T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM I. KADEME ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Erkan CEYHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAHRAMANMARAŞ
OCAK - 2011

T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM I. KADEME ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN

Erkan CEYHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAHRAMANMARAŞ
OCAK - 2011

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM I. KADEME ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Erkan CEYHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kod No :

Bu Tez 26/01/2011 Tarihinde Aşağıdaki Jüri Üyeleri Tarafından
Oy Birliği ile Kabul Edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr Yemliha COŞKUN	Yrd. Doç. Dr. H. Güner BERKANT	Yrd. Doç. Dr. M. Fetih YANARDAĞ
BAŞKAN	**ÜYE**	**ÜYE**

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Murat KARABULUT

Enstitü Müdürü

Not: Bu tez ve projede kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM I. KADEME ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Erkan CEYHAN

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN

Yıl : 2011, Sayfa: 125 + 15

Jüri : Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN (Başkan)
: Yrd. Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT (Üye)
: Yrd. Doç. Dr. M. Fetih YANARDAĞ (Üye)

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde görev yapmakta olan, resmi ve özel ilköğretim okullarının I. kademe öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezinde görev yapan devlet ilköğretim okulları I. kademedeki öğretmenlerden 458, özel ilköğretim okulları I. kademedeki öğretmenlerden ise 43 olmak üzere toplam 501 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimlerini ölçmek için Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği", duygusal zekâ düzeylerini ölçmek için Göçet (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılan "Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sosyo demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimlerinin düşük, duygusal zekâlarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete,

medeni duruma, çalışılan kuruma, öğretmen grubuna(sınıf öğretmeni, branş öğretmeni), mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın hizmet yılına göre 0-9 yıl görev yapmış olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin çalışılan kuruma, hizmet yılına, öğretmen grubuna(sınıf öğretmeni, branş öğretmeni) göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın cinsiyete göre bayan öğretmenler; medeni duruma göre bekâr öğretmenler; mezun olunan okula göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Öğretmenleri, Eleştirel Düşünme, Duygusal Zekâ

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY

ABSTRACT

MA THESIS

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CRITICAL THINKING DISPOSITION AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TEACHERS WORKING AT THE FIRST GRADE OF PRIMARY SCHOOLS

Erkan CEYHAN

Supervisor : Asst. Prof. Dr. Yemliha COŞKUN

Year : 2011, Pages: 125 + 15

Jury : Asst. Prof. Dr. Yemliha COŞKUN (Chairperson)
: Asst. Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT (Member)
: Asst. Prof. Dr. M. Fetih YANARDAĞ (Member)

The basic aim of this research is to determine the relationship between critical thinking dispositions and the level of emotional intelligence of teachers who work at the early grades of primary schools.

The teachers, who are working in the province of Kahramanmaras public and private elementary schools in 2008 – 2009 academic year, are the population of this study.

The research is carried out with 458 teachers who work at early grades of the public primary schools and 43 teachers who work at early grades of private primary schools; 501 teachers at total are the subjects of this study. In the research, "The California Critical Thinking Disposition Inventory" adapted into Turkish by Kokdemir(2003) is used to determine the critical thinking dispositions of teachers; and "Emotional Intelligence Inventory" which is adapted into Turkish by Gocet(2006) is used to determine the level of their emotional intelligence. Besides, "Personal Information Form" is applied to determine the socio-demographic characteristics of teachers.

In this research, it is found out that the critical thinking disposition of teachers is low; however their emotional intelligence is high. Besides that, no statistically significant relationship is found between the critical thinking disposition and the level of their emotional intelligence. And also, the critical thinking disposition of teachers doesn't differ significantly in terms of gender, marital status, type of school, teacher group (grade teacher, branch teacher), the

school that they graduated from. However, it is indicated that there is significant difference in favor of teachers whose duration of teaching career is between 0 and 9 years. And also, the critical thinking disposition of teachers doesn't differ significantly in terms of gender, marital status, type of school, teacher group (grade teacher, branch teacher), the school that they graduated from. However, it is indicated that there is significant difference in favor of teachers whose duration of teaching career is between 0 and 9 years.

Key words: Primary School Teachers, Critical Thinking, Emotional Intelligence

ÖN SÖZ

Günümüzün küçülen ve küreselleşen dünyasında bilim ve teknolojide hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişime ayak uydurabilecek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi eğitim kurumlarının temel işlevlerinden biridir. Eğitim kurumları bireylerin, içinde bulunduğu topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarını amaçlamaktadır. Çağımızda bireylerin bugünün koşullarına, orta ve uzun vadede dünya koşullarına uyum sağlayabilmeleri için sahip olmaları gereken temel beceriler çağdaş gereksinimlere uyacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Bu yönüyle yenilenen eğitim programında bireyin değişimlere ayak uydurması için sahip olması gereken beceriler arasında eleştirel düşünme becerisi ve duygusal zekânın da yer aldığı görülmektedir.

Eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireyler karşılaştıkları durumlara farklı açılardan bakabilir, olaylar arası ilişkileri analiz edebilir ve olayları sorgulayarak kabul ederler. Duygusal zekâya sahip bireyler ise kendilerinin ve başkalarının, duygularını tanır, anlar; özel hayatlarında, iş yaşamlarında ve ilişkilerinde duygularını en iyi, uygun şekilde yönetebilme yeteneğine sahiptirler. Bu becerilerin hayat boyu öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğu gerçeği bu kavramlara olan ilgiyi arttırmaktadır.

Kendi düşünme süreçlerinin bilincinde, sorgulayan, sorun çözen, akılcı kararlar alan, eleştirel düşünme becerilerine sahip, kendilerinin ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayarak, bunları etkili bir şekilde kullanmayı öğrenen insanlar hayatlarında başarı sağlayabilir. Bu anlamda, eleştirel düşünme becerisi ve duygusal zekânın 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.

Eleştirel düşünme ve duygusal zekânın 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. Çünkü eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen, duygularını ve düşüncelerini yönetebilen bireyler yetiştirebilmek için her şeyden önce bu nitelikleri taşıyan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Ezberden uzak, çağdaş öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı, özgür ve esnek, öğrencinin kendini ifade ettiği, düşüncelerini serbestçe tartıştığı, korku ve otoritenin olmadığı bir sınıf ortamında düşünebilen, sorgulayabilen, duygu ve düşüncelerini yönetebilen bireyler yetiştirebiliriz. Böyle bir ortamı sağlayacak en önemli kişiler ise öğretmenlerdir.

Eleştirel düşünme ve duygusal zekâ kavramlarının hayatın her evresinde başarıya etkisi olduğu ve nitelikleri bakımından benzerlikler gösterdiği düşüncesinden yola çıkılarak, bu araştırma ile de öğretmenlerin eleştirel düşünme ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki açıklanıp yorumlanarak alana katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bana rehberlik eden; bilgi ve deneyimlerini benden esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN'a, varlığıyla bana güç veren sevgili eşim Ferihan'a, ayrıca beni bugünlere getiren canım aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Erkan CEYHAN
Ocak - 2011

İÇİNDEKİLER

ÖZET I
ABSTRACT III
ÖN SÖZ V
İÇİNDEKİLER VI
KISALTMALAR LİSTESİ VIII
TABLOLAR LİSTESİ IX
EKLER LİSTESİ XV
1. GİRİŞ 1
2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR 5
2.1. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 5
2.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 9
2.3. Duygusal Zekâ ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 10
2.4. Duygusal Zekâ ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 14
3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR 15
3.1. Düşünme Kavramı 15
3.1.1 Düşünmenin Boyutları 16
3.1.1.1 Gözlem ve Algılama 16
3.1.1.2 Bellek 16
3.1.1.3 Mantıksal Düşünce 17
3.1.1.4 Yaratıcı Düşünce 17
3.1.2 Düşünme Biçimleri ve Becerileri 18
3.2. Eleştirel Düşünme Kavramı 21
3.2.1 Eleştirel Düşünmenin Boyutları 24
3.2.2 Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri 26
3.2.3 Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri 29
3.2.4 Eleştirel Düşünmeye Etki Eden Faktörler 30
3.2.5 Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretmen 32
3.3. Zekâ Kavramı 34
3.3.1 Zekayı Açıklayan Kuramlar 36
3.3.1.1 İki Faktör Kuramı (Spearman) 36
3.3.1.2 Çok Faktör Kuramı (Thorndike) 36
3.3.1.3 Çok Faktör Kuramı (Guilford) 37
3.3.1.4 Grup Faktör Kuramı (Thurstone) 37
3.3.1.5 Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı 38
3.3.2. Duygusal Zekâ 39
3.3.2.1. Duygusal Zekânın Boyutları 40
3.3.2.2. Duygusal Zekâ Modelleri 44
3.3.2.3. Duygusal Zekâyı Geliştirme Yolları 46
3.3.3. Eleştirel Düşünme ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki 47
4. YÖNTEM 50
4.1. Araştırmanın Modeli 50
4.2. Evren ve Örneklem 50
4.3. Veri Toplama Araçları 52
4.3.1. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) 52
4.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği 55
4.4. Verilerin Toplanması 57
4.5. Verilerin Analizi 57

5. BULGULAR..... 58
5.1. İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Eğilimleri……..... 58
5.2. İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri…….. 59
5.3. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki……..... 60
5.4. İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Eğilimleri ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki…… 70
5.5. İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki…….. 93
6. SONUÇ VE TARTIŞMA..... 107
KAYNAKLAR..... 117
ÖZ GEÇMİŞ
EKLER

KISALTMALAR LİSTESİ

CCTDI	: The California Critical Thinking Disposition Inventory
IQ	: Intelligence Quotient
EQ	: Emotional Quotient
DZÖ	: Duygusal Zekâ Ölçeği
ÇZ	: Çoklu Zekâ

TABLOLAR LİSTESİ

Tablolar		Sayfa
Tablo 3.1.	Düşünme Biçimleri ve Becerileri……..	20
Tablo 3.2.	Eleştirel Düşünmeye İlişkin Anlayışlar……..	22
Tablo 3.3.	Duygusal Zekânın Boyutları ve Yeterliliklerle İlişkisi.....	43
Tablo 3.4.	Duygusal Zekâ Modelleri……..	45
Tablo 4.1.	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Frekans ve Yüzde Değerleri.....	50
Tablo 4.2.	Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Niteliği Frekans ve Yüzde Değerleri…….....	51
Tablo 4.3.	Öğretmenlerin Görev Süresi Değişkeni Frekans ve Yüzde Değerleri…….....	51
Tablo 4.4.	Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni Frekans ve Yüzde Değerleri…….....	51
Tablo 4.5.	Öğretmenlerin Öğretmenlik Grubu Değişkeni Frekans ve Yüzde Değerleri…….....	52
Tablo 4.6.	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkeni Frekans ve Yüzde Değerleri…….	52
Tablo 4.7.	Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinde Kullanılan Ölçütler……	54
Tablo 4.8.	Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Alt Boyutları ve İlgili Maddeler…….....	54
Tablo 4.9.	Duygusal Zeka Ölçeğinin Faktörleri ve İlgili Maddeler……	56
Tablo 4.10.	Duygusal Zeka Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları…….....	56
Tablo 5.1.	Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları……	58
Tablo 5.2.	Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları…….....	59
Tablo 5.3.	Analitiklik ve İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları……...	60
Tablo 5.4.	Analitiklik ve Duygulardan Faydalanma Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları…….....	60
Tablo 5.5.	Analitiklik ve Duyguların İfadesi Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları…….....	61
Tablo 5.6.	Açık Fikirlilik ve İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları...	61
Tablo 5.7.	Açık Fikirlilik ve Duygulardan Faydalanma Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları……	61
Tablo 5.8.	Açık Fikirlilik ve Duyguların İfadesi Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları…….....	62
Tablo 5.9.	Meraklılık ve İyimserlik / Ruh Halini düzenleme Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları……...	63
Tablo 5.10.	Meraklılık ve Duygulardan Faydalanma Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları…….....	63
Tablo 5.11.	Meraklılık ve Duyguların İfadesi Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları…….....	64

Tablo 5.12. Kendine Güven ve İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları... 64
Tablo 5.13. Kendine Güven ve Duygulardan Faydalanma Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları……..... 65
Tablo 5.14. Kendine Güven ve Duyguların İfadesi Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları……... 65
Tablo 5.15. Doğruyu Arama ve İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları... 66
Tablo 5.16. Doğruyu Arama ve Duygulardan Faydalanma Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları……... 66
Tablo 5.17. Doğruyu Arama ve Duyguların İfadesi Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları……... 67
Tablo 5.18. Sistematiklik ve İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları. 67
Tablo 5.19. Sistematiklik ve Duygulardan Faydalanma Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları……... 68
Tablo 5.20. Sistematiklik ve Duyguların İfadesi Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları……... 68
Tablo 5.21. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları……..... 69
Tablo 5.22. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Analitiklik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları……..... 70
Tablo 5.23. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Açık Fikirlilik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları……..... 70
Tablo 5.24. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Meraklılık Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları…….. 71
Tablo 5.25. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Kendine Güven Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları…….. 71
Tablo 5.26. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Doğruyu Arama Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları…….. 72
Tablo 5.27. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sistematiklik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları…….. 72
Tablo 5.28. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları……..... 73
Tablo 5.29. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Analitiklik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları…….. 73
Tablo 5.30. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Açık Fikirlilik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları…….. 74
Tablo 5.31. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Meraklılık Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları…….. 74
Tablo 5.32. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Kendine Güven Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları…….. 75
Tablo 5.33. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Doğruyu Arama Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları…….. 75
Tablo 5.34. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Sistematiklik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları…….. 76

Tablo 5.35. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 76
Tablo 5.36. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Analitiklik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 77
Tablo 5.37. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Açık Fikirlilik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 77
Tablo 5.38. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Meraklılık Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 77
Tablo 5.39. Öğretmenlerin Meraklılık Eğilimlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları..... 78
Tablo 5.40. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kendine Güven Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 78
Tablo 5.41. Öğretmenlerin Kendine Güven Eğilimlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları..... 79
Tablo 5.42. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Doğruyu Arama Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 79
Tablo 5.43. Öğretmenlerin Doğruyu Arama Eğilimlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları..... 80
Tablo 5.44. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Sistematiklik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 80
Tablo 5.45. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 81
Tablo 5.46. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları..... 81
Tablo 5.47. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Analitiklik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 82
Tablo 5.48. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Açık Fikirlilik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 82
Tablo 5.49. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Meraklılık Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 83
Tablo 5.50. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Kendine Güven Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 83
Tablo 5.51. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Doğruyu Arama Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 84
Tablo 5.52. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Sistematiklik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 84
Tablo 5.53. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 85

Tablo 5.54. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Analitiklik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 85
Tablo 5.55. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Açık Fikirlilik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 86
Tablo 5.56. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Meraklılık Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 86
Tablo 5.57. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Kendine Güven Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 87
Tablo 5.58. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Doğruyu Arama Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 87
Tablo 5.59. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Sistematiklik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 88
Tablo 5.60. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 88
Tablo 5.61. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Analitiklik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 89
Tablo 5.62. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Açık Fikirlilik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 89
Tablo 5.63. Öğretmenlerin Açık Fikirlilik Eğilimlerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları..... 90
Tablo 5.64. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Meraklılık Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 90
Tablo 5.65. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Kendine Güven Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 91
Tablo 5.66. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Doğruyu Arama Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 91
Tablo 5.67. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Sistematiklik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 92
Tablo 5.68. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 92
Tablo 5.69. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları... 93
Tablo 5.70. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygulardan Faydalanma Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 93
Tablo 5.71. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duyguların İfadesi Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 94
Tablo 5.72. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları..... 94

Tablo 5.73. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları……. 95
Tablo 5.74. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Duygulardan Faydalanma Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları…… 95
Tablo 5.75. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Duyguların İfadesi Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları……..... 96
Tablo 5.76. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları……. 96
Tablo 5.77. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……... 97
Tablo 5.78. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Duygulardan Faydalanma Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……..... 97
Tablo 5.79. Öğretmenlerin Duygulardan Faydalanma Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları…… 98
Tablo 5.80. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Duyguların İfadesi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……..... 98
Tablo 5.81. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Duygusal Zekâ Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……..... 99
Tablo 5.82. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları……..... 99
Tablo 5.83. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Duygulardan Faydalanma Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları……..... 100
Tablo 5.84. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Duyguların İfadesi Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları…….. 100
Tablo 5.85. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları……..…….. 101
Tablo 5.86. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları…..…… 101
Tablo 5.87. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Duygulardan Faydalanma Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları……..…... 102
Tablo 5.88. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Duyguların İfadesi Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları……..... 102
Tablo 5.89. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları……..... 103
Tablo 5.90. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….. 103

Tablo 5.91. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Duygulardan Faydalanma Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….. 104
Tablo 5.92. Öğretmenlerin Duygulardan Faydalanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları…… 104
Tablo 5.93. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Duyguların İfadesi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……... 105
Tablo 5.94. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….. 105
Tablo 5.95. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Post-Hoc LSD Testi Sonuçları…… 106

EKLER LİSTESİ

EK- 1 : İzin Belgesi
EK- 2 : Valilik İzin Onayı
EK- 3 : California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Kullanım İzni
EK- 4 : Duygusal Zekâ Ölçeği Kullanım İzni
EK- 5 : Öğretmen Kişisel Bilgi Formu
EK- 6 : Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
EK- 7 : Duygusal Zekâ Ölçeği

1. GİRİŞ

Günümüz toplumlarında bilim, teknoloji, toplumsal ilişkiler gibi insan yaşamını derinden etkileyen birçok alanda hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişim ile birlikte insanoğlu üretken, düşünen, sorgulayan, duygularını en iyi şekilde yöneten bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu duruma paralel olarak çağdaş eğitim anlayışında öğretim, öğrencilerin ilgi ve beklentilerini dikkate alarak hazırlanır. Bilgi birimlerinin sorgulanmadan ezberlenmesi yerine soran, sorgulayan, merak eden ve araştıran, karar verme becerisine sahip, problem çözen, bilimsel, yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünen, kendi düşünce süreçlerinin bilincinde olan, iletişim becerilerine sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu anlamda yeni uygulamaya konan programlarda eleştirel düşünme ve duygusal zekâya yönelik becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir.

Eleştirel düşünme akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden oluşan bir düşünme biçimidir. Bu düşünme biçimi sağduyu ve bilimsel kanıtlarla uyuşan net hükümlere varmak için somut veya soyut konular üzerinde düşünme süreçlerini de içermektedir. Eleştirel düşünme, öncelikle karmaşık durumların ve olayların anlaşılabilmesi ve çözümlenerek bir karara varılması sürecinde gerçekleşen zihinsel işlemlerdir. Sözü edilen zihinsel işlemler, sorgulama temelinde akıl ve mantık yürütmeye dayanır. Bilgiyi, olgular arasında ilişki kurmayı, ortaya atılan savların doğrulanmasıyla, soruna çeşitli açılardan bakılmasını zorunlu kılar. Bunun yanında şartlanma olmaksızın nesnel ve derinlemesine düşünme anlamına da gelir.

İlk zamanlar zekâ kavramı, bilim adamları tarafından, sadece bilişsel yeteneklere dayandırılırken; araştırmalar sonucunda zekânın bilişsel süreçlerle birlikte duygusal süreçleri de içerdiği düşüncesi yaygınlık kazanmıştır. Bu anlamda, zekanın IQ dan ibaret olmadığı fikri kabul görmeye başlamıştır. Ortalama IQ'ya sahip fakat EQ düzeyi yüksek bireylerin, yüksek IQ'ya sahip, dolayısıyla çabuk kavrayıp öğrenen, sayısal yetenekleri yeterli olan kişilere göre sosyal yaşamlarında daha başarılı oldukları gözlenmektedir (Baltaş, 2006: 6). Bu noktadan hareketle IQ ve EQ birbirinin alternatifi değil, tamamlayıcısıdır. Bilişsel zekâ ve duygusal zekânın başka bir ifadeyle aklın ve duyguların işbirliği içinde etkin kullanılması hayatın her alanında başarıyı getirir. Duygusal zekâ, kendimizin ve başkalarının hislerini, duygularını tanıma, anlama; özel hayatımızda, iş yaşamımızda ve ilişkilerimizde duyularımızı kontrol edebilme, duygularımızı en iyi, uygun şekilde yönetebilme yeteneğidir. Bu yeteneği etkin şekilde kullanabilen insanların değişim ve yeniliklere açık, kendine güvenen, sabırlı, azimli, yaratıcı, kararlı, insanlarla ilişki kurmada yetenekli insanlar olduğu söylenebilir. Duygusal zekâ becerilerini hayatlarının her alanında kullanabilen insanlar, sosyal ilişkilerinde çok daha aranılan, karşılaştığı problemler karşısında yılmadan mücadele eden, iletişim becerileri yüksek kişiler olarak toplumda yer edinebilirler.

Çevre koşullarının ve model alınan kişilerin bireylerin EQ düzeyleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin eğitim ortamını çok daha dikkatli ve bilinçli bir şekilde düzenlemeleri ve bu ortamda iyi birer model olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerimiz; temel olarak hem kendi hislerimizi hem de iletişim halinde bulunduğumuz diğer insanların hislerini tanıyabilme, anlayabilme ve yönetebilme yetkinliklerine sahip olmalıdır. Bu bağlamda, derse giren bir öğretmenin sadece alan bilgisinin iyi olmasının yeterli olmayacağı ortadadır. Öğretmen, alan bilgisini doğru kanallardan, doğru yöntemlerle aktarırken, duygularını yönetme ve etkili iletişim becerilerini de işin içine katmalıdır.

Problem Durumu

Her şeyin hızlı bir değişim içinde olduğu çağımızda bir toplumun bilgi birikimine sahip olması önemli olmakla birlikte, daha önemli olan özgün ve yeni bilgileri üretebilmesinin gerektiğidir. Bilgi üretebilme, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin bir ürünüdür. Dolayısıyla eleştirel, yaratıcı ve bilimsel düşünebilen, sorgulayan, analiz ve sentez yeteneğine sahip, problemlere farklı bakış açıları geliştirebilen bireylere duyulan ihtiyaç, toplumsal yaşantıda aranılan bir durum haline gelmiştir. Öte yandan duyguları zamanında üretebilme, yaşatabilme, denetim altında tutabilme ve başka bireylerle sağlıklı duygusal iletişime (empati) girebilme, günümüzde başarılı bir yaşam için geliştirilmesi gereken önemli beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisi ve duygusal zekâ kişisel ve çevresel faktörlerden etkilendiği gibi örgün eğitim yoluyla da geliştirilebilir. Okul ortamı öğretmen ve öğrencilerin ilişkide bulunduğu sosyal bir ortamdır. Bu ortamda eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen, duygularını ve düşüncelerini yönetebilen bireyler yetiştirebilmek, her şeyden önce bu nitelikleri taşıyan öğretmenlerle mümkündür. Bu bağlamda öğretmenler, etkileşime açık, demokratik, duyguların rahatça ifade edildiği, etkili iletişim becerilerinin sergilendiği bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Bu ortamın sağlanması öğretmenlerin kendine ve olaylara eleştirel bakabilen, duygusal okuryazarlığa sahip olmalarıyla yakından ilişkilidir. Bundan dolayı ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeylerini ele almak ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi incelemek için böyle bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Yukarıdakilerden hareketle bu çalışmanın **problem cümlesi;**

"İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki nedir? şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri nedir?

2. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri nedir?

3. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri (Analitiklik, Açık Fikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama, Sistematiklik) ile duygusal zekâ düzeyleri (İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme, Duygulardan Faydalanma, Duyguların İfadesi) arasındaki ilişki nedir?

4. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı, mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı, mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

İçinde bulunduğumuz yüzyılda dünyada bilimsel, teknolojik, sosyolojik değişmeler ve gelişmeler toplumların bireylerden beklentilerini de değiştirmektedir. Bireylerin topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasını amaçlayan ve bireyleri hayata hazırlayan eğitim kurumları ise bu değişim ve gelişimden etkilenerek toplumun beklentilerini karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmektedir. Toplumun beklentilerini karşılayacak olan nitelikli insanların eleştirel, yaratıcı ve bilimsel düşünebilen, sorgulayan, analiz ve sentez yeteneğine sahip, problemlere farklı bakış açıları geliştirebilen, kendilerinin ve başkalarının hislerini, duygularını tanıyan, anlayan ve en iyi, uygun şekilde yönetebilen bireyler olmaları, kısacası eleştirel düşünme becerilerine ve yüksek duygusal zekâya sahip olmaları gerekmektedir.

Değişen ve gelişen dünya koşullarına uyum sağlayacak insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan okullar bu işlevini ancak iyi yetişmiş öğretmenlerle yapabilirler. Bu nedenle öğretmenlerin çağımızın değişen koşullarına ayak uydurabilmeleri ve kendilerini sürekli geliştirebilmeleri gerekmektedir. Bir başka deyişle, çağdaş toplumun öğretmeni bilimsel, analitik ve eleştirel düşünen, sorgulayan, sorun çözen, başkalarının duygularını tanıyan ve anlayan, duygularını yönetebilen özelliklere sahip olmalıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin eleştirel düşünme ve duygusal zekâ becerilerine sahip bireyler olmaları beklenmektedir.

Bu anlamda ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ve duygusal zekâ düzeylerine dikkat çekme, bu kavramlar arasındaki ilişkiyi inceleme önemli bir yere sahiptir. Elde edilecek sonuçların konuyla ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara, eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlere, çeşitli bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlayan hizmet içi faaliyetlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

1. Evrenden seçilen örneklem grubu, temsil niteliğine sahiptir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçekleri doğru ve samimi yanıtladıkları kabul edilmektedir.
3. Araştırmada kullanılan ölçeklerin, eleştirel düşünme eğilimini ve duygusal zekâ düzeyini ölçtüğü kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 501 ilköğretim I. kademe öğretmeni ile,
2. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan "Kişisel Bilgi Formu", eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla kullanılan "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve duygusal zekâ düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan "Duygusal Zekâ Ölçeği" ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Düşünme: Zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği, zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma, tasarlama, anımsama (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1993: 44).

Eleştirel Düşünme: Temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimi (Demirel, 2005: 226-227).

Zekâ: Olayları bağımsız olarak düşünebilme, yeni durumlara başarıyla uyabilme, eylem ve tutumları, belli bir düşünce ya da erek çerçevesinde toplayabilme yeteneği, algılama, belleme, çağrışım yapma, imgeleme, yargıda bulunma, usavurma, soyutlama, genelleme, gibi ruhsal işlevlerin tümüne verilen ad (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1993: 168).

Duygusal Zekâ: Kendimizle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir, yani, başkalarının neyi istediklerini, neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf yanlarını duygularını değerlendirerek anlayabilmek, stresle başa çıkabilmek ve insanların çevrelerinde görmek istedikleri gibi biri olmak için gerekli bir yetkinliktir (Baltaş, 2006: 7).

2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, eleştirel düşünme ve duygusal zekâya yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Hayran (2000), Uşak İli Merkez İlçesi'ndeki ilköğretim okullarında görev yapan 240 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin düşünme becerileri ve işlemlerine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenler problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini kullandıkları, düşünme becerilerinin kullanımında cinsiyet değişkenine göre bayanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kıdem ve mezun olunan öğrenim kurumu ile düşünme becerilerini kullanma arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tokyürek (2001) tarafından Sakarya ili merkezinde bulunan toplam dört ilköğretim okulunda görev yapan 100 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada, öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıfta adil, hoşgörü ve özgürlükçü bir yaklaşım sergiledikleri, eleştirel düşünmenin çocuklara öğretilmesinin bilim ve teknolojiyi geliştireceği saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin anlayış olarak eleştirel düşünmeye sıcak baktıkları ve bunun eğitime ve bilimsel düşünmeye olumlu katkı yapacağına inandıkları, fakat bu anlayışı öğrencilere kazandırmada güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir.

Gelen (2002) tarafından Antakya il merkezindeki 30 ilköğretim okulunun 4. sınıflarını okutan öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, 97 öğretmene uygulanan anket ve bunların içinden random ile seçilen 24 öğretmene uygulanan gözlem, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında kendilerini yeterli buldukları, buna karşın araştırmacı tarafından yapılan gözlemde, öğretmenlerin bu becerileri kazandırmada, yetersiz ya da tamamen yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki kıdeminin, cinsiyetinin, branşının ve mezun olunan okul türünün problem çözme, karar verme, soru sorma ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Kürüm (2002), Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1047 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerini ve eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenleri incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının gerek bir bütün olarak, gerekse eleştirel düşünmeyi oluşturan beceriler yönünden orta düzeyde eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları belirlenmiştir. Yaşı küçük olan öğretmen adaylarının gerek bir bütün olarak eleştirel düşünme gücü, gerekse onun göstergelerinden olan tümdengelim ve yorumlama gücü düzeyleri yaşı büyük olan öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur. Anadolu lisesini bitirmiş öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri diğer lise türlerini bitirmiş olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha

yüksek bulunmuştur. Ayrıca cinsiyetin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen olmadığı saptanmıştır.

