (1997:40) de çocukların eğiticiyle bir araya geldiğinde duygusal bağlar kurduğundan ve bu duyguların, onların sınıftaki davranışlarını belirlemede etkili olduğundan söz etmektedir.

2.3.5. Duygusal Zeka ile Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki

Duygu ve düşünce birbiriyle ilişki içinde olduğundan birbirinden farklı düşünülmemelidir. Birey yaşamı boyunca olumlu veya olumsuz, sayısız olayla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durumlar karşısında bazen duygularıyla bazen de düşünceleriyle hareket etmektedir. Olaylara verilen duygusal veya mantıksal tepkiler, geçmiş yaşantılarla kazanılmış tecrübeler sonucunda gelişebilir. Yaşanan her yeni durum, bireyin negatif veya pozitif farklı duygu ya da düşünce oluşumuna neden olabilir. Önemli olan Ruggiero (1998:8)'nin belirttiği gibi bireylerin, kendilerini rahatsız eden gerçek dışı düşünceleri anlaması, bu düşüncelerin arkasındaki hatalı bilgileri görmesi, doğru bilgi ve açık düşüncelere dayanarak kendisinde karışıklık yaratan yanlış düşünce ve bilgileri bunlarla değiştirmesidir.

Birey, özellikle problemleri durumlarla karşı karşıya kaldığında duygularını düşünceleriyle denetleyebilir. Shapiro (1997:81), psikoterapistlerin yüz yılı aşkın bir süredir zihnin fiziksel olarak hastalanmaya yol açabileceğini bildiğini, bu süreci tersine çevirmek için sayısız yöntem geliştirdiklerini belirtmektedir. Ona göre beynin mantıklı düşüncüyü kontrol eden bölümü olan neokorteks, hisler hakkında fikir sahibi olmayı sağlamakta ve beynin düşünen bölümü hem fiziksel hem de duygusal sorunları engelleyebilmektedir.

Akılcı zihin, bilinçli olunan durumlardaki düşüncelerden oluşur. Kişi akılcı zihin ile olayları ölçer, biçer, değerlendirir. Duygusal zihin, duyguların mantıksızca değerlendirilmesi sonucu çalışır (Yavuz, 2003:20). Duygu, akılcı zihnin işleyişine katkıda bulunur, akılcı zihin ise duygusal verileri şekillendirir ve bazen reddeder. Çoğu zaman bu iki zihin olağanüstü bir işbirliği içindedir; duygu düşünceler için, düşünceler ise duygular için vazgeçilmezdir (Goleman, 2005:24). Bu bakımdan duygu düşünce ilişkisinde duygular, düşüncelerin zeminini oluşturur (Özcan, 2000:11). Duygu ve düşünce arasındaki bu ilişki göz önüne alındığında, duygusal zeka ile eleştirel düşünme arasında da bir ilişkiden söz edilebilir.

Düşünme, duyguların kalitesini belirliyorsa, eleştirel düşünme zekayla duygu arasında bağlantı sağlamaktadır. Eleştirel düşünme duygu ve zeka arasında hayati bir önem taşımaktadır. Eleştirel düşünme, düşüncelere aktif hakimiyetin dışında, zihinsel bir araç olarak hislere, isteklere, hareketlere yön vermeyi sağlamaktadır (Elder, 1997:40-41).

Eleştirel düşünme ve duygusal zeka kavramlarının içerdiği yetilerin birbiriyle benzer olduğu görülmektedir. Kendisinin ve diğer insanların duygu ve düşüncelerinin farkında olup, bunları farklı bakış açılarıyla değerlendiren kişi, eleştirel düşünme becerisine sahip olabilir. Cüceloğlu (1993:216) eleştirel düşünen kişinin, kendi düşüncelerinden farklı düşünceleri dikkatle dinlediğini ve farklı düşüncelerden yararlanarak ilk düşüncesini zenginleştirdiğini, bağımsız olduğunu belirtmektedir. Duygusal zekası gelişmiş olan insan da açık fikirli ve bağımsızdır. Ayrıca kendine güven, eleştirel düşünme becerilerinden biridir. Kişinin kendine güven duygusunun gelişmiş olması, aynı zamanda duygusal zeka yetilerinden öz gerçekleştirmeye sahip olduğunun göstergesidir.

Sonuç olarak her şeyin daha karmaşık bir hale geldiği günümüzde, bireylerin sağlıklı, mutlu, üretken, kaliteli bir hayat sürdürebilmeleri için bir çok becerinin yanında eleştirel düşünme becerisine ve duygusal zekaya sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilerin kazanımı ailede başlayıp, eğitimle gelişerek iş alanında ve toplumsal çevrede devam etmektedir. Bireylerin nedensellik boyutunda

düşünmesine, değer yargılarının, istek ve duygularının farkına vararak bunları şekillendirip geliştirmesine olanak sağlamak için eğitimciler öğrencilerin duygu, düşünce ve isteklerine önem vermelidir. Elder (1997:40-41) de, duygusal zekaya sahip öğrenciler, toplumlar, hatta gelecekte duygusal açıdan zeki olan bir dünya geliştirmek için eğitimcilere büyük görevler düştüğünü belirtmektedir.

2.4. İLGİLİ LİTERATÜR

2.4.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Araştırmalar

Tiwari, Lai, So ve Yuen (2006) Hong Kong’da bir üniversitede hemşirelik öğrencileri üzerinde yaptıkları “Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Gelişimine Öğretim Tekniğinin Etkisi” adlı araştırmada öğretim tekniğinin eleştirel düşünmenin gelişimine etkisini incelemişlerdir. Bu araştırmaya göre bir akademik yıl boyunca problem odaklı öğrenme ile eğitim alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, bu dersin paralelinde ders takrir yöntemiyle eğitilen öğrencilere göre daha fazla gelişmiştir.

Semerci (2003) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı araştırmada, “Gelişim ve Öğrenme” ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” olmak üzere iki öğretmenlik meslek bilgisi dersinin, Fırat Üniversitesi’ne bağlı enstitülerde doktora öğrenimi gören tez aşamasındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmesinin, derslerin tartışma ve soru-cevap şeklinde işlenmesinin, derse katılımlarının ve soru sormada kendilerine güven duymalarının sağlanmasının eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği açıklanmıştır.

Kürüm (2002) “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü” adlı araştırmasında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 1200 öğretmen adayının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerileri düzeylerini ve eleştirel düşünmeye etkide bulunan faktörleri incelemiştir.

Yapılan araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün; yaşlarına, bitirdikleri ortaöğretim kurumuna, üniversiteye giriş puan düzeyi ve türüne, öğrenim gördükleri programa, sınıf düzeyine, anne ve babalarının eğitim düzeylerine, ailelerinin gelir düzeylerine ve kendilerini geliştirme amacıyla yaptıkları etkinliklere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Akbıyık (2002) “Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı” adlı araştırmasında, yüksek eleştirel düşünme yetisine sahip öğrenciler ile düşük eleştirel düşünme yetisine sahip öğrencilerin matematik, fen grubu, dil grubu ve sosyal grubu dersleri arasındaki akademi başarı farklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilerin matematik, Türk dili ve edebiyatı, sosyal grubu ve fen grubu derslerinde akademik olarak daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Evcen (2002) “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testinin (Form S) Türkçeye Uyarlama Çalışması” adlı çalışmasında Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi Form S’nin lise 1-3. sınıflar ile üniversite 1. sınıf öğrencileri için uygulanabilirliğini araştırarak, toplam 652 öğrenciye uygulanması ile testin geçerlilik ve güvenilirlik ile ilgili psikometrik özelliklerini saptamıştır. Araştırmada öğrencilerin 1. dönem sonu genel başarı ortalamalarını alınmış ve WG-EAGT Form S, araştırmaya dahil edilen öğrenciler için orta güçlükte bir eleştirel düşünme testi olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucunda eleştirel düşünme özelliğinin, zihinsel yeteneğin önemli boyutlarından biri olduğu görülmüştür.

Chau-Klu, Rudowicz, Graeme, Xiao ve Kwan (2001) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünceleri Üzerinde Aile Statüsünün Önemi” adlı çalışmada orta ve yüksek statüden gelen öğrencilerin eleştirel düşünme açısından, düşük statüden gelen öğrencilere göre daha gelişmiş oldukları görülmüştür. Ayrıca, yüksek sınıfa mensup ailelerin çocuklarının düşük sınıfa ait ailelerin çocuklarına göre daha fazla eleştirel ve detaylandırıcı öğrenme öğeleri içeren eleştirel düşünce yatkınlığına sahip oldukları ifade edilmiştir. Araştırmacılar

bu sonuçları, düşük statüden gelen çocukların daha az kaynakları, az ders çalışma zamanları ve part time işlerde çalışıyor olmalarına bağlamışlardır.

Demirci (2000) “Eleştirel Düşünme” adlı araştırmada eleştirel düşünme yeteneklerinin kazanılabilmesi için iyi bir okuyucu olmak gerektiğini vurgulamış, olağan düşünme ile eleştirel düşünmeyi karşılaştırmış ve eleştirel düşünmenin her yaştan insana öğretilbileceğini belirtmiştir.

Öner (1999) yaptığı “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarıya Etkisi” adlı araştırmada, sosyal bilgiler dersinde öğrenci etkileşimini gerekli kılan kubaşık öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve eleştirel düşünceleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Yapılan araştırmada kubaşık öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu karşılaştırılmış ve kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun diğer gruba göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

2.4.2. Duygusal Zeka İle İlgili Araştırmalar

Justice ve Espinoza (2007) tarafından yapılan “Duygusal Zeka ve Başlangıç Öğretmen Adayları” adlı araştırmada 160 aday öğretmene duygusal zeka skalası uygulanmıştır. Aday öğretmenlerin, kişiler arası becerilerde olan “iddia”, kişisel liderlik alanında “rahat olma”, “empati”, ve “karar verme”; özyönetim becerilerinden “dürtü kontrol”, “zaman yönetimi” ve “bağlılık etiği”; kişiye özgü gelişim alanında “kendine güven” ve “stres yönetimi”; potansiyel problem alanında “saygı” becerilerini geliştirmeleri gerekirken, liderlik, öfke yönetimi, ve esneklik gibi becerilere sahip oldukları gözlenmiştir.

Kaufhold ve Johnson (2005)’ın yaptıkları “Duygusal Zekanın Analizi ve Eğitimcilerin Potansiyel Problem Alanları” adlı araştırmaya göre, ortaöğretim kurumlarındaki eğitimciler kendilerinde var olan duygusal zeka becerilerinin

farkında değildirler. Bu araştırmanın diğer bir sonucu, lisans eğitimi almış ortaöğretim eğitimcileriyle, bu alanda yüksek lisans yapmış olan eğitimciler arasında duygusal zeka farkındalığı bakımından bir farklılığın bulunmamasıdır. Bunun yanında, yüksek lisans yapmış eğitimcilerin kendilerini daha güvenli, daha fazla stres ve öfke yönetimine sahip görürken, lisans eğitimi tamamlamış eğitimcilerin ise kendilerini iddia becerisi yüksek olarak tanımladıkları görülmüştür.

Özerbaş Somuncuoğlu (2004) tarafından yapılan “Durumlu Öğrenmenin Duygusal Zeka Yeterliliklerinin Geliştirilmesine Etkisi” adlı çalışmada durumlu öğrenme etkinliklerinin kullanılması sonucu öğrencilerin duygusal zeka yeterliliklerinde olumlu yönde bir gelişme gözlemlendiğini belirlenmiştir. Araştırmacı ayrıca cinsiyetin 12-13 yaş grubunun duygusal zeka yeterliliklerinde bir farklılaşmaya neden olmadığı, öğrencilerin uygulama sonrasında sosyal ilişki, öz farkındalık, motivasyon yeterliliklerinde ciddi oranda olumlu değişimlerin olduğu, öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığı, öğrencilerin sorumluluk alma, kendine güven duygularında gelişme olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mumcuoğlu (2002) “Bar-On Duygusal Zeka Testi’nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması” adlı çalışmada, çeşitli sektörlerde çalışmakta olan 125 üniversite öğrencisi üzerinde Bar-On Duygusal Zeka Testi’nin Türkçe dilsel eşdeğerliliğini, güvenirliliğini ve geçerliğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada duygusal zekanın bir zeka türü ya da kişilik özelliklerinden birini oluşturup oluşturmadığını incelemiş, duygusal zekanın zekadan ayrı; ancak kişilik özellikleri ile ilişkili bir kavram olduğunu ortaya koymuştur.

Acar Tekin (2001) “Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi” adlı çalışmada, duygusal zekanın liderlik davranışları ile ilişkisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, yöneticilerin toplam duygusal zekası ile insana yönelik liderlik davranışları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Yöneticilerin toplam duygusal zekasının kişisel yetenekler ile göreve yönelik liderlik davranışları arasında ise bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir.

Nemli (2001) “Duygusal Zeka ve Liderlik” adlı çalışmasında, hızlı teknolojik ve sosyal değişimle başa çıkabilmek için bireylerin duygusal zekanın; kendi kendinin bilincinde olma, duygularını kontrol etme, motivasyon, empati sahibi olma ve başkalarıyla ilişkileri ustalıkla yönetebilme gibi değişik unsurlarını kazanmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Yeşilyaprak (2001) tarafından yapılan “Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları” adlı araştırmada, öğretmenlerin derslerini planlarken duygusal zeka kapsamına giren özbilinç, duyguları yönetme, motivasyon, empati ve sosyal ilişkileri geliştirmeleri ile bu konuda okul rehberlik uzmanından ve öğrencilerden fikir almaları gerektiği açıklanmıştır.

Ergin (2000) “Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zeka Düzeyleri ile 16 Kişilik Özelliği Arasında İlişki Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasındaki ilişkiyi araştırmış, duygusal zeka kavramına ilişkin oluşturulan farklı görüşleri incelemiştir. Bu araştırma sonucunda, duygusal zekanın 5 alt boyutu ile 16 kişilik özelliği arasında bir ilişki ve cinsiyetin duygusal zeka puanları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, verilerin cinsi, kaynağı ve verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Aday öğretmenlerin sahip oldukları eleştirel düşünme becerileri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemenin amaçlandığı bu çalışmada, tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2004:77-78). Bu çalışmada 4. sınıf öğrencisi aday öğretmenlerin sahip oldukları duygusal zeka düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki, duygusal zeka düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçekle elde edilen veriler ile eleştirel düşünme düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçekten elde edilen veriler çözümlenerek belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2006-2007 eğitim-öğretim yılı içerisinde öğrenim gören aday öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2006-2007 eğitim-öğretim yılı içerisinde farklı bölümlerde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Ayrıca eksik doldurulan anketler araştırmaya dahil edilmemiştir. Örneklem içinde yer alan aday öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuş, bu form, araştırmaya katılan aday öğretmenlerin cinsiyete, mezun oldukları lise türüne, üniversitede öğrenim gördükleri bölüme, anne ve baba eğitim düzeylerine göre dağılımlarını belirlemeye yönelik kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formundan elde edilen verilerin dağılımı aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 1. Örnekleme Alınan Aday Öğretmenlerin
Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	Sayı (N)	%
Kız	218	58.2
Erkek	156	41.7
Toplam	374	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme alınan aday öğretmenlerin %58’i (N=218) kız, %42’si (N=156) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu durum örnekleme alınan kız ve erkek öğrenci sayıları arasında farklılık olduğunu göstermektedir.

**Tablo 2. Örneklem Alınan Aday Öğretmenlerin
Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı**

Lise Türü	Sayı (N)	%
Genel Lise	152	40.6
Anadolu Lisesi	97	25.9
Meslek Lisesi	20	5.3
Fen Lisesi	3	0.8
Anadolu Öğretmen Lisesi	46	12.2
Kolej	11	2.9
Diğer	45	12.0
Toplam	374	100.0

Tablo 2 incelendiğinde Genel Lise mezunu olan aday öğretmenlerin %40.6 (N=152) ile en yüksek orana sahip oldukları görülmektedir. %25.9 (N=97) ile Anadolu Lisesi mezunları örneklem alınan aday öğretmenler arasında ikinci yüksek orana sahip olan grubu oluşturmaktadır. Bunların dışında aday öğretmenlerin %12.2'sinin (N=46) Anadolu Öğretmen Lisesi, %12'sinin (N=45) diğer lise türleri, %5.3'ünün (N=20) Meslek Lisesi, %2.9'unun (N=11) Kolej ve %0.8'inin (N=3) Fen Lisesi mezunu olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 3. Örnekleme Alınan Aday Öğretmenlerin
Bölüm Değişkenine Göre Dağılımı**

Öğrenim Görülen Bölüm	Sayı (N)	%
İngilizce Öğretmenliği	32	8.6
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	33	8.8
Zihin Engelliler Öğretmenliği	39	10.4
Sınıf Öğretmenliği	47	12.6
Türkçe Öğretmenliği	28	7.5
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	34	9.1
Beden Eğitimi Öğretmenliği	32	8.6
Okul Öncesi Öğretmenliği	38	10.2
Fen Bilgisi Öğretmenliği	25	6.7
Müzik Öğretmenliği	37	9.9
Resim-iş Öğretmenliği	29	7.8
Toplam	374	100.0

Tablo 3'teki veriler Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören aday öğretmenlerin %12.6'lık (N=47) bir oranla, diğer programlarda öğrenim gören adaylar arasında en yüksek grubu oluşturdukları görülmektedir. Bunu %10.4'lük (N=39) oranla Zihin Engelliler Öğretmenliği, %10.2'lik (N=38) oranla Okul Öncesi Öğretmenliği, %9.9'luk (N=37) oranla Müzik Öğretmenliği, %9.1'luk (N=34) oranla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %8.8'lik (N=33) oranla İlköğretim Matematik Öğretmenliği, %8.6'lık (N=32) oranla İngilizce Öğretmenliği ve Beden Eğitimi Öğretmenliği, %7.8'lik (N=29) oranla Resim-İş Öğretmenliği, %7.5'lik (N=28) oranla Türkçe Öğretmenliği ve %6.7'lik (N=25) oranla Fen Bilgisi Öğretmenliği Programları izlemektedir. Genel olarak bakıldığında farklı programlarda öğrenim gören aday öğretmenler arasında sayı bakımından çok büyük farklar olmadığı görülmektedir.

**Tablo 4. Örneklem Alınan Aday Öğretmenlerin
Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı**

Anne Eğitim Düzeyi	Sayı (N)	%
Okur-yazar	33	8.8
İlköğretim	201	53.7
Ortaöğretim	63	16.8
Yükseköğretim	47	12.6
Okur-yazar değil	30	8.0
Toplam	374	100.0

Aday öğretmenlerin anne eğitim düzeylerine göre %53.7'sini (N=201) ilköğretim mezunu, %16.8'ini (N=63) ortaöğretim mezunu, %12.6'sını (N=47) yükseköğretim mezunu, %8.8'ini (N=33) okur-yazar olanlar, %8.0'ini (N=30) okur-yazar olmayanlar şeklinde bir dağılım ortaya çıkmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde, anne eğitim düzeyleri ilköğretim olan aday öğretmenlerin, diğerlerine oranla yüksek bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

**Tablo 5. Örneklem Alınan Aday Öğretmenlerin
Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı**

Baba Eğitim Düzeyi	Sayı (N)	%
Okur-yazar	26	7.0
İlköğretim	138	36.9
Ortaöğretim	115	30.7
Yükseköğretim	91	24.3
Okur-yazar değil	4	1.1
Toplam	374	100.0

Örnekleme alınan aday öğretmenlerin baba eğitim düzeylerine ilişkin değerler incelendiğinde, dağılımın babası %36.9'u (N=138) ilköğretim mezunu, %30.7'si (N=115) ortaöğretim mezunu, %24.3'ü (N=91) yükseköğretim mezunu, %7.0'si (N=26) okur-yazar, %1.1'i (N=4) okur-yazar olmayan aday öğretmenler oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada aday öğretmenlerin bazı kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği”, duygusal zeka düzeylerini ölçmek için ise Reuven Baron tarafından geliştirilen “Bar-On Duygusal Zeka Anketi” kullanılmıştır. Toplanan verilerin çözümü SPSS for Windows 11.0 paket programıyla yapılmış, istatistiksel tekniklerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, ortalamanın ortalaması, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca her iki ölçek içinde yer alan olumlu ve olumsuz maddeler belirlenmiş ve olumsuz maddeler ters çevrilerek puanlamaya alınmıştır.