Kökdemir (2003) tarafından Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören 193 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, Türk üniversite öğrencilerinin belirsizlik durumlarında karar verirken kullandıkları çözüm yollarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan grupta rasyonel karar veren kişilerin sayısının eleştirel düşünme puanı düşük olan gruptakilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yine aynı çalışmada eleştirel düşünmenin öğrencilerin akademik performanslarını etkileyip etkilemediği ve öğrencilerin eleştirel düşünme yapılarının eğitimle geliştirilip geliştirilemeyeceğini görmek için bir dizi ölçüm yapılmıştır. Eleştirel düşünme puanı ile derslerden alınan notlar arasında olumlu doğrusal ilişki olduğu bulgusu ortaya konulmuştur. Eleştirel düşünmenin, akademik performansları ile bir ilişki olup olmadığını araştırmak için öğretim yılının ilk haftasında belirlenen deney (psikoloji dersi alan) ve kontrol (sosyoloji dersi alan) grupları arasındaki farka bakılmıştır. Eleştirel düşünme eğitimi alan bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, bu eğitimi almayanlardan daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2005), Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan 128 öğrenciyle yaptığı araştırmasında, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları belirlenmiş, sayısal bölümde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile sözel bölümde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca anne ve babaların öğrenim durumu ve cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Kaloç (2005) tarafından Bitlis ili Ortaöğretim kurumlarının 9. sınıfında öğrenim gören 153 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenlerin araştırılması amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri, diğer tür lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Araştırmada, boş zamanlarında kitap ve gazete okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet ve yaş değişkenlerine ile öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yıldırım (2005)'ın Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile seçtikleri öğretim yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, eleştirel düşünme becerisi ile tercih edilen öğretim yöntemleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu, eleştirel düşüme becerisi arttıkça düşünme becerisini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemlerini tercih oranında da artışın olduğu tespit edilmiştir.

Aybek (2006), Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyine etkisini incelenmiştir. Araştırma, deneysel araştırma olup iki deney ve bir kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur.

Deney-1 grubunda 22, Deney-2 grubunda 27, kontrol grubunda ise 27 öğrenci olmak üzere toplam 76 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı testi ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından; deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine; deney grupları arasında, 1. deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur Deney gruplarındaki öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'nden aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasında bir ilişki bulunamamıştır. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test puanları arasında düşük ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunurken, son test puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cort1 düşünme programının uygulandığı grubun eleştirel düşünmeye ilişkin algılarında anlamlı bir değişiklik görülürken, konu temelli programın uygulandığı grubun eleştirel düşünmeye ilişkin algılarında fazla bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Akar (2007) tarafından İzmir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 6'sı yeni 2004 programı uygulayan pilot okul ve 6'sı eski programa göre öğretim yapan normal okul olmak üzere toplam 12 okul ve bu okullarda öğrenim gören 629 altıncı sınıf öğrencisiyle yapılan araştırmada, ilköğretim öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin "yetersiz" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve yeni-eski programı uygulama değişkenleri ile eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Şengül (2007) tarafından Ankara iline ait 6 merkez ilçedeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 80 Fizik öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada, ortaöğretimde görev yapan fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin ve sınıfta düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmeye nasıl yer verdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda; Anadolu liselerinde, düz liselerde ve meslek liselerinde görev yapan fizik öğretmenlerinin düşük eleştirel düşünme eğilimi düzeyine sahip oldukları ve eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin okul türüne göre değişmediği saptanmıştır.

Tümkaya ve Aybek (2008) tarafından Çukurova Üniversitesinde, değişik fakültelerde öğrenim gören toplam 353 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile "anne eğitim düzeyi", "algılanan anne-baba tutumu" ve "algılanan baskın kişilik özelliği" değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamda, annesi "yükseköğretim ve üstü" eğitim düzeyinde olan öğrencilerin, anne-baba tutumunu "demokratik" olarak algılayan öğrencilerin ve kendini "araştırıcı" olarak algılayan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Zayif (2008), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında 502 öğretmen adayı üzerinde yaptığı araştırmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının analitiklik ve açık fikirlilik alt boyutlarında eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde olduğu; meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt

boyutlarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk ve Ulusoy (2008) tarafından Cumhuriyet Üniversitesinde lisans ve yüksek lisans öğrenimi gören 394 hemşirelik öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin "düşük", yüksek lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin ise "orta" seviyede olduğu saptanmıştır. Araştırmada, yaş, transkript not ortalaması ve sınıf yükseldikçe öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Saçlı ve Demirhan (2008), Hacettepe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmalarında, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini saptamayı ve karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarını belirlenmiştir. Araştırmada, birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin iki, üç ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin üniversite giriş puan türü ve cinsiyet değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Korkmaz (2009), Kırşehir ilinde görev yapmakta olan 110 öğretmen ve öğretim elemanı üzerinde yaptığı araştırmasında, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu; görev yapılan öğretim kademesi, eğitim düzeyi, branş, hizmet süresi, cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Narin (2009) tarafından Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki 36 devlet okulunda görev yapan 110 Sosyal Bilgiler Öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları; eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve aldıkları hizmet içi eğitim seminerlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre ise kıdemi fazla olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Söğüt (2009), Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan 51 matematik öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmada, matematik dersinde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmaya ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, kıdemi az olan öğretmenlerin kıdemi fazla olan öğretmenlere göre, özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre eleştirel düşünmeyi daha etkin olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Ekinci (2009), Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 671 öğretmen adayı üzerinde yaptığı araştırmasında, öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program, cinsiyet, sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, anne

eğitim düzeyleri, baba eğitim düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Şen (2009) tarafından Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim gören 144 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, Türkçe Öğretmeni adaylarının eleştirel tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, Türkçe Öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerisi bakımından orta düzeyde oldukları belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, yaş, öğretim durumu, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, gelir durumu, lisede okunan alan, mezun olunan lise türü, kitap ve gazete okuma sıklığı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Şentürk (2009), Diyarbakır il merkezindeki 26 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 402 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programının, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye uygun hazırlanıp hazırlanmadığının, ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğunun eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Okuldaki teknolojik alt yapının oluşturulması ve bu konuda uygulama için gerekli olan materyallerin karşılanması gerektiği belirlenmiştir. Sınıf mevcutları azaltılarak veya kalabalık sınıflarda grup çalışması yaptırılarak eleştirel düşünmenin kazandırılabileceği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için okul yöneticilerinin çeşitli faaliyetler (teknik gezi, sportif etkinlikler, vs.) düzenlemesi gerektiği görüşüne sahiptirler. Katılımcılar, ilköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmeye uygun hazırlandığını belirtmişlerdir. Araştırmada, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması bakımından ders kitaplarının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, velilerin eğitime duyarlılığının arttırılması için programla ilgili bilgilendirilmesi gerektiğidir. Öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve mezuniyet durumları değişkenlerine göre genel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kong (2001), Singapur Milli Eğitim Enstitüsünde, öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında, öğretmen adaylarının görev öncesi döneme ilişkin eleştirel düşünme eğilimlerinin etkilerini incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, denek grup üzerinde CCTDI ölçme aracı uygulanmış, denek grup üyelerinin tamamına yakınının eleştirel düşünme puanlarının yüksek olduğunu belirlenmiştir.

Cheung ve arkadaşları (2001) tarafından 577 Hong Kong Üniversitesi öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, aileleri üst ve orta sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aileleri alt sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine göre anlamlı bir düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gadzella ve arkadaşlarının (2002), eğitim psikolojisi dersini alan 114 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada, ders başarısı ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, eleştirel düşünmenin alt

boyutları olan çıkarsama, tümdengelim ve yorumlama ile ders başarısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Zhang (2003), iki Çin Üniversitesinin öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkisini incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerine katkı sağladığı bulunmuştur.

Yang ve Lin (2004) yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 10-11. sınıfta okuyan 1119 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme eğilimi olan bir öğrencinin, eleştirel düşünme yeteneğinin de yüksek olduğu ve bununla birlikte şekillenen kişilik tiplerine göre her öğrencinin öğrenme stilleri arasında buna paralel bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Duygusal Zekâ İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karslı ve diğerleri (2000) tarafından Sakarya, Akdeniz ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde Eğitim Yöneticiliği kursuna katılan 500 okul müdürü adayı üzerinde yapılan araştırmada, eğitim yönetiminde duygusal zekânın önemi hakkında okul müdürü adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmak ve duygusal zekâ açısından eğitim yönetimi hakkında değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, duygusal zekânın eğitim yönetimi açısından önemli olduğunu ancak ülkemizin bazı alanlarda olduğu gibi eğitim yönetiminde de duygusal zekâyı oluşturan faktörlere yabancılaştığı belirlenmiştir.

İşmen (2001), İstanbul Üniversitesinde okuyan 225 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında, duygusal zekâ ve algılanan problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, 19 yaş ve altı – 26 yaş ve üstü yaş grubunda duygusal zekâ ve problem çözme becerilerinin yaşa göre değişmediği, cinsiyet değişkeni ile ele alındığında duygusal zekânın kızların üç boyutta ve toplamda erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bunun yanında, duygusal zekâ düzeyi arttıkça problem çözme becerisi algısının da arttığı belirlenmiştir.

Ural (2001) tarafından Bolu ili merkez ilçede faaliyet gösteren turizm işletme belgeli konaklama işletmelerinde görev yapan 38 üst ve orta kademe yöneticisi üzerinde yapılan araştırmada, konaklama işletmeleri yöneticilerinin duygusal zekânın üç boyutu olan duygularının farkında olma, duygularını ifade etme ve başkalarının duygularının farkında olma düzeylerini arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, yöneticilerin duygusal zekânın üç boyutunda da baskı altında oldukları durumlarda yaratıcılık ve etkileyicilik özelliklerini kaybetmeden güçlü kalabilecekleri, duygusal zekânın en üst düzeyini ifade eden en iyi dereceye ulaşamadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, konaklama işletmecileri yöneticilerinin duygularının farkında olma-duygularını ifade etme, duygularının farkında olma-başkalarının duygularının farkında olma ile duygularını ifade etme-başkalarının duygularının farkında olma boyutları arasında doğru yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Acar (2001) İstanbul, Ankara ve Kayseri illerindeki kamusal ve özel sermayeli bankalarda görev yapan 181 yönetici üzerinde yaptığı araştırmasında, yöneticilerin duygusal zekâları ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma sonucunda, toplam duygusal zekâ olarak adlandırılan tüm boyutlar itibarıyla, yöneticilerin duygusal zekâları ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunurken göreve yönelik liderlik davranışı ile her hangi bir ilişki bulunamamıştır. Kişisel yetenekler, kişilerarası yetenekler, uyumluluk ve genel

ruh durumu boyutları yine göreve yönelik liderlik davranışı ile ilişki göstermektedir. Bununla beraber stresle başa çıkma boyutu ile her iki liderlik davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Mumcuoğlu (2002) tarafından çeşitli sektörlerde çalışanlar ile üniversite öğrencilerinden olmak üzere toplam 125 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada, Bar-On Duygusal Zekâ Testi Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada duygusal zekânın bir zekâ türü ya da kişilik özelliklerinden birini oluşturup oluşturmadığını incelemiş, duygusal zekânın zekâdan ayrı; ancak kişilik özellikleri ile ilişkili bir kavram olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacı tarafından BarOn EQ-i'nin Türkçe formunun bilimsel çalışmalarda kullanılabileceği çıkarımı yapılmıştır.

Köksal (2003) İstanbul ilindeki özel ve devlet liselerinin 1. 2. ve 3.sınıflarında okuyan toplam 384 ergen ile yaptığı araştırmasında, ergenlerin duygusal zekâları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma sonucunda, duygusal zekânın kız öğrencilerde, erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu, duygusal zekâ ile mantıklı karar verme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Akın (2004) tarafından Kayseri ilinde, 50 ve daha fazla eleman çalıştıran firmalarda görevli 126 yönetici üzerinde yapılan araştırmada, yöneticilerin duygusal zekâlarının astlarıyla yaşadıkları çatışmaların çözümündeki yöntem tercihlerine nasıl yansıdığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, yöneticilerin duygusal zekâları ile işbirliği ve uzlaşmaya dayalı çatışma çözüm metotları arasında pozitif yönlü, güç kullanma ve kaçınma metotları arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Deniz ve Yılmaz (2004), Selçuk Üniversitesinin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan 523 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ile duygusal zekâ alt boyutları (kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu, genel ruh durumu boyutu) ve toplam duygusal zekâ puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puanları anlamlı düzeyde farklılaşmazken; öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, yaşam doyum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu anlamda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre yaşamlarından daha fazla doyum sağladıkları belirlenmiştir.

Köroğlu (2006)'nun Kırıkkale ili merkez ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan 424 sınıf rehber öğretmeni ve 41 psikolojik danışman üzerinde yaptığı araştırmada, sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyine ilişkin genel algıları ve duygusal zekânın alt boyutlarına ilişkin algıları orta düzeyde bulunmuştur. Sınıf rehber öğretmenlere ait branş, cinsiyet ve görev yaptıkları eğitim kademesi değişkenlerinin, psikolojik danışmanların duygusal zeka düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Öztürk (2006) tarafından İç Anadolu Bölgesindeki 13 ilde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 378 okul öncesi öğretmeni üzerinde yaptığı araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının, eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım değişkenlerine göre; iş doyumu puan ortalamalarının, okul türü, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine göre; tükenmişlik düzeylerinin ise yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım, işinden elde ettiği doyum sırası ve idari tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0.05$). Duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$).

Alper (2007), İzmir il merkezinde görev yapan 166 sınıf öğretmeni ve 151 psikolojik danışman üzerinde yaptığı araştırmasında, psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duyuşsal zeka düzeyleri ile iletişim ve empati becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aynı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin psikolojik danışmanlara göre daha yüksek iletişim becerilerine sahip oldukları, bunun yanında psikolojik danışmanların sınıf öğretmenlerinden daha yüksek empati becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Aksaraylı ve Özgen (2008) tarafından İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ile İşletme Fakültesinde görevli toplam 81 akademisyen ile yapılan araştırmada, üniversitelerde görev yapan akademik personelin akademik ilerlemeleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, akademisyenlerin başkalarının duygularının farkındalığında en iyi düzeyde oldukları, bununla birlikte kişisel olarak kendilerini güçsüz ve üzerlerinde yoğun bir iş baskısı hissettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca akademisyenlerin iş ortamında performanslarını düşük hissettikleri fakat bunlara rağmen yaşam kalitelerini iyiye yakın düzeyde hissettikleri sonucu elde edilmiştir. Araştırmada, duygusal zekânın medeni durum, yaş, fakülte ve unvan gibi değişkenlerden etkilenmediği görülmüştür. Fakat cinsiyet değişkeni başkalarının duygularının farkında olmada önemli bir değişken olarak bulunmuştur. Buna göre erkek akademisyenlerin bayan akademisyenlere göre başkalarının duygularını daha iyi hissettikleri belirlenmiştir.

Gürol (2008)'un İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi, duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre duygularından daha fazla faydalandıkları, duygusal zeka düzeylerin yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, mezun olunan okul, hizmet süresi, görev yapılan branş değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin Duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Dutoğlu ve Tuncel (2008), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 4. Sınıfında öğrenim gören toplam 374 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları araştırmalarında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında 0,1 düzeyinde pozitif yönlü ve orta seviyede anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Erdoğdu (2008) tarafından Diyarbakır Dicle Üniversitesinin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan 532 öğrenci ile yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ile bazı sosyo-demografik özellikler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre; dışa dönük olan öğrencilerin, içe dönük öğrencilere göre daha yüksek duygusal zekâya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin okudukları alanların ve anne babanın demokratik tutumlarının duygusal zekâ puanlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Gürşimşek ve diğerleri (2008) tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinin Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği eğitim programlarının üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 200 öğretmen adayı üzerinde yapılan araştırmada, sınıf öğretmenliği öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasında doğrusal yönde anlamlı bir ilişki olduğu, duygusal zekânın artmasıyla birlikte iletişim becerilerinde de artışın olduğu belirlenmiştir.

Kılıç ve Önen (2009), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 250 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları araştırmalarında, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile etik muhakeme yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile etik muhakeme yetenekleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin duygusal zekâları ve etik muhakeme yetenekleri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm ve yerleşim yeri değişkenlerini arasında anlamlı farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Özmen (2009) tarafından İstanbul ili Anadolu yakasındaki 26 okulda görev yapan 365 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleriyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılamaları ve başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yeterli olduğu, ancak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre; bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duygusal zekâ alanında daha yeterli oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, duygusal zekânın özbilinç alt boyutu hariç diğer alt boyutların ve toplam duygusal zekâ puanının yaş ve kıdem arttıkça arttığı belirlenmiştir. Bunun yanında, çalışılan kurum, (sosyal beceriler hariç) çalışılan ilçe, medeni durum, çocuk sayısı, okutulan sınıf seviyesi ve sınıf mevcuduyla duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

2.4. Duygusal Zekâ İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Furnham (2003) 11'i erkek 77'si bayan olmak üzere toplamda 88 kişi ile yaptığı araştırmasında, duygusal zekâ ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, Nevrotizm'in (Neuroticsm) mutlulukla olumsuz yönde ilişkili olduğu, bunun yanında dışa dönüklük ve deneyime açık olmanın mutlulukla olumlu yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Austin ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada, tıp fakültesi birinci sınıfta okuyan öğrencilere duygusal zeka ve empati ölçekleri ve iletişim becerileri ders içeriği hakkındaki duygularını belirleyen bir çalışma yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, bayanların duygusal zekâsının erkeklere oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu, duygusal zekâsı yüksek olan öğrencilerin, iletişim becerileri çalışmasıyla ilgili daha olumlu duygular ifade ettikleri bulunmuştur.

Harrod ve Scheer (2005) tarafından 16-19 yaş arası 200 genç üzerinde yapılan araştırmada, gençlerin duygusal zekâları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, bayanların duygusal zekâ düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu, ailelerin eğitim düzeyleri arttıkça gençlerin duygusal zekâ düzeylerinin de arttığı, bunun yanında duygusal zekâ ile yaş, yaşadıkları yer ve gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Kaufhold ve Johnson (2005) tarafından ortaöğretim kurumlarındaki eğitimciler üzerinde yapılan araştırmada, eğitimcilerin duygusal zekâ düzeylerinin ve potansiyel problem alanlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, ortaöğretim kurumlarındaki eğitimcilerin kendilerinde var olan duygusal zekâ becerilerinin farkında olmadıkları, lisans eğitimi almış ortaöğretim eğitimcileriyle, bu alanda yüksek lisans yapmış olan eğitimciler arasında duygusal zekâ farkındalığı bakımından bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında, yüksek lisans yapmış eğitimcilerin kendilerini daha güvenli, daha fazla stres ve öfke yönetimine sahip gördükleri, lisans eğitimini tamamlamış eğitimcilerin ise kendilerini iddia becerisi yüksek olarak tanımladıkları belirlenmiştir.

3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Araştırmanın bu kısmında eleştirel düşünme ve duygusal zekâya yönelik kuramsal açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Düşünme Kavramı

Düşünme ve nitelikleri konusu tarihte bilinen ilk filozoflardan itibaren ele alınmış ve bugüne kadar birçok araştırmaya konu olmuştur. Buna karşın günümüzde düşünmenin tanımı üzerinde tam olarak bir anlaşmaya varıldığı söylenemez. Düşünmeyle ilgili bazı araştırmacıların tanımları şu şekildedir:

Buhr ve Kosing (1999, 136) tarafından "insanın bilinçlenme süreçlerinin tümü içinde, nesnel gerçeği soyut-kavramsal ve dolaylı olarak öz niteliğine sahip olan ruhsal faaliyetlerin en yüksek biçimi" olarak açıklanan düşünme, Kazancı (1989, 12) tarafından "bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümü" olarak tanımlanmıştır. Diğer taraftan Aydın (2004, 130) düşünmeyi, kısaca bir uslamlama (muhakeme) süreci olarak açıklarken; Çüçen (2001, 23) ise "belli bir konu üzerine yapılan zihinsel etkinliğin kendisi" olarak açıklamıştır. Baymur (1994, 194) tarafından ise düşünme, "karşılaşılan bir problemi zihinde çözebilme gücü" olarak tanımlanmıştır.

Eğitim Terimleri Sözlüğünde (1993, 44) ise düşünme;

1. Zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği,
2. Zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma,
3. Tasarlama, anımsama,

olarak tanımlanmıştır.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi düşünme kavramı birbirinden farklı birçok faaliyeti kapsayabilir. Bunlardan birkaçını inceleyecek olursak düşünme olgusunun ne kadar karmaşık olduğunu görebiliriz.

- Bu yaptığının doğru olmadığını düşünüyorum (bence doğru değil).
- Önemli bir konu üzerinde düşünüyorum (önemli bir konuyu inceliyorum).
- Sabah akşam onu düşünüyorum (hiç aklımdan çıkmıyor).
- Hafta sonu şehir dışına çıkmayı düşünüyorum (planlıyorum).
- Kendinden başka kimseyi düşünmüyorsun (kendinden başka kimseyi umursamıyorsun).
- Seni nereden tanıdığımı düşünüyorum (hatırlamaya çalışıyorum).
- Bu kadar düşünme, bir çare bulunur (tasalanma).
- Dün seni çok düşünceli gördüm (çok dalgındın, zihnini kurcalayan bir şey vardı).

Bu örneklerden de görüldüğü gibi, düşünme kavramı hem duygular hem de gerçekler dünyasıyla ilişkili olduğu gibi, kimi zaman pasif bir gözlemin, kimi zamanda aktif bir eylemin ifadesi olabilir (Yıldırım, 2003: 9-10).

Dış dünyadaki nesne ve olayları semboller haline çevirme düşünme sürecinin bir ürünüdür. Bu süreçte semboller üzerinde, anlam çıkarma, hipotez kurma, hesaplamalar

yapma, yeni semboller üretme gibi bir takım düşünsel işlemler gerçekleşir. Bu işlemlerin ardından semboller tekrardan dış dünyadaki nesne ve olaylara çevrilir. Buradan yola çıkarak düşünme geçici olarak "sembollerin içsel şekilde idare edilmesi olarak tanımlanabilir. Tarifin zorluğu ve araştırmanın en büyük güçlüğü hiç şüphesiz ki düşünmenin özel ve gözlenemeyen içsel bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır (Arkonaç, 1998: 288-289).

Gözlenemeyen davranışları incelemenin en etkili yollarından biride içebakış yöntemidir. Düşünme süreci, düşünen kişi tarafından gözlenebilen bir süreçtir. Bu yöntemde kişi, kendi düşünme sürecini gözleyerek kendini gözleyen kişiye bu süreci aktarır. Fakat bu süreçte kişi isteyerek farkında olduğu yönlerini ifade edebilir. Dolayısıyla bilinçsiz düşünmenin yapısı veya varlığı hakkında hiçbir ipucu veremez (Arkonaç, 1998: 289).

3.1.1. Düşünmenin Boyutları

"Dünya ve içerdiği her şey düşüncenin ürünüdür. İnsanların gerçek dedikleri şey düşüncenin görünmeyen dünyası ile başlar" (Addington, 2007: 11). Böylesine karmaşık olan düşünme sürecini amacına uygun şekilde inceleyebilmek için bu süreci oluşturan gözlem ve algılama, bellek, mantıksal düşünce ve yaratıcı düşünce gibi dört temel düşünme boyutunun bilinmesinde yarar vardır (Yıldırım, 2003: 13-24).

3.1.1.1. Gözlem ve Algılama

Duyu organlarıyla çevreyi incelemeye gözlem denir. Gözlem yoluyla alıcı hücrelerin dış çevredeki fiziksel enerjileri yakalayarak sinirsel enerjiye çevirmesi sonucu duyu oluşur. Bu sinirsel enerji beyinde işlenir ve işlemin sonucunda bir algısal ürün ortaya çıkar. Bu işleme algılama (perceiving) ve ortaya çıkan ürüne de algı (perception) adı verilir (Cüceloğlu, 2000: 118-119).

Algılama yoluyla dünya ile aramızda bir bağ kurulur. Çeşitli duyu organlarımızla kendimizi ve çevremizi algılamamızı sağlayan uyarıcılar basit bir ses, koku, görüntü, dokunma, tat olabileceği gibi düşünceler ve deneyimler gibi karmaşık uyarıcılarda olabilirler. Duyu organlarımız yoluyla aldığımız bu uyarıcıları beyine iletiriz. Beyine iletilen uyarımlar kümelenip yorumlanır. Aslında algılama, duyumların çeşitli bakımlardan örgütlenip bir anlam kazanmasıdır. Bu yüzden aynı uyarıcılar farklı kişiler tarafından farklı yorumlanabileceği gibi; aynı kişi, aynı uyarıcıları değişik bakış açılarıyla farklı biçimlerde de anlamlandırabilir (Baymur, 1994: 145-146).

3.1.1.2. Bellek

İyi öğrenilen ve zaman zaman tekrarlanan ya da kullanılan her şey hatırlanır. Öğrenme ve bir tür değiştirme hafızanın temel özelliklerindendir. Bellek (hafıza), öğrenilmiş ya da baştan geçmiş bir şeyi zihinde tutma, hatırlama ve tanıma yetisi olarak insanoğlunun sahip olduğu en hayati ve önemli yeteneklerinden birisidir (Pinter vd., 1987: 93).

Belleğin iki temel boyutta belirgin özellikleri vardır. Birinci boyut belleğin aşamalarını ifade eder: kodlama, depolama, ve ara-bul-geriye getir aşamaları. İkinci boyut belleğin türlerini ifade eder: kısa süreli ve uzun süreli bellek.

Birinci aşama kodlama (coding) aşamasıdır. Bu aşamada bilgi diğer öğrenilenlerden farklı bir şekilde kodlanarak belleğe yerleştirilir. Kodlamadan sonra

bilgi bellekte tutulur. Bu aşamaya depolama (storage) aşaması denir. Daha sonra depolanmış bilgi bellekten çağrılır. Bu aşamaya ara-bul-geriye-getir (retrieval) aşaması denir. Unutma, bu üç aşamadaki süreçlerden birinin aksamasıyla açıklanabilir (Cüceloğlu, 2000: 170-171)

Gerçekte, bellek ve algı birlikte çalışır. Bazı araştırmacılar belleği kısa ve uzun süreli olmak üzere ikiye ayırırlar. Kısa süreli bellek, yeni bilgi eskisiyle yer değiştirene kadar ya da yeni bilgi alınana kadar kısa bir süre bilgiyi tutar görünür. Bu bellek oldukça sınırlı sayıda uyarıyı toplar. Depolanan bilgiler kalıcı değildir. Diğer taraftan, uzun süreli bellek daha çok bilgiyi daha kalıcı olarak depolar. Düşünce, kısa süreli bellekte oluşur. Gerekli olan bilgiler uzun süreli bellekten çağrılır (Solso ve diğerleri, 2007: 10)

3.1.1.3. Mantıksal Düşünce

Mantık, "düşünceleri, onlar arasındaki bağları ve düzeni yöneten yasa ve ilkeleri inceleyen bir bilgidir (Mengüşoğlu, 2003: 99). Bu bağlamda, gözlemler, deneyler, duygular, çevrede olup bitenler, kendi düşüncelerimiz dâhil olmak üzere her türlü düşünce belirli kural ve yöntemlere dayanarak değerlendirilir. Ulaşılan sonuçlar iyi-kötü, doğru-yanlış, acı-sevinç gibi nitelendirmelere dayanır. Bu nitelendirmelerle diğer olaylar arasında ilişkiler kurularak sonuçlar çıkartılır. Örneğin, "havanın bulutlu olmasına" yağmur yağacağı" sonucuna varırız. Günlük yaşamda kullanılan bu kural ve yöntemler kısaca mantık kuralları diye adlandırılır (Yıldırım, 2003: 19).