3.3.1. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla 75 maddeden oluşan California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği, Doğan Kökdemir'in 2003 yılında yaptığı çalışma sonucunda Türkçe'ye uyarlanmış ve korelasyon katsayıları kesme noktasından düşük olduğu için ölçekten 19 madde çıkartılmıştır. İstatistiksel çalışmalar sonucunda 51 maddeye indirgenen ölçek, Likert tipi bir ölçme aracıdır ve analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik gibi alt boyutlardan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .88'dir.

CCTDI'nın benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir

deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Kökdemir, 2003:69). Bu nedenle ve iç tutarlılığın yüksek olması dolayısıyla araştırmada California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin kullanılmasına karar verilmiştir.

California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin alt boyutları Kökdemir (2003:78-81) tarafından şu şekilde açıklamıştır:

1. Analitiklik Alt ölçeği

Analitiklik, potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade eder. Yüksek puanlar bu eğilimin de yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam 11 madde analitiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği

Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık; bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil, karşısındakinin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Yüksek puan kişinin bu boyut açısından iyi durumda olduğunu gösterir. Toplam 12 madde açık fikirlilik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

3. Meraklılık Alt Ölçeği

Meraklılık ya da entelektüel meraklılık, herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Yüksek puanlar bu eğilimin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Toplam 10 madde meraklılık boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

4. Kendine Güven Alt Ölçeği

Kendine güven, adından da anlaşılacağı gibi, kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Yüksek puanlar bu güvenin yüksek olduğuna işaret eder. Toplam 10 madde kendine güven boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

5. Doğruyu Arama Alt Ölçeği

Bu alt ölçek, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma; kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam 12 madde doğruyu arama boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

6. Sistematiiklik Alt Ölçeği

Sistematiikli; örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Sistematiiklik, bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimini göstermektedir. Yüksek puanlar daha sistematiik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir. Toplam 11 madde sistematiiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

Ölçekteki dereceleme aşağıdaki şekildedir:

- 1- Hiç katılmıyorum
- 2- Katılmıyorum
- 3- Kısmen katılmıyorum
- 4- Kısmen katılıyorum
- 5- Katılıyorum
- 6- Tamamen katılıyorum

Araştırmada bu ölçeğin olumlu ve olumsuz maddeleri belirlenmiş, aritmetik

ortalamalarına göre yapılan değerlendirmelerinde kesirler iki basamağa kadar ilerletilmiş ve

1-1.83	arası	1
1.84-2.66	arası	2
2.67-3.49	arası	3
3.50-4.32	arası	4
4.33-5.15	arası	5
5.16-5.99	arası	6 olarak değerlendirilmeye alınmıştır.

3.3.2. Bar-On Duygusal Zeka Anketi

Reuven Bar-On tarafından 1997 yılında duygusal zeka boyutlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek 133 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, sorumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu olmak üzere beş ana boyut ve kişisel beceriler ana boyutu altında kendine güven, öz saygı, kendini gerçekteştirme, bağımsızlık alt boyutları; kişiler arası beceriler ana boyutu altında empati, kişisel arası ilişkiler, sosyal sorumluluk alt boyutları; sorumluluk ana boyutu altında problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi ve esneklik alt boyutları; stresle başa çıkma ana boyutu altında strese tolerans, dürtü kontrol alt boyutları; genel ruh durumu ana boyutu altında mutluluk, iyimserlik alt boyutları bulunmaktadır.

Bar-On Duygusal Zeka Anketi'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması 2002 yılında Özlem Mumcuoğlu tarafından yapılmıştır. Anketin İngilizce formu ile Türkçe formu arasında dil eşdeğerliği çalışması gerçekteştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu, iç tutarlılık güvenirlik çalışması için toplam 125 kişiden oluşan bir gruba uygulanmış ve alt boyutların Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının .48 ile .84 değerleri arasında yer aldığı görölmüştür. Ölçeğin Türkçe formu güvenirlik çalışmalarında ayrıca Test-Tekrar Test yöntemi kullanılmış ve dört ay arayla uygulanan Türkçe formu boyut puanlarının $r = 71$ ile $r = 93$ arasında değiştiği görölmüştür.

Bar-On geliştirdiği duygusal zeka anketinin ana ve alt boyutları aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Ana Boyutlar :

I. Kişisel Beceriler

Bu boyutun alt boyutları; duygusal benlik bilinci, kendine güven, kendine saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık boyutlarıdır. Bu boyuttan yüksek puan alan kişiler, duygularının farkında olan, kendilerini iyi bulan ve yaşamlarında yaptıkları hakkında olumlu şeyler düşünen kişilerdir. Bu kişiler duygularını rahatça ifade edebilir ve düşüncelerini ve inançlarını ifade etmekte bağımsız, güçlü ve kendine güvenlidirler. Bu boyutun yüksek olması; satış, müşteri hizmetleri ve pazarlama gibi alanlarda önemli bir yetenektir.

II. Kişiler Arası Beceriler

Kişiler arası beceriler boyutu, kişiler arası yetenek ve faaliyetlerin altını çizmektedir. Bu ana boyutun alt boyutları; empati, bireyler arası ilişkiler ve sosyal sorumluluktur. Kişiler arası beceriler boyutundan yüksek puan alan kişiler, sosyal yetenekleri iyi olan, sorumluluk sahibi, diğer bireyleri anlayan ve onlarla iyi geçinen kişilerdir. Belirtilen yetenekler, takım çalışmasında ve insan ilişkilerinde gereklidir. İyi geliştirilmiş kişiler arası yetenekler, insanlarla ilişkili olarak, müşteri hizmetleri, yönetim ve liderlik faaliyetlerinde çok önemlidir.

III. Uyumluluk Boyutu

Uyumluluk boyutu; problem çözme, gerçeklik lş ve esneklik alt boyutlarından oluşmaktadır. Uyumluluk puanı, bireyin çevresindeki taleplerle ve problemli durumlarla baş etmede ne kadar başarılı olacağını ortaya çıkartır. Bu boyuttan yüksek puan alan kişiler, problem durumlarını anlamada ve uygun çözümlere ulaşmakta, genellikle esnek, gerçekçi ve etkindirler. Ayrıca günlük

yaşamlarında karşılarına çıkan güçlüklerle ilgili olarak genellikle uygun çözümler üretebilirler. Uyumluluk kişilerin sadece özel yaşamlarında değil iş yaşamlarında da geçerlidir. Bu kişiler daha çok araştırma geliştirme ve teknik destek bölümlerinde başarılı olurlar.

IV. Stresle Başa Çıkma Boyutu

Stresle başa çıkma boyutu, stres toleransı ve dürtü kontrolü boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyuttan yüksek puan alan kişiler, umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stres ile baş edebilir, kritik işlerde çalışabilirler. Bu kişiler genellikle soğuk kanlı, nadiren fevridirler ayrıca, baskı altında dahi iyi çalışırlar. Stresle başa çıkma yeteneği, polisler, itfaiyeciler, acil servis çalışanları, örgütlerde ise özellikle yöneticiler için çok önemlidir.

V. Genel Ruh Durumu Boyutu

Genel ruh durumu, mutluluk ve iyimserlik boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyut kişinin yaşama bakış açısını, yaşamdan aldığı zevki, yaşamla ilgili duygularını ölçen, problem çözme ve stres toleransında etkili bir boyuttur. Genel ruh durumu boyutundan yüksek puan alanlar, yaşamdan nasıl zevk alınacağını bilen neşeli, olumlu umutlu, iyimser, iş yerlerinde coşkulu ve pozitif bir iklim oluşmasına yardımcı olan kişilerdir.

Alt Boyutlar

I. Kişisel Beceriler

1. Kendine Güven

Bu alt boyuttan yüksek puan alan kişiler; duygularını, düşüncelerini ve inançlarını açıkça ifade edebilir ve yıkıcı olmadan kendi haklarını savunurlar. Bu kişiler aşırı kontrollü veya utangaç değildirler, duygularını sinirlenmeden veya kötü

üsluptan uzak bir şekilde açıkça ifade ederler, duygusal olarak zor olsa da doğru olduğunu düşündükleri şeyleri açıkça söyler ve yeri geldiğinde karşı çıkarlar. Ayrıca başkalarının kendilerini rahatsız etmelerine veya kendilerinden avantaj sağlamalarına izin vermezler.

2. Öz Saygı

Bu alt boyuttan yüksek puan alanlar, kendileri hakkında iyi şeyler hissederler. Kendilerini kabul eder ve saygı duyarlar. Kendini kabul etmek, bireyin kendini algılamasında olumlu ve olumsuz yönlerini, sınırlılıklarını ve yeteneklerini olduğu gibi kabul etmesidir. Bireyin kendine saygı duyması, genel olarak kendini olduğu gibi sevmesidir. Duygusal zekanın bu kavramsal boyutu bireyin kendini emniyette, güçlü, emin, güvenli ve yeterli hissetmesi ile ilgilidir. Bireyin kendinden emin olması, öz saygısına bağlıdır. Bu da bireyin çok iyi şekilde gelişmiş kendini tanımlama duygusuna bağlıdır. Bu kişiler kim olduklarını bilirler. Kendine saygısı olan kişi sahip olduğu özellikler ve yeteneklerden memnundur. Tam tersi durumda, birey sürekli kendini yetersiz ve önemsiz hisseder.

3. Kendini Gerçekleştirme

Bu alt boyuttan yüksek puan alanlar, kendi potansiyelinin farkında olan ve yaşamını anlamlı, zengin ve dolu kılmaya çalışan, hayatta nereye gittiklerini ve niçin bu yolda olduklarını çok iyi bilen kişilerdir. Bireyin potansiyelini gerçekleştirme uğraşı, hoşlandığı aktiviteleri geliştirmesi, sürdürmesi ile ilgilidir. Kendini gerçekleştirme; kişinin yetenek, beceri ve kapasitesini maksimum düzeyde geliştirerek uğraşının devamlı ve dinamik sürecidir. Bu faktör, bireyin en iyisini yapma ve kendini genel olarak geliştirme çabasıyla ilgilidir. Kendini gerçekleştirme, iş tatmini ile de yakından ilgilidir.

4. Bağımsızlık

Kendi kendini yöneten, kendine bağlı, düşüncelerinde, davranışlarında

özerk ve bağımsız kişiler bu boyuttan yüksek puan alırlar. Bu kişiler diğer insanların tavsiyelerini ister ya da göz önünde bulundurur. Fakat önemli kararlarında başkalarına bağılı kalmazlar, duygusal gereksinimlerini gidermek için başka kişilere bağılı değildir. Duygusal anlamda da bağımsızdırlar. Bağımsızlık yeteneği kendine güven, içsel güç ile beklenti ve gereksinimleri yerine getirme isteğinin gücüne bağılıdır.

II. Kişiler Arası Beceriler

1. Empati

Empati alt boyutundan yüksek puan alanlar, diğer kişilerin duygularının farkında olan ve onları değerlendirebilen kişilerdir. Bu kişiler, karşısındakilerin neyi, nasıl ve niçin hissettiklerini anlar, karşısındaki kişilere önem verirler. Empatik olmak, diğer kişileri duygusal olarak okumak anlamına gelmektedir.

2. Kişiler Arası İlişkiler

Diğer insanlarla karşılıklı olarak doyumlu ilişkiler kurup geliştiren kişiler genelde bu boyuttan yüksek puan alırlar. Bu kişiler dostluklar kurabilen, sevgiyi veren ve alan kişiler olarak tanımlanırlar. Bu kişilerin kurdukları ilişkiler, sosyal etkileşimin istekli ve eğlenceli olduğu ilişkilerdir. Belirtilen duygusal yetenek, diğer kişilere karşı duyarlı, ilişki kurmada istekli ve ilişkilerde doyumlu olmayı gerektirir.

3. Sosyal Sorumluluk

Sosyal sorumluluk boyutundan yüksek puan alan kişiler, üyesi oldukları sosyal grupta işbirlikçi, destekleyici ve yapıcı üyeler olarak tanımlanırlar. Bu boyut kişisel menfaati olmasa da, sorumlulukları yerine getirme yeteneğini açıklar. Sosyal bilinç vardır. Bireyler, insan ilişkilerinde duyarlıdırlar ve sahip oldukları yetenek ile deneyimlerini başkalarının veya grubun amaçlarına katkıda bulunmak için kullanırlar.

III. Uyumluluk Boyutu

1. Problem Çözme

Problem çözme boyutundan yüksek puan alan kişiler, problemleri fark edip tanımlamanın ötesinde problemlere etkin çözümler bulup uygulama yeteneğine de sahiptirler. Problem çözme, problemi sezmek ve problemi çözmek için kendine güven duymak ve motive olmak, problemi mümkün olduğunca açık bir şekilde tanımlamak, formüle etmek, mümkün olduğunca çok çözüm üretmek ve çözümlerden birinin uygulanmasına karar vermek gibi çok evreli bir süreçten oluşur. Problem çözme sürecinde bireyin bilinçli, disiplinli, metodolojik ve sistematik olması gereklidir. Birey problemlerden kaçmak yerine üstüne gider.

2. Gerçeklik Değerlendirmesi

Gerçeklik değerlendirme boyutundan yüksek puan alan kişiler, yaşadıkları ile gerçekte var olanlar arasındaki benzerlikleri değerlendirebilen kişilerdir. Bu kişiler, acil durumlarda genellikle doğru şekilde harekete geçerler ve gerçekçi kişiler olarak tanımlanırlar. Bu kişiler ayakları yere basan, gerektiğinde hayallerden sıyrılıp, ortaya çıkan durumların gerçekçiliğine dönebilen bireylerdir. Tarafsızlık ve her şeyi olduğu gibi görmek, bu boyut için önemlidir.

3. Esneklik

Esneklik boyutundan yüksek puan alan kişiler, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını değişen durum ve şartlara kolaylıkla uydurabilen kişilerdir. Duygusal zekanın bu boyutu; bireyin tanıdık olmayan, tahmin edilemeyen, sürekli değişimin var olduğu durumlara uyum sağlayabilmesi ile ilgilidir. Esnek kişiler, çevik ve sinerjik kişilerdir. Yanlılıkları ispatlanırsa, bunu kabul eder ve fikirlerini değiştirebilirler. Farklı fikir ve düşüncelere açıktırlar.

IV. Stresle Başa Çıkma Boyutları

1. Strese Tolerans

Strese tolerans boyutundan yüksek puan alan kişiler, ters giden şeyler olduğunda ve stres durumlarında morallerini bozmadan soğuk kanlılıklarını koruyabilen kişilerdir. Çok ender endişelenir ve alt üst olurlar. Strese tolerans, güçlükleri bastırmadan ya da yok saymadan üstüne gidip onunla başa çıkabilmek anlamına gelir. Stresle başa çıkabilmek için hareket tarzını seçebilme yeteneğinin, iyimser bir eğilimin, stres durumunu kontrol edebilme hissinin olması gerekir. Bu yeteneği güçlü olan kişiler, umutsuzluk veya çaresizlik hissine kapılmayıp, kriz ve problemlerinde stresle kolaylıkla baş edebilirler.

2. Dürtü Kontrol

Dürtü kontrol boyutundan yüksek puan alan kişiler, güdülerini, ihtiyaçlarını erteleyebilen veya onlara karşı direnebilen kişilerdir. Dürtü kontrolü olan bir kişi, çok nadiren sabırsız davranır veya kontrolünü kaybeder. Dürtü kontrolü; saldırganlık dürtüsünü kabullenebilme, sakin olabilme, çatışmayı, düşmanca ve sorumsuz davranışları kontrol edebilme kapasitesini gerektirir. Dürtü kontrolüne sahip olmayan kişiler; sık sık hayal kırıklığı yaşar, sabırsızdır, öfkesini kontrol edemez, ani ve beklenmedik çıkışlarda bulunabilir.

V. Genel Ruh Durumu Boyutu

1. Mutluluk

Yaşamdan zevk alan, yaşamı doyumlu kişiler bu alt boyuttan yüksek puan alanlardır. Bu kişilerin genelde mutlu bir mizaçları vardır ve onlarla birlikte olmak çok zevklidir. Yaşama farklı bakış açıları ile bakabilirler, iş yaşamında ve özel yaşamlarında huzurlu, rahat kişilerdir. Mutluluk, neşeli ve istekli olmakla ilişkilidir. Bu boyuttan düşük puan alan kişi, sürekli endişe hali, geleceğe ilişkin belirsizliklerin

yoğunluğu ile toplumdan uzaklaşma, kendini sürekli suçlu hissetme, yaşamdan zevk almama gibi depresyon belirtileri gösterebilir.

2. İyimserlik

İyimserlik boyutundan yüksek puan alan kişiler, yaşamın renkli tarafından bakabilen, sıkıntı ve şanssızlıklara rağmen olumlu düşünebilen kişilerdir. İyimserlik yaşama umutla bakmak, yaşama karşı olumlu tutuma sahip olmaktır. Bu alt boyut, kendini gerçekleştirme problem çözme ve strese karşı tolerans boyutlarında önemli bir role sahiptir. İyimserliğin karşıtı, kötümserliktir ki bu da bir depresyon belirtisidir.

Ölçekteki dereceleme aşağıdaki şekildedir:

- 1- Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil
- 2- Nadiren Bana Uygun
- 3- Bazen Bana Uygun
- 4- Çoğu Zaman Bana Uygun
- 5- Daima Bana Uygun

Araştırmada bu ölçeğin olumlu ve olumsuz maddeleri belirlenmiş, aritmetik ortalamalarına göre yapılan değerlendirmelerde kesirler iki basamağa kadar ilerletilmiş ve

1-1.79	arası	1
1.80-2.59	arası	2
2.60-3.39	arası	3
3.40-4.19	arası	4
4.20-4.99	arası	5 olarak puanlamaya alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, aday öğretmenlerden anket yoluyla elde edilen veriler analiz edilmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

1. Alt Problem: Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin; eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ve duygusal zeka düzeyleri nedir?

Bu alt problem ile ilgili bulgulara ulaşmak için denek gruplarının California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Bar-On Duygusal Zeka Anketinin her alt boyutu için verdikleri yanıtların frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalamaları ve ortalamanın ortalaması ayrı ayrı incelenmiştir.

4.1.1. Eğitim Fakültesi 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Eğilimleri Nedir?

Denek gruplarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için kullanılan anketin alt boyutlarına ait frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalamaları ve ortalamanın ortalaması aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 6. Analitiklik Alt Ölçeğine İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M2	6	1.6	11	2.9	37	9.9	68	18.2	136	36.4	116	31.0	374	100	4.77
M3	10	2.7	6	1.6	24	6.4	71	19.0	166	44.4	97	25.9	374	100	4.78
M12	35	9.4	50	13.4	48	12.8	84	22.5	91	24.3	66	17.6	374	100	3.91
M13	7	1.9	20	5.3	34	9.1	67	17.9	150	40.1	96	25.7	374	100	4.66
M16	8	2.1	13	3.5	30	8.0	78	20.9	154	41.2	91	24.3	374	100	4.68
M17	5	1.3	19	5.1	27	7.2	84	22.5	149	39.8	90	24.1	374	100	4.66
M24	2	0.5	15	4.0	25	6.7	41	11.0	140	37.4	151	40.4	374	100	5.01
M26	3	0.8	11	2.9	37	9.9	80	21.4	154	41.2	89	23.8	374	100	4.70
M37	19	5.1	21	5.6	40	10.7	101	27.0	144	38.5	49	13.1	374	100	4.27
M40	6	1.6	20	5.3	38	10.2	73	19.5	164	43.9	73	19.5	374	100	4.57
Genel Toplam															4.60

Tablo 6 incelendiğinde aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin analitiklik alt ölçeğinde 24. madde dışındaki tüm maddelerde “Katılıyorum” (M2=%36.4, M3=%44.4, M12=%24.3, M13=%40.1, M16=%41.2, M17=%39.8, M24=%40.4, M26=%41.2, M37=%38.5, M40=%43.9), 24. maddede ise “Tamamen Katılıyorum” (M24=%40.4) seçeneğini işaretledikleri saptanmıştır. Analitiklik alt ölçeğinde yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 4.60 olarak hesaplanmış ve bu değer “Katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin analitiklik alt ölçeğinde yer alan çoğu maddede “Katılıyorum” seçeneğini işaretlemeleri, çok yüksek düzeyde olmasa da onların analitik düşünme eğilimine sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 7. Açık Fikirlilik Alt Ölçeğine İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Yanıtız		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M5	27	7.2	52	13.9	85	22.7	77	20.6	70	18.7	62	16.6	1	0.3	374	100	3.78
M7	6	1.6	9	2.4	14	3.7	49	13.1	131	35.0	165	44.1	-	-	374	100	5.09
M15	16	4.3	33	8.8	41	11.0	52	13.9	111	29.7	120	32.1	1	0.3	374	100	4.51
M18	5	1.3	26	7.0	34	9.1	56	15.0	101	27.0	152	40.6	-	-	374	100	4.81
M22	38	10.2	52	13.9	66	17.6	78	20.9	87	23.3	53	14.2	-	-	374	100	3.75
M33	24	6.4	59	15.8	67	17.9	80	21.4	95	25.4	48	12.8	-	-	374	100	3.81
M36	15	4.0	35	9.4	58	15.5	79	21.1	99	26.5	86	23.0	2	0.5	374	100	4.24
M41	14	3.7	41	11.0	70	18.7	85	22.7	104	27.8	60	16.0	-	-	374	100	4.08
M43	10	2.7	16	4.3	28	7.5	46	12.3	127	34.0	147	39.3	-	-	374	100	4.88
M45	11	2.9	35	9.4	58	15.5	73	19.5	114	30.5	82	21.9	1	0.3	374	100	4.30
M47	15	4.0	30	8.0	45	12.0	61	16.3	106	28.3	117	31.3	-	-	374	100	4.50
M50	14	3.7	27	7.2	31	8.3	65	17.4	130	38.8	107	28.6	-	-	374	100	4.58
Genel Toplam																	4.36

Tablo 7 incelendiğinde aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin açık fikirlilik alt ölçeğinde yer alan 22. (M22=%23.3), 33. (M33=%25.4), 36. (M36=%26.5), 41. (M41=%27.8), 45. (M45=%30.5) ve 50. (M50=%38.8) maddelerde “Katılıyorum”; 7. (M7=%44.1), 15. (M15=%32.1), 18. (M18=%40.6), 43. (M43=%39.3) ve 47. (M47=%31.3) maddelerde “Tamamen Katılıyorum”; 5. (M5=%22.7) maddede ise “Kısmen Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri tespit edilmiştir. Açık fikirlilik alt ölçeğinde yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 4.36 olarak hesaplanmış ve bu değer “Katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Görüldüğü gibi açık fikirlilik alt ölçeğinde aday öğretmenlerin çoğu “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaşmışlardır.

Bu bulgu onların farklı görüş ve düşüncelere karşı hoşgörülü olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Meraklılık Alt Ölçeğine İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Yanıtız		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M1	3	0.8	9	2.4	17	4.5	80	21.4	120	32.1	145	38.8	-	-	374	100	4.97
M8	11	2.9	44	11.8	64	17.1	115	30.7	94	25.1	45	12.0	1	0.3	374	100	3.98
M30	12	3.2	26	7.0	52	13.9	94	25.1	121	32.4	69	18.4	-	-	374	100	4.31
M31	16	4.3	32	8.6	58	15.5	105	28.1	110	29.4	52	13.9	1	0.3	374	100	4.10
M32	9	2.4	28	7.5	56	15.0	104	27.8	90	24.1	87	23.3	-	-	374	100	4.33
M34	7	1.9	28	7.5	63	16.8	96	25.7	116	31.0	64	17.1	-	-	374	100	4.27
M38	2	0.5	14	3.7	34	9.1	105	28.1	143	38.2	75	20.1	1	0.3	374	100	4.59
M42	7	1.9	17	4.5	50	13.4	103	27.5	109	29.1	88	23.5	-	-	374	100	4.48
M46	12	3.2	17	4.5	38	10.2	70	18.7	124	33.2	113	30.2	-	-	374	100	4.64
Genel Toplam																	4.40

Tablo 8 incelendiğinde aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin meraklılık alt ölçeğinde yer alan 30. (M30=%32.4), 31. (M31=%29.4), 34. (M34=%31.0), 38. (M38=%38.2), 42. (M42=%29.1) ve 46. (M46=%33.2) maddelerde “Katılıyorum”; 8. (M8=%30.7) ve 32. (M32=%27.8) maddelerde “Kısmen Katılıyorum”; 1. (M1=%38.8) maddede ise “Tamamen Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri belirlenmiştir. Meraklılık alt ölçeğinde yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 4.40 olarak hesaplanmış ve bu değer “Katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği bulunmuştur. Aday öğretmenlerin meraklılık alt ölçeğinde yer alan çoğu maddede “Katılıyorum” seçeneğini işaretlemeleri, onlarda koşulsuz bilgi edinme eğiliminin tamamen gelişmediğini göstermektedir.

Tablo 9. Kendine Güven Alt Ölçeğine İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Yanıtız		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M14	13	3.5	37	9.9	41	11.0	141	37.7	105	28.1	37	9.9	-	-	374	100	4.06
M29	12	3.2	30	8.0	74	19.8	131	35.0	94	25.1	33	8.8	-	-	374	100	3.97
M35	6	1.6	26	7.0	61	16.3	114	30.5	123	32.9	43	11.5	1	0.3	374	100	4.19
M39	9	2.4	21	5.6	57	15.2	131	35.0	110	29.4	46	12.3	-	-	374	100	4.20
M44	11	2.9	28	7.5	77	20.6	132	35.3	89	23.8	37	9.9	-	-	374	100	3.99
M48	20	5.3	55	14.7	105	28.1	113	30.2	59	15.8	22	5.9	-	-	374	100	3.54
M51	9	2.4	16	4.3	57	15.2	134	35.8	101	27.0	57	15.2	-	-	374	100	4.26
Genel Toplam																	4.03

Tablo 9 incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin kendine güven alt ölçeğinde 35. madde dışındaki tüm maddelerde aday öğretmenlerin “Kısmen Katılıyorum” (M14=%37.7, M29=%35.0, M39=%35.0, M44=%35.3, M48=%30.2, M51=%35.8) seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. 35. (M35=%32.9) maddede ise “Katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Kendine güven alt ölçeğinde yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 4.03 olarak hesaplanmış ve bu değerin “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği saptanmıştır. Çoğu aday öğretmenin kendine güven alt ölçeğinde yer alan maddelerde “Kısmen Katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmaları, onların akıl yürütme ve karar alma süreçlerinde kendilerine yeterince güvenmediklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 10. Doğruyu Arama Alt Ölçeğine İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Yanıtız		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M6	45	12.0	35	9.4	101	27.0	69	18.4	74	19.8	50	13.4	-	-	374	100	3.64
M11	39	10.4	44	11.8	88	23.5	70	18.7	84	22.5	48	12.8	1	0.3	374	100	3.68
M20	30	8.0	40	10.7	71	19.0	64	17.1	92	24.6	77	20.6	-	-	374	100	4.01
M25	23	6.1	67	17.9	108	28.9	56	15.0	72	19.3	48	12.8	-	-	374	100	3.61
M27	76	20.3	105	28.1	76	20.3	62	16.6	45	12.0	10	2.7	-	-	374	100	2.79
M28	13	3.5	16	4.3	43	11.5	69	18.4	115	30.7	117	31.3	1	0.3	374	100	4.61
M49	23	6.1	57	15.2	63	16.8	88	23.5	94	25.1	49	13.1	-	-	374	100	3.85
Genel Toplam																	3.74

Tablo 10 incelendiğinde aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin doğruyu arama alt ölçeğinde yer alan 6. (M6=%27.0), 11. (M11=%23.5) ve 25. (M25=%28.9) maddelerde “Kısmen Katılmıyorum”; 20. (M20=%24.6) ve 49. (M49=%25.1) maddelerde “Katılıyorum”; 27. (M27=%28.1) maddede “Katılmıyorum” ve 28. (M28=%31.3) maddede ise “Tamamen Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Doğruyu arama alt ölçeğinde yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.74 olarak hesaplanmış ve bu değer “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği tespit edilmiştir. Aday öğretmenlerin doğruyu arama alt ölçeğinde yer alan maddelerde farklı seçeneklerde yoğunlaşmaları, bu alt ölçeğin içerdiği becerileri yeterli düzeyde kazanmadıklarının göstergesi olabilir.

Tablo 11. Sistematiiklik Alt Ölçeğine İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Yanıtız		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M4	7	1.9	6	1.6	23	6.1	92	24.6	140	37.4	106	28.3	-	-	374	100	4.79
M9	9	2.4	22	5.9	34	9.1	45	12.0	114	30.5	149	39.8	1	0.3	374	100	4.81
M10	7	1.9	24	6.4	51	13.6	94	25.1	140	37.4	58	15.5	-	-	374	100	4.36
M19	20	5.3	52	13.9	74	19.8	51	13.6	104	27.8	73	19.5	-	-	374	100	4.03
M21	45	12.0	65	17.4	111	29.7	59	15.8	55	14.7	37	9.9	2	0.5	374	100	3.31
M23	8	2.1	42	11.2	65	17.4	67	17.9	132	35.3	60	16.0	-	-	374	100	4.21
Genel Toplam																	4.25

Tablo 11 incelendiğinde aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin sistematiiklik alt ölçeğinde 21. ve 9. maddeler dışındaki tüm maddelerde “Katılıyorum” (M4=%37.4, M10=%37.4, M19=%27.8, M23=%35.3) seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. 21. (M21=%29.7) maddede “Kısmen Katılmıyorum”; 9. (M9=%39.8.) maddede ise “Tamamen Katılıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Sistematiiklik alt ölçeğinde yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 4.25 olarak hesaplanmış ve bu değerin “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği bulunmuştur. Aday öğretmenler sistematiiklik alt ölçeğinde yer alan çoğu maddede “Katılıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu bulgudan hareketle aday öğretmenlerin sistematik düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olmasa da geliştiği söylenebilir.

4.1.2. Eğitim Fakültesi 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri Nedir?

Denek gruplarının duygusal zeka düzeylerini ölçmek için kullanılan anketin alt boyutlarına ilişkin bulunan frekans, yüzde dağılımları ve toplam puanlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 12. Duygusal Öz Farkındalık Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		X̄
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M6	22	5.9	43	11.5	96	25.7	123	32.9	89	23.8	1	0.3	374	100	3.56
M8	11	2.9	21	5.6	45	12.0	153	40.9	144	38.5	-	-	374	100	4.06
M22	33	8.8	60	16.0	103	27.5	97	25.9	80	21.4	1	0.3	374	100	3.34
M34	14	3.7	68	18.2	99	26.5	96	25.7	97	25.9	-	-	374	100	3.51
M51	13	3.5	55	14.7	77	20.6	108	28.9	120	32.1	1	0.3	374	100	3.70
M62	5	1.3	17	4.5	70	18.7	181	48.4	101	27.0	-	-	374	100	3.95
M86	10	2.7	27	7.2	87	23.3	154	41.2	96	25.7	-	-	374	100	3.79
M112	31	8.3	69	18.4	100	26.7	102	27.3	71	19.0	1	0.3	374	100	3.29
Genel Toplam															3.65

Tablo 12 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin duygusal öz farkındalık alt boyutunda yer alan 6. (M6=%32.9), 8. (M8=%40.9), 62. (M62=%48.4), 86. (M86=%41.2) ve 112. (M112=%27.3) maddelerde “Çoğu Zaman Bana Uygun”; 22. (M22=%27.5) ve 34. (M34=%26.5) maddelerde “Bazen Bana Uygun”; 51. (M51=%32.1) maddede ise “Daima Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri tespit edilmiştir. Duygusal öz farkındalık alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.65 olarak hesaplanmış ve bu değer “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği bulunmuştur. Görüldüğü gibi aday

öğretmenler bu alt boyuta ait maddelerde farklı seçenekleri işaretlemişlerdir. Fakat birçok maddede aday öğretmenlerin “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğinde yoğunlaşmaları, onların duygularının ve duygularının ortaya çıkma sebeplerinin farklı olduğunu göstermektedir.

Tablo 13. Girişkenlik Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M21	22	5.9	46	12.3	75	20.1	100	26.7	131	35.0	-	-	374	100	3.72
M36	22	5.9	47	12.6	91	24.3	127	34.0	86	23.0	1	0.3	374	100	3.54
M65	12	3.2	28	7.5	65	17.4	145	38.8	124	33.2	-	-	374	100	3.91
M80	61	16.3	119	31.8	91	24.3	60	16.0	42	11.2	1	0.3	374	100	2.73
M94	19	5.1	30	8.0	81	27.7	141	37.7	103	27.5	-	-	374	100	3.74
M107	31	8.3	53	14.2	101	27.0	98	26.2	91	24.3	-	-	374	100	3.44
M122	16	4.3	64	17.1	70	18.7	95	25.4	129	34.5	-	-	374	100	3.68
Genel Toplam															3.53

Tablo 13 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin girişkenlik alt boyutunda yer alan 36. (M36=%26.7), 65. (M65=%38.8) ve 94. (M94=%37.7) maddelerde “Çoğu Zaman Bana Uygun”; 21. (M21=%35.0) ve 122. (M122=%34.5) maddelerde “Daima Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bununla birlikte aday öğretmenler 80. (M80=%31.8) maddede “Nadiren Bana Uygun”, 107. (M107=%27.0) maddede ise “Bazen Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Girişkenlik alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.53 olarak hesaplanmış ve bu değer “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği saptanmıştır. Bu bulgu aday öğretmenlerde girişken olma özelliğinin yeterli düzeyde gelişmediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 14. Öz Saygı Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		X̄
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M10	15	4.0	18	4.8	60	16.0	145	38.8	136	36.4	-	-	374	100	3.98
M23	17	4.5	35	9.4	50	13.4	82	21.9	190	50.8	-	-	374	100	4.05
M39	4	1.1	9	2.4	34	9.1	135	36.1	191	51.1	1	0.3	374	100	4.32
M55	14	3.7	33	8.8	77	20.6	84	22.5	166	44.4	-	-	374	100	3.94
M68	17	4.5	47	12.6	61	16.3	98	26.2	151	40.4	-	-	374	100	3.85
M83	11	2.9	16	4.3	62	16.6	139	37.2	145	38.8	1	0.3	374	100	4.03
M97	8	2.1	23	6.1	55	14.7	154	41.2	134	35.8	-	-	374	100	4.02
M110	8	2.1	25	6.7	58	15.5	142	38.0	141	37.7	-	-	374	100	4.02
Genel Toplam															4.02

Tablo 14 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin öz saygı alt boyutunda yer alan 23. (M23=%50.8), 39. (M39=%51.1), 55. (M55=%44.4), 68. (M68=%40.4) ve 83. (M83=%38.8) maddelerde “Daima Bana Uygun”; 10. (M10=%38.8), 97. (M97=%41.2) ve 110. (M110=%38.0) maddelerde ise “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Öz saygı alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamasından yararlanılarak ortalamanın ortalaması 4.02 olarak hesaplanmıştır. Bu sayısal değer de “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Öz saygı alt boyutunda yer alan maddelerde aday öğretmenlerin çoğunun “Daima Bana Uygun” seçeneğini işaretlemeleri, kendine saygı duyma yetisinin onlarda yeterli düzeyde geliştiğinin göstergesi olabilir.

Tablo 15. Öz Gerçekleştirme Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M5	4	1.1	9	2.4	48	12.8	180	48.1	133	35.6	374	100	4.14
M20	40	10.7	53	14.2	73	19.5	105	28.1	103	27.5	374	100	3.47
M35	27	7.2	58	15.5	61	16.3	107	28.6	121	32.4	374	100	3.63
M50	14	3.7	57	15.2	92	24.6	110	29.4	101	27.0	374	100	3.60
M64	28	7.5	70	18.7	115	30.7	93	24.9	68	18.2	374	100	3.27
M79	7	1.9	31	8.3	60	16.0	140	37.4	136	36.4	374	100	3.98
M93	10	2.7	8	2.1	32	8.6	111	29.7	213	57.0	374	100	4.36
M106	10	2.7	15	4.0	62	16.6	154	41.2	133	35.6	374	100	4.02
M121	35	9.4	62	16.6	78	20.9	95	25.4	104	27.8	374	100	3.45
Genel Toplam													3.76

Tablo 15 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin öz saygı alt boyutunda yer alan 5. (M5=%48.1), 20. (M20=%28.1), 50. (M50=%29.4), 79. (M79=%37.4), ve 106. (M106=%41.2) maddelerde “Çoğu Zaman Bana Uygun”; 35. (M35=%32.4), 93. (M93=%57.0) ve 121. (M121=%27.8) maddelerde “Daima Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin 64. (M64=%30.7) maddede ise “Bazen Bana Uygun” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öz gerçekleştirme alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.76 olarak hesaplanmış ve bu değer “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği bulunmuştur. Aday öğretmenlerin öz gerçekleştirme alt boyutundaki maddelerde genel olarak “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu bulguya göre çok yüksek düzeyde olmasa da onların kendi potansiyellerinin farkında oldukları söylenebilir.