İnsanlar için yaşamsal öneme sahip olan mantık kuralları; davranışlarımızın içinde bulunduğu duruma uygun olmasını, doğru zamanda doğru tepkiler vermemizi ve karşılaştığımız durumlara yönelik uygun önlemler almamızı sağlar. Olaylar arasında sebep- sonuç ilişkileri kurar. Bu ilişkilerden varsayım veya kural gibi sonuçlar çıkarıp genellemelere ulaşır. Bu kurallar mutlak doğru olamayacağı gibi herkese göre doğruluğu da değişebilir. Her türlü kural ve sınırlara dayanan düşünce akılcı olsun ya da olmasın bu kapsama girmektedir. Bunun yanında paylaşılan ortak kültürün ve bilimsel gerçeklerin, insanların benzer durumlarda benzer sonuçlara ulaşmasında ve birbirleriyle uzlaşmasında etkili olduğu görülmektedir (Turgut, 1998: 61-68). Bu anlamda mantıksal düşünce, düşüncenin hareket noktasından çözüm bulmaya yönelik bir yol seçer. Bu seçtiği yol düşüncenin başladığı noktadan tek doğru yanıtı bulmaya doğru giden yoldur.

3.1.1.4. Yaratıcı Düşünce

Latince "creare" kelimesinden gelen yaratıcılık kavramı "doğurmak, yaratmak, meydana getirmek" anlamındadır (San, 1985: 33). Yaratıcılık kavramı karmaşık bir süreci akla getirmektedir. Duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içerisinde yaratıcılık süreci vardır. Birçok kişinin yanlış ya da doğru kullandığı bu kavramın tanımını yapmak oldukça zordur. Bu konu üzerinde uzun yıllardan beri çalışmalarını sürdüren araştırmacılara göre yaratıcılığın ortak bir tanımı yoktur. Buna rağmen, bu araştırmacıların farklı tanımlarından yola çıkarak bazı temel konuların birbirine yaklaştıkları gözlemlenmektedir (Kamaraj ve Aktan, 1998: 55-60).

Torrance'a göre yaratıcılık (creativity), "sorunlara; bilgi eksikliğine, kayıp ögelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmektir (Sungur, 1997: 13).

Düşünsel fonksiyonlarımız açısından yaratıcılık, "mevcut kavramların aralarındaki ilişkilerden yeni kavramlar üretmek" şeklinde tanımlanabilir. Yenilik ve farklılık getirme yaratıcı düşüncenin bir ürünüdür. Kişilere kurallar var olan eğitim sistemiyle nasıl öğretiliyorsa yaratıcı düşüncede esas olan yaklaşımlarla öğrenilir ve zamanla geliştirilir Mantıksal düşünce ne kadar kurallara bağlı ise yaratıcı düşünce o kadar kuralları tanımaz. Yaratıcılık için önemli olan ortaya atılan düşüncenin yeniliğidir. Bu düşünce ilk olarak ortaya atıldığında, mevcut olan mantık kurallarına uygun olup olmadığı ilk anda anlaşılmayabilir, hatta mevcut mantık kurallarına aykırı olabilir. Yaratıcı düşünce fikir üretirken mantıksal düşünce onu değerlendirir. Düşünmenin birinci aşamasını yaratıcı, ikinci aşamasını ise mantıksal düşünce oluşturur. Mantıksal düşünce, düşünmenin ikinci aşamasını oluşturduğu için yaratıcı düşünmenin gelişmesini engeller. Nitekim hem toplumsal yaşamda hem de eğitimde mantıksal düşünceyi ön plana çıkarır, yaratıcı düşünceyi ihmal ederiz. Bu yüzden yaratıcı düşünce her zaman kolay kabullenilememektedir. Yaratıcılık mantıktan üstün değildir fakat farklıdır ve en azından mantık kadar önemlidir (Yıldırım, 2003: 21-24).

3.1.2. Düşünme Biçimleri ve Becerileri

Düşünme kavramının tanımında olduğu gibi, araştırmacıların düşünme türleri veya biçimleri konusunda da değişik temellerden yola çıkarak çok sayıda sınıflama yaptıkları görülmektedir. Düşünme biçimleri ve becerileri ile ilgili bazı araştırmacıların görüşleri şu şekildedir:

İnsanların düşünme biçimleri üzerine yaptığı araştırmalarıyla düşünmeyi öğretme konusunda öncülük yapan De Bono, hiçbir düşünce biçiminin olayın veya eşyanın tümünü görmemize olanak sağlamayacağını, bir durumun tüm yönleriyle irdelenebilmesi için "etraflıca düşünme" diyebileceğimiz yatay düşünce yeteneğine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Sistem düşüncesi veya eleştirel düşünme olarak da nitelendirilebilecek bu düşünme biçimi, kesinliği ve mutlaklığı bir an için bir kenara bırakarak eşyanın, olayın veya problemin bütün yanlarını görmemize olanak tanır. Problemle karşılaşan kişi, karar vermeden önce değişik şapkaları takarak problemi farklı yönleriyle tanımaya, ne yapacağına karar vermeden durumu değişik açılardan anlamaya çalışmalıdır. Akıl yürütmede farklı düşünme biçimlerini temsil eden altı farklı renk şapka ve temsil ettikleri düşünme biçimleri şu şekildedir (De Bono, 1999: 33-35):

Beyaz şapka: Bu şapkayı takanlar daha çok olgu ve rakamlarla ilgilenir.
Kırmızı şapka: Bu şapka duygusal olanı temsil eder.
Siyah şapka: Her şeyin niçinini kendilerine dert edinenleri temsil eder.
Sarı şapka: Sarı şapka iyimser düşünenleri temsil eder.
Yeşil şapka: Yaratıcı ve yeni fikirlere açık olan insanları temsil eder.
Mavi şapka: Mavi şapkalı düşünürler kontrolle ilgilenirler.

Bloom'un sınıflamasında ise hatırlamaya, karar vermeye, analiz etmeye ve karşılaştırmaya yönelik düşünme biçimleri şu şekilde açıklanmaktadır (Özden 1999: 105-106).

1. **Hatırlamaya yönelik düşünme:** Bu tip düşünme; temel gerçekleri, tanımları tanımlamaları, genellemeleri, ana fikri, bakış açılarını, odak noktalarını tanıyabilme ve hatırlayabilme ile ilişkilidir. Bu tip düşünmede öğrencinin kavramları birbirleriyle ilişkilendirebilmesi yeterlidir. Bu seviyedeki düşünmede kendi başlarına bir son olan olgular ile ileriki öğrenmelere temel olacak olan olguların ayırt edilmesi ve ileriki öğrenmelerin temeli olacak olan olgulara vurgu yapılması gerekmektedir.
2. **Kavramaya yönelik düşünme:** Bu tip düşünme, mevcut bilgiyi değişik formlara dönüştürmek (yeniden ifade etme, özetleme vb.), ilişkileri yorumlamak ve fikirleri karşılaştırmakla ilgilidir. Olguları açıklama, yorumlama, bir başka forma çevirme, tahmin etme sonuçları kestirme bu tür düşünme için gerekli olan becerilerdir.
3. **Pratik düşünme:** Bu tip düşünme, öğrencinin bilgi ve becerilerini problem çözmede kullanmasıdır. Değişik fikirleri sınama, geliştirme, çözüm önerileri üretme ve uygulamaya yönelik düşünme pratik düşünmenin başlıca örnekleridir. Uygulamaya yönelik düşünme, öğrenmenin sınıftan dışarıya adım attığı ve öğrenilenlerin gerçek hayatla ilişkilerinin kurulmaya başlandığı evredir.
4. **Analitik düşünme:** Bu düşünme biçiminde bütünü parçalara bölme, parça-bütün ilişkisini kurma, sebep-sonuç ilişkilerini görme vardır. Bu seviyede düşünebilen öğrencinin ifadeleri irdelemesi, parçaların kendi aralarındaki ve bütünle olan ilişkilerini kavraması beklenir.
5. **Sentezci düşünme:** Bu düşünme biçiminde öğrenciler bildiklerinden orijinal, özgün bir bütün meydana getirmeyi öğrenir. Öğrenmenin bireyin davranış, düşünüş ve duyuşlarını değiştirmeye başladığı evredir. Bu tür düşünme sonucu kişinin kapasitesi gelişir, önceden yapamadığı bir şeyi yapabilir hale gelir. Daha geniş anlamda, bu tür düşünmeyi sağlayan bir öğrenme sonucu birey öncesine göre farklı bir kişi olur.
6. **Yargısal düşünme:** En üst düzey öğrenmeyi sağlayan bu düşünme biçiminde öğrenci kişisel ilke ve prensipler belirler ve değer yargıları oluşturur. Bu aşama, öğrenmenin öğrencide bir bakış açısı oluşturduğu evredir ki öğrenmenin sonul amacıdır. Yargısal düşünme ile birey içinde bulunduğu çevreye yeni bir anlam yükler ve kendi konumunu yeniden belirler.

Hangi biçimde olursa olsun düşünme, bazı becerilerin kazanılmasıyla gerçekleşmektedir. Özden (1999, 98), düşünme biçimlerini ve düşünme biçimlerinin gerektirdiği bazı becerileri şu şekilde açıklamaktadır:

Tablo 3.1. Düşünme Biçimleri ve Becerileri (Özden, 1999: 98).

Düşünme Biçimleri	Gözlenebilir Beceriler
Eleştirel Düşünme	• Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme. • Birinci el ve ikinci el kaynaklardan ayırt edebilme. • Çıkarsamaları ve nedenlerini değerlendirme. • Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme. • Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme • Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme
Problem Çözme	• Problemi açıklama ve tanımlama • İlgili bilgileri seçme • Hipotezler geliştirme • Alternatifleri belirleme ve seçme • Sonuç çıkarma
Okuduğunu Anlama	• Ana fikri bulma, yazarın niyetini açıklama. • Yorum ve tefsirleri yargılama. • Mantıksal çıkarımlarda bulunma. • Okuduklarını hissetme.
Yazma	• Bir fikri ifade etme ve savunma. • Bilgileri mantıksal sıraya koyma. • Fikirleri açımlayabilme. • Neden ve sonuç ilişkisi kurma. • Duygu ve düşünceleri ifade etme. • Argümanlarında mantıksal ve ikna edici olma.
Bilimsel Düşünme	• Gerekli bilgiyi tanımlama • Bilinenlerden bilinmeyenleri kestirme • Sebep-sonuçtaki tutarsızlıkları yakalama • Grafik, çizelge ve haritaları okuma. • Verilerden grafik ve çizelge çıkarma.
Yaratıcı Düşünme	• Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Açımlama. • İmgeleme, Sezgi, Tahmin. • Analiz, Sentez, Değerlendirme • Konsantre olma, Sıra dışı bağlantılar kurabilme.
Yaratıcı Problem Çözme	• Mantıksal, Olgusal, Eleştirel, Analitik düşünme. • Görsel, Kavramsal, Sezgisel, İmgesel düşünme. • Yapısal, Ardışıkçı, Organize, Ayrıntıcı olma.

Düşünme biçimleri ve becerileri konusunda literatürde mantıksal düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, üretici düşünme, üst düzey düşünme, soyut düşünme, kavramsal düşünme, ıraksal düşünme, sözel düşünme, yakınsak düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme vb. daha birçok farklı sınıflamalara rastlamak ve bu listeyi uzatmak mümkündür. Her düşünme biçiminin kendine özgü açıklaması olsa da çoğu zaman bu düşünme kavramlarının kapsam olarak birbirinin yerine kullanıldıkları görülmektedir. Örneğin Dewey' in yansıtıcı düşünmesi eleştirel düşünme ile eş anlamlı olarak kullanılırken, benzer şekilde üst düzey düşünme ve Bloom'un taksonomisinde yer alan analiz, sentez, değerlendirme basamakları da eleştirel düşünme anlamında kullanılabilmektedir. Bununla birlikte son yıllarda düşünme ve düşünme öğretimine artan ilgi, düşünme türlerinin kendine özgü tanımlarının yapılmasına katkı sağlamıştır. Ancak bu alandaki kavram ve tanım kargaşası hala giderilememiştir (Akar, 2007: 7-8). Öte yandan Üstünoğlu (2006, 18), eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerisini üst düzey düşünme becerisi olarak değerlendirmiştir. Bu üst düzey düşünme becerileri içerisinde, özellikle eleştirel düşünme her zaman önemli bir yere sahiptir.

Bir olay ya da olguyu olumlu ve olumsuz tüm yönleriyle değerlendirmeyi öğrenmek eleştirel düşünmeyi kavramış olmakla mümkündür. Aksi takdirde tek yönlü değerlendirmelerde bulunmak, var olan durumu tekrar etmenin ötesine geçemez. (Narin, 2009: 30). Çalışmanın konusu olan bu düşünme türüne aşağıda kapsamlı olarak yer verilecektir.

3.2. Eleştirel Düşünme Kavramı

Değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren eleştirel kelimesi Yunanca "kritikos" kelimesinden türetilmiş Latince'ye "critucus" olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır (Hançerlioğlu, 2000: 33). Eleştiri kelimesi genellikle olumsuz bir anlam çağrıştırır ve bir şeyin iyi olmayan yönlerini anlatırken kullanılır. Oysa bu kelime bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamını kapsamaktadır. Eleştirel düşünme sadece olumsuzlukları ortaya çıkarma veya kötüleme değil, aynı zamanda o işin, kişinin, olayın ya da ürünün olumlu yönlerini de ortaya koymayı içerir. Eleştirel düşünmenin yanlış anlamaları ve doğruları tabloda gösterilmiştir (Akar, 2007: 8-9).

Tablo 3.2. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Anlayışlar (Akar, 2007: 9).

Yanlış Anlamalar	**Doğrusu**
Tamamen negatif bir süreçtir. Var olan düşünceleri yıkar ve onların üzerine yenilerini getirmeyi gerektirmez.	Pozitif bir süreçtir ve çok daha gerçekçi bir bakış açısıyla, yeni şeyler ortaya koymayı gerektirir.
Eleştirel düşünme göreceli bir bakış açısına götürür; insanlar, düşünceler ve yapılara kesin kararlar ortaya koyar.	Kesin yargılar, kişi tarafından yeniden biçimlendirilebilir.
Travmatik değişimi gerektiriyormuş gibi görünmektedir, kişiden sürekli olarak eski varsayımları terk etmesi beklenir.	Bazı inançlar aynı kalır. Bu inançlar çok zor değişir.
Tarafsız ve donuktur.	Son derece hissidir ve geçmiş varsayımları, kendini inceleme kaygısını serbest bırakmaya eğilimlidir.

Uzmanların farklı biçimlerde tanımlamalarına rağmen literatürde problem çözme, karar verme, usa vurma, informal mantık, basit biçimde düşünme, yaratıcı düşünme gibi birçok kavram eleştirel düşünme kavramı yerine kullanılmaktadır. Oysa eleştirel düşünme, zihinsel süreçler ve düşünme ile ilişkili olan bu kavramlardan farklı tutularak tanımlanmaya çalışılmıştır. Eleştirel düşünme diğer benzeri düşünme biçimlerinden temelde, bilişsel strateji ve becerilerden oluşan ve hem bilginin hem de bu bilgiyi işleyen düşünme işlemlerinin değerlendirilmesini içeren bir düşünme biçimi olarak ayrılmaktadır. 1980' li yıllardan itibaren bilişsel ve davranışçı kuramları temel alan psikologlar ve eğitimcilerin "Eleştirel düşünme nedir?" sorusuna farklı yönlerden yaklaşmış olmaları, bu kavramın tanımlanmasında çeşitlilik ve değişiklik görülmesine neden olmuştur (Şahinel, 2002: 3). Bu aşamada eleştirel düşünme ile ilgili tanım ve açıklamalara yer vermekte yarar görülmektedir.

Semerci (2003, 65) tarafından eleştirel düşünme, "bilginin daha iyi öğrenilmesi, yeni durumlara uygulanması ve değerlendirme yeteneğinin geliştirilmesi" olarak tanımlanırken Çubukçu (2006, 22) ise eleştirel düşünmeyi; kendi düşüncelerimizi ve başkalarının fikirlerini anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için etkin, örgütlü ve işlevsel bir süreç" olarak tanımlamaktadır. Demirel (2005, 226-227)'e göre ise eleştirel düşünme, " temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimi" dir. Ona göre eleştirel düşünmenin beş ana kuralı bulunmaktadır.

Bunlar:

1. **Tutarlılık:** Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldırabilmelidir.
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.

Kazancı (1989, 41) ise eleştirel düşünmeyi; "bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ölçütlere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımlarından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve süreçlerin bütünü" olarak açıklarken Lipman (1988, 39), eleştirel düşünmenin "ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen düşünme" olduğunu söylemektedir.

"Önyargı, varsayım, tutarsızlık, düşünce ve olguları tanıyabilme gibi yetenekleri ifade eden eleştirel düşünme, değerlendirme, problem çözme ve entelektüel gelişme süreci olarakta tanımlanmaktadır" (Özden, 1999: 112).

Cüceloğlu (1994, 216-217) ise eleştirel düşünmeyi "kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreç" olarak tanımlayarak bireyin kendini geliştirip eleştirel düşünmeye ulaşabilmesi için aşağıda belirtilen üç temel adımı atması gerektiğini belirtmiştir. Bu üç temel adım şu şekildedir:

1. **Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı.** Düşünceyi kendi başına olan, insan denetiminin dışında bir süreç olarak kabul edecek yerde, düşünce sürecinin bilincine varmalı ve bilinçli olarak yön verebileceğini bilmeli. Bu girişimci tutumu gerektirir.
2. **Kişi başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli.** Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırma olanağına kavuşur. Karşısındakinin kullandığı düşünce stratejilerini ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen insan, kendinin daha etkili düşünebilmesine olanak sağlar. Bu yaklaşım kişinin kendi kalıplarının bilincinde olmasını ve onların dışına çıkarak yeni görüşlere kendini açık tutmasını gerektirir.
3. **Öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulamalı.** Uygulama olmadan eleştirel düşünme alışkanlığı elde edilemez. Eleştirel düşünmeyi sürekli uygulayan kişi, farkında olmadan, eleştirel düşünmeyi zamanla alışkanlık haline getirir.

Amerikan Felsefeciler Birliği (APA) tarafından yayınlanan raporda eleştirel düşünme;

> Yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizması. Eleştirel düşünme, bireyin kişisel ve sosyal hayatı içerisinde güçlü bir kaynak ve eğitimde özgür bırakılan bir güçtür. Ayrıca eleştirel düşünme yaygın olarak, insanın kendini düzeltmesini sağlayan bir olgudur." olarak yer almaktadır (Facione, 2000: 7-8).

Tüm tanımların ortak noktaları gözden geçirilecek olursa, eleştirel düşünmenin, herhangi bir konuda, bir amaca yönelik, diyalektik, sorgulayıcı, şüpheci bir süreç içinde denenceleri kurmak ve bu denenceleri test ederek en uygun seçeneğin ilgili konu hakkında bir yargıya ulaşılmasında kullanılması durumudur denebilir.

3.2.1. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Paul ve diğerleri (1990, 379-386), eleştirel düşünmenin üç önemli boyutu olduğunu ifade etmişler ve bu boyutları şu şekilde açıklamışlardır (Akt: Şahinel, 2002: 7-8);

1 – Doğru düşünce: Dünyayı olduğu gibi anlama girişimi olan düşünme doğal 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. Bireyin bu standartlar doğrultusunda zihinsel sürecini geliştirmesi ve disipline etmesi yoğun ve uzun bir uygulamayı gerektirir.

2 – Düşüncenin öğeleri: Hem gelişmiş hem de tarafsız olan eleştirel düşünme eleştirel olmayan düşünme ile karşılaştırılarak açıklanabilir. 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
- Sayıtlıları
- Temel kavramları
- İlke ve kuramları
- Kanıt, veri ve nedenleri
- Yorumları ve iddiaları
- Çıkarımları, usa vurmayı ve düzenlenen görüşün genel hatlarını
- Doğurguları ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınayabilme becerisini ya da anlayışını içerir.

3 – Düşünce alanları: Düşünme, bir görüşün içinde yer ala sorunlar ya da amaçlar doğrultusunda yönlendirilir veya yapılandırılır. Bir başka deyişle, düşünme amaç ve probleme bağlı olarak değişir. Eleştirel düşünenler problemin veya alanın içeriğini göz önüne alarak kendi düşünmelerini düzenler. Bu durum problemler arasındaki farklılıklar ortaya konulurken ya da farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasındaki görüşler belirlenirken açıkça görülür. Örneğin: matematik alanına ilişkin düşünme süreci ile tarih alanına ilişkin düşünme süreçleri birbirinden tamamen farklıdır; çünkü tarih ve matematik farklı düşünce alanlarını temsil etmektedir.

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 yapmasının sağlamaktadır. Paul ve arkadaşları eleştirel düşünmenin göstergeleri olabilecek özellikleri belirlemiş ve eleştirel düşünmeyi temel olarak üç ana grupta listelemiştir.

A. Duyuşsal Stratejiler

1. Bağımsız düşünme,
2. Ben – merkezli veya toplum – merkezli içi görüler geliştirme,
3. Tarafsız düşünmeyi hayata geçirme,
4. Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama,
5. Zihinsel alçak gönüllüğünü 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: İç görüleri yeni bağlamlara transfer etme,
12. Bireyin yörüngesini geliştirme: İnançları, 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 güvenirliğini 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: Metinleri açık hale getirme ya da irdeleme,
22. Eleştirel dinleme: Sessiz diyalog sanatı,
23. Disiplinler arası ilişki kurma,
24. Sokratik tartışmayı uygulama: İnançları, kuramları ve görüngeleri açık hale getirme ve sorgulama,
25. Diyalogsal 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: eleştirel sözcük dağarcığı kullanma,
29. Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme,
30. Sayıtlıları 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,

Görüldüğü gibi, Paul ve arkadaşları eleştirel düşünme stratejilerini, Duyuşsal stratejiler, makro yetenekler ve mikro beceriler olmak üzere üç gruba ayırmaktadır. Bu stratejiler birbirinden bağımsızdır. Duyuşsal stratejiler bağımsız düşünmeyi ortaya çıkarmayı amaçlarken makro beceriler, düşünmeyi gerektiren ve düşüncenin genişletilmiş ardışıklığı içinde farklı temel becerileri örgütleme süreciyle ilgilidir. Mikro beceriler ise bütünü göz ardı etmeden parçaları saptama ve ifadeyi bütünü içinde anlamlandırma becerileri olarak ifade edilmektedir (Akt: Şahinel, 2002: 9-19).

Eleştirel düşünmeyle ilgilenen eğitim filozofları, eleştirel düşünmenin beceri ve eğilimleri kapsadığı görüşündedirler. Eleştirel düşünmenin ne olduğunu bilmek kadar önemli bir diğer boyut eleştirel düşünme becerilerinin ve eğilimlerinin ne olduğudur.

3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri

Eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, bunlardan ilk ve en kapsamlı çalışmanın Robert Ennis'e ait olduğu söylenebilir. Robert Ennis eleştirel düşünme becerilerini on iki madde olarak özetlemiş, Fisher (1995, 68-69) ise bu on iki maddenin daha iyi anlaşılabilmesi için her bir maddenin yanına bir soru eklemiştir. Bu on iki madde ve her maddeye yönelik sorular aşağıdaki gibidir.

1. Bir ifadenin anlamını kavrama (ifade anlamlı mı?)
2. Usa vurmada herhangi bir çift anlamlılık olup olmadığını yargılama (ifade açık mı?)
3. İfadelerin birbirleriyle çelişkili olup olmadığını yargılama (ifade tutarlı mı?)
4. Mutlaka bir sonuca ulaşıp ulaşmadığını yargılama (ifade mantıklı mı?)
5. Bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama (ifade kesin mi?)
6. Bir ifadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını yargılama (ifade bir kuralı izliyor mu?)

7. Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama (ifade tam mı?)
8. Bir ifadenin tümevarımcı bir sonucu garanti edip etmediğini yargılama (ifade savunulabilir mi?)
9. Bir problemin belirlenip belirlenmediğini yargılama (ifade ilişkili mi?)
10. Bir ifadenin sayıtlıya dayalı olup olmadığını yargılama (ifade doğru olarak kabul edilebilir mi?)
11. Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama (ifade yeterince tanımlanmış mı?)
12. Bir ifadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama (ifade doğru mu?)

Fisher (1995, 69)'a göre yukarıda verilen sorular özellikle çocukların analiz yapmaya ilişkin sözcükleri tanıması bakımından önemlidir. "Ayırt etme", "kanıt", "yorum", "görüş" gibi analitik sözcükler daha kesin düşünmemizi sağlar.

Özden (1999, 112) ise eleştirel düşünme becerilerinin belirleyici özelliklerini şu şekilde sıralamıştır.

1. Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme
2. Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme,
3. Çıkarsamaları ve nedenlerini değerlendirebilme,
4. Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme,
5. Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalarındaki belirsizleri görme,
6. Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme,

Henderson (1973)'a göre ise, eleştirel düşünme süreci aşağıdaki becerileri içerir.

1. Tanımlama: Problem sayılan durum tanımlanır.
2. Hipotez (denence) kurma: Probleme yönelik denenceler kurulur.
3. Bilgi toplama: İhtiyaç duyulan bilgiler saptanır, toplanır ve uygun olanlar ayıklanır.
4. Yorumlama ve genelleme: Eldeki bilgiler karşılaştırılarak yorumlanıp genellemeler yapılmaya çalışılır.
5. Akıl yürütme: Mantıksal hatalar sebep-sonuç çerçevesinde araştırılır, ihtiyaç duyulan noktalarda ek bilgiler sunulur.
6. Değerlendirme: Tümevarım yolu ile elde edilen hükümler uygulanır.

Henderson (1973), bu sıralamada tam bir görüş birliğinin olmadığını, ancak karmaşık bir süreç olan eleştirel düşünme sürecinde farklı sıralamalar da olsa genel olarak bu becerilerin kullanıldığını belirtmiştir (Akt: Aybek, 2006: 27).

Sahip olunan düşünce becerileri uygun durumlarda kullanılırsa bireye yarar sağlar. Bu becerileri uygun durumlarda kullanma bireyin kendi düşünmesiyle ilgili eleştirel olması "Eleştirel düşünme ruhu" olarak da adlandırılmaktadır. Birey kendi düşünceleri ile ilgili eleştirel olduğunda eleştirel düşünme doğrunun aranması anlamındadır. Aksi takdirde sadece eleştirme durumuna gelmektedir (Norris, 1985: 44).

Bir düşünme türü olarak eleştirel düşünme, daha çok belirli becerilerin işe koşulması şeklinde açıklanmaya çalışılmıştır. Fakat belli becerilere sahip olmak bu becerileri göstermek için yeterli değildir. Bireyin bu becerileri kullanmaya yönelik tutum ve eğilimlerinin de önemli olduğu söylenebilir. "Bireyi iyi düşünebilen bir birey yapan sahip olduğu bilişsel beceriler ya da yeteneklerden çok, araştırmaya, netliği aramaya, entelektüel risk almaya ve eleştirel düşünmeye olan eğilimidir" (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 195). Bu anlamda Ennis eleştirel düşünmenin sadece beceri takımından ibaret olmadığını, bireylerde eleştirel düşünme eğilimlerinin de bulunması gerektiğini ifade etmiştir.

Branch (2000, 30) bireylerin eleştirel düşünme becerileri kullandıklarını ortaya çıkaran yedi özelliği şu biçimde listelemiştir:

1. Meraklı olma
2. Açık görüşlü olma
3. Sistematik olma
4. Çözümleyici olma,
5. Entelektüel olma,
6. Özgüven sahibi olma,
7. Doğruyu arama,

Eleştirel düşünme yeteneğinin ve eğiliminin bir arada olduğu bir süreç olan eleştirel düşünme Branch (2000, 31)'a göre şu özellikleri içermektedir:

1. Düşünce özgürlüğü,
2. Açık görüşlülük,
3. Entelektüel alçak gönüllülük,
4. Entelektüel cesaret,
5. Entelektüel kararlılık,
6. Entelektüel bütünlük,
7. Meraklı olma,
8. Karar vermede güven,
9. Bir amaca sahip olma,
10. Hedefleri görme isteği,
11. Diğer görüşleri anlama isteği.