Tablo 16. Bağımsızlık Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M18	40	10.7	50	13.4	71	19.0	106	28.3	107	28.6	374	100	3.50
M31	14	3.7	22	5.9	35	9.4	79	21.1	224	59.9	374	100	4.27
M47	25	6.7	56	15.0	60	16.0	118	31.6	115	30.7	374	100	3.64
M90	21	5.6	60	16.0	82	21.9	103	27.5	108	28.9	374	100	3.58
M117	59	15.8	66	17.6	118	31.6	99	26.5	32	8.6	374	100	2.94
Genel Toplam													3.58

Tablo 16 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin bağımsızlık alt boyutunda yer alan 18. (M18=%28.6), 31. (M31=%59.9) ve 90. (M90=%28.9) maddelerde “Daima Bana Uygun”; 47. (M47=%31.6) maddede “Çoğu Zaman Bana Uygun”; 117. (M17=%26.5) maddede ise “Bazen Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri saptanmıştır. Bağımsızlık alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.58 olarak hesaplanmış ve bu değer “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin bağımsızlık alt boyutuna ilişkin maddelerin çoğunda “Daima Bana Uygun” seçeneğini işaretlemeleri onların bağımsız kişilik yapısına sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 17. Empati Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M17	17	4.5	48	12.8	91	24.3	119	31.8	99	26.5	-	-	374	100	3.62
M43	8	2.1	26	7.0	95	25.4	128	34.2	116	31.0	1	0.3	374	100	3.84
M54	10	2.7	13	3.5	37	9.9	124	33.2	189	50.5	1	0.3	374	100	4.24
M60	3	0.8	25	6.7	45	12.0	108	28.9	193	51.6	-	-	374	100	4.23
M70	12	3.2	25	6.7	83	22.2	150	40.1	103	27.5	-	-	374	100	3.81
M95	7	1.9	20	5.3	70	18.7	162	43.3	115	30.7	-	-	374	100	3.95
M115	13	3.5	20	5.3	55	14.7	121	32.4	165	44.1	-	-	374	100	4.08
M120	19	5.1	26	7.0	48	12.8	151	40.4	130	34.8	-	-	374	100	3.92
Genel Toplam															3.96

Tablo 17 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin empati alt boyutunda yer alan 17. (M17=%31.8), 43. (M43=%34.2), 70. (M70=%40.1), 95. (M95=%43.3) ve 120. (M120=%40.4) maddelerde “Çoğu Zaman Bana Uygun”; 54. (M54=%50.5), 60. (M60=%51.6) ve 115. (M115=%44.1) maddelerde “Daima Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Empati alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.96 olarak hesaplanmış ve bu değer “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle aday öğretmenlerin çoğunun başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 18. Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		X _i
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M9	30	8.0	54	14.4	79	21.1	95	25.4	116	31.0	-	-	374	100	3.56
M22	33	8.8	60	16.0	103	27.5	97	25.9	80	21.4	1	0.3	374	100	3.34
M30	16	4.3	20	5.3	76	20.3	138	36.9	123	32.9	1	0.3	374	100	3.87
M38	9	2.4	43	11.5	96	25.7	125	33.4	101	27.0	-	-	374	100	3.71
M54	10	2.7	13	3.5	37	9.9	124	33.2	189	50.5	1	0.3	374	100	4.24
M61	7	1.9	11	2.9	94	25.1	153	40.9	109	29.1	-	-	374	100	3.92
M67	17	4.5	50	13.4	62	16.6	112	29.9	133	35.6	-	-	374	100	3.78
M82	7	1.9	25	6.7	46	12.3	150	40.1	146	39.0	-	-	374	100	4.07
M96	10	2.7	19	5.1	54	14.4	171	45.7	120	32.1	-	-	374	100	3.99
M109	10	2.7	29	7.8	80	21.4	144	38.5	110	29.4	1	0.3	374	100	3.83
M124	29	7.8	42	11.2	67	17.9	89	23.8	147	39.3	-	-	374	100	3.75
Genel Toplam															3.82

Tablo 18 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin kişiler arası ilişkiler alt boyutunda yer alan 30. (M30=%36.9), 38. (M38=%33.4), 61. (M61=%40.9), 82. (M82=%40.1), 96. (M96=%45.7) ve 109. (M109=%38.5) maddelerde “Çoğu Zaman Bana Uygun”; 9. (M9=%31.0), 54. (M54=%50.5), 67. (M67=%35.6) ve 124. (M124=%39.3) maddelerde “Daima Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Aday öğretmenlerin 22. (M22=%27.5) maddede ise “Bazen Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri belirlenmiştir. Kişiler arası ilişkiler alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.82 olarak hesaplanmış ve bu değer “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği görülmüştür. Buna göre aday öğretmenlerin kişilerarası iletişim becerilerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 19. Sosyal Sorumluluk Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		X̄
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M15	10	2.7	17	4.5	33	8.8	126	33.7	188	50.3	-	-	374	100	4.24
M29	20	5.3	39	10.4	64	17.1	90	24.1	160	42.8	1	0.3	374	100	3.87
M45	11	2.9	35	9.4	54	14.4	117	31.3	157	42.0	-	-	374	100	4.00
M60	3	0.8	25	6.7	45	12.0	108	28.9	193	51.6	-	-	374	100	3.78
M70	12	3.2	25	6.7	83	22.2	150	40.1	103	27.5	-	-	374	100	3.81
M74	32	8.6	80	21.4	75	20.1	89	23.8	98	26.2	-	-	374	100	3.37
M88	7	1.9	16	4.3	40	10.7	126	33.7	185	49.5	-	-	374	100	4.24
M95	7	1.9	20	5.3	70	18.7	162	43.3	115	30.7	-	-	374	100	3.95
M101	14	3.7	28	7.5	65	17.4	123	32.9	143	38.2	1	0.3	374	100	3.93
M115	13	3.5	20	5.3	55	14.7	121	32.4	165	44.1	-	-	374	100	4.08
Genel Toplam															3.92

Tablo 19 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin sosyal sorumluluk alt boyutunda yer alan 15. (M15=%50.3), 29. (M29=%42.8), 45. (M45=%42.0), 60. (M60=%51.6), 74. (M74=%26.2), 88. (M88=%49.5), 101. (M101=%38.2) ve 115. (M115=%44.1) maddelerde “Daima Bana Uygun”; 70. (M70=%40.1) ve 95. (M95=%43.3) maddelerde “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri saptanmıştır. Sosyal sorumluluk alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.92 olarak hesaplanmış ve bu değer “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği görülmüştür. Bu alt boyuta ait çoğu maddede aday öğretmenlerin “Daima Bana Uygun” seçeneğini işaretlemeleri, topluma karşı sorumlu bireyler olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 20. Problem Çözme Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		X _i
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M1	15	4.0	42	11.2	90	24.1	125	33.4	102	27.3	-	-	374	100	3.68
M14	12	3.2	32	8.6	67	17.9	138	36.9	125	33.4	-	-	374	100	3.88
M28	8	2.1	26	7.0	55	14.7	147	39.3	138	36.9	-	-	374	100	4.01
M44	2	0.5	19	5.1	56	15.0	170	45.5	127	34.0	-	-	374	100	4.07
M59	10	2.7	20	5.3	58	15.5	153	40.9	133	35.6	-	-	374	100	4.01
M73	25	6.7	68	18.2	109	29.1	112	29.9	60	16.0	-	-	374	100	3.30
M87	7	1.9	50	13.4	93	24.9	140	37.4	83	22.2	1	0.3	374	100	3.63
M114	18	4.8	56	15.0	120	32.1	106	28.3	73	19.5	1	0.3	374	100	3.41
Genel Toplam															3.74

Tablo 20 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin problem çözme alt boyutunda 114. madde dışındaki tüm maddelerde “Çoğu Zaman Bana Uygun” (M1=%33.4, M14=%36.9, M28=%39.3, M44=%45.5, M59=%40.9, M73=%29.9, M87=%37.4); 114. (M114=%32.1) maddede ise “Bazen Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Problem çözme alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.74 olarak hesaplanmış ve bu değer “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği tespit edilmiştir. Aday öğretmenlerin tümünün problem çözme ile ilgili olarak aynı düzeyde bulundukları söylenebilir.

Tablo 21. Gerçeklik Değerlendirmesi Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M7	44	11.8	46	12.3	122	32.6	111	29.7	51	13.6	-	-	374	100	3.21
M34	14	3.7	68	18.2	99	26.5	96	25.7	97	25.9	-	-	374	100	3.51
M37	73	19.5	93	24.9	75	20.1	74	19.8	59	15.8	-	-	374	100	2.87
M52	29	7.8	50	13.4	112	29.9	87	23.3	95	25.4	1	0.3	374	100	3.44
M66	19	5.1	56	15.0	83	22.2	91	24.3	125	33.4	-	-	374	100	3.66
M81	49	13.1	62	16.6	105	28.1	86	23.0	72	19.3	-	-	374	100	3.18
M86	10	2.7	27	7.2	87	23.3	154	41.2	96	25.7	-	-	374	100	3.79
M108	7	1.9	41	11.0	90	24.1	144	38.5	92	24.6	-	-	374	100	3.72
M123	27	7.2	45	12.0	79	21.1	115	30.7	108	28.9	-	-	374	100	3.62
Genel Toplam															3.44

Tablo 21 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin gerçeklik değerlendirme alt boyutunda yer alan 86. (M86=%41.2), 108. (M108=%38.5) ve 123. (M123=%30.7) maddelerde “Çoğu Zaman Bana Uygun”; 7. (M7=%32.6), 34. (M34=%26.5), 52. (M52=%29.9) ve 81. (M81=%28.1) “Bazen Bana Uygun”; 37. (M37=%24.9) maddede “Nadiren Bana Uygun”; 66. (M66=%33.4) maddede ise “Daima Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Gerçeklik değerlendirme alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.44 olarak hesaplanmış ve bu değer “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin gerçeklik değerlendirme alt boyutunda yer alan maddelerde farklı seçeneklerde yoğunlaştıkları söylenebilir.

Tablo 22. Esneklik Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M13	29	7.8	75	20.1	98	26.2	92	24.6	79	21.1	1	0.3	374	100	3.30
M27	22	5.9	49	13.1	75	20.1	107	28.6	121	32.4	-	-	374	100	3.68
M42	53	14.2	105	28.1	112	29.9	58	15.5	46	12.3	-	-	374	100	2.83
M58	15	4.0	39	10.4	91	24.3	122	32.6	107	28.6	-	-	374	100	3.71
M72	21	5.6	59	15.8	120	32.1	102	27.3	72	19.3	-	-	374	100	3.38
M85	47	12.6	70	18.7	122	32.6	85	22.7	49	13.1	1	0.3	374	100	3.04
M100	38	10.2	102	27.3	104	27.8	91	24.3	39	10.4	-	-	374	100	2.97
M126	34	9.1	76	20.3	112	29.9	94	25.1	58	15.5	-	-	374	100	3.17
Genel Toplam															3.26

Tablo 22 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin esneklik alt boyutunda yer alan 13. (M13=%26.2), 42. (M42=%29.9), 72. (M72=%32.1), 85. (M85=%32.6), 100. (M100=%27.8) ve 126. (M126=%29.9) maddelerde “Bazen Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bununla birlikte aday öğretmenler 27. (M27=%32.4) maddede “Daima Bana Uygun” ve 58. (M58=%32.6) maddede “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğini işaretlemişlerdir. Esneklik alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.26 olarak hesaplanmış ve bu değer “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği saptanmıştır. Aday öğretmenlerin esneklik alt boyutuna ait çoğu maddede “Bazen Bana Uygun” seçeneğini işaretlemeleri, duygu ve düşüncelerini farklı durumlara kolaylıkla uyduramadıkları söylenebilir.

Tablo 23. Strese Karşı Tolerans Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M3	10	2.7	29	7.8	90	24.1	155	41.4	90	24.1	-	-	374	100	3.76
M19	9	2.4	21	5.6	52	13.9	157	42.0	135	36.1	-	-	374	100	4.03
M32	24	6.4	66	17.6	99	26.5	109	29.1	76	20.3	-	-	374	100	3.39
M48	36	9.6	59	15.8	85	22.7	106	28.3	88	23.5	-	-	374	100	2.59
M63	21	5.6	69	18.4	108	28.9	102	27.3	74	19.8	-	-	374	100	3.37
M76	26	7.0	57	15.2	128	34.2	100	26.7	63	16.8	-	-	374	100	3.31
M91	32	8.6	75	20.1	124	33.2	89	23.8	54	14.4	-	-	374	100	3.15
M104	8	2.1	19	5.1	90	24.1	147	39.3	110	29.4	-	-	374	100	3.88
M118	33	8.8	77	20.6	116	31.0	102	27.3	45	12.0	1	0.3	374	100	3.12
Genel Toplam															3.40

Tablo 23 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin strese karşı tolerans alt boyutunda yer alan 3. (M3=%41.4), 19. (M19=%42.0), 32. (M32=%29.1), 48. (M48=%28.3) ve 104. (M104=%39.3) maddelerde “Çoğu Zaman Bana Uygun”; 63. (M63=%28.9), 76. (M76=%34.2), 91. (M91=%33.2) ve 118. (M118=%31.0) maddelerde “Bazen Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Strese karşı tolerans alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.40 olarak hesaplanmış ve bu değer “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği bulunmuştur. Aday öğretmenlerin strese karşı tolerans alt boyutundaki maddelerde belirtilen seçeneklerde yoğunlaşmaları, stresle başa çıkabildiklerini fakat bu yetinin onlarda tam olarak gelişmediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 24. Dürtü Kontrol Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M12	40	10.7	74	19.8	89	23.8	99	26.5	72	19.3	-	-	374	100	3.23
M26	27	7.2	55	14.7	106	28.3	86	23.0	100	26.7	-	-	374	100	3.47
M41	26	7.0	50	13.4	70	18.7	112	29.9	115	30.7	1	0.3	374	100	3.63
M57	46	12.3	69	18.4	68	18.2	92	24.6	99	26.5	-	-	374	100	3.34
M71	60	16.0	83	22.2	120	32.1	63	16.8	48	12.8	-	-	374	100	2.88
M84	31	8.3	49	13.1	97	25.9	107	28.6	90	24.1	-	-	374	100	3.47
M99	46	12.3	66	17.6	114	30.5	92	24.6	56	15.0	-	-	374	100	3.12
M113	31	8.3	42	11.2	82	21.9	101	27.0	117	31.3	1	0.3	374	100	3.60
M125	45	12.0	72	19.3	96	25.7	90	24.1	71	19.0	-	-	374	100	3.18
Genel Toplam															3.32

Tablo 24 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin dürtü kontrol alt boyutunda yer alan 26. (M26=%28.3), 71. (M71=%32.1), 99. (M99=%30.5) ve 125. (M125=%25.7) maddelerde “Bazen Bana Uygun”; 41. (M41=%30.7), 57. (M57=%26.5) ve 113. (M113=%31.3) maddelerde “Daima Bana Uygun”; 12. (M12=%26.5) ve 84. (M84=%28.6) maddeler ise “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri belirlenmiştir. Dürtü kontrol alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.32 olarak hesaplanmış ve bu değer “Bazen Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği saptanmıştır. Aday öğretmenlerin dürtü kontrol alt boyutunda yer alan maddelerin çoğunda “Bazen Bana Uygun” seçeneğini işaretlemeleri, dürtülerini denetleme yetisinin onlarda yeterli düzeyde gelişmediğinin göstergesi olabilir.

Tablo 25. Mutluluk Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M2	15	4.0	57	15.2	102	27.3	88	23.5	112	29.9	-	-	374	100	3.23
M16	22	5.9	23	6.1	62	16.6	86	23.0	180	48.1	1	0.3	374	100	4.00
M30	16	4.3	20	5.3	76	20.3	138	36.9	123	32.9	1	0.3	374	100	3.89
M46	7	1.9	26	7.0	68	18.2	158	42.2	115	30.7	-	-	374	100	3.93
M61	7	1.9	11	2.9	94	25.1	153	40.9	109	29.1	-	-	374	100	3.92
M75	37	9.9	78	20.3	113	30.2	85	22.7	60	16.0	1	0.3	374	100	3.13
M89	20	5.3	53	14.2	92	24.6	107	28.6	102	27.3	-	-	374	100	3.58
M102	6	1.6	32	8.6	106	28.3	125	33.4	104	27.8	1	0.3	374	100	3.77
M116	6	1.6	17	4.5	50	13.4	118	31.6	183	48.9	-	-	374	100	4.21
Genel Toplam															3.74

Tablo 25 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin mutluluk alt boyutunda yer alan 30. (M30=%36.9), 46. (M46=%42.2), 61. (M61=%40.9), 89. (M89=%28.6) ve 102. (M102=%33.4) maddelerde “Çoğu Zaman Bana Uygun”; 2. (M2=%29.9), 16. (M16=%48.1) ve 116. (M116=%48.9) maddelerde “Daima Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri saptanmıştır. Aday öğretmenler 75. (M75=%30.2) maddede ise “Bazen Bana Uygun” seçeneğini işaretlemişlerdir. Mutluluk alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.74 olarak hesaplanmış ve bu değer “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin mutluluk alt boyutuna ait çoğu maddede “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir.

Tablo 26. İyimserlik Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M10	15	4.0	18	4.8	60	16.0	145	38.8	136	36.4	-	-	374	100	3.98
M19	9	2.4	21	5.6	52	13.9	157	42.0	135	36.1	-	-	374	100	4.03
M25	15	4.0	27	7.2	81	21.7	150	40.1	101	27.0	-	-	374	100	3.78
M53	3	0.8	19	5.1	62	16.6	141	37.7	149	39.8	-	-	374	100	4.10
M78	18	4.8	58	15.5	113	30.2	121	32.4	64	17.1	-	-	374	100	3.41
M103	8	2.1	24	6.4	78	20.9	131	35.0	133	35.6	-	-	374	100	3.95
M104	8	2.1	19	5.1	90	24.1	147	39.3	110	29.4	-	-	374	100	3.88
M127	18	4.8	47	12.6	101	27.0	113	30.2	94	25.1	1	0.3	374	100	3.57
Genel Toplam															3.83

Tablo 26 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin iyimserlik alt boyutunda yer alan 10. (M10=%38.8), 19. (M19=%42.0), 25. (M25=%40.1), 78. (M78=%32.4), 104. (M104=%39.3) ve 127. (M127=%30.2) maddelerde “Çoğu Zaman Bana Uygun”; 53. (M53=%39.8) ve 103. (M103=%35.6) maddelerde “Daima Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. İyimserlik alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.83 olarak hesaplanmış ve bu değer “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Görüldüğü gibi aday öğretmenlerin iyimserlik alt boyutunda yer alan çoğu maddede “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğini işaretlemişlerdir. Buna göre aday öğretmenlerin olumsuz durumlar karşısında iyimser duygular geliştirdikleri söylenebilir.

Tablo 27. Olumlu İzlenim Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M4	49	13.1	81	21.7	114	30.5	94	25.1	36	9.6	374	100	2.96
M33	25	6.7	44	11.8	103	27.5	123	32.9	79	21.1	374	100	3.50
M49	54	14.4	77	20.6	101	27.0	103	27.5	39	10.4	374	100	2.98
M77	35	9.4	75	20.1	75	20.1	72	19.3	117	31.3	374	100	3.43
M92	67	17.9	65	17.4	77	20.6	89	23.8	76	20.3	374	100	3.11
M105	63	16.8	74	19.8	88	23.5	95	25.4	54	14.4	374	100	3.00
M119	23	6.1	52	13.9	72	19.3	90	24.1	137	36.6	374	100	3.71
Genel Toplam													3.24

Tablo 27 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin olumlu izlenim alt boyutunda yer alan 33. (M33=%32.9), 49. (M49=%27.5), 92. (M92=%23.8) ve 105. (M105=%25.4) maddelerde “Çoğu Zaman Bana Uygun”; 77. (M77=%31.3) ve 119. (M119=%36.6) maddelerde “Daima Bana Uygun” ve 4. (M4=%30.5) maddede ise “Bazen Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Olumlu izlenim alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.24 olarak hesaplanmış ve bu değer “Bazen Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Bu bulgu göz önüne alındığında, aday öğretmenlerin olumlu izlenim alt boyutunun kapsadığı davranışları yeterli düzeyde kazanmadıkları sonucuna ulaşılabılır.

Tablo 28. Olumsuz İzlenim Alt Boyutuna İlişkin Frekans Dağılımı

Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M11	32	8.6	53	14.2	98	26.2	97	25.9	93	24.9	1	0.3	374	100	3.43
M24	11	2.9	24	6.4	32	8.6	54	17.4	247	66.0	-	-	374	100	4.29
M40	44	11.8	60	16.0	90	24.1	92	24.6	88	23.5	-	-	374	100	3.32
M56	13	3.5	37	9.9	56	15.0	73	19.5	195	52.1	-	-	374	100	4.06
M69	16	4.3	48	12.8	51	13.6	89	23.8	170	45.5	-	-	374	100	3.93
M98	42	11.2	45	12.0	80	21.4	90	24.1	117	31.3	-	-	374	100	3.52
M111	80	21.4	85	22.7	90	24.1	66	17.6	53	14.2	-	-	374	100	2.80
Genel Toplam															3.62

Tablo 28 incelendiğinde aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin olumsuz izlenim alt boyutunda yer alan 24. (M24=%66.0), 56. (M56=%52.1), 69. (M69=%45.5) ve 98. (M98=%31.3) maddelerde “Daima Bana Uygun”; 11. (M11=%26.2) ve 111. (M111=%24.1) maddelerde “Bazen Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri saptanmıştır. Aday öğretmenler 40. (M40=%24.6) maddede ise “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğini işaretlemişlerdir. Olumsuz izlenim alt boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalamalarının ortalaması 3.62 olarak hesaplanmış ve bu değer “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğine karşılık geldiği bulunmuştur. Olumsuz izlenim alt boyutuna ilişkin maddelerin çoğunda aday öğretmenlerin “Daima Bana Uygun” seçeneğini işaretlemeleri, bu alt boyutun gerektirdiği davranışların onlarda yeterli düzeyde geliştiğini göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2. Alt Problem: Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt ölçekleri ile duygusal zeka anketinin alt boyutları arasında ilişki var mıdır?

Tablo 29.'da aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt ölçeklerinden aldıkları puanlarla duygusal zeka anketinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 29. Bar-On Duygusal Zeka Anketi Puanları ile California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Analytiklik	Açık Fikirlilik	Meraklılık	Kendine Güven	Doğruyu Arama	Sistemlilik
Duygusal Öz Farkındalık	.32**	.30**	.33**	.25**	.20**	.36**
Girişkenlik	.29**	.34**	.29**	.25**	.23**	.30**
Öz Saygı	.40**	.40**	.41**	.22**	.12*	.44**
Öz Gerçekleştirme	.26**	.40**	.30**	.18**	.30**	.32**
Bağımsızlık	.39**	.52**	.28**	.14**	.15**	.31**
Empati	.36**	.31**	.34**	.26**	.19**	.21**
Kişiler Arası İlişkiler	.40**	.39**	.31**	.22**	.20**	.29**
Sosyal Sorumluluk	.38**	.37**	.27**	.18**	.21**	.19**
Problem Çözme	.34**	.28**	.50**	.51**	.27**	.39**
Gerçeklik Değerlendirmesi	.33**	.29**	.28**	.24**	.15**	.39**
Esneklik	.15**	.36**	.21**	.14**	.28**	.28**
Strese Tolerans	.17**	.24**	.34**	.33**	.29**	.41**
Dürtü Kontrol	.11*	.34**	.04	.07	.29**	.28**
Mutluluk	.30**	.31**	.30**	.25**	.21**	.33**
İyimserlik	.26**	.23**	.45**	.33**	.29**	.34**
Olumlu İzlenim	.06	-.06	.03	.01	.05	-.08
Olumsuz İzlenim	.28**	.41**	.13**	.09	.30**	.27**

**P<.01

*p<.05

Tablo 29. incelendiğinde aday öğretmenlerin (N=374) eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile duygusal zeka anketinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin analitiklik alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin alt boyutlarından biri olan olumlu izlenim (.06) arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki olmadığı görülmüştür. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin analitiklik alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin duygusal öz farkındalık (.32), girişkenlik (.29), öz saygı (.40), öz gerçekleştirme (.26), bağımsızlık (.39), empati (.36), kişiler arası ilişkiler (.40), sosyal sorumluluk (.38), problem çözme (.34), gerçeklik değerlendirmesi (.33), esneklik (.15), strese tolerans (.17), dürtü kontrol (.11), mutluluk (.30), iyimserlik (.26), olumsuz izlenim (.28) alt boyutları arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki olduğu gözlenmektedir.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin analitiklik alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin duygusal öz farkındalık, öz saygı, bağımsızlık, empati, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi alt boyutları arasında $p < .01$ düzeyinde ve orta seviyede manidar bir ilişki görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin analitiklik alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin alt boyutlarından girişkenlik, öz gerçekleştirme, esneklik, strese tolerans, mutluluk, iyimserlik, olumsuz izlenim arasında yine $p < .01$ düzeyinde, fakat düşük seviyede manidar bir ilişki saptanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi analitiklik alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin alt boyutlarından dürtü kontrol alt boyutu arasında ise $p < .05$ düzeyinde ve düşük seviyede manidar bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 29. incelendiğinde aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin açık fikirlilik alt ölçeğinin duygusal zeka anketinin alt boyutlarından biri olan olumlu izlenim (-.06) ile arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki olmadığı görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi açık fikirlilik alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin duygusal öz farkındalık (.30), girişkenlik (.34), öz saygı (.40), öz gerçekleştirme (.40), bağımsızlık (.52), empati (.31), kişiler arası ilişkiler (.39), sosyal sorumluluk (.37), problem çözme (.28), gerçeklik değerlendirmesi (.29), esneklik (.36), strese tolerans (.24), dürtü kontrol (.34), mutluluk (.31), iyimserlik

(.23), olumsuz izlenim (.41) alt boyutları arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki olduğu gözlenmektedir.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin bir alt ölçeği olan açık fikirlilik ile duygusal zeka anketinin girişkenlik, öz saygı, öz gerçekleştirme, bağımsızlık, empati, kişilerarası ilişkiler, sosyal sorumluluk, esneklik, dürtü kontrol, mutluluk, olumsuz izlenim alt boyutları arasında $p<.01$ düzeyinde ve orta seviyede manidar bir ilişki bulunmuşken; duygusal öz farkındalık, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi, strese tolerans, iyimserlik alt boyutları arasında yine $p<.01$ düzeyinde fakat düşük seviyede manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin meraklılık alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin dürtü kontrol (.04) ve olumlu izlenim (.03) alt boyutları arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme meraklılık alt ölçeği ile duygusal zeka anketi alt boyutlarından duygusal zeka duygusal öz farkındalık (.33), girişkenlik (.29), öz saygı (.41), öz gerçekleştirme (.30), bağımsızlık (.28), empati (.34), kişiler arası ilişkiler (.31), sosyal sorumluluk (.27), problem çözme (.50), gerçeklik değerlendirmesi (.28), esneklik (.21), strese tolerans (.34), mutluluk (.30), iyimserlik (.45), olumsuz izlenim (.13) alt boyutları arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin meraklılık alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin alt boyutlarından duygusal öz farkındalık, öz gerçekleştirme, empati, kişiler arası ilişkiler, problem çözme, strese tolerans, iyimserlik arasında $p<.01$ düzeyinde ve orta seviyede manidar bir ilişki bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin meraklılık alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin girişkenlik, özsaygı, bağımsızlık, sosyal sorumluluk, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik, mutluluk ve olumsuz izlenim alt boyutları arasında yine $p<.01$ düzeyinde fakat düşük seviyede manidar bir ilişki olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin kendine güven alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin dürtü kontrol (.07), olumlu izlenim (.01) ve olumsuz izlenim (.09) alt

boyutları arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki bulunamamışken; duygusal öz farkındalık (.25), girişkenlik (.25), öz saygı (.22), öz gerçekleştirme (.18), bağımsızlık (.14), empati (.26), kişiler arası ilişkiler (.22), sosyal sorumluluk (.18), problem çözme (.51), gerçeklik değerlendirmesi (.24), esneklik (.14), strese tolerans (.33), mutluluk (.25) ve iyimserlik (.33) alt boyutları arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki bulunmuştur.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin kendine güven alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin alt boyutlarından problem çözme, strese tolerans ve iyimserlik arasında $p<.01$ düzeyinde ve orta seviyede manidar bir ilişki olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin kendine güven alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin duygusal öz farkındalık, girişkenlik, öz saygı, öz gerçekleştirme, bağımsızlık, empati, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik ve mutluluk alt boyutları arasında ise yine $p<.01$ düzeyinde fakat düşük seviyede manidar bir ilişki bulunmuştur.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin doğruyu arama alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin olumlu izlenim (.05) alt boyutu arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki bulunmamıştır. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin doğruyu arama alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin duygusal öz farkındalık (.20), girişkenlik (.23), öz saygı (.12), öz gerçekleştirme (.30), bağımsızlık (.15), empati (.19), kişiler arası ilişkiler (.20), sosyal sorumluluk (.21), problem çözme (.27), gerçeklik değerlendirmesi (.15), esneklik (.28), strese tolerans (.29), dürtü kontrol (.29), mutluluk (.21), iyimserlik (.29) ve olumsuz izlenim (.30) alt boyutları arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki olduğu gözlenmektedir.

Eleştirel düşünme doğruyu arama alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin duygusal öz farkındalık, girişkenlik, öz saygı, öz gerçekleştirme, bağımsızlık, empati, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik, strese tolerans, dürtü kontrol, mutluluk, iyimserlik ve olumsuz izlenim alt boyutları arasında $p<.01$; öz saygı alt boyutu ile arasında $p<.05$ düzeyinde manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak eleştirel düşünme doğruyu arama alt ölçeği ile

duygusal zeka anketinin alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde bu ilişkinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin sistematiklik alt ölçeği ile duygusal zeka anketi alt boyutlarından biri olan olumlu izlenim (-.08) alt boyutu arasında manidar bir ilişki bulunamamışken; duygusal öz farkındalık (.36), girişkenlik (.30), öz saygı (.44), öz gerçekleştirme (.32), bağımsızlık (.31), empati (.21), kişiler arası ilişkiler (.29), sosyal sorumluluk (.19), problem çözme (.39), gerçeklik değerlendirmesi (.39), esneklik (.28), strese tolerans (.41), dürtü kontrol (.28), mutluluk (.33), iyimserlik (.34) ve olumsuz izlenim (.27) alt boyutları arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki saptanmıştır.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin sistematiklik alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin duygusal öz farkındalık, öz saygı, öz gerçekleştirme, bağımsızlık, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi, strese tolerans, mutluluk ve iyimserlik alt boyutları arasında $p<.01$ düzeyinde ve orta seviyede manidar bir ilişki olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin sistematiklik alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin girişkenlik, empati, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, esneklik, dürtü kontrol ve olumsuz izlenim alt boyutları arasında yine $p<.01$ düzeyinde fakat düşük seviyede manidar bir ilişki bulunmuştur.

Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri alt ölçeği ile duygusal zeka boyutları arasındaki ilişkinin yanı sıra her iki ölçekten alınan toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı da hesaplanmıştır.

Tablo 30. Bar-On Duygusal Zeka Anketi ile California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanları Korelasyon Katsayısı

		Duygusal Zeka Anketinden Alınan Toplam Puan
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Alınan Toplam Puan	Korelasyon	.66**
	Sig	.00
	N	374

**P<.01

*p<.05

Tablo 30'daki ilgili hesaplama sonuçlarına göre, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile duygusal zeka anketinden aldıkları toplam puanlar arasında $p<0.01$ düzeyinde manidar bir ilişki bulunmuştur. Ancak elde edilen korelasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin orta derecede olduğu görülmektedir ($r=.660$, $p<0.01$).

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

Bu araştırmanın problemi “Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Problem cümlesine dayalı olarak alt problemler oluşturulmuş, elde edilen veriler çözümlenerek belirlenen alt problemlere cevap aranmaya çalışılmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

5.1. Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ve duygusal zeka düzeylerini belirlemek amacıyla, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt ölçekleri ve duygusal zeka anketinin alt boyutları içinde yer alan maddelere verdikleri cevapların frekans, yüzde ve toplam aritmetik ortalamalarına bakılmıştır.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda aday öğretmenlerin, eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin analitiklik, açık fikirlilik ve meraklılık alt ölçeklerinde

ortalama olarak “Katılıyorum”; kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçeklerinde ise “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine eğilim gösterdikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini yeterli düzeyde kazanmadıkları söylenebilir. Bunun nedeni Schaferman (1991)’ın belirttiği gibi bireylerin eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasında etkisi olan öğrenme stratejileri ve sınıf tekniklerini iyi derecede içermeyen eğitim ortamında yetişmiş olmalarından kaynaklanabilir. Nitekim Akınoğlu (2001), eleştirel düşünme becerisi temel alınarak işlenen Fen Bilgisi derslerindeki başarının, geleneksel yaklaşımla işlenen derslerden daha yüksek; Şahinel (2001) ise, öğrenci başarısı açısından, eleştirel düşünme becerilerinin tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Aday öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek için yapılan çözümlemeler sonucunda, duygusal zeka anketinin duygusal öz farkındalık, girişkenlik, öz saygı, öz gerçekleştirme, bağımsızlık, empati, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik, strese tolerans, mutluluk, iyimserlik ve olumsuz izlenim alt boyutlarında ortalama olarak “Çoğu Zaman Bana Uygun”; dürtü kontrol ve olumlu izlenim alt boyutlarında ise “Bazen Bana Uygun” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. Bu bulguya göre aday öğretmenlerin duygusal öz farkındalık, girişkenlik, öz saygı, öz gerçekleştirme, bağımsızlık, empati, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik, strese tolerans, mutluluk, iyimserlik ve olumsuz izlenim alt boyutlarına ilişkin davranışları çoğu zaman gösterdikleri, dürtü kontrol ve olumlu izlenim alt boyutlarına ilişkin davranışları ise bazen gösterdikleri söylenebilir.

Aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin çoğu alt boyutuna ilişkin davranışları ‘daima’ değil de ‘çoğu zaman’ göstermelerinin sebebi, genel olarak ailede, sosyal çevrede ve eğitim ortamında, aday öğretmenlerin bu davranışları kazanmalarını destekleyici faktörlerin yeterli düzeyde bulunmamasından

kaynaklanabilir. Salovey ve Sluyter (1997)'a göre ailedeki etkileşim, eğitim programlarının içeriği ve değer yargıları duygusal zekanın gelişmesinde rol oynayan faktörlerdir. Aday öğretmenlerin duygularının farkında olma, onları yönetme ve denetleme, düşünme ile duygu arasında ilişki kurma ve onları yeni durumlara uydurma, gerçeği doğru olarak algılama gibi duygusal zeka davranışlarını tam olarak kazanamamalarının nedeni onların yetiştiği çevrenin 'Salovey ve Sluyter'ın ortaya koyduğu faktörlerin' yetersizliği olabilir.

Sonuç olarak özellikle ailenin, eğitimcilerin ve aday öğretmenlerin bu kavramların içeriği ve önemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının, eğitim programlarının bu kavramları bireyde geliştirmeyi amaçlayan sınıf atmosferinden, yöntem ve tekniklerden, eğitim materyallerinden uzak olmasının bu konuda rolü olabilir. Meyer (1988:2)'e göre fakülteler ve üniversitelerde bilginin aktarılması düşünme becerilerinin geliştirilmesinden önde gelmektedir. Bu nedenle eğitim pasif tarzını sürdürmekte ve genellikle eğitim eleştirel düşünmenin önemli olmadığı düşünülmektedir.

Eleştirel düşünme ve duygusal zekanın gelişiminde etkisi olan bir çok değişkenden söz edilebilir. Farklı değişkenlerin bu iki kavramın gelişimi üzerindeki etkisini incelemek bu araştırmanın amaçları arasında yer almamaktadır. Fakat aday öğretmenlerin eleştirel düşünme ve duygusal zeka düzeylerine ilişkin yorumlara yardımcı olacağı düşüncesiyle cinsiyet, mezun olunan lise türü, üniversitede öğrenim görülen bölüm, anne ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerin bu kavramların gelişimi üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Ek-1'deki tablolar incelendiğinde açık fikirlilik alt ölçeği dışında cinsiyetin, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimine etkisi olmadığı görülmektedir. Cinsiyetin aday öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerine etkisi ise girişkenlik, öz saygı, öz gerçekleştirme, bağımsızlık, empati, kişilerarası ilişkiler, sosyal sorumluluk, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik, mutluluk ve olumsuz izlenim alt boyutlarında görülmektedir. Bu alt boyutlarda kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ortaya çıkan sonuç doğrultusunda kız öğrencilerin ilişkilerinde daha açık fikirli ve girişken oldukları, gerçekleri değerlendirerek, esnek

ve bağımsız davranışlar sergiledikleri, daha fazla olumsuz duyguya sahip oldukları söylenebilir. Bu sonucun aksine Ergin (2000) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada, erkek öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eleştirel düşünme eğilimlerine ve duygusal zeka düzeylerine etkisi olduğu düşünülen bir başka değişken, aday öğretmenlerin mezun oldukları lise türüdür. Kürüm (2002) tarafından yapılan araştırma, mezun olunan lise türünün aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada ise aday öğretmenlerin mezun oldukları lise türünün eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisi Ek-1’de görüldüğü gibi sadece analitiklik alt ölçeğinde bulunmaktadır.

Aday öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile mezun oldukları lise türü arasındaki farklılığın ise bağımsızlık, empati, problem çözme alt boyutlarında saptanmıştır. Bağımsızlık alt boyutunda Anadolu Öğretmen Lisesi, empati alt boyutunda Kolej ve problem çözme alt boyutunda Meslek Lisesi mezunu olan aday öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının diğer lise türlerinden mezun olan adaylara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin mezun oldukları lise türünün duygusal zeka düzeyleri ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde fazla etkisi olmaması, farklı lise türlerinde uygulanan programların bu kavramları kapsama derecelerinin benzer düzeylerde olmasından kaynaklanabilir. Ortaöğretim programlarının, eleştirel düşünme başta olmak üzere çeşitli düşünme becerilerini ve duygusal zeka düzeylerini geliştirecek nitelikte hazırlanması gerekmektedir. Taşkın (2003), lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, derse karşı ilginin artması, kalıcı bilgi edinme ve araştırmaya yönelme açısından eleştirel düşünme temelli yürütülen dersin, düz anlatım yöntemiyle işlenen derse göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Seferoğlu ve Akbıyık (2006:198)’a göre de sınıflarında eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine önemli katkılarda bulunmakta ve eleştirel düşünmeye olan olumlu tutumu artırmaktadırlar. Derslerde eleştirel düşünme becerileri düzenli olarak kullanıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine katılmaları artma eğilimindedir.

Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve duygusal zeka düzeyleri öğrenim gördükleri bölümlere göre de farklılık göstermektedir. Ek-1 incelendiğinde bu farklılık Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (analitiklik), Resim Öğretmenliği (doğruyu arama), İngilizce Öğretmenliği (açık fikirlilik) ve Okul Öncesi Öğretmenliği (sistematiiklik) programlarında görölmektedir. Aday öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile öğrenim gördükleri bölüm arasındaki farklılık ise Matematik Öğretmenliği (dürtü kontrol), Müzik Öğretmenliği (girişkenlik), Okul Öncesi Öğretmenliği (duygusal öz farkındalık, problem çözme, esneklik, strese tolerans, mutluluk, iyimserlik) ve İngilizce Öğretmenliği (öz saygı, öz gerçekleştirme, empati, kişilerarası ilişkiler, olumsuz izlenim) programlarında görölmektedir. Belirtilen bölümlerde öğrenim gören aday öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimi puanlarının diğer bölümlerde öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Özdemir (2005)'in üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirip, öğrencilerin bu beceriye sahip olma durumlarının anne baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşması bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Çünkü ek-1'de görüldüğü gibi aday öğretmenlerin anne eğitim düzeyleri arasındaki farklılık eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin sadece analitiklik (okur-yazar) alt ölçeğinde görölmüş, baba eğitim düzeyinin ise aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olmadığı saptanmıştır.