Ennis (1985)'e göre eleştirel düşünme eğilimleri şunlardır (Akt: Akar, 2007: 14):

1. İddianın ya da sorunun açık bir ifadesini araştırma,
2. Nedenleri araştırma,
3. Elde edilen bilgilerin düzenlenip denenmesi,
4. Güvenilir kaynakları kullanma ve dikkate alma,
5. Karar vermede toplam durumu belirleme,
6. Esas olan nokta için geriye kalan hususları deneme,
7. Zihinde orijinal ya da temel ilgiyi koruma,
8. Alternatifleri arama,

9. Açık fikirli olma,
   a. Kişinin kendi görüşünün dışındaki bakış açılarını da ciddi bir şekilde dikkate alma,
   b. Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda yargıyı ertelemeyi reddetme,
   c. Terimlere göre bilgiyi sağlayamamanın nedenlerini öğrenmeye çalışma
10. Nedenler ve deliller yeterli olduğunda durumu değiştirme,
11. İzin verildiği ölçüde konuyu dikkatlice araştırma,
12. Kompleks bir bütünün parçalarını düzenli bir tavır içinde ayrıştırma,
13. Bilgiye ulaşma çalışmasının her aşamasında hislerine karşı duyarlı olma

Yukarıdaki açıklamalarda belirtildiği gibi eleştirel düşünme becerilerden ve eğilimlerden oluşmaktadır. Eleştirel düşünme sürecinin gerçekleşmesi için bireyde hem eleştirel düşünmeye eğiliminin olması hem de bireyin bu sürecin gerçekleşmesi için gerekli becerilere sahip olması gereklidir. Sonuç olarak; eleştirel düşünme eğilimlerinin ve becerilerinin birbirinden farklı ancak birbirini tamamlayıcı özellikte oldukları söylenebilir.

Eleştirel düşünmenin ne olduğunun daha iyi anlaşılabilmesinde eleştirel düşünen bireylerde bulunması gereken niteliklerin ortaya konulması faydalı olacaktır.

3.2.3. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Eleştirel düşünce yapısına sahip kişilerin bir takım ortak tutumlara sahip oldukları göze çarpmaktadır. Halpern (1996), eleştirel düşünmenin gereklilikleri arasında yer alan bu tutumları şu şekilde açıklamışlardır (Akt: Gürkaynak vd., 2003: 8):

1. **Plan yaparak düşünme ve çalışma eğilimi:** Plansız çalışmalar genellikle gelişi güzel ortaya konmuş ürünler olmaktadır. Oysa eleştirel düşünme planlı ortamlarda ve planlı çalışmalarda ortaya çıkabilmektedir.
2. **Esneklik:** Yeni fikirlere ve düşünme biçimlerine açık olmak eleştirel düşünmenin başlıca koşullarından biridir.
3. **Sebat:** Bir işe başlayıp sonuna kadar düşünerek sürdürüp tamamlamak eleştirel düşünme çerçevesinde işlemin tamamlanması için gereklidir.
4. **Değişime Açıklık***:* Eleştirel düşünme bir tutum olarak belirli bir fikre, yaklaşıma ya da görüşe koşulsuz bağlanmayı reddeder. Her türlü fikir ve yaklaşım yeni verilerin ışığında değiştirilmeye açıktır. Bu yaklaşım eleştirel düşünmenin bir beceri olarak var olsa da tutumsal olarak yerleşmesinin en önemli öğesidir.
5. **Farkındalık:** Düşündüğünün ve düşünürken kullandığı işlemlerin farkına varmak, eleştirel düşünme sürecinde sadece düşüncenin içeriğine bir eleştirel yaklaşım getirmekle kalmaz, aynı zamanda kişinin kendi düşünme süreçlerini de eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmesini gerektirir.

Ennis (2004) ise iyi bir eleştirel düşünürün 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. (Criticalthinking, 17.08.2009, www.criticalthinking.net)

Görüldüğü gibi iyi bir eleştirel düşünür, planlı düşünme ve çalışma düzenine, bir işi başlayıp o işi sonuna kadar götürecek kararlılığa sahip, yeni fikir ve düşüncelere karşı açık ve esnek, sadece düşüncenin içeriğine değil, aynı zamanda düşünce sürecine de eleştirel bir bakış açısıyla bakıp sürekli gelişmeyi ilke edinen, kendi fikirlerinin eleştirel bir gözle değerlendirilmesine tahammülü olan, değişime açık kişidir. İyi bir eleştirel düşünür sahip olduğu tutum, değer, alışkanlık ve düşünme eğilimlerinin düşünmesinde rol oynayan anahtarlar olduğunu bilir. Karşılaştığı problemleri, belirsizlik durumlarını teşhis ederek, doğru veya yanlış bilgileri kabul etmeden önce düşünme süzgecinden geçirir. Varsayımları sebep-sonuç ilişkilerini inceler, çözüm yollarını araştırır ve potansiyel çözüm yollarından gerçek çözüm yolunu görür veya tahmin eder. Ortaya koyduğu çözümü de muhakeme eder (Küçük, 2007: 17).

Eleştirel düşünürün özellikleri yanında, eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler üzerinde durulmasında yarar görülmüş ve aşağıda bu faktörlere kısaca değinilmiştir.

3.2.4. Eleştirel Düşünmeye Etki Eden Faktörler

Her konuda olduğu gibi, eleştirici düşünme gücünün gelişmesi ve sergilenmesinde de bireysel farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakınca, eleştirel düşünmeye etki eden etmenleri iki ana grupta toplamak mümkündür. Birinci grubu doğuştan getirilen, kalıtımsal özelliklerin sınırlandırdığı zihinsel etmenler, diğerini ise tamamen değilse bile büyük çoğunluğuyla öğrenme ile ilgili, öğrenilebilen, öğretilebilen etmenler grubu oluşturmaktadır. Bu iki etmen grubunu birbirinden kesin sınırlarla ayırmak mümkün olmamakla birlikte, tartışmaları bir düzen içinde yürütebilmek için böyle bir yapay ayrım gerekli olmaktadır (Kazancı, 1989: 46).

Zihinsel etmenlerin basında gelen zekâ, eleştirici düşünme gücünün gelişmesinde rol oynayan en önemli etmenlerden birisidir. Diğer şartlar eşit tutulduğu takdirde ki hiçbir zaman eşit tutulmamaktadır zekâ seviyesi yükseldikçe düşünme yeteneği de artmaktadır. Tümevarımcı ve tümdengelimci akıl yürütme yeteneği ile soyut sembolleri kullanmada kolaylık ve rahatlık zekâ ve düşünmeyle yakından ilgili olan en önemli iki etmendir. Kuşkusuz zekâ, problem çözme ve eleştirici düşünmede tek etmen değildir. Burton ve arkadaşlarının (1960, 240-245) araştırma sonuçlarına göre, bu konuda bulunan korelasyon katsayıları çok yüksek görülmemektedir (Kazancı, 1989: 47).

Sonradan öğrenilen ve eleştirici düşünmeye etki eden etmenler, çoğunlukla duygusal olanlardır. Kendine güvenmeme, aşırı heyecan, yeterli zekâ ve zihin gücüne sahip olamama nedeniyle aşağılık duygusuna kapılma, duygusal olarak bağımlı ve katı tutumlu olma gibi etmenler, bireyin eleştirici düşünme gücünü olumsuz yönde etkilemektedir. Öte yandan, zihinsel bakımdan esneklik ise düşünmeyi olumlu yönde etkileyen en önemli etmenlerden biridir. Zihinsel esnekliğin eksikliği ya da yokluğu,

eleştirici düşünme bakımından bireyler için olumsuz bir etmendir. Zihinsel katılık, zihinsel dik baslılık, yalnız eleştirici düşünme gücünün değil, pek çok kişilik özelliklerinin de yokluğuna neden olur (Kazancı, 1989: 48).

Sözü edilen kalıtımsal faktörlerin ve tüm bu özelliklerin dışında bireyin eleştirel düşünme becerilerine etki eden önemli faktörlerden birisi de çevresel faktörlerdir. Bireyler, yaşamları boyunca ailede, yaşadıkları çevrelerde ve okulda birçok dış etmenin etkisi altındadırlar. Ailenin tutumu ve sosyo-ekonomik düzeyi, yaşanılan çevrenin özellikleri, sosyo-ekonomik düzeyi, arkadaş grubunun özellikleri, okulda öğretmenin yaklaşımı, mesleki tutum ve davranışları, okul yöneticilerinin yaklaşımları, okuldaki öğretim ortamı vb. gibi birçok etken, bireyin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2005: 298).

Gürkaynak ve arkadaşları (2003, 14-40), okulların fiziksel özelliklerinin (mimari yapıları, okul bahçeleri, sınıflar) bireylerin eleştirel düşünme becerilerini etkilediklerini belirterek, bu becerileri engelleyen faktörleri ise şu şekilde ifade etmişlerdir:

1. Aileden Kaynaklanan Engeller:
   - Toplumda eleştirel düşünen kişilerin istenmediği önyargısına sahip olmaları,
   - Çocukları katı bir tutumla yetiştirmeleri,
   - Çocuk adına karar vermeleri eleştirel düşünme becerilerini engelleyen faktörlerdir.

2. Eğitimcilerden Kaynaklanan Engeller:
   - Geleneksel bir anlayışla eğitim vermeleri,
   - Farklı düşünceler karşısında yetersiz kalma korkusu,
   - Eleştirel düşünme ve diğer düşünme türleri konusunda bilgi sahibi olmamaları,
   - Zamanı iyi planlayamamaları,
   - Öğrenciyi hazır bilgiye alıştırmaları eğitimcilerden kaynaklanan engellerdir.

3. Programdan Kaynaklanan Engeller:
   - Programların ağır olması,
   - Ders kitaplarının yetersiz olmasıdır.

4. Fiziksel Ortamdan Kaynaklanan Engeller:
   - Aşırı kalabalık sınıflar,
   - Sınıf ortamının gergin, resmi ve otoriter olması,
   - Araç-gereç yetersizliğinin olmasıdır.

5. Öğrenciden Kaynaklanan Engeller:
   - Geleneksel eğitim anlayışına alışmış olması,
   - İyi not için iyi ezber yapması,
   - Kendilerinin yerine başkalarının karar vermesi,
   - Zihinsel esnekliğe sahip olmaması,
   - Yeniliklerden çekinmesi öğrenciden kaynaklanan engellerdir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, eleştirel düşünme eğilimlerinin bireylerde oluşması ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi için toplumların geleneksel bakış açısından kurtulmaları etkili olabilir. Bunun gerçekleşmesinin ise eleştirel düşünme becerilerine ve tutumlarına sahip öğretmenlerle mümkün olabileceği söylenebilir.

3.2.5. Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretmen

Bilgi toplumuna dönüşümü gerçekleştirmeyi, Avrupa Birliği'ne üyelik perspektifinde sürdürülebilir gelişmeyi ve yüksek rekabet gücüne ulaşmayı hedefleyen Türkiye için eğitim stratejik öneme sahiptir. Genç nüfusun nitelikli insan gücü yaratmak için bir fırsat olduğu ve ülkemizde genç nüfusun toplam nüfusa oranının yüksekliği düşünüldüğünde, nitelikli eğitimin önemi bir kez daha açıkça ortaya çıkmaktadır.

Yenilikçilik, küresel ekonomik düzende rekabet edebilmenin temel şartıdır. Demokrasi ise, hızla değişen sosyal ve siyasal dinamikler karşısında bireylerin hak ve özgürlüklerini koruyabilmelerinin güvencesidir. Yenilikçi ve demokratik bir toplum, özgür ve özgün düşünebilen ve yaşadığı toplumu daha iyiye taşımayı amaçlayan bireyler ile mümkündür. İşte bu nedenle, eğitimin ekonomik kalkınma ve demokrasiye doğrudan katkısı, bireylere eleştirel düşünme alışkanlığı kazandırmayı da içermelidir.

Nitekim toplumsal sorunlara duyarlı, toplumsal sorumluluk sahibi, her türlü dogmatik düşünceden uzak, etkin, katılımcı, kendi düşüncelerini oluşturabilen ve başkalarınınkini de sorgulayıp değerlendirebilen, empati sahibi, tartışma ve uzlaşma kültürüne sahip bireylerin yetiştirilmesi, eleştirel düşünme becerilerine ve tutumlarına sahip öğretmenlerle yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda Demirci (2000, 6-7), öğrencinin eleştirel düşünmeyi öğrenmesinde öğretmenin bu konuda eğitilmiş olmasının önemi üzerinde durmuştur. Demirci (2000)' ye göre eleştirel düşünme becerisi, psiko-motor becerilerin gelişimine benzer. Öğretmen kolaylaştırıcı ve motive edici olmalı, soru sorarken öğrencinin gözünü korkutmamalı, öğrencinin duygularını yansıtmasına olanak sağlamalı ve sözel ifadesinin yanında öğrencinin beden diliyle de ilgilenmelidir.

Ennis (1991)'e göre, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör öğretmendir. Hazırlanan metinler, çalışma kitapları, önceden düzenlenmiş planlar öğretim yardımcıları olabilir. Ancak, düşünme becerilerini geliştirmede tek başlarına yetersizdirler. En etkin öğretim, konu ve düşünme süreçlerinde bilgili, sürekli olarak düşünme ile ilgili beceri ve davranışları sergileyen ve öğrencilerde yazma ve konuşma çalışmalarında sistematik ve dikkatli düşünebilme beklentisi olan öğretmenden çıkar. Bu nedenle düşünme becerilerinin öğretiminde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin özel bir yeri vardır (Akt. Aybek, 2006: 42).

Belli başlı öğretmen yetkinlikleri; çocuklara saygı duyma, meslek etiğini bilme ve uygulama, problem çözme yeteneğini geliştirme, eleştirel düşünme yeteneğini geliştirme, öğrenci kişiliğini geliştirmeye katkıda bulunma, gelişmeye ve yeniliğe açıklık, iletişim, özeleştiri ve yansıtma becerilerine ve eğilimlerine sahip olma, bireysel farklılıklara saygı duymayı bilme ve meslektaşlarıyla işbirliği ve karşılıklı değerlendirme yapabilme gibi özellikleri kapsamaktadır. Öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişmesini desteklemesi için beklenen öğretmenlerin kendilerinin de eleştirel düşünebilen ve bu yolla öğrencilerine model oluşturabilen, farklı bilgilenme ve düşünme biçimlerine açık bireyler olmalarının önemsenmesi doğaldır (Yağcı, 2008: 51). Bu bağlamda öğretmenlerin, gerek hizmet öncesi gerekse hizmet sonrasında, eleştirel düşünme bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde sürekli olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir (Aybek, 2007: 10).

Norris'e göre eleştirel düşünme de eleştirel bir ruha sahip olmak önemlidir. Eleştirel ruhun da üç unsuru bulunmaktadır, ilki; dünyada karşılaşılan durumlarda mantık yürütme becerisi; ikincisi bireyin kendi düşünme yapısını eleştirel olarak düşünebilmesi ve son olarak da, eleştirel düşünme eğilimidir. Bu durumda, sadece öğrencilerin değil eğitimcilerin de eleştirel düşünme ruhuna sahip olmaları gerekir

(Norris, 1985: 44). Bu doğrultuda öğretmenler öğrencilerinin tutumlarını, eğilimlerini ve gelişimlerini kontrol etmeli, zihinsel yetenek ve düşüncelerinin farkında olmalı onların zihinsel süreçlerine ilişkin durumları hakkında sık sık geribildirim sağlayabilmelidir. Öğretmen düşünmenin temel aracı olan kavram ve sınıflamalarda, kavramı ve sınıflamayı doğrudan vermek yerine örnekten kurala giderek öğrencilerin örnekler arası benzerlikleri, zıtlıkları ve ilişkileri görmesini sağlayarak ilke ve kurallar oluşturmalarını istemelidir. Öğretme öğrenme sürecinin nihai amacı hazır düşünme kalıpları ile öğrencileri düşündürmek değil, eleştirel düşünme alışkanlığı kazandırmaktır (Beydoğan, 2003: 163).

Eleştirel düşünme becerilerini, öğrencilere kazandırmada büyük rolleri olan öğretmenlerin çeşitli özellikleri taşıması gerekir. Moore (2001, 110-111), öğretmenlerin sahip olması gereken bu özellikleri şu şekilde ifade etmiştir:

1. Öğrencilerin pozitif düşünmelerini sağlamak, yaratıcı olduklarını ve problemi çözebileceklerine onları inandırmak, bireysel öğrenme yöntemlerini kullanmak, öğrencilerin kendi öğrenme tarzlarını kullanmalarına, kritik ve yaratıcı düşünmelerine yardım etmek.
2. Öğrencilerin edindiği tecrübelerini kullanmasına, yeni beceriler denemesine yardım etmek.
3. Öğretmen sınıfta sergilediği 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,

Öte yandan öğretmenler günlük işleyecekleri içeriği kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünmelerini geliştirebilir. İçeriklerin tartışmalarla, etkili sorularla öğrencilerin anlayabileceği, kullanabileceği duruma getirilmesi aynı zamanda eleştirel düşünmenin de gelişimine katkıda bulunacaktır. Bu anlamda Eichhorn (2004), gerek öğrenciye sorulan soruların düzenlenmesinde gerekse bilginin öğrenci tarafından kullanılabilir hale gelmesinde dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde açıklamaktadır:

1. **Öğrencilere sorulan sorular açık olmalıdır.** Örneğin "Amerika'nın eğitim sistemi hakkında ne düşünüyorsunuz ?" sorusu yeterince açık değildir. Bunun yerine "Öğretmenler öğrencilerin mezun olduktan sonra günlük yaşantılarında ve işlerinde başarılı olabilmeleri için nasıl bir eğitim vermelilerdir?" sorusu daha açık ve fikir üretmeye elverişlidir.
2. **Tartışılan bilgi akla yatkın ve doğru olmalıdır.** Örneğin "köpeklerin çoğu 300 kg dır." bilgisinden yola çıkılarak tartışmak öğrencileri anlamlı bir sonuca götürmez.
3. **Tartışılacak bilgi kesin ve net olmalıdır.** Örneğin "Jack" ağırdır." bilgisini vererek tartışmayı başlatmak doğru olmaz. Buna karşılık Jack' in ne kadar ağır, kaç kg olduğu bilgisinin verilmesi bu bilgi üzerine öğrencilerin yorum yapmalarını kolaylaştıracaktır.

4. **Tartışmalardaki tanımlamalara dikkat edilmeli, yanlış tanımlamalardan sakınılmalıdır.** Örneğin, öğrencilerin çoğu iyi not almak için derslere aktif katılırlar ve iyi not alıyorlarsa bu onların nitelikli öğrenci olduğunu göstermez, belki çalışkan öğrenci, başarılı öğrenci demek daha doğrudur ama bu öğrenciyi nitelikli öğrenci diyerek bunun üzerine tartışılmasını sağlamak çok doğru değildir.
5. **Öğrencilere bilgiyi sorgulayacakları, yeni biçimler oluşturabilecekleri kadar süre verilmelidir.** Öğrenciler, ancak derinlemesine tartıştıkları, özümsedikleri bilgileri kalıcı hale getirebilirler.

Öğrencilere bilgiyi kendi biçimlerine çevirme fırsatı verilmesi eleştirel düşünmenin gelişimine katkı sağlar. Örneğin öğrenciler aldıkları bir bilgiyi resimle ya da sözlü olarak ifade ettiği gibi ya da matematiksel olarak tekrardan ifade edebilmelidirler. Bir sonraki basamakta ise öğretmenler öğrencilere bilgiyi yapılandırma, kendilerine göre kavram haritaları geliştirme fırsatları tanımalıdır (Özcan, 2007: 32). Eleştirel düşünmeyi içeren bu becerilerin ortaya konulması zekâ ile yakından ilişkilidir.

3.3. Zekâ Kavramı

İnsanoğlunun eski çağlardan beri üzerinde düşündüğü, tartıştığı ancak tanımı konusunda görüş birliğine varamadığı kavramlardan biride zekâdır (Erden ve Akman, 2005: 227). Zekâyı çözümlemek, açıklamak, tek bir zekâ tanımı belirlemek oldukça zordur. Konuyla ilgili olarak yapılan literatür taramasında birbirinden oldukça farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Zekâ kavramının öğrenme yeteneği, çevreye uyum yeteneği, muhakeme yoluyla sonuca ulaşma yeteneği gibi çeşitli tanımlarına ulaşmak mümkündür (Erçetin, 2004: 3). Bu tanımlamaların bazılarına değinmek yararlı olabilir.

Zekâyı "öğrenme yeteneği" olarak tanımlayanlara göre genel çevre ve okulda edinilen bilgi düzeyi ile zekâ arasında olumlu bir korelasyon vardır. Bireyin zekâsı öğrenim yeteneğinin genişliği ve çeşitliliği ile ilgilidir. Zeki kişiler bilgiyi daha az zeki olanlara göre daha hızlı ve kolay öğrenirler (Enç, 1981: 101).

Öte yandan zekâyı "soyutlama, genelleme, parçalar arasındaki ilişkileri algılayıp bütünü oluşturma" biçiminde tanımlayanlar da vardır. Bu tanımlamaya göre zeki kişi sözel ve sayısal sembolleri kolayca ve uygun şekilde kullanabilen ve bu sembollerle ifade edilmiş problemi çözebilen kişidir. "Soyut düşünme" zekânın en önemli bir özelliği olarak kabul edilmektedir (Özgüven, 2003: 163).

"Yeni durum ve sorunlar karşısında gösterilen algılama, yargılama ve akıllıca tepki yapabilme" yeteneği ise zekânın bir diğer tanımıdır. Bu tanımlamada zekâ yeni durumları etkili bir biçimde anlama ve analiz etmek için önbilgileri kullanma becerisini kapsar (Enç, 1981: 102).

Diğer taraftan psikologların bazıları bireyin çevreye uyumuna önem verirler. Kişinin kendisini çevresine adapte etmesi ile zekâ düzeyi arasında önemli bir ilişki olduğunu ifade ederler. Bu görüşte olan psikologlar zekâyı "Bireyin yeni durumlara, yeni problemlere uyabilme yeteneği" olarak tarif ederler. Bu anlamda bireyin yeni bir işi başarıyla tamamlayabilmesi için davranışlarını değiştirmesi ve kendini duruma uydurması gerekmektedir. Zeki olan birey durumun gerektirdiği çok sayıda olası çözüm yolunu bulabilen, bunları gözden geçirip en uygununu seçen kişi iken, daha az zeki olan

birey ise koşullara uygun çözüm yolu bulabilmede daha az yaratıcı olandır (Erden ve Akman, 2005: 227; Özgüven, 2003: 163).

Geçen yüzyılın başından bu yana zekânın ne olduğu, nelerden oluştuğu ve nasıl ölçüldüğü konusu hep tartışılmıştır (Özden, 2003: 108). Wechsler, zekâyı " bir bütün olarak gayeli hareket etme, mantıki düşünme ve çevresine tesir edebilme konularında bireyin bir genel kapasitesi" olarak tarif ederken Stoeddad ise zekâyı, "Bireyin zor, karmaşık, soyut, ekonomik, gayeye uygun, sosyal değeri olan ve orijinal nitelikler taşıyan zihinsel davranışları yapabilme ve bu koşullar altında bireyin enerjisini davranışlar üzerinde toplayabilme ve heyecanlara karşı koyabilme yeteneği" olarak tanımlamıştır (Akt. Özgüven, 2003: 163).

Düşünme üzerine yaptığı çalışmalarca tanınan Edward de Bono ise zekâyı şöyle tanımlamaktadır: "Zekâ, tıpkı arabanın beygir gücü gibi bir potansiyeldir. Bu potansiyeli kullanmak için sürücü bir beceri geliştirmelidir. Bu da düşünme becerisidir" (De Bono, 1998: 48).

Vester de beyin, düşünme ve hafıza konularını derinlemesine incelediği kitabında zekâyı " olaylar arasındaki bağlantıları kavrama, analoji (benzetme) yoluyla sonuçlar çıkarma, öğrenilenler arasında kombinasyonlar kurma ve bu bilgileri anlamlı biçimde değerlendirme yeteneğine verilen ad" olarak tanımlamıştır (Vester, 1997: 151).

Gardner, zekânın biyolojik yapı ve kültürle ilişkisinin önemi üzerinde durmuş, zekânın bireysel ayrılıkları oluşturan önemli bir özellik olduğunu kabul etmiştir. Gardner (1983), zekâyı; "bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapılı problemleri keşfetme yeteneği" olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda bir kişinin gerçek yaşamda karşılaştığı problemleri çözebilme yeteneğine sahip olması zekâ olarak da ele alınabilir. Burada önemli olan nokta kişinin zekâ testlerindeki sayısal ya da sözel problemleri çözmedeki yeterliliği değil, gerçek yaşamdaki problemleri çözmedeki başarısıdır (Açıkgöz, 2003: 283).

Eğitim Terimleri Sözlüğünde (1993, 168) ise zekâ;

1- Olayları bağımsız olarak düşünebilme, yeni durumlara başarıyla uyabilme, eylem ve tutumları belli bir düşünce ya da erek çerçevesinde toplayabilme yeteneği,
2- Algılama, belleme, çağrışım yapma, imgeleme, yargıda bulunma, usavurma, soyutlama, genelleme gibi ruhsal işlevlerin tümüne verilen ad,

olarak tanımlanmıştır.

Yukarıda değinilen tanımlarla, zekânın yapısı ve işleyişi konusunda farklı dönemlerde ileri sürülen kuram ve yaklaşımlar arasında sıkı bir ilişki vardır. Her bir kuramı destekleyen kanıtlar olmakla birlikte, psikologlar belli bir kuram üzerinde görüş birliğine varamamışlardır. Bu nedenle zekâyı açıklayan belli başlı kuramlara kısaca değinmekte yarar vardır.

3.3.1. Zekâyı Açıklayan Kuramlar

3.3.1.1. İki Faktör Kuramı (Spearman)

Spearman, değişik zihinsel yetenekleri ölçtüğü kabul edilen testlerin birbiriyle olan korelasyonlarına faktör analizi tekniği uygulamış ve sonuç olarak bu testlerin ölçtüğü birbirinden farklı zihin güçlerinin ortak bir yanı olduğu kanısına varmıştır. Bunun üzerine, zihnin tek ve genel bir yetenek değil, iki temel faktörden oluştuğunu açıklamıştır. Spearman nu faktörlere "g" genel yetenek ve "s" özel yetenek faktörü adını vermiştir. Özel faktör "s", belirli bir zihinsel etkinliğin gösterilebilmesi için genel zihinsel yeteneğin "g" dışında ihtiyaç duyulan zihin gücüdür. Spearman'a göre özel faktörlerin sayısı, birbirinden ayrı zihin gücünü gerektiren zihinsel etkinliklerin sayısı kadar çoktur. Bir zihinsel yetkinliğin meydana gelebilmesi için bütün zihinsel etkinliklerde ortak olan genel yeteneğe ve o zihinsel etkinliğe özgü bir özel yeteneğe ihtiyaç bulunmaktadır (Demirel vd., 2006: 8)

Spearman'a göre, bireyler sahip oldukları "g" ve "s" faktörleri yönünden birbirlerinden farklıdırlar. Bireyin zekâsı ölçülmek istendiğinde "g" yi ölçmek gerekir. Spearman'a göre "g" faktörü zekâdır (Özgüven, 2003: 166).

3.3.1.2. Çok Faktör Kuramı (Thorndike)

Thorndike zekânın "g" gibi tek bir faktörle ifade edilemeyeceğini, çeşitli zihinsel problemlerin çözümünde birden fazla farklı faktörlerin rol aldığını ve bu faktörlerin birbirinden bağımsız olduğunu ileri sürmüştür. Bu düşünceden hareketle Thorndike zekâyı, "soyut zekâ", "sosyal zekâ" ve "mekanik zekâ" olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Buna göre, soyut zekâ sayı ve sözcük cinsinden sembolleri, sosyal zekâ insanları anlama ve onlarla iyi ilişkiler kurabilme, mekanik zekâ ise çeşitli araç, gereç ve makineleri anlama ve kullanma yeteneği olarak tanımlanmıştır (Özgüven, 2003: 167).

Thorndike, zihinsel işlemlerde bir işin yapılması için ayrı faktörlere ihtiyaç olduğu savunmuş ve bu faktörleri ortak özelliklerine göre sözcük anlamı, aritmetik akıl yürütme, kavrama, ilişkileri görsel algılama gibi dört grupta ele almıştır. Bu gruplardan her biri, birbirine benzeyen işlerde çalışan fakat birbirinden ayrı olan faktörleri kapsamaktadır. Bir gruba bağlı olan faktörler gerektiğinde, diğer bir grupta bulunan faktörlerle zihinsel etkinlikte bulunabilmektedir (Demirel vd., 2006: 9).

Thorndike, ayrıca bireyin sahip olduğu zekânın seviye, genişlik ve sürat gibi boyutlarından söz etmiş, bu boyutlardan yalnız bir tanesinin bilinmemesi durumunda gerçek zekâ düzeyinin bilinemeyeceğini vurgulamıştır. Seviye, bireyin yapacağı işin zorluk derecesini göstermektedir. Bu doğrultuda, daha zor işleri yapan kişinin daha yüksek zekâ seviyesine sahip olduğu kabul edilmektedir. Aynı zekâ seviyesine sahip bireyler, güçlük derecesi aynı fakat içerikleri farklı olan işleri yapabilme de farklılık gösterirler. Bu durum zekâ genişliği ile ilgilidir. Zorluk düzeyleri aynı, içerikleri değişik çok sayıda çeşitli işleri yapabilen bireylerin daha zeki olduğu varsayılmaktadır. Sürat boyutu ise bir işi yapmadaki çabuklukla açıklanmaktadır. Diğerlerine oranla bir işi daha hızlı yapabilen bireyin zekâ seviyesinin daha yüksek olduğu kabul edilmektedir (Özgüven, 2003: 167).