Ancak aday öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile anne ve baba eğitim düzeyleri arasında farklılığın olduğu görölmektedir. Aday öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile anne eğitim düzeyi ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki farklılık duygusal zeka anketinin bağımsızlık (ortaöğretim) alt boyutunda; baba eğitim düzeyi ile arasındaki farklılık ise duygusal zeka anketinin meraklılık (okur-yazar) ve iyimserlik (yüksek öğretim) alt boyutlarında görölmektedir. Anne ve baba eğitim düzeyleri düşük olan aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve duygusal zekaları gelişmiş olduğu söylenebilir. Bunun sebebi eleştirel düşünme eğilimi ve

duygusal zeka gelişiminin belirli bir eğitim düzeyiyle sınırlı kalmaması ve farklı değişkenlerin bu kavramlar üzerindeki etkisi olabilir.

Duygusal zekanın ve eleştirel düşünme becerisinin kalıtsal olmadığı, yaşam boyu geliştirilebilir iki kavram olduğu göz önüne alındığında henüz geç kalınmış değildir. Çünkü Stein (2003)'e göre duygusal olgunluğa, zaman ve yaşanan deneyimlerle ulaşılmaktadır. Walsh ve Paul (1988)'a göre de eleştirel düşünme her yaşta insana öğretilir, çünkü yaşla artarak ilerleyen bir olgudur (Walsh ve Paul, 1988 akt:Demirci, 2000:3).

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt ölçekleri ile duygusal zeka anketinin alt boyutları arasındaki ilişki için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmış ve bulunan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

5.2.1. Eleştirel Düşünme Analitiklik Alt Ölçeği ve Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin analitiklik alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin olumlu izlenim alt boyutu arasında manidar bir ilişki gözlenmemiştir. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin analitiklik alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin alt boyutlarından duygusal öz farkındalık, girişkenlik, öz saygı, öz gerçekleştirme, bağımsızlık, empati, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik, strese tolerans, mutluluk, iyimserlik, olumsuz izlenim alt boyutları arasında $p<.01$; dürtü kontrol alt boyutu arasında ise $p<.05$ düzeyinde manidar bir ilişki bulunmuştur. Ancak bulunan ilişkilerin düşük ve orta seviyede olduğu görülmüştür.

Analitiklik potansiyel olarak sorun yaratan durumlara karşı dikkatli olma,

zor problemler karşısında akıl yürütmedir (Kökdemir, 2003:78). Eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutu olan analitiklik ile duygusal zeka anketinin yukarıda belirtilen alt boyutları arasında ilişki olması doğaldır. Çünkü analitik düşünen kişi, problemleri durumu kontrol ederek stresle başa çıkabilir ve problemi daha iyi bir sonuç için fırsat olarak değerlendirebilir. Ayrıca kişi duygu ve düşüncelerinin farkında olup, bunları denetleyerek problemin çözümü için akıl yürütebilir ve ürettiği çözümleri toplum yararına kullanabilir.

Bir aday öğretmenin analitik düşünme eğiliminin gelişmiş olması son derece önemlidir. Çünkü öğretmen sınıf ortamında sorun oluşturabilecek durumlar için önlem alabilmeli, planlı hareket ederek problemleri çözme eğilimi gösterebilmelidir. Araştırmada elde edilen bulgulara dikkat edilecek olursa aday öğretmenlerin analitik düşünme eğilimlerinin, yüksek düzeyde olmasa da gelişmiş olduğu görülmektedir. Bu alt ölçekle duygusal zeka anketinin yukarıda belirtilen alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki olması; aday öğretmenlerin bu alt boyutlardan aldıkları puanların çok düşük olmadığına göstergesidir. Örneğin tablo 29. incelendiğinde analitiklik alt ölçeğiyle duygusal zekanın bağımsızlık ve problem çözme alt boyutları arasında orta seviyede bir ilişki gözlenmektedir. Dolayısıyla aday öğretmenlerin problem çözme becerisi kazanmalarını destekleyici yöntem ve tekniklerin işe koşulduğu ve analitik düşünme eğilimlerinin gelişmesine fırsat verilen bağımsız sınıf ortamlarında yetiştikleri söylenebilir.

5.2.2. Eleştirel Düşünme Açık Fikirlilik Alt Ölçeği ve Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin açık fikirlilik alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin olumlu izlenim alt boyutu arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin bir alt ölçeği olan açık fikirlilik ile duygusal zeka anketinin duygusal öz farkındalık, girişkenlik, öz saygı, öz gerçekleştirme, bağımsızlık, empati, kişilerarası ilişkiler, sosyal sorumluluk, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik, strese tolerans, dürtü kontrol, mutluluk,

iyimserlik, olumsuz izlenim alt boyutları arasında $p<.01$ düzeyinde manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Açık fikirliliğe sahip olan kişi; farklı düşüncelere, yeni bakış açılarına, eleştirilere karşı hoşgörülüdür. Duygusal zeka alt boyutlarından duygusal öz farkındalık, olumlu izlenim, girişkenlik, strese tolerans, öz saygı, bağımsızlık, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik ve dürtü kontrol yetkinliklerini taşıyan kişi, kendi duygu ve düşüncelerinin farkındadır, farklı yaklaşımlara açıktır. Esnek düşünerek duygu ve düşüncelerini yeni durumlara uydurabilen kişiler, eleştirilere ve geri bildirimlere olumlu yaklaşabilmekte, zor durumlarda dürtülerini kontrol edebilmektedir. Ayrıca Rogers (1976; akt:Sungur, 1997:199)'a göre kendi içsel yaşantıları ile iletişim içerisinde olan bireyler, içtenlik, zihinsel özgürlük, kendini yönetme, kendini tanıma, başkalarına duyarlılık, toplumsal sorumluluk ve kişilerarası sevgi gibi değerleri seçmeye eğilimlidirler. Dolayısıyla yukarıda belirtilen alt ölçek ve alt boyutlar arasında bir ilişki bulunması olağandır.

Aday öğretmenlerin “açık görüşlü olma” özelliğini kazanarak mesleklerine başlamaları, çalışma hayatlarında sağlayacakları başarılar açısından değer taşımaktadır. Bilindiği gibi gereksiz ve anlamsız tartışmaların çoğu açık görüşlü olmamaktan kaynaklanmaktadır. Bu gibi olumsuz durumları önlemenin yolu, açık fikirli bireyler yetiştirmekten geçmektedir. Bir öğretmen eğitim ortamında öğrencilerin farklı düşüncelerini dikkate aldığını onlara hissettirmeli, aynı zamanda bu konuda onlara model olmalıdır. Araştırma bulguları göz önüne alındığında aday öğretmenler açık fikirli oldukları söylenebilir. Bu alt ölçek ile duygusal zeka anketinin yukarıda belirtilen alt boyutları arasında ilişki görülmektedir. Örneğin açık fikirlilik alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin bağımsızlık alt boyutu arasında pozitif yönlü ve orta seviyede ilişki bulunması, aday öğretmenlerin düşüncelerini rahatça ifade edebildikleri bağımsız sınıf ortamlarında yetiştiklerini bir kez daha ortaya koymaktadır.

5.2.3. Eleştirel Düşünme Meraklılık Alt Ölçeği ve Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin meraklılık alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin alt boyutlarından dürtü kontrol ve olumlu izlenim arasında manidar bir ilişki yoktur. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin meraklılık alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin duygusal öz farkındalık, girişkenlik, özsaygı, öz gerçekleştirme, bağımsızlık, empati, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik, strese tolerans, mutluluk, iyimserlik ve olumsuz izlenim alt boyutları arasında $p<.01$ düzeyinde manidar bir ilişki bulunmuştur.

Meraklılık koşulsuz bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme isteğidir. Kişi, bu doğrultuda elde ettiği kazanımlarla, karşısına çıkabilecek olası problemleri durumu sezip, kontrol altına alıp, çözüm üretebilme yetisi ve bu tür durumların hayatı için engel teşkil etmediği düşüncesi geliştirebilir. Aynı zamanda meraklılık yetisine sahip olan kişi etkili iletişim kurarak, yeni kazanımlar elde edip bunları toplumun ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilir.

Bir aday öğretmen meraklılık eğilimine sahip olarak bilgilerini sürekli yenileyebilmelidir. Çünkü çoğu alanda olduğu gibi eğitim alanında da sürekli gelişme söz konusudur. Gelişmeleri takip edip, koşulsuz olarak bilgi edinen bir öğretmenin verdiği eğitimle, gelişmelerin gerisinde kalan, yeni bilgileri öğrenmeye merak duymayan öğretmenin verdiği eğitim arasında kuşkusuz büyük farklar bulunmaktadır. Bu farklılığın sebeplerinden biri öğretmenin taşıdığı nitelikler arasında “meraklı olma” eğiliminin yer almasından ileri gelmektedir. Araştırmada örnekleme dahil edilen aday öğretmenlerin meraklılık eğilimine sahip olma düzeylerinin, çok yüksek olmadığı görülmektedir. Aday öğretmenler üniversite eğitimleri boyunca araştırmaya yönlendirilip, onların meraklılık duyguları sürekli canlı tutulsaydı, meraklılık eğilime sahip olma düzeyleri çok yüksek olabilirdi. Ayrıca tablo 29’da görüldüğü gibi eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin meraklılık alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin strese karşı tolerans, kişiler arası ilişkiler ve problem çözme alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta seviyede ilişki

belirlenmiştir. Bu bulgu dikkate alındığında, aday öğretmenlerin bilgi edinirken olağan stres durumlarıyla başa çıkabildikleri ve çevresindekilerle iyi iletişim kurabildikleri söylenebilir.

5.2.4. Eleştirel Düşünme Kendine Güven Alt Ölçeği ve Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin kendine güven alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin dürtü kontrol, olumlu izlenim ve olumsuz izlenim alt boyutları arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki bulunamamışken; duygusal öz farkındalık, girişkenlik, özsaygı, öz gerçekleştirme, bağımsızlık, empati, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik, strese tolerans, mutluluk, iyimserlik alt boyutları arasında $p<.01$ düzeyinde manidar bir ilişki olduğu görülmüştür.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt ölçeklerinden biri olan “kendine güven” aynı zamanda duygusal zeka yetileri arasında yer almaktadır. Kendine güvenen kişi, bu güvenden dolayı kendinin farkında olup duygu ve düşüncelerini açıkça ifade eder ve kendine saygı duyar. Ayrıca kendine olan güveni gelişmiş kişi, çevresiyle etkili iletişim kurabilir, başkalarının duygularını anlayabilir, problemleri durumlarda akılcı çözümler üretilir, bu çözümleri toplum yararına geliştirebilir.

Aday öğretmenlerde kendine güven duygusu geliştirme, eğitim ortamında karşılaştıkları problemlerde akıl yürüterek çözüm önerileri oluşturabilmeleri açısından önemlidir. Nitekim eğitim fakültelerinde aday öğretmenler, meslek yaşamlarında kendine güven eğiliminin onlara sağlayacağı yarardan haberdar edilmelidir. Araştırma bulgularına göre aday öğretmenlerin kendine güven eğilimlerinin yeterince gelişmediği söylenebilir. Düşüncelerin, karar ve yargıların eleştirilmesine fırsat verilen tartışma ortamlarında yetişmemiş olmaları bu sonucun nedenleri arasında sayılabilir. Ayrıca yukarıda belirtildiği gibi eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin kendine güven alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin bazı alt

boyutları arasında ilişki bulunmuştur. Çünkü eleştirel düşünme eğilimi ve duygusal zekanın ortak yetisi olan “kendine güven”, aday öğretmenlerin problem çözme, stresle başa çıkma ve olumsuzlukları iyi durumlar için fırsat olarak görme gibi yetileri kazanmalarında etken olmuş olabilir.

5.2.5. Eleştirel Düşünme Doğruyu Arama Alt Ölçeği ve Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin doğruyu arama alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin alt boyutlarından biri olan olumlu izlenim arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme doğruyu arama alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin duygusal öz farkındalık, girişkenlik, öz saygı, öz gerçekleştirme, bağımsızlık, empati, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik, strese tolerans, dürtü kontrol, mutluluk, iyimserlik ve olumsuz izlenim alt boyutları arasında $p<.01$; öz saygı alt boyutu ile arasında $p<.05$ düzeyinde manidar bir ilişki olduğu görülmüştür.

Doğruyu arama alt ölçeğinden yüksek puan alanlar, kendi düşüncesinden farklı düşüncelerle karşılaştığında nesnel davranıp doğru olan düşüncüyü arama eğilimi göstermektedir. Doğruyu arama eğiliminde olan kişi, kendisi için doğru olanı bulup, yaşamını anlamlı kılmaya çalışarak kendini gerçekleştirebilir. Aynı zamanda bağımsız düşünüp, kontrollü bir biçimde davranarak, düşüncelerini ve davranışlarını değişen durumlara uyarlayabilir. Bu sebeplerden dolayı bu alt ölçek ve alt boyutlar arasında manidar bir ilişki bulunması şaşırtıcı değildir.

Bir öğretmen için doğruyu arama eğilimine sahip olmak, farklı düşünceleri nesnel olarak değerlendirebilmesi ve bu değerlendirme sonunda kendi düşüncesiyle çelişen bir düşüncenin bile doğruluğunu kabul edebilmesi bakımından önem taşımaktadır. Sınıflarında doğruyu arama eğilimi gösteren öğretmen, öğrencilerin de bu eğilimi kazanmalarına katkıda bulunabilir. Bu bağlamda düşüncelerin açıklamasına imkan veren öğrenme-öğretme ortamları oluşturup, öğrencileri farklı

düşünceler arasında nesnel davranmaya yönlendirerek doğru bilgiyi bulmalarında ve aynı zamanda etkili kararlar almalarında onlara rehber olabilmelidir. Araştırma bulgularına bakıldığında bu alt ölçek ile duygusal zeka anketinin çoğu alt boyutu arasında pozitif yönlü ve düşük seviyede ilişki saptanmıştır. Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde aday öğretmenlerin doğruyu arama alt ölçeğinden aldıkları puanların, duygusal zeka anketi alt boyutlarından aldıkları puanlara göre daha düşük olması, aralarındaki ilişkinin düşük seviyede çıkmasının nedeni olabilir.

5.2.6. Eleştirel Düşünme Sistematiiklik Alt Ölçeği ve Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin sistematiiklik alt ölçeği ile duygusal zeka anketi alt boyutlarından biri olan olumlu izlenim alt boyutu arasında manidar bir ilişki bulunamamışken; duygusal öz farkındalık, girişkenlik, öz saygı, öz gerçekleştirme, bağımsızlık, empati, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik, strese tolerans, dürtü kontrol, mutluluk, iyimserlik ve olumsuz izlenim alt boyutları arasında $p<.01$ düzeyinde manidar bir ilişki saptanmıştır.

Sistematiik düşünme, karar verme sürecinde planlı ve örgütlü araştırma yapma eğilimidir. Sistematiiklik duygusal zekanın bir alt boyutu olan problem çözme ile yakından ilişkidir. Çünkü bir probleme çözüm yolları üretirken kişinin sistematiik davranması gerekir. Ayrıca sistematiik düşünen kişi araştırma yaparken bağımsız olarak karmaşık düşüncelerini düzenleyip, kendini tutarlı bir biçimde ortaya koyabilir ve yaşamın anlamını fark ederek mutlu bir hayat sürdürebilir.

Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde etkili sınıf koşullarını düzenleyebilmek ve karşılaştığı engelleri ortadan kaldırabilmek için sistematiik düşünme eğilimine sahip olmalıdır. Çünkü öğrenciye neyi, niçin ve nasıl kazandıracağına karar verirken planlı hareket etmelidir. Bir öğretmenin bu eğilime sahip olmaması, öğrencilerin plansız, rastgele oluşturulan eğitim ortamlarında

yetişmelerini beraberinde getirmektedir. Bu olumsuz durumun aşılması, öğretmenlerin meslek yaşamları öncesinde sistematik düşünme eğilimini kazanmaları ile sağlanacaktır. Araştırma bulgularına dikkat edilecek olursa aday öğretmenlerin bu eğilimlerinin çok fazla gelişmediği söylenebilir. Ayrıca tablo 29. incelendiğinde sistematik düşünme eğilimi taşıyan aday öğretmenlerin, duygusal zekanın bazı yetilerine de sahip oldukları görülmektedir. Örneğin eleştirel düşünme ölçeğinin sistematiklik alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin öz saygı, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta seviyede bir ilişki söz konusudur. Bu bağlamda, kendi yeterliliklerinin farkında olarak problemlere çözüm önerileri üretirken gerçekçi davranan bir aday öğretmenin sistematik düşünme eğilimini kazanmış olduğu söylenebilir.

Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği ve duygusal zeka anketinden aldıkları toplam puanlar arasında $p<.01$ düzeyinde manidar bir ilişki bulunmuştur. Fakat bu ilişkinin orta düzeyde (.66) olduğu görülmektedir. İlişkiyi ortaya koyan sayısal değer incelendiğinde, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ve duygusal zeka düzeyleri arasında yüksek düzeye yakın bir ilişkiden söz edilebilir. Bu bulgu, duygusal zekası gelişmiş olan kişinin, eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla aday öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olmamasından dolayı toplam puanlar arasındaki ilişkinin orta düzeyde çıkması doğaldır. Özellikle sınıf seviyesinin 4. sınıf, uygulama zamanın eğitim-öğretim yılının 2. yarısında gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulursa, aday öğretmenlerin üniversite eğitimleri boyunca bu kavramların kapsadığı yetileri yeterli düzeyde kazanmadıkları söylenebilir. Oysa ki üniversitede derslerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve duygusal zeka düzeylerini geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Nitekim Aybek (2006) aday öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, Edward De Bono'nun beceri temelli Cort-1 düşünme deney grubu ve konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına, araştırmacılara ve diğer konulara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Yükseköğretimde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler, öğretmen adaylarına kendini tanıma, kendine saygı duyma, duygularının farkına varma ve duygularını kontrol ederek yönetme, çevresiyle etkili iletişim kurma, işbirliği yapma, olumsuz durumlar karşısında olumlu tutum geliştirme gibi yetileri kazandıracak şekilde işe koşulabilir.
- Duygusal zeka yetilerini geliştirmek için işe koşulan strateji yöntem ve teknikler aynı zamanda eleştirel düşünmenin kapsadığı analitik ve sistematik düşünme, çeşitli bilgilerden doğru olanı bulma, kendine güven duygusu geliştirerek farklı fikirlere açık olma becerilerini geliştirmek için de kullanılabilir.
- Yükseköğretimde öğretim üyeleri ve görevlileri tarafından aday öğretmenlerin belirtilen duygusal zeka yetilerini ve eleştirel düşünme becerilerini

gerçek yaşamda kullanabilmeleri için gerçek yaşamla ilişkili sınıf ortamları hazırlanabilir.

- Yapılan araştırmada aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin ve duygusal zeka düzeylerinin yeterince gelişmediği görülmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme ve duygusal zekayı bireye kazandırmakla sorumlu olan eğitimciler bu kavramların önemi, kapsamı hakkında bilgilendirilebilir. İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerden, yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim görevlilerine kadar eğitimin her aşamasında yer alan eğitimcilerin bu kavramlar ve bunların içerdiği yetileri öğrencilere nasıl kazandıracakları hakkında bilgilendirilebilir.

6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Eleştirel düşünme becerileri ve duygusal zeka arasındaki ilişkinin nedenleri daha detaylı şekilde incelenebilir.
- Bağımsız ve esnek düşünebilen bireyler yaratıcı olabilirler. Bundan dolayı eleştirel düşünmenin dışında başta yaratıcı düşünme olmak üzere diğer düşünme becerileriyle duygusal zeka arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Duygusal zeka ve eleştirel düşünmenin gelişiminde, okul dışında aile ve sosyal çevrenin de etkili olduğu unutulmamalıdır. Bundan dolayı bu iki kavram arasındaki ilişki farklı alanlarda aranabilir.
- Farklı değişkenlerin, duygusal zeka ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine, bunlar arasındaki ilişkiye etkisi incelenebilir.

6.3. Diğer Konulara Yönelik Öneriler

- Akademik başarıya, sosyal yaşantıya olumlu yönde etkisi olan eleştirel düşünme ve duygusal zeka gelişimi bireyin hayatı boyunca devam eden bir süreç

olduğundan dolayı iş alanında hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir ve toplum bilinçlendirme programları hazırlanabilir.

- Eleştirel düşünme ve duygusal zeka, geliştirilebilen iki kavram olduğu ve bu kavramların gelişimi ailede başladığı için eleştirel düşünme ve duygusal zekanın önemini içeren aile bilinçlendirme programları hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

ACAR, TEKİN, Füsün, “*Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

ADASAL, Rasim, *Medikal Psikoloji*, Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayınları, Sayı:140. 1964.

AKBIYIK, Cenk, “*Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

AKINOĞLU, Orhan ve Diğerleri, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.

-----, **Orhan**, *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 2001.

AKKOYUN, Füsün, *Duygusal Okuryazarlık ve Zekayı Geliştirme Yolları*, Cumhuriyet Bilim Teknik, 1998.

AKTAN, Ebru, *Duygusal Zeka*, Ankara:Nobel Yayınları, 2002.

Ana Britannica, No:32. İstanbul: Ana Yayıncılık, 1994.

APAYDIN, Talip, “Düşünmek ya da İnanmak”, *Öğretmen Dünyası*, Sayı:218, 1998, s. 25.

ATASOY, Şengül – AKDENİZ, A. Rıza, *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:170, 2006.

AYBEK, BİRSEL, “Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

AYHAN, Aydın, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık, 1999.

BADEMCI, Vahid, *Aymazlığın Sonu:Geleceği Tehlikede Bir Ulus*, Ankara: Gazi Kitapevi Yayınları, 1997.

BALTAŞ, Zuhale, *Duygusal Zeka*, İstanbul:Remzi Kitapevi, 2006.

BAR-ON, Reuven, *Emotional Quotient Inventory User's Manual*, Toronto:MHS Inc., 1997.

BAYRAKCI, Mustafa – ARSLAN, A. Metin, *Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi*. Ankara: Milli Eğitim Dergisi, Sayı:171, 2006, s. 100-101.

BLOOM, B.S – HILL, W. H, *Taxonomy Of Educational Objectives*, Longman. 1979.

BERNSTEIN, A. Douglas – NASH, W. Peggy, *Essentials of Psychology*. Boston:

Houghton Mifflin, 2005.

BRADBERRY, Travis – Jean GREAVES, Jean, *Duygusal Zekanızı Keşfedin*, çev: Sevda Kubilay, İstanbul:Truva Yayınları, 2006.

BÜMEN, T. Nilay, *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.

CHAFFEE, John, *Thinking Critically*, Newyork: Houghton Mifflin Company, 1988.

CHAU-KLU, Cheung – RUDOWICZ, Elisabeth – GRAEME, Lang – XIAO, D. Yue, - KWAN, S.F. Anna, “Critical Thinking Among University Student: Does The Family Background Matter”, *Journal*, vol: 35, Issue: 4, 2001, p. 577.

CHERNİSS, Cary – GOLEMAN, Daniel, *The Emotionally Intelligent Workplace*, San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

CÜCELOĞLU, Doğan, *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1993.

DE BONO, Edward, *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*, çev. Ercan Tuzcular, İstanbul: Remzi Kitapevi, 1997.

DENİZ, Taşkın, “Coğrafya Öğretiminde Eleştirel Düşünme Yönteminin Başarıya Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

DEMİRCİ, Cavide, “Eleştirel Düşünme”, *Eğitim ve Bilim*. Cilt:254/Sayı:115, 2000, s. 3

DEMİREL, Özcan, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 1999.

Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1974.

ELDER, Linda, “Critical Thinking The Key to Emotional Intelligent”, *Journal of Developmental Education*, vol:21/ işu:1, 1997, s.40-41.

ENNİS, H. Robert, A Super – Streamlined Coception of Critical Thinking, <http://www.criticalthinking.net/SSConcCTApr3.html>.2004.

EPSTEİN, Seymour, *Constructive Thinking*, London: Praeger, 1998.

ERGİN, F. Elif, “Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zeka Düzeyleri ile 16 Kişilik Özelliği Arasında İlişki Üzerine Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.

EVCEN, Duygu, “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testinin (Form S) Türkçe’ye Uyarlama Çalışması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.

Felsefe Terimleri Sözlüğü. Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları, 1975.

GLASSER, William, *Başarısızlığın Olmadığı Okul*, çev. Kıvılcım, TEKSÖZ, Ankara: Beyaz Yayınları, 1999.

GOLEMAN, Daniel, *Duygusal Zeka*, çev. Banu, S. YÜKSEL, İstanbul: Varlık Yayınları, 1998.

GOLEMAN, Daniel, *Duygusal Zeka Neden IQ’dan Daha Önemlidir?*, çev. Banu, S. YÜKSEL, İstanbul: Varlık Yayınları, 2005.

GOLEMAN, Daniel, “What Makes a Lider?”, *Harvard Business Review*, November – December, 1998, p. 93-102.

GOWING, M. K, *The Emotionally Intelligent Workplace*, San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company, 2001.

GRACE, E. Grant, *Teaching Critical Thinking*, Newyork: Praeger, 1998.

GÜROL, Mehmet, *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*, Elazığ: Üniversite Yayınevi, 2004.

HEİN, Steven, “EQ for Everbody”, http://eqi.org/eqe96_1.htm.2000.

HESAPÇIOĞLU, M – BAKIROĞLU, A, “Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü”, *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:9, s.49-78, 1997.

İPŞİROĞLU, Zehra, *Eleştirinin Eleştirisi*, İstanbul: Cem Yayınevi, 1992.

JOHNSON, Andrew, *Using Creative and Critical Thinking Skills to Enhance Learning*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

JUSTICE, Madeline – ESPINOZA, Sue, “Emotional Intelligence and Beginning Teacher Candidates”, *Education*, Vol: 127 /Issue :4, 2007, p. 456-461.

KARASAR, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları, 2004.

KAUFHOLD, A. John – JOHNSON, Lori, “The Analysis of the Emotional Intelligence Skills and Potential Problem Areas of Elementary Educators”, *Education*, Vol:125 n:4, 2005, p.615.

KAZANCI, Osman, *Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları, 1989.

KOCAYÖRÜK, Ayşe, *Duygusal Zeka Eğitiminde Drama Etkinlikleri*, Ankara: Nobel Yayınları, 2004.

KÖKDEMİR, Doğan, “*Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

KÖKNEL, Özcan, *Akıl ile Düşünce Gücü*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 2003.

KÜRÜM, Dilirüba, “*Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.

MARKHAM, Ursula, *%100 Düşünce gücü ve Bellek Geliştirme*, çev: Ali Ülger, İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi, 2001.

MEYERS, Chet, *Teaching Students to Think Critically*, London: Josey-Bass Publishers, 1988.

MİLLER, Louren – CONNELLY, Michael, *Critical Thinking Across the Curriculum Project*, <http://mccckc.edu/longview/ctac/corenotes.htm>.1996.

MÖLLER, Claus, *Hearthwork*, Hillerød: TMI, 2000.

MOORE, Kenneth, *Classroom Teaching Skills*, USA: Boston Hill, 2001.

MUMCUOĞLU, Özlem, “*Bar-On Duygusal Zeka Testi’nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.

NEMLİ, Esra, “*Duygusal Zeka ve Liderlik*”. *Verimlilik Dergisi*. Ankara: Milli Prodüktive Yayınları, Sayı:1, 2001.

ÖNER, N, *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler*, Boğaziçi Üniversitesi. İstanbul, 1994.

ÖNER, Serdal, “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarıya Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.

ÖZCAN, A. Osman, *Algıdan Yoruma Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Avcıol Basım Yayın, 2000.

ÖZDEMİR, S. Mehmet, “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:3/Sayı:3, 2005.

ÖZDEN, Yüksel, *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003.

ÖZERBAŞ, SOMUNCUOĞLU, H. Demet, “Durumlu Öğrenmenin Duygusal Zeka Yeterliliklerinin Geliştirilmesine Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004.

PAUL, Richard – SCRIVEN, Michael, *National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction*, www.criticalthinking.org. 2004.

PAUL, R. A, - BINKER, J. A, - JENSEN, K, - KREKLAU, H, *Critical Thinking Handbook*, 4th-6th. CA: Foundation for Critical Thinking Sonoma State University, 1990.

RUGGIERO, V. Ryan, *Teaching Thinking Across The Curriculum*, New York: Harper Row Publishers, 1988.

Ruhbilim Terimleri Sözlüğü. Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları, 1974.

SABAN, Ahmet, *Öğrenme Öğretme Süreci*, Ankara:Nobel Yayınları, 2002.

SALOVEY, Peter – SLUYTER, J. David, *Emotional Development and Emotional*

Intelligence, New York: Basic Books, 1997.

SALOVEY, Peter – MAYER, John, *Emotional Intelligence*, Imagination, Cognition and Personality, 1990.

SCHAFERSMAN, D. Steven, *An Introduction to Critical Thinking*, www.Freeinquiry.com/critical-thinking.html, 1991.

SEFEROĞLU, S, Sadi – AKBIYIK, Cenk, “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:30, 2006, s. 193-200.

SELÇUK, Ziya, *Çoklu Zeka Uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayınları. 2004.

SEMERÇİ, Çetin, *Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt:23/Sayı:127, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. 2003.

SENEMOĞLU, Nuray, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitapevi. 2000.

SHAPIRO, E. Lawrence, *Yüksek EQ’lu Bir Çocuk Yetiştirmek*, çev. Ümran KARTAL, İstanbul: Varlık Yayınları, 1997.

STEIN, J. – STEVEN, E. Book, Howard, *Duyusal Zeka ve Başarının Sırrı*, Çev. Işık, MÜJDE, İstanbul: Özgür Yayınları, 2003.

STEINBERG, R. J, *The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success*, *American Psychologist*, 52(10), 1997.

SUNGUR, Nuray, *Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Evrim Yayınevi, 1997.

ŞAHİN, Aynur, “Zeka Testi ve Nöropsikolojik Testlerin Oluşturdukları Faktör

Yapılarının İncelenmesi.”, *Klinik Psikiyatri Dergisi*,: 5(3), 2002, s. 160-168.

ŞAHİNEL, Semih, *Eleştirel Düşünme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.

-----, **Semih**, “*Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümlşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi Yaklaşımını Temel Alan Türkçe Öğretim Programının Toplam Erişi ve Kalıcılığa Etkisi*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 2001.

Talim Terbiye Kurulu, *İlköğretim 1-5 Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, 2005.

TANIR, Mehmet, “Eğitimde Sıçrama ve Yapılandırmacı Yaklaşım Programlarının Yansımaları”. *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı:7, 2006.

TİTİZ, M. Tmaz, *Ezbersiz Eğitim Yol Haritası*, Ankara: Beyaz Yayınları, 1999.

TIWARI, Agnes – LAI, Patrick – SO, Mike – YUEN, Kwan, “A Comparison of the Effects of Problem-Based Learning and Lecturing on the Development of Students’ Critical Thinking”, *Medical Education*, vol: 40, p. 547–554, 2006.

TUĞRUL, Ceylan, “Duygusal Zeka”, *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2(1), 1999, s. 12-20.

TURGUT, M. F, *Eğitimde Ölçme Teknikleri*, Ders Notu No: 2, 1981.

Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2005.

ULUĞ, Feyzi, *Eğitimde Grup Süreçleri*, Ankara: İmge Kitapevi, 1999.

ÜSTÜNDAĞ, Tülay, “Duygusal Zeka, Duyuşsal Özellikler ve Yaratıcı Drama”, *Dil Öğretimi Dergisi*, Cilt:75/Sayı:1, 1999.

WOOLFOLK, Anita, *Education Psychology*, Ed:5, USA, 1980.

VUROL, Birol, *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*, İstanbul: Hayat Yayıncılık, 2003.

YAYLACI, Ö. Gaye, *Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği*, İstanbul: Hayat Yayıncılık, 2006.

YAVUZ, Kudret, *0-12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zeka Gelişimi*, Ankara: Ceceli Yayınları, 2003.

YEŞİLYAPRAK, Binnur, *Duygusal Zeka(EQ): İş Performansını Belirleyici Bir Değişken*. Sayı:2, 2001.

-----, **Binnur,** *Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları*, Eğitim Yönetimi Dergisi, Ankara: Öncü Basımevi, Sayı:25, 2001.

YILDIRIM, Cemal, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1973.

YILDIRIM, İbrahim, “*Kaliteli Öğretmen Yetiştirme ve Hizmetiçi Eğitimin Yeri*”, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli, Ankara: Meb Yayınları, 2001, s. 107.

YURDABAKAN, İrfan, *Eleştirel Düşünme*, Öğretmen Dünyası, Cilt:19, Sayı:223, 1998.

EKLER

EK 1:Yapılan İstatistiksel İşlemler

**Cinsiyete Göre Eleştirel Düşünme Alt Ölçekleri Puan Ortalamaları İçin
Yapılan İlişkisiz (t) Testi**

Alt Ölçekler	Değişkenler	Denek Sayısı N	Ortalama X	Standart Sapma S	Hesaplanan t	Beklenen Değer F	İhtimal Değer Sig
Analitiklik	Kız	218	46.51	6.09	1.63	3.77	0.05
	Erkek	156	45.44	6.47			
Açık Fikirlilik	Kız	218	53.49	7.12	3.53	0.53	0.46
	Erkek	156	50.81	7.38			
Meraklılık	Kız	218	40.09	5.95	1.38	0.84	0.35
	Erkek	156	39.19	6.45			
Kendine Güven	Kız	218	28.36	4.81	0.60	1.45	0.22
	Erkek	156	28.05	5.00			
Doğruyu Arama	Kız	218	26.60	4.58	1.73	1.73	0.18
	Erkek	156	25.73	5.05			
Sistematiklik	Kız	218	25.64	3.80	0.63	8.44	0.00
	Erkek	156	25.36	4.57			

Cinsiyete Göre Duygusal Zeka Alt Boyutları Puan Ortalamaları İçin

Yapılan İlişkisiz (t) Testi

Alt Boyutlar	Değişkenler	Denek Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Hesaplanan t	Beklenen Değer F	İhtimal Değer Sig
		N	X	S			
Duygusal Öz Farkındalık	Kız	218	29.62	4.49	1.87	1.20	0.27
	Erkek	156	28.70	4.89			
Girişkenlik	Kız	218	25.24	4.59	2.31	0.37	0.54
	Erkek	156	24.16	4.33			
Öz Saygı	Kız	218	32.81	4.68	2.57	2.90	0.08
	Erkek	156	31.46	5.38			
Öz Gerçekleştirme	Kız	218	34.49	4.73	2.48	0.02	0.87
	Erkek	156	33.24	4.87			
Bağımsızlık	Kız	218	18.49	3.64	3.18	2.17	0.14
	Erkek	156	17.20	4.12			
Empati	Kız	216	32.21	4.32	2.62	0.66	0.41
	Erkek	155	31.06	3.98			
Kişiler Arası İlişkiler	Kız	216	42.84	5.83	2.78	0.26	0.60
	Erkek	155	41.11	6.05			
Sosyal Sorumluluk	Kız	216	40.57	5.30	3.49	0.00	0.99
	Erkek	155	38.64	5.19			
Problem Çözme	Kız	217	30.50	4.63	2.50	1.23	0.26
	Erkek	155	29.39	4.98			
Gerçeklik Değerlendirmesi	Kız	217	31.59	4.47	2.76	0.03	0.86
	Erkek	156	30.28	4.58			
Esneklik	Kız	216	26.60	4.78	2.30	0.03	0.84
	Erkek	156	25.45	4.69			
Strese Tolerans	Kız	217	31.37	5.29	-.33	0.02	0.87
	Erkek	156	31.55	5.27			
Dürtü Kontrol	Kız	216	30.29	6.14	1.19	0.81	0.36
	Erkek	156	29.50	6.55			
Mutluluk	Kız	216	34.57	4.80	2.42	1.23	0.26
	Erkek	155	33.28	5.43			
İyimserlik	Kız	217	30.89	4.24	0.75	0.04	0.83
	Erkek	156	30.54	4.43			
Olumlu İzlenim	Kız	218	22.72	3.20	0.04	0.09	0.75
	Erkek	155	22.71	3.16			
Olumsuz İzlenim	Kız	217	25.89	4.32	2.63	2.51	0.11
	Erkek	156	24.65	4.76			

**Lise Türüne Göre Eleştirel Düşünme Alt Ölçekleri Puan Ortalamaları İçin
Yapılan Varyans Analizi**

Alt Ölçekler	Veri Grupları	Serbestlik Derecesi SD	Kareler Toplamı KT	Kareler Ortalaması KO	Beklenen Değer F	İhtimal Değer Sig
Analitiklik	Gruplar Arası	6	490.76	81.794	2.118	0.051
	Grup İçi	367	14170.564	38.612		
	Toplam	373	14661.329			
Açık Fikirlilik	Gruplar Arası	6	223.601	37.267	0.687	0.660
	Grup İçi	367	19894.241	54.208		
	Toplam	373	20117.842			
Meraklılık	Gruplar Arası	6	241.704	40.284	1.056	0.389
	Grup İçi	367	13999.377	38.145		
	Toplam	373	14241.080			
Kendine Güven	Gruplar Arası	6	75.783	12.631	0.524	0.790
	Grup İçi	367	8842.038	24.093		
	Toplam	373	8917.821			
Doğruyu Arama	Gruplar Arası	6	103.649	17.275	0.747	0.612
	Grup İçi	367	8492.172	23.139		
	Toplam	373	8595.821			
Sistematiklik	Gruplar Arası	6	140.696	23.449	1.377	0.223
	Grup İçi	367	6250.537	17.031		
	Toplam	373	6391.233			