3.3.1.3. Çok Faktör Kuramı (Guilford)

Guilford'a göre zekânın üç temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar "içerik", "işlem" ve "ürün" dür. İçerik zihinsel sürecin ne tür materyaller üzerinde olduğu ile ilgilidir. Zihinsel sürecin içeriği şekilsel, sembolik, anlamsal, davranışsal olmak üzere kendi içinde alt kategorilere ayrılmaktadır. İşlem boyutu ise zihinsel içerik üzerinde ne tür analizler yapıldığı ne gibi süreçlerden geçildiği ile ilgilidir. Zihinsel süreç sırasında algılama, belleme, yaratıcı düşünme, geleneksel düşünme, değerlendirme gibi işlemler yapılır. Ürün boyutu da belirli içerikler üzerinde yapılan zihinsel işlemlerin sonucu neler elde edildiği ile ilişkilidir. Zihinsel içerikler üzerinde yapılan işlemlerle elde edilen ürünler birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, çeviriler ve doğurgulardır (Özgüven, 2003: 169-170).

Guilford'un 4 faktörden oluşan içerik, 5 faktörden oluşan işlem ve 6 faktörden oluşan ürünle ilgili kategorileri göz önünde bulundurulduğunda 120 olası zihinsel faktör ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşım çok karmaşık ve kapsamlı olduğu için diğer psikologlar tarafından çok fazla desteklenmemesine rağmen çok boyutlu zekâ anlayışında yeni çalışmalar yapılmasına rehberlik etmiştir (Erden ve Akman, 2005: 228).

3.3.1.4. Grup Faktör Kuramı (Thurstone)

Thurstone, zekânın, her biri diğerinden farklı bir zihin gücü gerektiren yeteneklerden oluştuğunu öne sürmüş ve bu yetenekleri bulmak için, birçok farklı madde içeren çok sayıda testin sonuçlarına faktör analizi uygulamıştır. Farklı gruplardan oluşan bu testte her farklı grup ile farklı yeteneği ölçmeye çalışmıştır. Thurstone bu çalışmaları sırasında, zekânın temel yapısını oluşturduğunu düşündüğü on iki faktör elde etmiştir. Daha sonra bu faktörleri yediye indirmiş ve bunları ölçmek için Temel Yetenekler Testi geliştirmiştir. Bu faktörler şunlardır (Özgüven, 2003: 168):

Sözel Yetenek: Bu faktör, okuduğunu anlama, sözel analojiler, cümlecikleri düzenleme, sözel muhakeme, atasözlerinin eşanlamlısını bulma ve kelime hazinesi gibi testlerde yer alan yeteneklerdir.

Kelime Akıcılığı: Belli bir sürede belirli türden çok sayıda sözcük bulabilme şeklinde ölçülmektedir. Belirli bir kafiyeye uygun, erkek ismi, yaprakları yenen sebze, "T" ile başlayan sözcükler gibi belirli bir tarife uygun kelime üretebilme yeteneğidir.

Sayısal yetenek: Bu faktör, basit aritmetik işlemlerini süratli ve doğru olarak hesaplayabilme ile ilişkili görülmektedir.

Genel Muhakeme Yeteneği: Bu faktör çok açık olmamakla birlikte, tümevarım ve tümdengelimsel düşünme olarak kabul edilmekte, ancak tümevarımsal düşünmenin daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Tamamlamayı gerektiren sözel ve sayısal testlerde uygun olanı bulma veya bir serideki kuralı bulma gibi test durumları şeklinde ölçülmektedir.

Yer-Mekân İlişkileri: Bir cismin görünmeyen yönleri ile birlikte uzaydaki çeşitli durumları tasarlayabilme, hayal edebilme, göz önünde canlandırabilme, yer mekân ilişkilerini algılayabilme gibi yeteneklerini kapsar.

Bellek Faktörü: Anlamsız şeyleri, sayısal, sözel ve şekilsel sıraları ve materyalleri ayrıntıları ile hatırda tutabilme gibi faktörleri içine alır.

Algısal Faktörler: Görsel olarak çeşitli şekiller arasındaki benzerlikleri, farkları ve ayrıntıları süratle algılayabilme yeteneğidir.

3.3.1.5. Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı

"Çoklu Zekâ Kuramı" Gardner'ın, normal ve yetenekli çocukların bilişsel potansiyellerinin gelişimi ve beyindeki hasarlardan doğan zekâ bozuklukları konusundaki araştırmasının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle beyin hasarlı kişiler üzerinde yaptığı çalışmalar bu kavramın geliştirilmesinde yol gösterici olmuştur. İnsanların beyinlerinin belirli bir bölümü zarar görse bile beynin kalan bölümü ile insanların belli alanlarda performans gösterebildikleri ve yaşamlarını devam ettirebildikleri görülmüştür. Bu çalışmalar sonucu insan beyninin farklı bölümlerden oluştuğu ve her bir bölümün özel işlevlere sahip olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır. (Gardner, 1993: 89).

Gardner (1983), zekâyı; "bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme veya günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir şekilde çözebilme yeteneği" olarak tanımlamaktadır (Güngör, 2005: 9). Buna göre araştırmacı, zekâ testlerinden elde edilen veriler yerine, insanların kendi yaşamlarında önemli olan işleri nasıl yaptıklarına önem vermiştir.

ÇZ kuramına göre tek ve sabit bir zekâ bölümünün (IQ) varlığından söz etmek doğru değildir. Birer yetenek olarak kabul edilen alanlar Gardner tarafından zekâ türü olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla ÇZ kuramına göre çok sayıda zekâ vardır ve bu zekâlardan her biri önemlidir. Gardner önce yedi temel zekâ türünden bahsetmiştir. Daha sonra bunlara büyük biyologların başarılarını açıklayabilecek "Doğa Zekâsı'nı eklemiştir. Gardner'in tanımladığı sekiz çeşit zekâ türü şunlardır (Açıkgöz, 2003: 284-286)

- Sözel – Dilsel Zekâ
- Mantıksal – Matematiksel Zekâ
- Görsel – Uzamsal Zekâ
- Bedensel – Kinestetik Zekâ
- Müziksel – Ritmik Zekâ
- Sosyal – Bireyler Arası Zekâ
- Kişisel – İçsel Zekâ
- Doğa Zekâsı

Gardner, çoklu zekâ kuramında duygusal zekâ kavramını kullanmamış olmasına rağmen kuramında yer alan kişisel ve kişilerarası zekâ tanımları ile zekânın bilişsel olmayan boyutuna dikkat çekerek daha sonra geliştirilen duygusal zekâ modellerine bir nevi temel oluşturmuştur. Kişisel zekânın ana noktasını bireyin kendi duygularını anlama yeteneği, kişilerarası zekânın ana noktasını ise diğer insanların duygu ve niyetlerini anlama yeteneği oluşturmaktadır (Schutte vd., 1998: 168).

Genel olarak bilişsel olmayan zekâ, zekânın kişisel, duygusal, sosyal ve yaşama ait boyutlarını göstermektedir. Bu boyutlar günlük yaşamın fonksiyonları için zekânın en az bilişsel yönü kadar önemlidir. Bilişsel olmayan zekâ, bireyin belirli durumlarda bilgisine nasıl başvuracağını gösterdiği için, bireyin başarısını tahmin etmeye katkı sağlar. EQ ile ölçülen bilişsel olmayan zekâ, algılama, öğrenme, ilişki kurma ve değişime ayak uydurma yeteneklerine sadece mantık, zekâ veya teknik analize dayandırmaktan çok, duyguları ve duygusal dengeleri ele alarak açıklar (Maier, 1999: 34-37).

Bireyin hedeflerine ulaşmasında, yaşam tatmini elde etmesinde, ilişki yönetiminde zihinsel ve fiziksel performans yönetiminde, problem çözümünde, alternatifler arasında sağlıklı, bilinçli seçimler yapabilmesinde, vizyon oluşturmasında enerjisini pozitif yönde ve yapıcı bir biçimde yaşamına katkı sağlayacak yönde kullanmasında yararlanabileceği bir zekâ boyutu duygusal zekânın öneminin giderek arttığını görmekteyiz.

3.3.2. Duygusal Zekâ

Neredeyse yüzyıldan beri zekânın tanımını yapmaya çalışan psikologlar, on-on beş yıl öncesine kadar zekâyı sadece hafıza ve problem çözmeyle ilişkilendiriyorlardı. İnsanlar tek tip zekâ ile sınıflandırılıyordu. Zekâ denildiğinde de anlaşılan sadece IQ idi. Buna bağlı olarak zekâ ölçümleri bilişsel yetenek ve becerilerin ölçülmesine dayanıyordu. İnsan beyni üzerinde yapılan son araştırmalarda yüksek IQ' ya sahip olanlara göre ortalama IQ'ya sahip olanların gerek iş gerek sosyal yaşamlarında şaşırtıcı başarılar göstermeleri bu kavramın sorgulanmasına yol açtı (Baltaş, 2006: 6). Bu durum insan zekâsının gerçek ölçütünün IQ olsa bile, hayat başarısı konusunda belirleyici olanın kişilerin duygusal olgunlukları (EQ) olduğunu düşündürmektedir. EQ, kişinin görünen bütün davranışlarını yönlendiren ihtiyaç, dürtü ve gerçek değerlerini temsil etmekte ve insanlarla olan ilişkilerinin ve iş yaşamındaki başarısının belirleyicisi olmaktadır.

Wechsler ve Thorndike gibi araştırmacılar zekânın bilişsel olmayan boyutuna, bu boyutun uyum sağlama ve başarı için önem taşıdığına dikkat çekti. Thorndike tarafından ortaya atılan, bireylerin ilişki kurmada ve ilişkilerini yürütmede başarılı olmaları olarak ifade edilen "sosyal zekâ", duygusal zekâyla önemli ölçüde benzerlik göstermektedir ve duygusal zekânın temel yapıtaşlarından biridir. Ancak klasik zekâ görüşüne tam anlamıyla ilk karşı çıkan Gardner oldu. Gardner tek başına akademik zekânın olmadığını ve zekânın sekiz temel boyutu olan yeteneklerden oluştuğunu öne sürdü. İlk olarak Salovey ve Mayer, ardından Goleman yüzyıllardan beri süregelen zekâ kavramına bambaşka bir boyut kazandırdılar. Duygusal zekânın öncü modellerinden bir diğeri de Reuven Bar-On tarafından ileri sürüldü. Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, insan zekâsının sadece IQ dediğimiz bilişsel zekâdan var olmadığı düşüncesi yaşamın her alanında yerini aldı. Zekânın bilişsel olmayan boyutunun varlığı iş ve eğitim hayatında işlerlik kazandı. Böylece IQ'nun sebep sonuç ilişkilerinin dışına çıkarılarak performansı yükseltme ve yaşam kalitesini olumlu yönde geliştirme çabaları anlam kazandı (Baltaş, 2006: 6).

Mayer ve Salovey 1990 yılında duygusal zekâ terimini ortaya atmışlar ve "Bireyin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayrım yapma ve bu süreçten elde ettiği bilgiyi, düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneği" olarak tanımlamışlardır (Mayer ve Salovey, 1993: 433).

Goleman (1998, 51) ise duygusal zekâyı "kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini engelleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünceleri engellemesine izin vermeme, kendisini başkalarının yerine koyabilme ve ümit besleme" olarak tanımlayarak bireyin kendini motive edebilmesi, duygularını kontrol altında tutabilmesi ve empati yeteneklerinin önemini vurgulamaktadır.

Dünyanın birçok ülkesinde geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş olan duygusal zekâ anketinin düzenleyicisi olan Dr. Reuvon Bar-On ise duygusal zekâyı " bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı

olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini" şeklinde tanımlamış ve duygusal zekâyı kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh hali olmak üzere beş kategoride ele almıştır. Bar-On' a göre duygusal zekâyı ölçen EQ yetenekleri IQ yeteneklerinin karşıtı değildir. Gerçek yaşamda bu iki kavram etkileşim halindedir ve birbirlerini destekler. Bar-on, gerçek zeki insanı, sadece bilişsel zekâya sahip değil aynı zamanda duygusal zekâya sahip olan kişi olarak tanımlamaktadır (Acar, 2002: 53-68).

Cooper ve Sawaf (2003) ise duygusal zekâyı "duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği" olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca, bizi kendi potansiyel ve hedeflerimizin peşinde koşmaya sevk eden, en içten değerlerimiz ve özlemlerimizi harekete geçiren ve onları, hakkında düşündüğümüz şeylerden yaşadığımız şeylere dönüştürenin de 'duygusal zekâ" olduğunu savunmaktadırlar (Cooper ve Sawaf, 2003: 11-12).

Baltaş (2006)'a göre duygusal zekâ, "kendimizle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir, yani, başkalarının neyi istediklerini, neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf yanlarını duygularını değerlendirerek anlayabilmek, stresle başa çıkabilmek ve insanların çevrelerinde görmek istedikleri gibi biri olmak için gerekli bir yetkinliktir." Weisinger (1998, 12)'e göre ise duygusal zekâ "duyguların akıllıca kullanımıdır". Tüm bu tanımlardan yola çıkıldığında duygusal zekâ, bireyin duygusal dünyasında başarıyla hareket etme yeteneğidir. Kısaca, istediğimiz sonuçlara ulaşmak için duygularımızı istediğimiz yönde kullanabilmemiz olarak tanımlanabilir.

Duygusal zekânın ne olduğunun daha iyi anlaşılabilmesinde kişinin kendisi, çevresiyle uyumu, dengesi ve enerjisiyle ilgili olan duygusal zekâ boyutlarının bilinmesi yararlı olacaktır.

3.3.2.1. Duygusal Zekânın Boyutları

Baltaş (2006, 18-42)'a göre yaşam biçiminin niteliğini oluşturan duygusal zekâ beş temel boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şunlardır:

Kendini tanımak – kendini yönetmek: Bu boyut bireyin kimliğini belirleyen özellikleri tanımasını içerir. Duygusal farkındalık, güven, kendine saygı ve kendini gerçekleştirme olan bu özellikler bireye özgü ve tekdir.

Çevreyi hissetmek – ilişkileri yönetmek: Duygusal zekânın bu boyutu "sosyal benlik" ile yakından ilgilidir. Kişinin başkalarını tanımasını ve ilişkilerini yönetebilmesini sağlayan bu boyut empati, sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkilerde yetkinlik şeklinde üç etki alanına sahiptir.

Değişimi yakalamak – kendini yenilemek: Dünya hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu hızlı değişim ile birlikte dünyada yaşanan sorunlar geçmişin yaklaşımlarıyla çözülemez. Bugün geçerli olan yarın geçersiz olabilir. Bugün imkânsız gibi görünen yarın olağan, bugün yeni olan yarın yıpranmış olabilir. Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir.

İç dengeyi kurmak – sağlıklı olmak: İç denge, duygusal zekânın en belirgin özelliklerinden biridir. Yaşam kişiyi birçok zorluklarla karşı karşıya bırakabilir. Kişi kendisini bu zorluklarla başa çıkabilecek güçte hissetmiyorsa ve iç uyumunu kurmakta başarısız ise stres yaşar. Stres, bedensel, psikolojik ve davranışsal belirtilerle kendini gösteren bir tepkidir. Bu tepkiler stresin kaynağının tanınmasını ve durumun düzelmesini sağlayacak davranışın bulunması konusunda bizi uyarır. Bozulan dengenin tekrar kurulması ve uyum sağlanması stresle başaçıkma, duygu ve dürtüleri denetleyebilme, ego serbestliği gibi becerilerle mümkündür.

Olumlu enerji yaymak – aranan olmak: Olumlu yaklaşım genel duygu durumunu doğrudan etkiler. Zihinsel huzura, içgörüye ve olumsuz duyguları olumluya çevirebilme yeteneğine sahip olan kişiler hayatı daha mutlu ve anlamlı yaşarlar. Yaşantılarını olumlu yaklaşımlarla dolduran bu kişiler gerek özel gerekse iş yaşamlarında varolma ve varlığını sürdürme gücünü arttırırlar. Sahip oldukları olumlu bakış açısını ve duygu durumunu çevrelerine de yayarlar. Duygusal zekânın bu boyutu iyimserlik, özyeterlilik, kendini aşma, huzuru bulma yetisi gibi özellikler içerir.

Baltaş (2006, 50), duygusal anlamda zekâsı yüksek kişilerin sahip olduğu ortak özellikleri şu şekilde açıklamaktadır.

- Kendi beden dilini kontrol edebilmek, başkalarının beden diline duyarlı olmak,
- Empati göstermek
- Uzlaşmaya dayalı sinerjik ilişki kurmak,
- İnsanlarla olumlu ilişkiler içinde olmak,
- Başkalarını hesaba katmak,
- Yüksek duygusal enerji,
- İyimserlik,
- Çalışmaya adanmış olmak,
- Değişime istek duymak,
- Olumsuz duygularla başa çıkmak,
- Stresle başa çıkmak,
- Kararlılık

Bradberyy ve Greaves (2006, 36)'e göre, bugün başarılı olmak ve doyuma ulaşmak için bu yetenekleri, maksimum derecede kullanmanın yollarını öğrenmek gerekmektedir. Çünkü yaşamın anlamını yakalayanlar, yaşam kalitesini yükseltenler ve yaşamda başarıya ulaşanlar mantıkları ile hisleri arasında görünmemiş bağ kuranlardır.

Duygusal anlamda zeki insanlar duygularını kontrol edebilir, kaygı endişe gibi olumsuz duygularını en aza indirgeyip daha kaliteli bir yaşam sürebilirler. Baltaş (2006, 50), insanın temel ihtiyaçlarını olumlu duygularla zenginleştirdiği oranda yaşam kalitesini arttıracağını belirtmiş ve bunu Maslow'un yaklaşımıyla şu şekilde ilişkilendirmiştir: Her ihtiyaç bir uyarılma yaratmakta, bu harekete geçirici güç, doyumu sağlayacak davranışları besleyerek bu davranışları zihinsel ve duygusal zekâyla şekillendirmektedir. Burada duygusal zekânın, davranışların rengini ve anlamını tayin edici rolü ortaya çıkmaktadır.

Goleman (2007, 394) ise duygusal zekâyı beş boyutta ele almıştır. Bunlar:

1 – Özbilinç: İçinde bulunduğumuz anda neler hissettiğimizi bilmek ve bu tercihleri karar vermemize yol gösterecek biçimde kullanmak; kendi yetilerimize yönelik gerçekçi bir değerlendirmeye ve sağlam temellere dayanan bir özgüven hissine sahip olmak.
2 – Kendine Çekidüzen Verme: Duygularımızı, elimizdeki işi engellemek yerine kolaylaştıracak şekilde idare etmek; vicdanlı olmak ve hedeflere ulaşmak için bir zevkin tatminini ertelemek; duygusal sıkıntıdan kendini kurtarıp toparlamak.
3 – Motivasyon: Bizi hedeflerimize yöneltecek ve yol gösterecek, inisiyatif kullanmamıza ve gelişmek için çaba harcamamıza, yenilgiler ve engellenmişlik hissi karşısında sebat etmemize yardımcı olacak en derindeki tercihlerimizi kullanmak.
4 – Empati: İnsanların neler hissettiğini sezmek, onların açılarından bakabilmek ve çok farklı insanlarla dostluk geliştirip uyum sağlayabilmek.
5 – Sosyal Beceriler: İlişkilerde duyguları iyi idare etmek, sosyal durumları ve ilişki ağlarını doğru algılamak; pürüzsüz etkileşim içinde olmak; bu becerileri ikna ve liderlik etmek, anlaşmazlıklarda uzlaşma ve çözüm sağlamak, işbirliği ve ekip çalışması için kullanmak.

Goleman bu beş boyutun temel nitelikteki pratik becerileri öğrenme potansiyelimizi belirlediğini vurgulamaktadır. Goleman iş başındaki yeteneklere bu potansiyelin ne kadarının aktarılabildiğini, duygusal yeterliliklerin gösterdiğini, duygusal yeterliliklerin ise, öğrenilebilen beceriler olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Goleman işbaşında sıra dışı performans gösterebilmek için yirmi beş yeterliliğin, beş zekâ boyutuna dağılmak koşulu ile en az altısında güçlü olmak gerektiğini ileri sürmektedir. Duygusal zekânın beş boyutu ile yirmi beş duygusal yeterlilik arasındaki ilişki şu şekildedir (Goleman, 2007: 38-39):

Tablo 3.3. Duygusal Zekânın Boyutları ve Yeterliliklerle İlişkisi (Goleman, 2007: 38)

DUYGUSAL ZEKÂNIN BOYUTLARI				
KİŞİSEL YETERLİLİKLERLER			**SOSYAL YETERLİLİKLER**	
DUYGUSAL YETERLİLİKLER				
Özbilinç Kendi iç hallerini, kaynaklarını ve sezgilerini bilmek.	**Kendine Çeki Düzen Verme** Kendi iç hallerini, dürtülerini ve kaynaklarını yönetmek.	**Motivasyon** Hedeflere ulaşmayı sağlayan ya da kolaylaştıran duygusal eğilimlerin farkında olmaktır.	**Empati** Başkalarının hislerini, gereksinimleri ve endişelerini anlamak.	**İlişkilerde Usta Olmak** Başkalarındaki istenen tepkileri uyandırmakta usta olmak.
Duygusal Bilinç Kendi duygularını ve bu duyguların etkilerini tanımak **Doğru Değerlendirme** Kendi güçlü yanlarını ve sınırlarını bilmek **Özgüven** Kendi değerini ve yeteneklerini güçlü bir biçimde duyumsamak	**Özdenetim** Yıkıcı duygu ve dürtüleri denetim altında tutmak **Güvenirlik** Doğruluk ve dürüstlük ölçülerini korumak **Vicdanlılık** Kişisel edimlerin sorumluluğunu üstlenmek **Uyumluluk** Değişim karşısında esneklik **Yenilikçilik** Yeni Fikir ve yaklaşımlara, yeni bilgilere açık olmak	**Başarma Dürtüsü** Bir mükemmellik ölçütünü yakalamak veya yükseltme arayışında olmak **Bağlılık** Grup ya da kuruluşun hedeflerini benimsemek **İnisiyatif** Fırsat doğduğunda harekete geçmeye hazır olmak **İyimserlik** Engellere rağmen hedefler doğrultusunda yol almakta kararlı olmak	**Başkalarını Anlamak** Başkalarının hislerini, bakış açılarını sezmek ve sorunlarıyla etkin bir biçimde ilgilenmek **Başkalarını Geliştirmek** Başkalarının gelişim gereksinimlerini sezmek ve yeteneklerini pekiştirmek **Hizmet Yönelimli Olmak** Diğerlerinin gereksinimlerini önceden görmek, kabul etmek ve karşılamak **Çeşitlilikten Yararlanmak** Farklı insanlar aracılığıyla fırsatları kullanmak **Politik Bilinç** Bir grubun duygusal zekâlarını ve güç ilişkilerini okumak	**Etki** Uygun ikna taktikleri kullanmak **İletişim** İletişime açık olmak ve etkili mesajlar iletmek **Çatışma Yönetimi** Anlaşmazlıklarda uzlaşma ve çözüm sağlamak **Liderlik** Bireylere ve gruplara esin kaynağı olmak ve yol göstermek **Değişim Katalizörlüğü** Değişimi başlatmak ve yönetmek **Bağ Kurmak** Amaca hizmet edebilecek ilişkileri geliştirmek **İmece ve İşbirliği** Ortak hedefler doğrultusunda başkalarıyla çalışmak **Ekip Yetileri** Ortak hedefleri izlerken grup sinerjisi yaratmak

3.3.2.2. Duygusal Zekâ Modelleri

1900'lü yılların ilk çeyreğinde Thorndike tarafından ortaya atılan "sosyal zekâ" kavramı bugünkü duygusal zekâ kavramının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Benzer şekilde sosyal zekâyla aynı paralelde olan "kişilerarası zekâ" ve "içsel" zekâ da çoklu zekâ kuramı dâhilinde ele alınmış ve zekânın sosyal boyutuna ilişkin çalışmalar devam etmiştir. Kavram olarak duygusal zekâ ilk kez 1990 yılında literatüre kazandırıldıktan sonra konu oldukça ilgi çekmiş; bununla birlikte duygusal zekâ adı altında çeşitli modeller geliştirilmiştir (Acar, 2002: 54-55).

Duygusal zekâ modelleri yetenek ve karışık model olarak iki ana gruba ayrılmaktadır. Mayer ve Salovey' in modeli yetenek modeli olarak değerlendirilirken Bar-On, Goleman, Cooper ve Sawaf'ın modelleri ise karışık model olarak değerlendirilmektedir.

Mayer ve Salovey'in yetenek modelinde duygusal zekâ, duyguları anlama ve ifade etme, duygularla düşünceyi kaynaştırma, duyguları anlama ve analiz etme ve duyguları kontrol etme yetenekleri ile tanımlanmaktadır. Mayer ve Salovey, bu yeteneklerin tümünün bilişsel zekâ ile ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Duygusal zekânın mental yetenekler modeli adını verdikleri bu modelde, duyguların kendileri ve düşünce ile etkileşimi mental süreçlerde gerçekleşmektedir. Bu model, zekânın içsel yapısı hakkında ve bunun bireyin yaşamındaki yansımalarına ilişkin öngörüde bulunur (Mayer ve Salovey, 2000: 400-402).

Bar-On, duygusal zekâ modelinde duygusal zekânın, kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu olarak tanımlanan beş temel boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Kişisel beceriler boyutu, kişinin kendi iç dünyasını tanıması, tercihlerini yapabilmesi, sahip olduğu kaynakların ve gücün farkında olması anlamına gelmektedir. Kişinin diğerleri ile ilişkilerinde empati kurabilmesi, sosyal sorumluluğa sahip olabilme ve kişiler arası iyi ilişkiler kurabilme becerisi ise kişiler arası ilişkiler boyutunda yer alan davranışlardır. Diğer yandan kişinin çevrenin talepleriyle başa çıkma, esnek olabilme ve problemleri çözebilme becerileri uyumluluk boyutu ile ilişkilidir. Stresle başa çıkma boyutu, çalışma ortamında kişinin strese toleransı ve stresi kontrol altına alabilme becerilerini içerirken genel ruh hali boyutu ise yaşam hakkındaki memnuniyet ve mutluluğu, iyimser olabilme becerileri kapsamaktadır (Mumcuoğlu, 2002: 48).

Diğer yandan Goleman, duygusal zekanın özbilinç, kendine çeki düzen verme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler olmak üzere beş temel duygusal ve sosyal yeterlilik içerdiğini belirtmiştir. Goleman bu beş boyutun temel nitelikteki pratik becerileri öğrenme potansiyelimizi belirlediğini vurgulamaktadır. Goleman iş başındaki yeteneklere bu potansiyelin ne kadarının aktarılabildiğini, duygusal yeterliliklerin gösterdiğini, duygusal yeterliliklerin ise, öğrenilebilen beceriler olduğunu belirtmektedir (Goleman, 2007: 38-39).

Cooper ve Sawaf (2003) ise duygusal zekâyı "dört köşe taşı" modeli diye adlandırdıkları modelle ele almışlardır. Duygusal zekâyı meydana getiren dört köşe taşını duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olarak tanımlamışlardır. Bu temel boyutların altında da yetenek ve becerileri anlatmışlardır.

Tablo 3.4. Duygusal Zekâ Modelleri (Acar, 2001: 29-30).