**Lise Türüne Göre Duygusal Zeka Alt Boyutları Puan Ortalamaları İçin Yapılan
Varyans Analizi**

Alt Boyutlar	Veri Grupları	Serbestlik Derecesi SD	Kareler Toplamı KT	Kareler Ortalaması KO	Beklenen Değer F	İhtimal Değer Sig
Duygusal Öz Farkındalık	Gruplar Arası	6	251.854	41.976	1.943	0.073
	Grup İçi	367	7926.488	21.598		
	Toplam	373	8178.342			
Girişkenlik	Gruplar Arası	6	97.089	16.181	0.792	0.577
	Grup İçi	367	7500.058	20.436		
	Toplam	373	7597.147			
Öz Saygı	Gruplar Arası	6	198.322	33.054	1.316	0.249
	Grup İçi	367	9218.547	25.119		
	Toplam	373	9416.869			
Öz Gerçekleştirme	Gruplar Arası	6	96.685	16.114	0.688	0.660
	Grup İçi	367	8601.991	23.439		
	Toplam	373	8698.676			
Bağımsızlık	Gruplar Arası	6	184.535	30.756	2.057	0.058
	Grup İçi	367	5487.693	14.953		
	Toplam	373	5672.227			
Empati	Gruplar Arası	6	109.785	18.297	1.027	0.407
	Grup İçi	367	6539.010	17.817		
	Toplam	373	6648.794			
Kişiler Arası İlişkiler	Gruplar Arası	6	205.758	34.293	0.957	0.454
	Grup İçi	367	13146.584	35.822		
	Toplam	373	13352.342			
Sosyal Sorumluluk	Gruplar Arası	6	104.339	17.390	0.607	0.725
	Grup İçi	367	10513.885	28.648		
	Toplam	373	10618.225			
Problem Çözme	Gruplar Arası	6	214.682	35.780	1.559	0.158
	Grup İçi	367	8424.634	22.955		
	Toplam	373	8639.316			

**Lise Türüne Göre Duygusal Zeka Alt Boyutları Puan Ortalamaları İçin Yapılan
Varyans Analizi – Devamı**

Alt Boyutlar	Veri Grupları	Serbestlik Derecesi SD	Kareler Toplamı KT	Kareler Ortalaması ıKO	Beklenen Değer F	İhtimal Değer Sig
Gerçeklik Değerlendirmesi	Gruplar Arası	6	146.760	24.460	1.178	0.317
	Grup İçi	367	7619.467	20.761		
	Toplam	373	7766.227			
Esneklik	Gruplar Arası	6	202.003	33.667	1.488	0.181
	Grup İçi	367	8306.340	22.633		
	Toplam	373	8508.342			
Strese Tolerans	Gruplar Arası	6	246.070	41.012	1.482	0.183
	Grup İçi	367	10156.465	27.674		
	Toplam	373	10402.535			
Dürtü Kontrol	Gruplar Arası	6	51.698	8.616	0.213	0.973
	Grup İçi	367	14863.778	40.101		
	Toplam	373	14915.476			
Mutluluk	Gruplar Arası	6	83.277	13.880	0.527	0.788
	Grup İçi	367	9669.121	26.346		
	Toplam	373	9752.398			
İyimserlik	Gruplar Arası	6	172.316	28.719	1.432	0.201
	Grup İçi	367	7359.559	20.053		
	Toplam	373	7531.874			
Olumlu İzlenim	Gruplar Arası	6	68.327	11.388	1.126	0.347
	Grup İçi	367	3713.194	10.118		
	Toplam	373	3781.521			
Olumsuz İzlenim	Gruplar Arası	6	121.022	20.170	0.973	0.443
	Grup İçi	367	7605.064	20.722		
	Toplam	373	7726.086			

**Öğrenim Görülen Bölüme Göre Eleştirel Düşünme Alt Ölçekleri Puan
Ortalamaları İçin Yapılan Varyans Analizi**

Alt Ölçekler	Veri Grupları	Serbestlik Derecesi SD	Kareler Toplamı KT	Kareler Ortalaması KO	Beklenen Değer F	İhtimal Değer Sig
Analitiklik	Gruplar Arası	10	2650.583	265.058	8.011	0.000
	Grup İçi	363	12010.746	33.087		
	Toplam	373	14661.329			
Açık Fikirlilik	Gruplar Arası	10	1853.366	185.337	3.383	0.000
	Grup İçi	363	18264.476	50.315		
	Toplam	373	20117.842			
Meraklılık	Gruplar Arası	10	280.608	28.061	0.730	0.697
	Grup İçi	363	13960.472	38.459		
	Toplam	373	14241.080			
Kendine Güven	Gruplar Arası	10	321.957	32.196	1.360	0.197
	Grup İçi	363	8595.863	23.680		
	Toplam	373	8917.821			
Doğruyu Arama	Gruplar Arası	10	659.970	65.997	3.019	0.001
	Grup İçi	363	7935.851	21.862		
	Toplam	373	8595.233			
Sistematiklik	Gruplar Arası	10	442.093	44.209	2.298	0.003
	Grup İçi	363	5949.140	16.389		
	Toplam	373	6391.233			

**Öğrenim Görülen Bölüme Göre Duygusal Zeka Alt Boyutları Puan
Ortalamaları İçin Yapılan Varyans Analizi – Devamı**

Alt Boyutlar	Veri Grupları	Serbestlik Derecesi SD	Kareler Toplamı KT	Kareler Ortalaması KO	Beklenen Değer F	İhtimal Değer Sig
Duygusal Öz Farkındalık	Gruplar Arası	10	440.473	44.047	2.066	0.026
	Grup İçi	363	7737.870	21.316		
	Toplam	373	8178.342			
Girişkenlik	Gruplar Arası	10	370.387	37.039	1.860	0.049
	Grup İçi	363	7226.760	19.908		
	Toplam	373	7597.147			
Öz Saygı	Gruplar Arası	10	805.174	80.517	3.394	0.000
	Grup İçi	363	8611.695	23.724		
	Toplam	373	9416.869			
Öz Gerçekleştirme	Gruplar Arası	10	621.840	62.184	2.795	0.002
	Grup İçi	363	8076.336	22.250		
	Toplam	373	8698.676			
Bağımsızlık	Gruplar Arası	10	577.540	57.754	4.115	0.000
	Grup İçi	363	5094.687	14.035		
	Toplam	373	5672.227			
Empati	Gruplar Arası	10	419.210	41.921	2.443	0.008
	Grup İçi	363	6229.584	17.161		
	Toplam	373	6648.794			
Kişiler Arası İlişkiler	Gruplar Arası	10	1184.322	118.432	3.533	0.000
	Grup İçi	363	12168.020	33.521		
	Toplam	373	13352.342			
Sosyal Sorumluluk	Gruplar Arası	10	648.007	64.801	2.359	0.010
	Grup İçi	363	9970.217	27.466		
	Toplam	373	10618.225			
Problem Çözme	Gruplar Arası	10	481.287	48.129	2.142	0.021
	Grup İçi	363	8158.029	22.474		
	Toplam	373	8639.316			

**Öğrenim Görülen Bölüme Göre Duygusal Zeka Alt Boyutları Puan
Ortalamaları İçin Yapılan Varyans Analizi – Devamı**

Alt Boyutlar	Veri Grupları	Serbestlik Derecesi SD	Kareler Toplamı KT	Kareler Ortalaması KO	Beklenen Değer F	İhtimal Değer Sig
Gerçeklik Değerlendirmesi	Gruplar Arası	10	533.462	53.346	2.677	0.004
	Grup İçi	363	7232.765	19.925		
	Toplam	373	7766.227			
Esneklik	Gruplar Arası	10	430.871	43.087	1.936	0.039
	Grup İçi	363	8077.471	22.252		
	Toplam	373	8508.342			
Strese Tolerans	Gruplar Arası	10	857.933	85.793	3.263	0.000
	Grup İçi	363	9544.602	26.294		
	Toplam	373	10402.535			
Dürtü Kontrol	Gruplar Arası	10	1221.553	122.155	3.238	0.001
	Grup İçi	363	13693.923	37.724		
	Toplam	373	14915.476			
Mutluluk	Gruplar Arası	10	556.817	55.682	2.198	0.017
	Grup İçi	363	9195.582	25.332		
	Toplam	373	9752.398			
İyimserlik	Gruplar Arası	10	469.158	46.916	2.411	0.009
	Grup İçi	363	7062.716	19.457		
	Toplam	373	7531.874			
Olumlu İzlenim	Gruplar Arası	10	151.912	15.191	1.519	0.130
	Grup İçi	363	3629.610	9.999		
	Toplam	373	3781.521			
Olumsuz İzlenim	Gruplar Arası	10	579.414	57.941	2.943	0.001
	Grup İçi	363	7146.672	19.688		
	Toplam	373	7726.086			

**Anne Eğitim Düzeyine Göre Eleştirel Düşünme Alt Ölçekleri Puan
Ortalamaları İçin Yapılan Varyans Analizi**

Alt Ölçekler	Veri Grupları	Serbestlik Derecesi SD	Kareler Toplamı KT	Kareler Ortalaması KO	Beklenen Değer F	İhtimal Değer Sig
Analitiklik	Gruplar Arası	4	417.267	104.317	2.702	0.030
	Grup İçi	369	14244.061	38.602		
	Toplam	373	14661.329			
Açık Fikirlilik	Gruplar Arası	4	118.275	29.569	0.546	0.702
	Grup İçi	369	19999.567	54.199		
	Toplam	373	20117.842			
Meraklılık	Gruplar Arası	4	127.375	31.844	0.833	0.505
	Grup İçi	369	14113.705	38.249		
	Toplam	373	14241.080			
Kendine Güven	Gruplar Arası	4	174.297	43.574	1.839	0.121
	Grup İçi	369	8743.524	23.695		
	Toplam	373	8917.821			
Doğruyu Arama	Gruplar Arası	4	12.699	3.175	0.136	0.969
	Grup İçi	369	8583.122	23.260		
	Toplam	373	8595.821			
Sistematiklik	Gruplar Arası	4	98.893	24.723	1.450	0.217
	Grup İçi	369	6292.340	17.052		
	Toplam	373	6391.233			

**Anne Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka Alt Boyutları Puan Ortalamaları
İçin Yapılan Varyans Analizi**

Alt Boyutlar	Veri Grupları	Serbestlik Derecesi SD	Kareler Toplamı KT	Kareler Ortalaması KO	Beklenen Değer F	İhtimal Değer Sig
Duygusal Öz Farkındalık	Gruplar Arası	4	23.329	5.832	0.264	0.901
	Grup İçi	369	8155.013	22.100		
	Toplam	373	8178.342			
Girişkenlik	Gruplar Arası	4	71.124	17.781	0.872	0.481
	Grup İçi	369	7526.023	20.386		
	Toplam	373	7597.147			
Öz Saygı	Gruplar Arası	4	51.091	12.773	0.503	0.733
	Grup İçi	369	9365.778	25.382		
	Toplam	373	9416.869			
Öz Gerçekleştirme	Gruplar Arası	4	70.204	17.551	0.751	0.558
	Grup İçi	369	8628.472	23.383		
	Toplam	373	8698.676			
Bağımsızlık	Gruplar Arası	4	154.172	38.543	2.577	0.037
	Grup İçi	369	5518.055	14.954		
	Toplam	373	5672.227			
Empati	Gruplar Arası	4	31.658	7.915	0.441	0.779
	Grup İçi	369	6617.136	17.933		
	Toplam	373	6648.794			
Kişiler Arası İlişkiler	Gruplar Arası	4	26.129	6.532	0.181	0.948
	Grup İçi	369	13326.213	36.114		
	Toplam	373	13352.342			
Sosyal Sorumluluk	Gruplar Arası	4	80.687	20.172	0.706	0.588
	Grup İçi	369	10537.538	28.557		
	Toplam	373	10618.225			
Problem Çözme	Gruplar Arası	4	63.045	15.761	0.678	0.607
	Grup İçi	369	8576.271	23.242		
	Toplam	373	8639.316			

**Anne Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka Alt Boyutları Puan Ortalamaları
İçin Yapılan Varyans Analizi – Devamı**

Alt Boyutlar	Veri Grupları	Serbestlik Derecesi SD	Kareler Toplamı KT	Kareler Ortalaması KO	Beklenen Değer F	İhtimal Değer Sig
Gerçeklik Değerlendirmesi	Gruplar Arası	4	125.197	31.299	1.512	0.198
	Grup İçi	369	7641.030	20.707		
	Toplam	373	7766.227			
Esneklik	Gruplar Arası	4	138.281	34.570	1.524	0.195
	Grup İçi	369	8370.061	22.683		
	Toplam	373	8508.342			
Strese Tolerans	Gruplar Arası	4	97.028	24.257	0.869	0.483
	Grup İçi	369	10305.507	27.928		
	Toplam	373	10402.535			
Dürtü Kontrol	Gruplar Arası	4	75.007	17.752	0.441	0.779
	Grup İçi	369	14844.469	40.229		
	Toplam	373	14915.476			
Mutluluk	Gruplar Arası	4	58.583	14.646	0.558	0.694
	Grup İçi	369	9693.815	26.271		
	Toplam	373	9752.398			
İyimserlik	Gruplar Arası	4	37.778	9.444	0.465	0.761
	Grup İçi	369	7494.096	20.309		
	Toplam	373	7531.874			
Olumlu İzlenim	Gruplar Arası	4	23.187	5.797	0.569	0.685
	Grup İçi	369	3758.334	10.185		
	Toplam	373	3781.521			
Olumsuz İzlenim	Gruplar Arası	4	121.940	30.485	1.479	0.208
	Grup İçi	369	7604.146	20.650		
	Toplam	373	7726.086			

**Baba Eğitim Düzeyine Göre Eleştirel Düşünme Alt Ölçekleri Puan Ortalamaları
İçin Yapılan Varyans Analizi**

Alt Ölçekler	Veri Grupları	Serbestlik Derecesi SD	Kareler Toplamı KT	Kareler Ortalaması KO	Beklenen Değer F	İhtimal Değer Sig
Analitiklik	Gruplar Arası	4	105.363	26.341	0.668	0.615
	Grup İçi	369	14555.966	39.447		
	Toplam	373	14661.329			
Açık Fikirlilik	Gruplar Arası	4	133.695	33.424	0.617	0.651
	Grup İçi	369	19984.148	54.158		
	Toplam	373	20117.842			
Meraklılık	Gruplar Arası	4	205.524	51.381	1.351	0.251
	Grup İçi	369	14035.556	38.037		
	Toplam	373	14241.080			
Kendine Güven	Gruplar Arası	4	80.955	20.239	0.845	0.497
	Grup İçi	369	8836.866	23.948		
	Toplam	373	8917.821			
Doğruyu Arama	Gruplar Arası	4	49.005	12.251	0.529	0.715
	Grup İçi	369	8546.816	23.162		
	Toplam	373	8595.821			
Sistematiklik	Gruplar Arası	4	42.556	10.639	0.618	0.650
	Grup İçi	369	6348.677	17.205		
	Toplam	373	90.175			

**Baba Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka Alt Boyutları Puan Ortalamaları
İçin Yapılan Varyans Analizi**

Alt Boyutlar	Veri Grupları	Serbestlik Derecesi SD	Kareler Toplamı KT	Kareler Ortalaması KO	Beklenen Değer F	İhtimal Değer Sig
Duygusal Öz Farkındalık	Gruplar Arası	4	90.175	22.544	1.028	0.392
	Grup İçi	369	8088.167	21.919		
	Toplam	373	8178.342			
Girişkenlik	Gruplar Arası	4	48.072	12.018	0.587	0.672
	Grup İçi	369	7549.075	20.458		
	Toplam	373	7597.147			
Öz Saygı	Gruplar Arası	4	38.437	9.609	0.378	0.824
	Grup İçi	369	9378.432	25.416		
	Toplam	373	9416.869			
Öz Gerçekleştirme	Gruplar Arası	4	77.959	19.490	0.834	0.504
	Grup İçi	369	8620.717	23.362		
	Toplam	373	8698.676			
Bağımsızlık	Gruplar Arası	4	11.133	2.783	0.181	0.948
	Grup İçi	369	5661.094	15.342		
	Toplam	373	5672.227			
Empati	Gruplar Arası	4	34.898	8.724	0.487	0.745
	Grup İçi	369	6613.896	17.924		
	Toplam	373	6648.794			
Kişiler Arası İlişkiler	Gruplar Arası	4	180.528	45.132	1.264	0.284
	Grup İçi	369	13171.814	35.696		
	Toplam	373	13352.342			
Sosyal Sorumluluk	Gruplar Arası	4	21.235	5.309	0.185	0.946
	Grup İçi	369	10596.990	28.718		
	Toplam	373	10618.225			
Problem Çözme	Gruplar Arası	4	48.966	12.241	0.526	0.717
	Grup İçi	369	8590.350	23.280		
	Toplam	373	8639.316			

**Baba Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka Alt Boyutları Puan Ortalamaları
İçin Yapılan Varyans Analizi – Devamı**

Alt Boyutlar	Veri Grupları	Serbestlik Derecesi SD	Kareler Toplamı KT	Kareler Ortalaması KO	Beklenen Değer F	İhtimal Değer Sig
Gerçeklik Değerlendirmesi	Gruplar Arası	4	19.403	4.851	0.231	0.921
	Grup İçi	369	7746.824	20.994		
	Toplam	373	7766.227			
Esneklik	Gruplar Arası	4	140.193	35.048	1.545	0.188
	Grup İçi	369	8368.149	22.678		
	Toplam	373	8508.342			
Strese Tolerans	Gruplar Arası	4	115.792	28.948	1.038	0.387
	Grup İçi	369	10286.743	27.877		
	Toplam	373	10402.535			
Dürtü Kontrol	Gruplar Arası	4	57.469	14.367	0.357	0.839
	Grup İçi	369	14858.007	40.266		
	Toplam	373	14915.476			
Mutluluk	Gruplar Arası	4	73.733	18.433	0.703	0.590
	Grup İçi	369	9678.666	26.229		
	Toplam	373	9752.398			
İyimserlik	Gruplar Arası	4	142.936	35.734	1.785	0.131
	Grup İçi	369	7388.939	20.024		
	Toplam	373	7531.874			
Olumlu İzlenim	Gruplar Arası	4	15.833	3.958	0.388	0.817
	Grup İçi	369	3765.689	10.205		
	Toplam	373	3781.521			
Olumsuz İzlenim	Gruplar Arası	4	78.085	19.521	0.942	0.440
	Grup İçi	369	7648.001	20.726		
	Toplam	373	7726.086			

EK -2**CALIFORNIA KRİTİK DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ**

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.

1	2	3	4	5	6
Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu	1	2	3	4	5	6
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6

14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
17. İnadıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.	1	2	3	4	5	6
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6

35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48. Diğer inanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

EK-3

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ'NE

Tarafımdan Türkçe'ye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Gülseren KÜÇÜK tarafından yapılan "Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmasına izin veriyorum.

31 Temmuz 2007

Doç. Dr. Doğan KÖKDEMİR



EK-4

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ'NE

Tarafımdan Türkçe'ye uyarlanan Bar-On Duygusal Zeka Anketi'nin Gülseren KÜÇÜK tarafından yapılan "Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmasına izin veriyorum.

Melek Özlem Mumcuoğlu



EK-5**ÖZGEÇMİŞ****Adı soyadı** : Gülseren KÜÇÜK**Sürekli Adresi** : Ertuğrul Gazi Mah. Serenler Sok. 7/6 Cebeci /Ankara**Doğum Yeri ve Yılı** : Erzincan 1981**Yabancı Dili** : İngilizce**İlköğretim** : Osman Ünyazıcı İlköğretim Okulu – 1995**Ortaöğretim** : Ankara Lisesi – 1997**Lisans** : Abant İzzet Baysal Üniversitesi – 1998**Anabilim Dalı** : Eğitim Programları ve Öğretimi

Çalışma Hayatı : 2005 Yılında Van - Kırkeçit İlköğretim Okulu'na sınıf öğretmeni olarak atandım. Görevimi Sakarya - Taşyatak İlköğretim Okulu'nda sürdürmekteyim.