Mayer ve Salovey	Bar-On	Goleman	Cooper ve Sawaf
Duyguyu Algılama ve İfade Etme • Bireyin bedensel durumuna, his ve düşüncelerine ilişkin duygularını tanımlayıp, ifade etmesi • Bireyin diğer kişilerin duygularını tanımlayıp, ifade etmesi **Duyguyu Düşüncede Kaynaştırmak** • Duygular, etkili ve verimli şekilde düşünmeyi sağlar. • Duygular, yargılar ve hafızaya yardım ederler. **Duyguyu Anlamak ve Analiz etmek** • Kompleks ve anlık duygu ve hisler dahil her duyguyu isimlendirmek yeteneği • Duygu değişimi ile ilgili ilişkileri anlama yeteneği **Duyguyu Kontrol Etmek** • Duygulara açık olmak yeteneği • Duygusal ve entelektüel gelişim için duyguları etkin şekilde denetleme ve düzenleme yeteneği	**Kişisel Beceriler** • Duygusal benlik bilinci • Kendine güven • Kendine saygı • Kendini gerçekleştirme • Bağımsızlık **Kişiler Arası Beceriler** • Empati • Bireyler arası ilişkiler • Sosyal sorumluluktur **Uyumluluk Boyutu** • Problem çözme • Gerçeklik ölçüsü • Esneklik **Stresle Başa Çıkma Boyutu** • Stres toleransı • Dürtü kontrolü **Genel Ruh Durumu** • Mutluluk • İyimserlik	**Özbilinç (Kişisel Yeterlilik)** • Duygusal bilinç • Öz değerlendirme • Özgüven **Kendine Yön Vermek (Kişisel Yeterlilik)** • Özdenetim • Güvenirlik • Vicdanlılık • Uyumluluk • Yenilikçilik **Motivasyon (Kişisel Yeterlilik)** • Başarma güdüsü • Bağlılık • İnisiyatif • İyimserlik **Empati (Sosyal Yeterlilik)** • Başkalarını anlamak • Başkalarını değiştirmek • Hizmete yönelik olmak • Çeşitlilikten yararlanmak • Politik bilinç **Sosyal Beceriler (Sosyal Yeterlilik)** • Etki • Çatışma yönetimi • Liderlik • Değişimin katalizörlüğü • Bağ kurmak, iletişim • İşbirliği ve dayanışma, takım yetenekleri	**Duyguları Öğrenmek** • Duygusal dürüstlük • Duygusal enerji • Duygusal geri bildirim • Pratik sezgi **Duygusal Zindelik** • Öz varlık • Güven çemberi • Yapıcı hoşnutsuzluk • Esneklik ve yenileme **Duygusal Derinlik** • Özgün potansiyel ve amaç • Adanmışlık • Dürüstlüğü yaşamak • Yetki olmadan etki **Duygusal Simya** • Sezgisel akış • Düşünsel zaman değişimi • Fırsatı sezinlemek • Geleceği yaratmak

3.3.2.3. Duygusal Zekâyı Geliştirme Yolları

Uzmanlara göre IQ' nun kalıtsal olduğu fakat olumlu çevresel koşullarla belli bir miktar geliştirilebileceği belirtilmektedir. Öte yandan IQ' ya zıt olarak EQ, öğrenilebilir bir takım becerilerden oluştuğu için kişinin yaşı ilerledikçe gelişmektedir. İnsan, yaşının ilerlemesiyle birlikte toplumsal ilişkileri ve çevresindeki olayları daha dengeli değerlendirmekte, daha uyumlu, daha kontrollü ve daha iyi iletişimci olmaktadır (Gürsoy, 2005: 59).

Duygusal zekâ kavramını ilk ortaya atanlardan Mayer duygusal zekâ kapasitesinin bir bölümünün doğuştan geldiğini, diğer bölümü de yaşam deneyimleriyle öğrendiklerimizle tamamlandığını ve deneyimle tamamlanan kısmında düşünce gücü, pratik ve deneyimlerle geliştirilebildiğini söylemektedir (Nazlı, 2003: 47).

Daniel Goleman, duygusal zekâ adı ile belirtilen yetenekler arasında, "öz denetim, azim, sebat ve kendi kendini harekete geçirebilmenin önemli yer tuttuğunu belirtir. Ona göre bunlar çocuklukla öğretilebilir. Kalıtım çerçevesi içinde bile, olasılıklar dağılımı söz konusudur. Davranışsal genetikçilerin saptamalarına göre, genler tek başına davranışı belirlemez; çevre, özellikle gelişim sürecinde yaşanılan ve öğrenilenler, yaşam ilerledikçe mizaçla ilgili bir eğilimin nasıl görünüm alacağını belirler. İnsan beyninin olgunlaşma biçiminde saklı olan nedenlere dayanarak denilebilir ki, duygusal yetenekler sabit veriler değildir; öğrenilebilir, geliştirilebilirler (Eymen, 2007: 46-47)

Duygusal zekâya sahip kişi kendinin ve başkalarının duygularını algılayabilir, ayırt edebilir ve yönetebilir, iş başarısı için gerekli olan toplumsal ve duygusal yetkinlikleri kazanıp hayata geçirebilir. Bu yetkinlikler kazanılabilir ve duygusal zekâ düzeyi arttırılabilir.

Baltaş (2006, 63-64)'a göre duygusal zekâ şu özelliklerin pekiştirilmesiyle gelişebilen ve her yaşta geliştirilebilecek bir niteliktir:

- Duygularımızı ifade eden asıl dilin beden dilimiz olduğu unutulmamalıdır. Kendilerinin ve diğerlerinin beden dili altında yatan gerçek duygularını anlama yeteneğine sahip kişiler, zekâları normal seviyede bulunmasına rağmen, işlerinde daha başarılı olmaktadırlar. İnsanın kendini tanıma ve amaçlarıyla imkânlarını kesiştirebilme çabasında en önemli adım, beden dilini tanımakla atılır.
- Duygusal zekada ikinci önemli etken, sahip olunan empati becerisinin düzeyidir. Bireyler kendi ihtiyaçlarından yola çıkarak empatinin ilişkileri besleyen ana damarlardan biri olduğunu görebilirler. Empati gösterilmesinin kişide yarattığı anlaşılmışlık duygusu takdir edilerek, dile getirilmelidir. Empatinin iç dünyayı besleyişi tanımlandıkça empati göstermeye yatkınlık artar.
- Duygusal zekâ basamaklarında ilerleyen insanlar kişiliklerinde hoşgörü ve esneklik özelliklerini geliştirmelidirler. Zorlayıcı ilişkiler kaçınma doğurur, gerginliğe yol açar. Hoşgörü ise kabulü kolaylaştırır. İlişki çatışmaları hoşgörüsüz ortamlarda gelişme zemini bulur. Değişen koşullar ve farklı bakış açılarına uyum göstermek hayatı kolaylaştıracaktır. Esneklik stresle başaçıkmayı kolaylaştıran bir kişilik özelliğidir.

- Yakın çevreyle olumlu duygusal ilişki, duygusal zekâyı teşhis etmede en önemli ölçütlerden biridir. Çevremizdeki olumlu duyguları yaşayan ve yaşatan insanları gözlemlersek bu kişilerin diğer duygusal zekâ özelliklerini de fark ederiz. Bu kişiler genellikle huzur veren duyguları besler. Bu duygu, ilişkilerde yakınlaşmayı ve bağlılığı artırır. Ciddi patolojik bir durum olmadıkça insanlar huzuru yaşama, tadına varma ve yaygınlaştırma eğilimindedir.
- Kişilerin, ilişkilerinde ortaya koydukları tavırlarda bireysel amaçlarla toplumsal amaçlar arasında uyum olmalıdır. Birey topluma kazandıracaklarıyla, toplumda edineceği yeri kendi belirler. Kişisel amaçları yüksek değerlerle birleşirse toplumla arasında güçlü bağlar oluşur. Bu gelişimin temelleri eğitim yıllarında atılır. İş yaşamında kendini ve işini anlamlandırma, ürün ve hizmet üretmeyle zenginleşir.
- Bireysel özellikler arasında geliştirilecek bir başka nitelik de sinerjik olabilmektir. Sinerji, birlikte çalışmayı ve birlikte yaşamayı besler. Çağdaş yaşam, yüz yüze iletişimi azaltarak pek çok konuya bireysel çözüm sunmaktadır. Ne var ki ilişkinin gücüne, ekip çalışmasının verimliliğine hala ihtiyaç duyulmaktadır. Etkinin güçlenmesi yaygınlaşması sinerjiyle ivmesini artırır. Galip-galip ilişkileri yaşama anlam katar.

Görüldüğü gibi duygusal zekâ zamanla geliştirilebilir bir özelliktir. Bu özelliğini geliştirmek isteyen kişiler duygusal zekânın beş boyutunda adım adım ilerleyebilirler. Kişinin bu özelliğini geliştirebilmesi için davranışları altında yatan dinamiklerin farkına varması ve çevresindeki insanların farklı duyguları olabileceğini kabul ederek onları anlamlandırması gerekir.

3.3.3. Eleştirel Düşünme ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

İnsanlar duygu ve düşünce yapısına sahip olan varlıklardır. Olaylara bilişsel açıdan düşünce ve mantık çerçevesinde yaklaşırken aynı zamanda duygusal sezilerini de kullanırlar. Duygular, yaşamın önemli bir parçası olup bir insanın yetenek ve performansını doğrudan etkiler. İnsanların yaptıkları işten haz ve mutluluk duymasını sağlar. Weisinger, (1998, 16)'e göre de duygu ve düşüncelerimiz, vücudumuzdaki fizyolojik değişimlerin, ruh durumumuzun dış etkilere karşı ortak bir tepkisidir. Duygularımızı ortaya koyabildiğimiz, kendimizi ifade edebildiğimiz sürece sorunlarımıza çözüm yolları bulabilir, sağlıklı ilişkiler kurabilir, yeni fikirler üretebiliriz. Böylece içsel ve sosyal yaşantımızı düzenlemiş oluruz.

Mayer ve Salovey 1990 yılında duygusal zekâ terimini ortaya atmışlar ve "Bireyin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayrım yapma ve bu süreçten elde ettiği bilgiyi, düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneği" olarak tanımlamışlardır (Mayer ve Salovey, 1993: 433). Tanımdan da anlaşılacağı gibi duygu ve düşünce birbiriyle ilişkili iki kavramdır. Varlık düşünceyle başlar. Düşünceler ise eylemlerin kaynağıdır. Öte yandan duygular düşünceleri yönetir. Düşündüklerimiz zamanla eylemleri etkiler. Kişi yaşamı boyunca olumlu ya da olumsuz birçok durumla karşı karşıya kalır. Bu durumlar karşısında kimi zaman duygularıyla kimi zaman ise düşünceleriyle hareket eder. Kimi zaman ise duygularını mantık süzgecinden geçirip karar verir. Olaylara ya da durumlara verilen duygusal ve mantıksal tepkiler, geçmiş yaşantılardan edinilen tecrübelere göre değişip gelişebilir. Yaşanılan her olay, kişide olumlu veya olumsuz duygu ya da düşünce oluşumuna neden olabilir.

Duygularını düşünceleriyle denetleyebilen birey, problem durumlarında yeni çözüm yolları üretebilir. 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 düşünceyi kontrol eden bölümü olan neokorteks, hisler hakkında fikir sahibi olmayı sağlamakta ve beynin düşünen bölümü hem fiziksel hem de duygusal sorunları engelleyebilmektedir.

Acar (2002, 53) duygusal zekâyı " bireyin kendine ve başkalarına ait duyguları doğru şekilde algılayıp, değerlendirmesi ve ifade etmesi; bu duygular arasında ayrım yapıp, elde ettiği bilgileri düşünce süreçlerinde ve davranışlarında kullanması ile ilgili üstün yetenek" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım duyguların, düşünceleri ve davranışları içerdiğini doğrulamaktadır. Düşünce ve eylemin güçlü birer örgütleyicisi olan duygular, çelişkili görünmekle birlikte muhakeme yapmak ve makul olabilmek için şarttır. Duygular, kişinin olayları iyi bir şekilde kavramasını, olaylarla ilgili doğru algılamalara sahip olmasını ve doğru yargılarda bulunmasını sağlamaktadırlar. Kişinin mantıklı olması duygusal yaşantısıyla oldukça yakından ilgilidir. Sağlıklı bir duygusal yaşantıya sahip olan bireyler mantıklı davranışlar sergilemekte ve doğru saptamalarda bulunmaktadırlar. Sorunları çözmek ya da önemli bir karar vermek gerektiği zaman EQ, IQ' nun yardımına koşar. Böylece çözüm daha nitelikli olur ve daha kısa sürede gerçekleşir. Dahası, duygular tanınıp yapıcı bir biçimde yönlendirildikleri zaman zihinsel performansı arttırır. Bu bağlamda, duyguların mantığın tamamlayıcısı oldukları kabul edilmektedir. (Cooper ve Sawaf, 2003: 8-9).

Goleman iki tür zihnimiz olduğundan söz etmiştir. Bu zihinlerden biri akılcı zihin, ikincisi ise duygusal zihindir. Bilinçli olunan durumlardaki düşüncelerden oluşan akılcı zihin, kişinin olayları ölçüp biçmesini, değerlendirmesini sağlar. Duygusal zihin ise duyguların mantıksızca değerlendirilmesi sonucu çalışır. Farkına varılan bir hissin kuvvetlenerek, bilinçte ve bedende genel bir uyarılmışlık hali oluşturmasını sağlayan duygu (emotion), akılcı zihnin işleyişine katkıda bulunur. Akılcı zihin ise duygusal verileri bazen şekillendirir bazen de reddeder. Çoğu zaman bu iki zihin birbiriyle işbirliği içinde çalışır. Duygu düşünceler için, düşünceler ise duygular için vazgeçilmezdir (Goleman, 2005: 24).

Düşünme, duyguların kalitesini belirliyorsa, eleştirel düşünme zekâyla duygu arasında bağlantı sağlamaktadır. Duygu ve zekâ arasında hayati bir önem taşıyan eleştirel düşünme, düşüncelere aktif hâkimiyetin dışında, zihinsel bir araç olarak hislere, isteklere, hareketlere yön vermeyi sağlamaktadır (Elder, 1997: 40-41). Duygusal zekâ ise, duygular yoluyla düşüncenin daha akılcı olmasını ve bireyin duyguları hakkında daha akılcı düşünebilmesini sağlar. Bu durum göz önüne alındığında, duygusal zekâ ile eleştirel düşünme arasında bir ilişkiden söz edilebilir.

Eleştirel düşünme, düşünceleri kontrol edebilme yetisinin dışında, zihinsel bir süreç olan duygulara, isteklere, hareketlere yön vermeyi sağlar. Kendisinin ve diğer insanların duygu ve düşüncelerinin farkında olup, bunları farklı bakış açılarıyla değerlendiren kişi, eleştirel düşünme becerisine sahip olabilir. Cüceloğlu (1994, 216-217) bireyin kendini geliştirip eleştirel düşünmeye ulaşabilmesinin kendi düşünce sürecinin bilincine varması ve başkalarının düşünce süreçlerini incelemesi ile gerçekleşeceğini belirtmektedir. Kişinin bilinçli olarak düşünce sürecine yön verebilmesi için duygularının farkında olması ve bu duygularından pozitif anlamda yararlanması gerekir. Çünkü duygular içsel rehberler olarak düşüncelere yol gösterir. Diğer yandan karşısındakinin kullandığı düşünce stratejilerini ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen kişi, kendinin daha iyi düşünmesine olanak tanır. Kendi

kalıplarının farkına varır ve onların dışına çıkarak yeni görüşlere kendini açık tutar. Bu durumda birey duygularını sebep, mantık ve gerçeklik ile dengeler. Duygusal olarak esnek olan birey sağduyulu olur, olay ve durumlara değişik perspektiflerden bakabilir. Duygusal zekâsı gelişmiş olan insan da açık fikirli ve bağımsızdır. Ayrıca kendine güven, eleştirel düşünme becerilerinden biridir. Kişinin kendine güven duygusunun gelişmiş olması, aynı zamanda duygusal zekâ yetilerinden öz gerçekleştirmeye sahip olduğunun göstergesidir.

Duygusal zekâya sahip bireyler, gerçek duygularının farkında olur ve kendilerini çok daha iyi tanırlar. Duygularını idare edebilir ve kendilerini yatıştırabilirler. Fevri davranışları engelleyerek kendilerine hâkim olabilir, başkalarıyla oldukça iyi ilişkiler kurabilirler. İyi bir eleştirel düşünür ise düşüncelerinde tutarlıdır. Düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilir. Duygularını yönetebilen, empati kurabilen bireylerin, düşüncelerinde tutarlı olmalarından ve çevrelerine anlaşılır mesajlar iletebilmelerinden söz edilebilir. Bu anlamda, eleştirel düşünme ve duygusal zekâ kavramlarının içerdiği yetilerin birbiriyle benzer olması bu kavramlar arasında olası bir ilişki olduğunu düşündürmektedir.

4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, uygulama süreci, araştırma ile ilgili verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirleme amaçlayarak korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkisel çözümleme yapılabilir (Karasar, 2004: 77-78). Bu bilgiden hareketle, yapılmış olan araştırmada, ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki, ayrıca sosyo-demografik özelliklere göre öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ve duygusal zekâ düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı korelasyon ve karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli çerçevesinde analiz edilmiştir.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde görev yapmakta olan, resmi ve özel ilköğretim okullarının I. kademe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezinde görev yapan öğretmenler devlet ve özel okul grubu olarak kümelenmiş. Örneklem, basit küme örneklem yöntemiyle random (tesadüfî) olarak belirlenmiştir.

Bu anlamda, öğretmenler tarafından doldurulan geçersiz formlar elendikten sonra, araştırma devlet ilköğretim okulları I. kademedeki öğretmenlerden 458, özel ilköğretim okulları I. kademedeki öğretmenlerden ise 43 olmak üzere toplam 501 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmeye alınan 501 öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin frekans (*f*), ve yüzde (%), dağılımları sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	F	%
Bayan	214	42,7
Erkek	287	57,3
Toplam	501	100

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, örneklem grubunun 214'ü (% 42,7) bayan öğretmenlerden oluşurken, 287'si (% 57,3) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında erkek öğretmenlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Niteliği Frekans ve Yüzde Değerleri

Devlet Okulu/ Özel Okul	F	%
Devlet	458	91,4
Özel	43	8,6
Toplam	501	100

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi, örneklem grubunun 458'ini (% 91,4) devlet okullarında çalışan öğretmenler oluştururken, 43'ünü (% 8,6) ise özel okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun devlet okullarında görev yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Görev Süresi Değişkeni Frekans ve Yüzde Değerleri

Görev Süresi	F	%
0 – 9 yıl	166	33,1
10 – 19 yıl	182	36,3
20 ve daha fazla	153	30,5
Toplam	501	100

Tablo 4.3'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 166'sı (% 33,1) 0-9 yıl, 182'si (% 36,3) 10-19 yıl, 153'ü (% 30,5) ise 20 ve daha fazla yıl görev yapmaktadırlar.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni Frekans ve Yüzde Değerleri

Medeni Durum	F	%
Evli	436	87,0
Bekâr	65	13,0
Toplam	501	100

Tablo 4.4'de görüldüğü gibi, örneklem grubunun 436'sı (% 87,0) gibi büyük bir çoğunluğunu evli öğretmenler oluştururken, 65'ini (% 13,0) ise bekâr öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Öğretmenlik Grubu Değişkeni Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğretmenlik Grubu	F	%
Sınıf Öğretmeni	370	73,9
Branş Öğretmeni	131	26,1
Toplam	501	100

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, örneklem grubunun 370'ini (% 73,9) sınıf öğretmenleri oluştururken, 131'ini (% 26,1) ise branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının Sınıf Öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkeni Frekans ve Yüzde Değerleri

Mezun Olunan Okul	F	%
Eğitim Enstitüsü	106	21,2
Eğitim Fakültesi	276	55,1
Fen Edebiyat Fakültesi	37	7,4
Diğer	82	16,4
Toplam	501	100

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi, örneklem grubunun 106'sını (% 21,2) Eğitim Enstitüsü, 276'sını (% 55,1) Eğitim Fakültesi, 37'sini (% 7,4) Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler oluştururken, 82'sini (% 16,4) ise diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında Eğitim Fakültesi mezunlarının ağırlıkta olduğu görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimlerini ve duygusal zekâ düzeylerini ölçmek için kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.3.1. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI)

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" (The California Critical Thinking Disposition Inventory) kullanılmıştır. Orijinal formu Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Kökdemir (2003) tarafından yapılmıştır. Orijinal biçimi 75 maddeden oluşan ölçekten, korelasyon katsayıları kesme noktasından düşük olduğu için 19 madde çıkarılmıştır. Çıkarılan bu maddelerden 5'i Açık fikirlilik, 5 tanesi olgunluk, 4'ü doğruyu arama, 4'ü sistematiklik, 1'i de Analitiklik alt ölçeklerindendir. Temel bileşenler analizi hem toplam 75 madde ile hem de belirtilen 19 maddeyi çıkardıktan sonra geriye kalan 56 madde ile yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. CCTDI' nin faktör yapısını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yapılmış ve 12 faktör ortaya çıkmıştır, ancak yığın grafiği (screen plot) incelendiğinde görgül olarak 6 faktörün daha anlamlı olacağı düşünülmüştür. Hem 6 faktörün hem de ölçeğin orijinaline uygun olarak 7

faktörün öngördüğü analizler yapılmıştır. Yorumlama açısından 6 faktörlü çözümün daha net olduğu görüldüğü için bu çözüm tercih edilmiştir. Elde edilen faktörlerin açıkladığı toplam varyans % 36.13'tür. Faktörlere giren maddeleri belirlemek için faktör yükü .32 olarak alınmıştır, bu işlemler sonucunda ölçek farklı faktörler altında toplam 51 maddeden oluşmuştur (Kökdemir, 2003: 75-77).

İstatistiksel çalışmalar sonucuna toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha (α), iç tutarlılık katsayısı .88; alt boyutlar için ise; analitiklik .75, açık fikirlilik .75, meraklılık .78, kendine güven .77, doğruyu arama .61, sistematiklik .63 olarak bulunmuştur. 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 değerlendirmeye alınmıştır.

Kökdemir (2003, 82); CCTDI' in Türkçe' ye çalışmalarından sonra ortaya çıkan yeni halinin madde sayısı ve alt boyutlarında farklılık oluştuğu, bu nedenle karışıklığa yol açmamak için CCTDI-T adıyla kullanılabileceğini belirtmiştir.

Orijinal ölçekte de yapıldığı gibi, 6 aralıklı Likert tipi ölçeğe verilen yanıtlar toplanarak her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplanmış ve bu ham puanlar soru sayısına bölündükten sonra 10 ile çarpılarak en düşük 6 ve en yüksek 60 değerini alan bir standart puana çevrilmiştir. Bütün alt ölçekler için olası en düşük ve en yüksek değerler sabittir.

Kökdemir (2003), Facione, Facione, ve Giancarlo (1998)'den aktardığına göre, her bir alt ölçek için puanı 40'dan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylemektedir. Ayrıca, CCTDI-T' nin bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan (40 x 6) az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den (50 x 6) fazla olanların ise bu eğilimlerinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinde kullanılan ölçütler Tablo 4.7' de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinde Kullanılan Ölçütler

	Düşük	**Orta**	**Yüksek**
Alt Boyutlar	40'dan düşük	40-50 arası	50'den yüksek
Toplam	240'dan düşük	240-300 arası	300'den yüksek

Toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşan ölçeğin alt boyutları ve ilgili maddeler tablo 4.8' de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Alt Boyutları ve İlgili Maddeler

Alt Boyutlar	**İlgili Maddeler**	**Madde Sayısı**
Analitiklik	2, 3, 12, 13, 16, 17, 24, 26, 37, 40	10
Açık Fikirlilik	5, 7, 15, 18, 22, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 50	12
Meraklılık	1, 8, 30, 31, 32, 34, 38, 42, 46	9
Kendine güven	14, 29, 35, 39, 44, 48, 51	7
Doğruyu arama	6, 11, 20, 25, 27, 28, 49	7
Sistematiklik	4, 9, 10, 19, 21, 23,	6
TOPLAM		51

Likert tipi bir ölçme aracı olan, 6 boyut ve 51 maddeden oluşan ölçeğin alt boyutları aşağıda belirtildiği gibidir. (Kökdemir, 2003: 79-82).

1. Analitiklik Alt Ölçeği (Analyticity)

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 10 madde analitiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Analitiklik alt ölçeğinin, özdeğeri 8.63, açıkladığı varyans % 15.4 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .75 olarak bulunmuştur.

2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği (Open-mindedness)

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 karşısındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Yüksek puan kişinin bu bakımlardan daha iyi durumda olduğunu işaret eder. Toplam 12 madde açık fikirlilik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Açık Fikirlilik alt ölçeğinin, özdeğeri 4.02, açıkladığı varyans % 7.17 ve bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .75'dir.

3. Meraklılık Alt Ölçeği (Inquisitiveness)

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 9 madde meraklılık boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Meraklılık alt ölçeğinin, özdeğeri 2.62, açıkladığı varyans % 4.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .78 olarak bulunmuştur.

4. Kendine Güven Alt Ölçeği (Self-confidence)

Kendine güven, adından da anlaşıldığı gibi kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Yüksek puanlar bu güvenin yüksek olduğuna işaret eder. Toplam 7 madde kendine güven alt boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Kendine Güven alt ölçeğinin, özdeğeri 1.90, açıkladığı varyans % 3.40 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .77 olarak bulunmuştur.

5. Doğruyu Arama Alt ölçeği (Truth-seeking)

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 7 madde doğruyu arama boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Doğruyu arama alt ölçeğinin, özdeğeri 1.56, açıkladığı varyans % 2.79 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .61 olarak bulunmuştur.

6. Sistematiklik Alt Ölçeği (Systematicity)

Sistematiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Kaotik bir akıl yürütme davranışı yerine bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi demektir. Yüksek puanlar daha sistematik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir. Toplam 6 madde sistematiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Sistematiklik alt ölçeğinin, özdeğeri 1.50, açıkladığı varyans % 2.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .63'tür.

4.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği

Orijinal formu Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen, Austin ve diğerleri (2004) tarafından yeniden düzenlenen ölçeğin Türkçeye uyarlanması, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Göçet (2006) tarafından yapılmıştır.

DZÖ'nün yapı geçerliliğini incelemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın yaklaşık % 60'ını açıklayan 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Açıkladıkları varyans sırasına göre tüm faktör yapıları incelenmiş ve yapı geçerliliği bulguları olarak değerlendirilmiştir.

Birinci faktör olarak bulunan yapı "İyimserlik/Ruh Halini Düzenleme" (Optimism/Mood Regulation) adı altında ele alınmıştır. Bu faktör altındaki maddelerin faktör yükleri .37 ile .63 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın % 14'ünü açıklamakta ve 17 maddeden oluşmaktadır. İkinci faktör olarak bulunan "Duygulardan

Faydalanma" (Utilisation of Emotions) 6 maddeden oluşmaktadır. Bu boyuta ait maddelerin faktör yükleri .30 ile .57 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın % 20.4'ünü açıklamaktadır. Üçüncü faktör olarak bulunan yapı "Duyguların İfadesi" (Appraisal and Expression of Emotions) adı altında ele alınmıştır. Bu faktör altındaki maddelerin faktör yükleri .32 ile .61 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın % 25.9' unu açıklamakta ve 14 maddeden oluşmaktadır. Orjinali 20'si olumlu 21'i olumsuz toplam 41 maddeden oluşan ancak bu üç faktörden herhangi birine katkı sağlamadığı görülen maddeler uyarlanan ölçekte yer almamıştır. Bu maddeler 3, 13, 14, ve 16. maddelerdir (Göçet, 2006: 53-60). DZÖ'nün faktörleri ve ilgili maddeler tablo 4.9'da belirtildiği gibidir.

Tablo 4.9. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Faktörleri ve İlgili Maddeler

Alt Boyutlar	İlgili Maddeler	Madde Sayısı
İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme	2, 5, 7, 9, 11, 12, 15, 18, 19, 21, 27, 29, 30, 32, 33, 37, 38	17
Duygulardan Faydalanma	4, 10, 20, 23, 25, 34	6
Duyguların İfadesi	1, 6, 8, 17, 22, 24, 26, 28, 31, 35, 36, 39, 40, 41	14
TOPLAM		37

Yapı geçerliliği çalışmasında faktör yapısının yanında alt ölçekler incelenerek, aralarında Pearson Momentler Çarpımı korelasyonlarına bakılmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları tablo 4.10'da belirtildiği gibidir.

Tablo 4.10. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Faktörler	İyimserlik	Duygulardan Faydalanma	Duyguların İfadesi
İyimserlik	1,00		
Duygulardan Faydalanma	.20**	1,00	
Duyguların İfadesi	.15**	.15**	1,00

Ölçek, (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. DZÖ' nün Cronbach Alpha (α), iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .81, iyimserlik faktörü için .77, duyguların ifadesi için .73 ve duygulardan faydalanma faktörü için .54 olarak bulunmuştur. Ölçek İyimserlik/Ruh Halini Düzenleme, Duygulardan Faydalanma ve Duyguların İfadesi faktörlerini ve genel duygusal zekâyı ölçmektedir (Göçet, 2006: 53-60).

Ölçeğin, iyimserlik / ruh halini düzenleme alt boyutu toplamından alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan 17; duygulardan faydalanma alt boyutu toplamından alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan 6; duyguların ifadesi alt boyutu toplamından alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan ise 14'tür. Bunun yanı sıra, duygusal zekâ ölçeği toplamından alınabilecek en yüksek puan 185; en düşük puan ise 37'dir. Bu araştırmada, ortalama puanlar ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanların toplamının yarısı olarak hesaplanmıştır.

4.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının araştırmada kullanılabilmesi için "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını yapan Kökdemir (2003)' den ve "Duygusal Zekâ Ölçeği" nin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını yapan Göçet (2006)' den gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca, veri toplama araçlarının ilköğretim okullarında uygulanabilmesi için Kahramanmaraş Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındıktan sonra, araştırmacı tarafından ilgili okullara gidilerek, uygulamanın amacıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, ölçme araçları öğretmenlere dağıtıldıktan sonra ölçekleri doğru bir şekilde cevaplandırmaları sağlanmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, SPSS 11.5 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Bu anlamda kişisel bilgi formlarına bağlı olarak demografik özelliklerin frekans ve yüzde dağılımları bulunduktan sonra öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ve duygusal zekâ düzeylerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş, eleştirel düşünme ile duygusal zekâ örüntülerinin ilişkisini belirlemek üzere 'Pearson Korelasyon Katsayısı' kullanılmıştır. Daha sonra örneklem grubu için eleştirel düşünme eğilimi ve duygusal zekâ ölçeklerinden alınan puanların; cinsiyet, medeni durum, okul niteliği ve öğretmen grubuna göre farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere "Bağımsız Grup t-testi" kullanılmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ve duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların görev süresi ve mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise "Tek Yönlü Varyans Analizi" (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Grup ortalamalarının anlamlı olduğu durumlarda ($p<.05$), homojen dağılımlarda farklılıkların kaynağını bulmak için ise "LSD" ve "Scheffe" istatistik teknikleri kullanılmıştır.

5. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bulgulara ve bunlara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

5.1. İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Eğilimleri

Bu bölümde araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimlerini belirlemek için kullanılan ölçeğin alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar belirlenmiş ve aşağıdaki tablo 5.1'de sunulmuştur.

Tablo 5.1. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar	N	$\overline{X}$	s.s
Analitiklik	501	48,53	5,45
Açık Fikirlilik	501	30,73	7,95
Meraklılık	501	45,13	5,90
Kendine Güven	501	40,80	4,77
Doğruyu Arama	501	33,42	5,24
Sistematiklik	501	34,56	3,62
Toplam	501	233,17	20,37

Tablo 5.1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin analitiklik eğilimlerinin aritmetik ortalaması 48,53 standart sapmasının 5,45; açık fikirlilik eğilimlerinin aritmetik ortalaması 30,73 standart sapmasının 7,95; meraklılık eğilimlerinin aritmetik ortalaması 45,13 standart sapmasının 5,90; kendine güven eğilimlerinin aritmetik ortalaması 40,80 standart sapmasının 4,77; doğruyu arama eğilimlerinin aritmetik ortalaması 33,42 standart sapmasının 5,24; ve sistematiklik eğilimlerinin aritmetik ortalaması 34,56 standart sapmasının ise 3,62 olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre ilköğretim öğretmenlerinin analitiklik, meraklılık ve kendine güven eğilimlerinin orta düzeyde; açık fikirlilik, doğruyu arama ve sistematiklik eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka deyişle, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin analitik düşünme becerilerine sahip, bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenmeye karşı meraklı oldukları ve kendilerine yeterince güvendikleri, bunun yanında farklı görüş ve düşüncelere karşı hoşgörülü olmadıkları, gerçeği arama, sistematik, dikkatli ve örgütlü düşünme becerilerine yeteri düzeyde sahip olamadıkları düşünülebilir.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

5.2. İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri

Bu bölümde araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçeğin alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar belirlenmiş ve aşağıdaki tablo 5.2'de sunulmuştur.

Tablo 5.2. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar	**N**	$\overline{X}$	**s.s**
İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme	501	67,09	6,58
Duygulardan Faydalanma	501	19,58	3,76
Duyguların İfadesi	501	50,61	7,31
Toplam	501	137,28	17,65

Tablo 5.2'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeylerinin aritmetik ortalaması 67,09 standart sapmasının 6,58; duygulardan faydalanma düzeylerinin aritmetik ortalaması 19,58 standart sapmasının 3,76; duygularını ifade etme düzeylerinin aritmetik ortalaması 50,61 standart sapmasının 7,31; olduğu görülmektedir. Ölçeğin, iyimserlik / ruh halini düzenleme alt boyutu toplamından alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan 17; duygulardan faydalanma alt boyutu toplamından alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan 6; duyguların ifadesi alt boyutu toplamından alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan ise 14'tür. Bunun yanı sıra, duygusal zekâ ölçeği toplamından alınabilecek en yüksek puan 185; en düşük puan ise 37'dir.

Bu sonuca göre ilköğretim öğretmenlerinin iyimserlik /ruh halini düzenleme puanlarının ortalamadan yüksek, duygularından faydalanma ve duygularını ifade etme puanlarının ise ortalamanın üstünde olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka deyişle, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin olumsuz durumlar karşısında iyimser duygular geliştirdikleri, duygularından faydalandıkları ve duygularını yeterince ifade ettikleri söylenebilir.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin genel olarak ortalamanın üstünde olduğunu söylemek mümkündür.

5.3. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiler aşağıdaki tablolarda incelenmiştir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin analitiklik ve iyimserlik / ruh halini düzenleme puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.3'te sunulmuştur.

Tablo 5.3. Analitiklik ve İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Analitiklik**	**İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme**
Analitiklik	-	,506**
İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme		-

N=501
**p<.01

Tablo 5.3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin analitiklik eğilimleri ile iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeyleri arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Orta seviyede ve doğrusal yönde olan bu ilişkiye göre, analitik düşünme becerisine sahip öğretmenlerin aynı zamanda iyimser de olduklarını belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin analitiklik ve duygulardan faydalanma puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.4'te sunulmuştur.

Tablo 5.4. Analitiklik ve Duygulardan Faydalanma Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Analitiklik**	**Duygulardan Faydalanma**
Analitiklik	-	,079
Duygulardan Faydalanma		-

N=501

Tablo 5.4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin analitiklik eğilimleri ile duygularından faydalanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin analitiklik ve duyguların ifadesi puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.5'te sunulmuştur.

Tablo 5.5. Analitiklik ve Duyguların İfadesi Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Analitiklik**	**Duyguların İfadesi**
Analitiklik	-	,288**
Duyguların İfadesi		-

N=501
**p<.01

Tablo 5.5'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin analitiklik eğilimleri ile duygularını ifade etme düzeyleri arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Düşük seviyede ve doğrusal yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin analitik düşünme becerisi arttıkça duygularını ifade etme düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin açık fikirlilik ve iyimserlik / ruh halini düzenleme puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.6'da sunulmuştur.

Tablo 5.6. Açık Fikirlilik ve İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Açık Fikirlilik**	**İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme**
Açık Fikirlilik	-	-,094 *
İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme		-

N=501
*p<.05

Tablo 5.6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimleri ile iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeyleri arasında istatistiksel olarak p<.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Düşük seviyede ve negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimleri arttıkça iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeylerinin azaldığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin açık fikirlilik ve duygulardan faydalanma puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.7'de sunulmuştur.

Tablo 5.7. Açık Fikirlilik ve Duygulardan Faydalanma Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Açık Fikirlilik**	**Duygulardan Faydalanma**
Açık Fikirlilik	-	-,390**
Duygulardan Faydalanma		-

N=501
**p<.01

Tablo 5.7'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimleri ile duygularından faydalanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Orta seviyede ve negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimleri arttıkça duygularından faydalanma düzeylerinin azaldığı belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin açık fikirlilik ve duyguların ifadesi puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.8'de sunulmuştur.

Tablo 5.8. Açık Fikirlilik ve Duyguların İfadesi Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Açık Fikirlilik**	**Duyguların İfadesi**
Açık Fikirlilik	-	-,391**
Duyguların İfadesi		-

N=501
**p<.01

Tablo 5.8'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimleri ile duygularını ifade etme düzeyleri arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Orta seviyede ve negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimleri arttıkça duygularını ifade etme düzeylerinin azaldığını söylemek mümkündür.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin meraklılık ve iyimserlik / ruh halini düzenleme puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.9'da sunulmuştur.

Tablo 5.9. Meraklılık ve İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Meraklılık**	**İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme**
Meraklılık	-	,496**
İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme		-

N=501
**p<.01

Tablo 5.9'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin meraklılık eğilimleri ile iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeyleri arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Orta seviyede ve doğrusal yönde olan bu ilişkiye göre, meraklı öğretmenlerin aynı zamanda iyimser olduklarını, yaşama daha fazla umutla düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin meraklılık ve duygulardan faydalanma puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.10'da sunulmuştur.

Tablo 5.10. Meraklılık ve Duygulardan Faydalanma Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Meraklılık**	**Duygulardan Faydalanma**
Meraklılık	-	-,046
Duygulardan Faydalanma		-

N=501

Tablo 5.10'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin meraklılık eğilimleri ile duygularından faydalanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin meraklılık ve duyguların ifadesi puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.11'de sunulmuştur.

Tablo 5.11. Meraklılık ve Duyguların İfadesi Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	Meraklılık	Duyguların İfadesi
Meraklılık	-	,240**
Duyguların İfadesi		-

N=501
**p<.01

Tablo 5.11'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin meraklılık eğilimleri ile duygularını ifade etme düzeyleri arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Düşük seviyede ve doğrusal yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin meraklılık eğilimleri arttıkça duygularını ifade etme düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin kendine güven ve iyimserlik / ruh halini düzenleme puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.12'de sunulmuştur.

Tablo 5.12. Kendine Güven ve İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	Kendine Güven	İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme
Kendine Güven	-	,494**
İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme		-

N=501
**p<.01

Tablo 5.12'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendine güven eğilimleri ile iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeyleri arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Orta seviyede ve doğrusal yönde olan bu ilişkiye göre, kendine güvenen öğretmenlerin aynı zamanda iyimser olduklarını, yaşama daha fazla umutla baktıkları düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin kendine güven ve duygulardan faydalanma puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.13'te sunulmuştur.

Tablo 5.13. Kendine Güven ve Duygulardan Faydalanma Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Kendine Güven**	**Duygulardan Faydalanma**
Kendine Güven	-	-,107*
Duygulardan Faydalanma		-

N=501
*p<.05

Tablo 5.13'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendine güven eğilimleri ile duygularından faydalanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak p<.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Düşük seviyede ve negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin kendine güven eğilimleri arttıkça duygularından faydalanma düzeylerinin azaldığını söylemek mümkündür.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin kendine güven ve duyguların ifadesi puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.14'te sunulmuştur.

Tablo 5.14. Kendine Güven ve Duyguların İfadesi Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Kendine Güven**	**Duyguların İfadesi**
Kendine Güven	-	,242**
Duygulardan İfadesi		-

N=501
**p<.01

Tablo 5.14'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendine güven eğilimleri ile duygularını ifade etme düzeyleri arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Düşük seviyede ve doğrusal yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin kendilerine güvenleri arttıkça duygularını ifade etme düzeylerinin de arttığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin doğruyu arama ve iyimserlik / ruh halini düzenleme puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.15'te sunulmuştur.

Tablo 5.15. Doğruyu Arama ve İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Doğruyu Arama**	**İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme**
Doğruyu Arama	-	,047
İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme		-

N=501

Tablo 5.15'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin doğruyu arama eğilimleri ile iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin doğruyu arama ve duygulardan faydalanma puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.16'da sunulmuştur.

Tablo 5.16. Doğruyu Arama ve Duygulardan Faydalanma Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Doğruyu Arama**	**Duygulardan Faydalanma**
Doğruyu Arama	-	-,196**
Duygulardan Faydalanma		-

N=501
**p<.01

Tablo 5.16'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin doğruyu arama eğilimleri ile duygularından faydalanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Düşük seviyede ve negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin doğruyu arama eğilimleri arttıkça duygularından faydalanma düzeylerinin azaldığı belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin doğruyu arama ve duyguların ifadesi puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.17'de sunulmuştur.

Tablo 5.17. Doğruyu Arama ve Duyguların İfadesi Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Doğruyu Arama**	**Duyguların İfadesi**
Doğruyu Arama	-	-,271**
Duyguların İfadesi		-

N=501
**p<.01

Tablo 5.17'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin doğruyu arama eğilimleri ile duygularını ifade etme düzeyleri arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Düşük seviyede ve negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin doğruyu arama eğilimleri arttıkça duygularını ifade etme düzeylerinin azaldığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sistematiklik ve iyimserlik / ruh halini düzenleme puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.18'de sunulmuştur.

Tablo 5.18. Sistematiklik ve İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Sistematiklik**	**İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme**
Sistematiklik	-	,060
İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme		-

N=501

Tablo 5.18'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin sistematiklik eğilimleri ile iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sistematiklik ve duygulardan faydalanma puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.19'da sunulmuştur.

Tablo 5.19. Sistematiklik ve Duygulardan Faydalanma Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Sistematiklik**	**Duygulardan Faydalanma**
Sistematiklik	-	-,131**
Duygulardan Faydalanma		-

N=501
**p<.01

Tablo 5.19'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin sistematiklik eğilimleri ile duygularından faydalanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Düşük seviyede ve negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin sistematiklik eğilimleri arttıkça duygularından faydalanma düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sistematiklik ve duyguların ifadesi puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.20'de sunulmuştur.

Tablo 5.20. Sistematiklik ve Duyguların İfadesi Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Sistematiklik**	**Duyguların İfadesi**
Sistematiklik	-	-,331**
Duyguların İfadesi		-

N=501
**p<.01

Tablo 5.20'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin sistematiklik eğilimleri ile duygularını ifade etme düzeyleri arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Orta seviyede ve negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin sistematiklik eğilimleri arttıkça duygularını ifade etme düzeylerinin azaldığı düşünülebilir.

İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin alt boyutları ile duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin yanı sıra her iki ölçekten alınan toplam puanlar arasındaki ilişki aşağıdaki tabloda incelenmiştir.

Tablo 5.21. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Alınan Toplam Puan**	**Duygusal Zekâ Ölçeğinden Alınan Toplam Puan**
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Alınan Toplam Puan	-	,077
Duygusal Zekâ Ölçeğinden Alınan Toplam Puan		-

N=501

Tablo 5.21'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5.4. İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Eğilimleri ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiler aşağıdaki tablolarda incelenmiştir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile analitiklik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.22'de sunulmuştur.

Tablo 5.22. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Analitiklik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	s.s	Sd	t	P
Bayan	214	49,03	5,31	499	1,759	, 079
Erkek	287	48,16	5,54			

Tablo 5.22'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre analitiklik eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,560; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin analitiklik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= 1,759; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak analitiklik eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile açık fikirlilik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.23'te sunulmuştur.

Tablo 5.23. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Açık Fikirlilik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	s.s	Sd	t	P
Bayan	214	35,53	7,24	486,988	-3,384	,001
Erkek	287	37,89	8,31			

Tablo 5.23'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre açık fikirlilik eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,012; p<.05) homojen olmadığı görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= -3,384; p<.05). Bu sonuca göre, erkek ilköğretim

öğretmenlerinin, bayan ilköğretim öğretmenlerine göre daha açık fikirli oldukları düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile meraklılık puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.24'te sunulmuştur.

Tablo 5.24. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Meraklılık Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{x}$	s.s	sd	t	P
Bayan	214	41,32	5,79	499	2,315	,021
Erkek	287	40,09	5,94			

Tablo 5.24'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre meraklılık eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,956; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin meraklılık eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= 2,315; p<.05). Bu sonuca göre, bayan ilköğretim öğretmenlerinin, erkek ilköğretim öğretmenlerine göre daha meraklı oldukları belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile kendine güven puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.25'te sunulmuştur.

Tablo 5.25. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Kendine Güven Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{x}$	s.s	Sd	T	P
Bayan	214	29,12	4,72	499	2,280	,023
Erkek	287	28,14	4,77			

Tablo 5.25'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kendine güven eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,767; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kendine güven eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= 2,280; p<.05). Bu sonuca göre, bayan ilköğretim öğretmenlerinin, erkek ilköğretim öğretmenlerine göre kendilerine daha fazla güvendikleri söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile doğruyu arama puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.26'da sunulmuştur.

Tablo 5.26. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Doğruyu Arama Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	s.s	sd	t	P
Bayan	214	23,43	5,40	499	,108	,914
Erkek	287	23,38	5,13			

Tablo 5.26'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre doğruyu arama eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,155; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin doğruyu arama eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= ,108; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak doğruyu arama eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile sistematiklik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.27'de sunulmuştur.

Tablo 5.27. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sistematiklik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	s.s	Sd	T	P
Bayan	214	20,98	3,39	499	1,252	,211
Erkek	287	20,57	3,78			

Tablo 5.27'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre sistematiklik eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,328; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin sistematiklik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= 1,252; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak sistematiklik eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.28'de sunulmuştur.

Tablo 5.28. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	s.s	Sd	t	P
Bayan	214	199,42	19,02	499	,638	,523
Erkek	287	198,25	21,34			

Tablo 5.28'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,156; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= ,638; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin medeni durum değişkeni ile analitiklik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.29'da sunulmuştur.

Tablo 5.29. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Analitiklik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\overline{X}$	s.s	Sd	t	P
Evli	436	48,44	5,42	499	-1,001	,317
Bekar	65	49,16	5,66			

Tablo 5.29'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre analitiklik eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,521; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin analitiklik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -1,001; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak analitiklik eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin medeni durum değişkeni ile açık fikirlilik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.30'da sunulmuştur.

Tablo 5.30. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Açık Fikirlilik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\overline{x}$	s.s	Sd	t	P
Evli	436	37,17	8,04	499	2,139	,033
Bekar	65	34,92	7,04			

Tablo 5.30'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre açık fikirlilik eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,344; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= 2,139; p<.05). Bu sonuca göre, evli ilköğretim öğretmenlerinin, bekâr ilköğretim öğretmenlerine göre daha açık fikirli oldukları belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin medeni durum değişkeni ile meraklılık puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.31'de sunulmuştur.

Tablo 5.31. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Meraklılık Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\overline{x}$	s.s	Sd	t	P
Evli	436	40,39	5,96	499	-2,227	,026
Bekar	65	42,13	5,32			

Tablo 5.31'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre meraklılık eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,405; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin meraklılık eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= -2,227; p<.05). Bu sonuca göre, bekâr ilköğretim öğretmenlerinin, evli ilköğretim öğretmenlerine göre daha meraklı oldukları söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin medeni durum değişkeni ile kendine güven puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.32'de sunulmuştur.

Tablo 5.32. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Kendine Güven Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	s.s	Sd	t	P
Evli	436	28,41	4,75	499	-1,830	,068
Bekar	65	29,56	4,81			

Tablo 5.32'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre kendine güven eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,553; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin kendilerine güven eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -1,830; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak kendine güven eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin medeni durum değişkeni ile doğruyu arama puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.33'te sunulmuştur.

Tablo 5.33. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Doğruyu Arama Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	s.s	sd	t	P
Evli	436	23,35	5,21	499	-,549	,583
Bekar	65	23,73	5,50			

Tablo 5.33'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre doğruyu arama eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,354; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin doğruyu arama eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -,549; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak doğruyu arama eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin medeni durum değişkeni ile sistematiklik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.34'te sunulmuştur.

Tablo 5.34. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Sistematiklik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\overline{X}$	s.s	Sd	t	P
Evli	436	20,70	3,66	499	-,677	,499
Bekar	65	21,03	3,34			

Tablo 5.34'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre sistematiklik eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,746; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin sistematiklik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -,677; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak sistematiklik eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin medeni durum değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.35'te sunulmuştur.

Tablo 5.35. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\overline{X}$	s.s	sd	T	P
Evli	436	198,48	20,77	499	-,769	,443
Bekar	65	200,56	17,46			

Tablo 5.35'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,100; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -,769; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni ile analitiklik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.36'da sunulmuştur.

Tablo 5.36. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Analitiklik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Hizmet Yılı	N	$\overline{X}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-9 yıl	166	48,87	5,40	Gruplararası	47,271	2	23,636	,792	,453
10-19 yıl	182	48,15	5,62	Gruplariçi	14853,296	498	29,826		
20 ve üstü	153	48,62	5,32	Toplam	14900,567	500			
Toplam	501	48,53	5,45						

Tablo 5.36'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin analitiklik eğilimlerinin, hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F= ,792; p> .05).

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni ile açık fikirlilik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.37'de sunulmuştur.

Tablo 5.37. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Açık Fikirlilik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Hizmet Yılı	N	$\overline{X}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-9 yıl	166	36,72	8,17	Gruplararası	374,157	2	187,079	2,981	,052
10-19 yıl	182	36,00	7,68	Gruplariçi	31251,128	498	62,753		
20 ve üstü	153	38,10	7,92	Toplam	31625,285	500			
Toplam	501	36,88	7,95						

Tablo 5.37'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimlerinin, hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F= 2,981; p> .05).

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni ile meraklılık puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.38'de sunulmuştur.

Tablo 5.38. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Meraklılık Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Hizmet Yılı	N	$\overline{X}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-9 yıl	166	41,36	5,72	Gruplararası	246,668	2	123,334	3,572	,029
10-19 yıl	182	39,73	5,94	Gruplariçi	17197,033	498	34,532		
20 ve üstü	153	40,87	5,95	Toplam	17443,701	500			
Toplam	501	40,62	5,90						

Tablo 5.38'de görüldüğü gibi öğretmenlerin meraklılık eğilimlerinin, hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F= 3,572; p<.05). Anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla tamamlayıcı post-hoc tekniklerini kullanabilmek için, Levene's testiyle yapılan grupların varyanslarının homojenliği testi sonucunda, varyansların homojen olduğu (L= ,857; p>.05) görülmüş, bağlı olarak uygun post- hoc tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanarak sonuçları tablo 5.39'da verilmiştir.

Tablo 5.39. Öğretmenlerin Meraklılık Eğilimlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Hizmet Yılı (i)	**Hizmet Yılı (i)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
0-9 yıl	10-19 yıl	1,6367*	,63068	,035
	20 ve üstü	,4917	,65858	,757
10-19 yıl	0-9 yıl	-1,6367*	,63068	,035
	20 ve üstü	-1,1450	,64454	,207
20 ve üstü	0-9 yıl	-4,4917	,65858	,757
	10-19 yıl	1,1450	,64454	,207

Tablo 5.39'da görüldüğü gibi öğretmenlerin meraklılık eğilimlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği sonucunda, 0-9 yıl arası görev yapmış öğretmenler ile 10-19 yıl ve daha fazla görev yapmış öğretmenler arasında 0-9 yıl görev yapmışlar lehine (p<.05) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, 0-9 yıl arası görev yapmış olan öğretmenlerin, 10-19 yıl görev yapmış öğretmenlerden daha meraklı oldukları belirtilebilir. Başka bir deyişle, tablo 5.38'de verilen aritmetik ortalamalar da dikkate alındığında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha meraklı oldukları görülmektedir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni ile kendine güven puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.40'ta sunulmuştur.

Tablo 5.40. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kendine Güven Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Hizmet Yılı	**N**	$\bar{x}$	**s.s**	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
0-9 yıl	166	29,19	4,64	Gruplararası	156,250	2	78,125	3,463	,032
10-19 yıl	182	28,62	4,94	Gruplariçi	11235,144	498	22,561		
20 ve üstü	153	27,79	4,62	Toplam	11391,393	500			
Toplam	501	28,56	4,77						

Tablo 5.40'ta görüldüğü gibi öğretmenlerin kendine güven eğilimlerinin, hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F= 3,463; p<.05). Anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla tamamlayıcı post-hoc tekniklerini kullanabilmek için, Levene's testiyle yapılan grupların varyanslarının homojenliği testi sonucunda, varyansların homojen olduğu (L= ,563; p>.05) görülmüş, bağlı olarak uygun post- hoc tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanarak sonuçları tablo 5.41'de verilmiştir.

Tablo 5.41. Öğretmenlerin Kendine Güven Eğilimlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Hizmet Yılı (i)	**Hizmet Yılı (i)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
0-9 yıl	10-19 yıl	5664	,50977	,540
	20 ve üstü	1,3954*	,53232	,033
10-19 yıl	0-9 yıl	-,5664	,50977	,540
	20 ve üstü	,8290	,52097	,283
20 ve üstü	0-9 yıl	-1,3954*	,53232	,033
	10-19 yıl	-,8290	,52097	,283

Tablo 5.41'de görüldüğü gibi öğretmenlerin kendine güven eğilimlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği sonucunda, 0-9 yıl arası görev yapmış öğretmenler ile 20 yıl ve daha fazla görev yapmış öğretmenler arasında 0-9 yıl görev yapmış olanlar lehine (p<.05) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, 0-9 yıl arası görev yapmış olan öğretmenlerin, 20 yıl ve daha fazla yıl görev yapmış öğretmenlere göre kendilerine daha fazla güvendikleri düşünülebilir. Başka bir deyişle, tablo 5.40'da verilen aritmetik ortalamalar da dikkate alındığında, öğretmenlikte geçen hizmet yılının artmasıyla birlikte öğretmenlerin kendilerine güvenlerinin azaldığı görülmektedir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni ile doğruyu arama puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.42'de sunulmuştur.

Tablo 5.42. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Doğruyu Arama Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Hizmet Yılı	**N**	$\bar{x}$	**s.s**	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
0-9 yıl	166	24,42	5,35	Gruplararası	270,054	2	135,027	4,985	,007
10-19 yıl	182	22,73	5,05	Gruplariçi	13488,692	498	27,086		
20 ve üstü	153	23,09	5,21	Toplam	13758,747	500			
Toplam	501	23,40	5,24						

Tablo 5.42'de görüldüğü gibi öğretmenlerin doğruyu arama eğilimlerinin, hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F= 4,985; p<.05). Anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla tamamlayıcı post-hoc tekniklerini kullanabilmek için, Levene's testiyle yapılan grupların varyanslarının homojenliği testi sonucunda, varyansların homojen olduğu (L= ,583; p>.05) görülmüş, bağlı olarak uygun post- hoc tekniklerinden LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanarak sonuçları tablo 5.43'te verilmiştir.

Tablo 5.43. Öğretmenlerin Doğruyu Arama Eğilimlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Hizmet Yılı (i)	**Hizmet Yılı (i)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
0-9 yıl	10-19 yıl	1,6914*	,55856	,003
	20 ve üstü	1,3362*	,58326	,022
10-19 yıl	0-9 yıl	-1,6914*	,55856	,003
	20 ve üstü	-,3552	,57084	,534
20 ve üstü	0-9 yıl	-1,3362*	,58326	,022
	10-19 yıl	,3552	,57084	,534

Tablo 5.43'te görüldüğü gibi öğretmenlerin doğruyu arama eğilimlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc LSD çoklu karşılaştırma tekniği sonucunda, 0-9 yıl arası görev yapmış öğretmenler ile 10-19 yıl görev yapmış öğretmenler arasında 0-9 yıl görev yapmış olanlar lehine, yine 0-9 yıl görev yapmış öğretmenlerle 20 yıl ve daha fazla yıl görev yapmış olanlar arasında da 0-9 yıl görev yapmış olanlar lehine (p<.05) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, 0-9 yıl görev yapmış olan öğretmenlerin 10-19 yıl ve 20 yıl ve daha üstü görev yapmış öğretmenlere göre doğruyu arama eğilimlerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretmenlikte geçen hizmet yılının artmasıyla birlikte öğretmenlerin doğruyu arama eğilimlerinin azaldığı görülmektedir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni ile sistematiklik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.44'te sunulmuştur.

Tablo 5.44. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Sistematiklik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Hizmet Yılı	**N**	$\bar{x}$	**s.s**	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
0-9 yıl	166	21,06	3,57	Gruplararası	48,702	2	24,351	1,859	,157
10-19 yıl	182	20,34	3,78	Gruplariçi	6524,104	498	13,101		
20 ve üstü	153	20,87	3,45	Toplam	6572,806	500			
Toplam	501	20,74	3,62						

Tablo 5.44'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin sistematiklik eğilimlerinin, hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F= 1,859; p>.05).

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.45'te sunulmuştur.

Tablo 5.45. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Hizmet Yılı	N	$\overline{x}$	s.s	Varyansı Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-9 yıl	166	201,66	19,55	Gruplararası	3279,768	2	1639,884	3,997	,019
10-19 yıl	182	195,59	20,52	Gruplariçi	204294,524	498	410,230		
20 ve üstü	153	199,36	20,66	Toplam	207574,291	500			
Toplam	501	198,75	20,37						

Tablo 5.45'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanlarının, hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F= 3,997; p<.05). Anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla tamamlayıcı post-hoc tekniklerini kullanabilmek için, Levene's testiyle yapılan grupların varyanslarının homojenliği testi sonucunda, varyansların homojen olduğu (L= ,575; p>.05) görülmüş, bağlı olarak uygun post- hoc tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanarak sonuçları tablo 5.46'da verilmiştir.

Tablo 5.46. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Hizmet Yılı (i)	Hizmet Yılı (i)	$\overline{x}_i - \overline{x}_j$	$Sh_{\overline{x}}$	P
0-9 yıl	10-19 yıl	6,0692*	2,17377	,021
	20 ve üstü	2,2966	2,26991	,600
10-19 yıl	0-9 yıl	-6,0692*	2,17377	,021
	20 ve üstü	-3,7726	2,22154	,237
20 ve üstü	0-9 yıl	-2,2966	2,26991	,600
	10-19 yıl	3,7726	2,22154	,237

Tablo 5.46'da görüldüğü gibi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanlarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği sonucunda, 0-9 yıl arası görev yapmış öğretmenler ile 10-19 yıl görev yapmış öğretmenler arasında 0-9 yıl görev yapmış olanlar lehine (p<.05) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, 0-9 yıl

arası görev yapmış olan öğretmenlerin, 10-19 yıl görev yapmış öğretmenlere göre eleştirel düşünme becerilerine daha fazla sahip olduklarını söylemek mümkündür. Başka bir deyişle, tablo 5.45'te verilen aritmetik ortalamalar da dikkate alındığında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin çalıştıkları kurum ile analitiklik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.47'de sunulmuştur.

Tablo 5.47. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Analitiklik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Kurum Niteliği	N	$\overline{x}$	s.s	Sd	t	P
Devlet Okulu	458	48,43	5,42	499	-1,313	,190
Özel Okul	43	49,58	5,72			

Tablo 5.47'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre analitiklik eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,377; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre analitiklik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -1,313; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkenine bağlı olarak analitiklik eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin çalıştıkları kurum ile açık fikirlilik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.48'de sunulmuştur.

Tablo 5.48. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Açık Fikirlilik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Kurum Niteliği	N	$\overline{x}$	s.s	Sd	t	P
Devlet Okulu	458	36,79	7,95	499	-,862	,389
Özel Okul	43	37,88	7,94			

Tablo 5.48'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre açık fikirlilik eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,807; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre açık fikirlilik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -,862; p>05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkenine bağlı olarak açık fikirlilik eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin çalıştıkları kurum ile meraklılık puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.49'da sunulmuştur.

Tablo 5.49. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Meraklılık Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Kurum Niteliği	N	$\bar{x}$	s.s	Sd	T	P
Devlet Okulu	458	40,44	5,96	499	-2,202	,028
Özel Okul	43	42,51	4,92			

Tablo 5.49'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre meraklılık eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,355; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre meraklılık eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= -2,202; p<.05). Bu sonuca göre, özel okullarda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin, devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerine göre daha meraklı oldukları söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin çalıştıkları kurum ile kendine güven puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.50'de sunulmuştur.

Tablo 5.50. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Kendine Güven Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Kurum Niteliği	N	$\bar{x}$	s.s	Sd	t	P
Devlet Okulu	458	28,48	4,79	499	-1,133	,258
Özel Okul	43	29,34	4,49			

Tablo 5.50'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre kendine güven eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,594; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre kendine güven eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -1,133; p>05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkenine bağlı olarak kendilerine güven eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin çalıştıkları kurum ile doğruyu arama puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.51'de sunulmuştur.

Tablo 5.51. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Doğruyu Arama Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Kurum Niteliği	N	$\overline{X}$	s.s	Sd	t	P
Devlet Okulu	458	23,44	5,24	499	,590	,555
Özel Okul	43	22,95	5,30			

Tablo 5.51'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre doğruyu arama eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,887; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre doğruyu arama eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= ,590; p>05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkenine bağlı olarak doğruyu arama eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin çalıştıkları kurum ile sistematiklik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.52'de sunulmuştur.

Tablo 5.52. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Sistematiklik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Kurum Niteliği	N	$\overline{X}$	s.s	Sd	t	P
Devlet Okulu	458	20,75	3,63	499	,180	,857
Özel Okul	43	20,65	3,53			

Tablo 5.52'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre sistematiklik eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,801; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre sistematiklik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= ,180; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkenine bağlı olarak sistematiklik eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin çalıştıkları kurum ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.53'te sunulmuştur.

Tablo 5.53. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Kurum Niteliği	N	$\bar{X}$	s.s	Sd	T	P
Devlet Okulu	458	198,36	20,37	499	-1,406	,160
Özel Okul	43	202,93	20,13			

Tablo 5.53'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalıştığı kurum değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,510; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, çalışılan kurum değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -1,406; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin çalışılan kurum değişkenine bağlı olarak eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkeni ile analitiklik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.54'te sunulmuştur.

Tablo 5.54. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Analitiklik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Öğretmen Grubu	N	$\bar{X}$	s.s	Sd	T	P
Sınıf Öğretmeni	370	48,42	5,47	499	-,794	,427
Branş Öğretmeni	131	48,86	5,41			

Tablo 5.54'te görüldüğü gibi, öğretmen grubu değişkenine göre öğretmenlerin analitiklik eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,984; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen grubuna göre öğretmenlerin analitiklik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -,794; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkenine bağlı olarak analitiklik eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkeni ile açık fikirlilik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.55'te sunulmuştur.

Tablo 5.55. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Açık Fikirlilik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Öğretmen Grubu	N	$\overline{X}$	s.s	Sd	T	P
Sınıf Öğretmeni	370	37,27	7,88	499	1,830	,068
Branş Öğretmeni	131	35,79	8,06			

Tablo 5.55'te görüldüğü gibi, öğretmen grubu değişkenine göre öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,760; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen grubuna göre öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= 1,830; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkenine bağlı olarak açık fikirlilik eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkeni ile meraklılık puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.56'da sunulmuştur.

Tablo 5.56. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Meraklılık Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Öğretmen Grubu	N	$\overline{X}$	s.s	Sd	t	P
Sınıf Öğretmeni	370	40,42	5,94	499	-1,282	,201
Branş Öğretmeni	131	41,19	5,78			

Tablo 5.56'da görüldüğü gibi, öğretmen grubu değişkenine göre öğretmenlerin meraklılık eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,978; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen grubuna göre öğretmenlerin meraklılık eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -1,282; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkenine bağlı olarak meraklılık eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkeni ile kendine güven puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.57'de sunulmuştur.

Tablo 5.57. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Kendine Güven Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Öğretmen Grubu	N	$\overline{X}$	s.s	Sd	t	P
Sınıf Öğretmeni	370	28,51	4,82	499	-,373	,709
Branş Öğretmeni	131	28,69	4,63			

Tablo 5.57'de görüldüğü gibi, öğretmen grubu değişkenine göre öğretmenlerin kendine güven eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyanslarının (L= ,888; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen grubuna göre öğretmenlerin kendine güven eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -,373; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkenine bağlı olarak kendine güven eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkeni ile doğruyu arama puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.58'de sunulmuştur.

Tablo 5.58. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Doğruyu Arama Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Öğretmen Grubu	N	$\overline{X}$	s.s	Sd	t	P
Sınıf Öğretmeni	370	23,17	5,29	499	-1,649	,100
Branş Öğretmeni	131	24,05	5,06			

Tablo 5.58'de görüldüğü gibi, öğretmen grubu değişkenine göre öğretmenlerin doğruyu arama eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,444; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen grubuna göre öğretmenlerin doğruyu arama eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -1,649; p>05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkenine bağlı olarak doğruyu arama eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkeni ile sistematiklik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.59'da sunulmuştur.

Tablo 5.59. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Sistematiklik Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Öğretmen Grubu	N	$\overline{X}$	s.s	Sd	t	P
Sınıf Öğretmeni	370	20,82	3,67	499	,835	,404
Branş Öğretmeni	131	20,51	3,48			

Tablo 5.59'da görüldüğü gibi, öğretmen grubu değişkenine göre öğretmenlerin sistematiklik eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,215; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen grubuna göre öğretmenlerin sistematiklik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= ,835; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkenine bağlı olarak sistematiklik eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.60'ta sunulmuştur.

Tablo 5.60. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Öğretmen Grubu	N	$\overline{X}$	s.s	Sd	t	P
Sınıf	370	198,62	20,72	499	-,234	,815
Branş	131	199,11	19,43			

Tablo 5.60'da görüldüğü gibi, öğretmen grubu değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,543; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen grubu değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -,234; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkenine bağlı olarak eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir farklılığın olmadığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkeni ile analitiklik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.61'de sunulmuştur.

Tablo 5.61. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Analitiklik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	$\overline{X}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Enstitüsü	106	48,75	5,16	Gruplararası	66,738	3	22,246	,745	,525
Eğitim Fakültesi	276	48,44	5,27	Gruplariçi	14833,829	497	29,847		
Fen Edb.Fakültesi	37	47,51	6,73	Toplam	14900,567	500			
Diğer	82	49,03	5,80						
Toplam	501	48,53	5,45						

Tablo 5.61'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin analitiklik eğilimlerinin, mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F= ,745; p>.05).

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkeni ile açık fikirlilik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.62'de sunulmuştur.

Tablo 5.62. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Açık Fikirlilik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	$\overline{X}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Enstitüsü	106	39,50	7,99	Gruplararası	1124,597	3	374,866	6,108	,000
Eğitim Fakültesi	276	36,36	7,75	Gruplariçi	30500,689	497	61,370		
Fen Edb.Fakültesi	37	37,54	6,79	Toplam	31625,285	500			
Diğer	82	34,93	8,30						
Toplam	501	36,88	7,95						

Tablo 5.62'de görüldüğü gibi öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimlerinin, mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F= 6,108; p<.05). Anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla tamamlayıcı post-hoc tekniklerini kullanabilmek için, Levene's testiyle yapılan grupların varyanslarının homojenliği testi sonucunda, varyansların homojen olduğu (L= ,560; p>.05) görülmüş, bağlı olarak uygun post- hoc tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanarak sonuçları tablo 5.63'de verilmiştir.

Tablo 5.63. Öğretmenlerin Açık Fikirlilik Eğilimlerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçlar

Mezun Olunan Okul (i)	Mezun Olunan Okul (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	3,1304*	,89516	,007
	Fen Edebiyat Fakültesi	1,9595	1,49586	,634
	Diğer	4,5610*	1,15211	,001
Eğitim Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	-3,1304*	,89516	,007
	Fen Edebiyat Fakültesi	-1,1710	1,37149	,866
	Diğer	1,4305	,98527	,551
Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	-1,9595	1,49586	,634
	Eğitim Fakültesi	1,1710	1,37149	,866
	Diğer	2,6015	1,55147	,422
Diğer	Eğitim Enstitüsü	-4,5610*	1,15211	,001
	Eğitim Fakültesi	-1,4305	,98527	,551
	Fen Edebiyat Fakültesi	-2,6015	1,55147	,422

Tablo 5.63'de görüldüğü gibi öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimlerinin mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği sonucunda, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler arasında eğitim enstitüsü mezunu olanlar lehine, yine eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerle diğer fakültelerden mezun olanlar arasında da eğitim enstitüsü mezunu olanlar lehine ($p<.05$) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin, eğitim fakültesi mezunu ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha açık fikirli oldukları belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkeni ile meraklılık puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.64'te sunulmuştur.

Tablo 5.64. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Meraklılık Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	$\bar{x}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Enstitüsü	106	40,41	5,73	Gruplararası	24,986	3	8,329	,238	,870
Eğitim Fakültesi	276	40,81	5,84	Gruplariçi	17418,714	497	35,048		
Fen Edb.Fakültesi	37	40,13	6,03	Toplam	17443,701	500			
Diğer	82	40,47	6,33						
Toplam	501	40,62	5,90						

Tablo 5.64'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin meraklılık eğilimlerinin, mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= ,238$; $p>.05$).

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkeni ile kendine güven puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.65'te sunulmuştur.

Tablo 5.65. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Kendine Güven Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	$\overline{X}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Enstitüsü	106	27,53	4,94	Gruplararası	151,563	3	50,521	2,234	,083
Eğitim Fakültesi	276	28,87	4,63	Gruplariçi	11239,830	497	22,615		
Fen Edb.Fakültesi	37	28,32	5,13	Toplam	11391,393	500			
Diğer	82	28,92	4,75						
Toplam	501	28,56	4,77						

Tablo 5.65'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendilerine güven eğilimlerinin, mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F= 2,234; p>.05).

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkeni ile doğruyu arama puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.66'da sunulmuştur.

Tablo 5.66. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Doğruyu Arama Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	$\overline{X}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Enstitüsü	106	23,61	4,77	Gruplararası	95,621	3	31,874	1,159	,325
Eğitim Fakültesi	276	23,53	5,47	Gruplariçi	13663,126	497	27,491		
Fen Edb.Fakültesi	37	23,97	5,04	Toplam	13758,747	500			
Diğer	82	22,45	5,10						
Toplam	501	23,40	5,24						

Tablo 5.66'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin doğruyu arama eğilimlerinin, mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F= 1,159; p>.05).

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkeni ile sistematiklik puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.67'de sunulmuştur.

Tablo 5.67. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Sistematiklik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	$\overline{X}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Enstitüsü	106	20,56	3,25	Gruplararası	22,621	3	7,540	,572	,634
Eğitim Fakültesi	276	20,69	3,61	Gruplariçi	6550,185	497	13,179		
Fen Edb.Fakültesi	37	21,43	3,33	Toplam	6572,806	500			
Diğer	82	20,85	4,21						
Toplam	501	20,74	3,62						

Tablo 5.67'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin sistematiklik eğilimlerinin, mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F= ,572; p>.05).

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.68'de sunulmuştur.

Tablo 5.68. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	$\overline{X}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Enstitüsü	106	200,38	19,53	Gruplararası	635,565	3	211,855	,509	,676
Eğitim Fakültesi	276	198,72	20,29	Gruplariçi	206938,727	497	416,376		
Fen Edb.Fak.	37	198,91	16,19	Toplam	207574,291	500			
Diğer	82	196,68	23,34						
Toplam	501	198,75	20,37						

Tablo 5.68'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanlarının, mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F= ,509; p>.05).

5.5. İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiler aşağıdaki tablolarda incelenmiştir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile iyimserlik / ruh halini düzenleme puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.69'da sunulmuştur.

Tablo 5.69. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	s.s	sd	t	P
Bayan	214	68,48	6,36	499	4,131	,000
Erkek	287	66,06	6,57			

Tablo 5.69'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,586; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin iyimserlik / ruh halini düzenleme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= 4,131; p<.05). Bu sonuca göre, bayan ilköğretim öğretmenlerinin, erkek ilköğretim öğretmenlerine göre daha iyimser oldukları söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile duygulardan faydalanma puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.70'de sunulmuştur.

Tablo 5.70. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygulardan Faydalanma Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	s.s	sd	t	P
Bayan	214	20,29	3,50	499	3,689	,000
Erkek	287	19,05	3,86			

Tablo 5.70'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygularından faydalanma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyanslarının (L= ,234; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygularından faydalanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= 3,689; p<05). Bu sonuca göre,

bayan ilköğretim öğretmenlerinin, erkek ilköğretim öğretmenlerine göre duygularından daha fazla faydalandıkları düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile duyguların ifadesi puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.71'de sunulmuştur.

Tablo 5.71. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duyguların İfadesi Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s	sd	t	P
Bayan	214	51,83	6,87	478,280	3,295	,001
Erkek	287	49,70	7,50			

Tablo 5.71'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygularını ifade etme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyanslarının (L= ,047; p<05) homojen olmadığı görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygularından faydalanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= 3,295; p<05). Bu sonuca göre, bayan ilköğretim öğretmenlerinin, erkek ilköğretim öğretmenlerine göre duygularını daha fazla ifade ettikleri belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile duygusal zekâ ölçeği toplam puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.72'de sunulmuştur.

Tablo 5.72. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s	sd	t	P
Bayan	214	140,61	12,82	499	4,913	,000
Erkek	287	134,82	13,20			

Tablo 5.72'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyanslarının (L= ,275; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= 4,913; p<05). Bu sonuca göre, bayan ilköğretim öğretmenlerinin, erkek ilköğretim öğretmenlerine göre daha yüksek duygusal zekâya sahip oldukları belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin medeni durum değişkeni ile iyimserlik / ruh halini düzenleme puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.73'de sunulmuştur.

Tablo 5.73. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\overline{X}$	s.s	sd	T	p
Evli	436	66,71	6,44	499	-3,437	,001
Bekar	65	69,69	7,02			

Tablo 5.73'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,312; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin iyimserlik / ruh halini düzenleme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= -3,437; p<.05). Bu sonuca göre, bekâr ilköğretim öğretmenlerinin, evli ilköğretim öğretmenlerine göre daha iyimser olduklarını söylenebilir. Bir başka deyişle bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre, yaşama daha fazla umutla baktıkları ve yaşama karşı daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin medeni durum değişkeni ile duygulardan faydalanma puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.74'te sunulmuştur.

Tablo 5.74. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Duygulardan Faydalanma Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\overline{X}$	s.s	sd	T	p
Evli	436	19,46	3,71	499	-1,805	,072
Bekar	65	20,36	4,03			

Tablo 5.74'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre duygularından faydalanma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,599; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin duygularından faydalanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -1,805; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak duygularından faydalanma düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin medeni durum değişkeni ile duyguların ifadesi puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.75'te sunulmuştur.

Tablo 5.75. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Duyguların İfadesi Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\overline{X}$	s.s	sd	t	p
Evli	436	50,34	7,21	499	-2,170	,031
Bekar	65	52,44	7,73			

Tablo 5.75'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre duygularını ifade etme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,371; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin duygularını ifade etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= -2,170; p<.05). Bu sonuca göre, bekâr ilköğretim öğretmenlerinin, evli ilköğretim öğretmenlerine göre duygularını daha iyi ifade ettikleri belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin medeni durum değişkeni ile duygusal zekâ ölçeği toplam puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.76'da sunulmuştur.

Tablo 5.76. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\overline{X}$	s.s	Sd	t	P
Evli	436	136,52	13,00	499	-3,408	,001
Bekar	65	142,50	14,48			

Tablo 5.76'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,549; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= -3,408; p<.05). Bu sonuca göre, bekâr ilköğretim öğretmenlerinin, evli ilköğretim öğretmenlerine göre daha yüksek duygusal zekâya sahip olduklarını söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni ile iyimserlik / ruh halini düzenleme puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.77'de sunulmuştur.

Tablo 5.77. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Hizmet Yılı	N	$\overline{X}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
0-9 yıl	166	67,69	7,11	Gruplararası	99,091	2	49,546	1,142	,320
10-19 yıl	182	66,96	6,26	Gruplariçi	21609,919	498	43,393		
20 ve üstü	153	66,61	6,36	Toplam	21709,010	500			
Toplam	501	67,09	6,58						

Tablo 5.77'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeylerinin, hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,142$; $p>.05$).

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni ile duygulardan faydalanma puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.78'de sunulmuştur.

Tablo 5.78. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Duygulardan Faydalanma Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Hizmet Yılı	N	$\overline{X}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-9 yıl	166	20,19	3,94	Gruplararası	215,421	2	107,711	7,808	,000
10-19 yıl	182	19,84	3,53	Gruplariçi	6870,224	498	13,796		
20 ve üstü	153	18,62	3,66	Toplam	7085,645	500			
Toplam	501	19,58	3,76						

Tablo 5.78'de görüldüğü gibi öğretmenlerin duygularından faydalanma düzeylerinin, hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F= 7,808$; $p<.05$). Anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla tamamlayıcı post-hoc tekniklerini kullanabilmek için, Levene's testiyle yapılan grupların varyanslarının homojenliği testi sonucunda, varyansların homojen olduğu ($L= ,537$; $p>.05$) görülmüş, bağlı olarak uygun post- hoc tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanarak sonuçları tablo 5.79'da verilmiştir.

Tablo 5.79. Öğretmenlerin Duygulardan Faydalanma Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Hizmet Yılı (i)	Hizmet Yılı (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
0-9 yıl	10-19 yıl	,3521	,39863	,677
	20 yıl ve üstü	1,5719*	,41626	,001
10-19 yıl	0-9 yıl	-,3521	,39863	,677
	20 yıl ve üstü	1,2197*	,40739	,012
20 yıl ve üstü	0-9 yıl	-1,5719*	,41626	,001
	10-19 yıl	-1,2197*	,40739	,012

Tablo 5.79'da görüldüğü gibi öğretmenlerin duygularından faydalanma düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği sonucunda, 0-9 yıl arası görev yapmış öğretmenler ile 20 yıl ve daha fazla yıl görev yapmış öğretmenler arasında 0-9 yıl arası görev yapmış olanlar lehine, yine 10-19 yıl görev yapmış öğretmenlerle 20 yıl ve daha fazla yıl görev yapmış olanlar arasında 10-19 yıl görev yapmış olanlar lehine ($p<.05$) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, 0-9 yıl görev yapmış öğretmenlerin, 20 yıl ve daha fazla yıl görev yapmış öğretmenlere; 10-19 yıl görev yapmış öğretmenler 20 yıl ve daha fazla yıl görev yapmış öğretmenlere göre duygularından daha fazla yararlandıkları söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretmenlikte geçen hizmet yılının azalması ile birlikte öğretmenlerin duygularından daha fazla yararlandıkları görülmektedir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni ile duyguların ifadesi puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.80'de sunulmuştur.

Tablo 5.80. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Duyguların İfadesi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Hizmet Yılı	N	$\bar{x}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-9 yıl	166	50,49	7,84	Gruplararası	69,044	2	34,522	,644	,525
10-19 yıl	182	51,08	7,30	Gruplariçi	26679,375	498	53,573		
20 ve üstü	153	50,19	6,72	Toplam	26748,419	500			
Toplam	501	50,61	7,31						

Tablo 5.80'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin duygularını ifade etme düzeylerinin, hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 644$; $p>.05$).

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni ile duygusal zekâ ölçeği toplam puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.81'de sunulmuştur.

Tablo 5.81. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Duygusal Zekâ Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Hizmet Yılı	N	$\bar{x}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-9 yıl	166	138,38	14,51	Gruplararası	792,057	2	396,029	2,236	,108
10-19 yıl	182	137,88	13,01	Gruplariçi	88199,432	498	177,107		
20 ve üstü	153	135,43	12,23	Toplam	88991,489	500			
Toplam	501	137,30	13,34						

Tablo 5.81'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 2,236$; $p>.05$).

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkeni ile iyimserlik / ruh halini düzenleme puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.82'de sunulmuştur.

Tablo 5.82. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Kurum Niteliği	N	$\bar{x}$	s.s	Sd	t	p
Devlet Okulu	458	66,88	6,57	499	-2,425	,016
Özel Okul	43	69,41	6,33			

Tablo 5.82'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların ($L= ,926$; $p>.05$) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t= -2,425$; $p<.05$). Bu sonuca göre, özel okullarda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin, devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerine göre daha iyimser oldukları düşünülebilir. Bir başka deyişle özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre, yaşama daha fazla umutla baktıkları ve yaşama karşı daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkeni ile duygulardan faydalanma puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.83'te sunulmuştur.

Tablo 5.83. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Duygulardan Faydalanma Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Kurum Niteliği	N	$\overline{x}$	s.s	sd	T	p
Devlet Okulu	458	19,63	3,71	499	,981	,327
Özel Okul	43	19,04	4,21			

Tablo 5.83'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre duygularından faydalanma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,664; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre duygularından faydalanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= ,981; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkenine bağlı olarak duygularından faydalanma düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığını söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkeni ile duyguların ifadesi puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.84'te sunulmuştur.

Tablo 5.84. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Duyguların İfadesi Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Kurum Niteliği	N	$\overline{x}$	s.s	sd	t	p
Devlet Okulu	458	50,51	7,30	499	-1,057	,291
Özel Okul	43	51,74	7,36			

Tablo 5.84'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre duygularını ifade etme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,533; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, çalıştıkları kurum değişkenine göre öğretmenlerin duygularını ifade etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -1,057; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkenine bağlı olarak duygularını ifade etme düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkeni ile duygusal zekâ ölçeği toplam puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.85'te sunulmuştur.

Tablo 5.85. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Kurum Niteliği	N	$\overline{x}$	s.s	sd	t	p
Devlet Okulu	458	137,02	13,22	499	-1,497	,135
Özel Okul	43	140,20	14,36			

Tablo 5.85'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalıştığı kurum değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,592; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, çalışılan kurum değişkenine göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -1,497; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin çalışılan kurum değişkenine bağlı olarak duygusal zekâ düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkeni ile iyimserlik / ruh halini düzenleme puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.86'da sunulmuştur.

Tablo 5.86. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Öğretmen Grubu	N	$\overline{x}$	s.s	sd	t	p
Sınıf Öğretmeni	370	66,91	6,43	499	-1,064	,288
Branş Öğretmeni	131	67,62	7,01			

Tablo 5.86'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretmen grubu değişkenine göre iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,360; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlerin öğretmen grubu değişkenine göre iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -1,064; p>.05). Bu sonuca göre, öğretmenlerin öğretmen grubu değişkenine bağlı olarak iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkeni ile duygulardan faydalanma puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.87'de sunulmuştur.

Tablo 5.87. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Duygulardan Faydalanma Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Öğretmen Grubu	N	$\bar{x}$	s.s	sd	t	p
Sınıf Öğretmeni	370	19,37	3,72	499	-2,070	,039
Branş Öğretmeni	131	20,16	3,83			

Tablo 5.87'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretmen grubu değişkenine göre duygularından faydalanma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,993; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen grubu değişkenine göre öğretmenlerin duygularından faydalanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= -2,070; p<.05). Bu sonuca göre, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre duygularından daha fazla yararlandıkları söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkeni ile duyguların ifadesi puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.88'de sunulmuştur.

Tablo 5.88. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Duyguların İfadesi Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Öğretmen Grubu	N	$\bar{x}$	s.s	sd	t	p
Sınıf Öğretmeni	370	50,56	7,05	205,351	-,238	,812
Branş Öğretmeni	131	50,75	8,02			

Tablo 5.88'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretmen grubu değişkenine göre duygularını ifade etme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,049; p<.05) homojen olmadığı görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen grubu değişkenine göre öğretmenlerin duygularını ifade etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -,238; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkenine bağlı olarak duygularını ifade etme düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı düşünülebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkeni ile duygusal zekâ ölçeği toplam puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.89'da sunulmuştur.

Tablo 5.89. Öğretmen Grubu Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Öğretmen Grubu	N	$\overline{X}$	s.s	sd	t	p
Sınıf Öğretmeni	370	136,85	12,86	499	-1,247	,213
Branş Öğretmeni	131	138,54	14,57			

Tablo 5.89'da görüldüğü gibi, öğretmen grubu değişkenine göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların (L= ,271; p>.05) homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen grubu değişkenine göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t= -1,247; p>.05). Bu sonuca göre, ilköğretim öğretmenlerinin öğretmen grubu değişkenine bağlı olarak duygusal zekâ düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı belirtilebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkeni ile iyimserlik / ruh halini düzenleme puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.90'da sunulmuştur.

Tablo 5.90. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	$\overline{X}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Enstitüsü	106	65,94	6,05	Gruplararası	314,745	3	104,915	2,437	,064
Eğitim Fakültesi	276	67,57	6,65	Gruplariçi	21394,265	497	43,047		
Fen Edb. Fakültesi	37	65,59	6,28	Toplam	21709,010	500			
Diğer	82	67,65	6,98						
Toplam	501	67,09	6,58						

Tablo 5.90'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeylerinin, mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F = 2,437; p>.05).

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkeni ile duygulardan faydalanma puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.91'de sunulmuştur.

Tablo 5.91. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Duygulardan Faydalanma Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	$\bar{x}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Enstitüsü	106	18,62	3,82	Gruplararası	133,154	3	44,385	3,173	,024
Eğitim Fakültesi	276	19,93	3,72	Gruplariçi	6952,491	497	13,989		
Fen Edb. Fakültesi	37	19,70	3,21	Toplam	7085,645	500			
Diğer	82	19,58	3,89						
Toplam	501	19,58	3,76						

Tablo 5.91'de görüldüğü gibi öğretmenlerin duygularından faydalanma düzeylerinin, mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F= 3,173; p<.05). Anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla tamamlayıcı post-hoc tekniklerini kullanabilmek için, Levene's testiyle yapılan grupların varyanslarının homojenliği testi sonucunda, varyansların homojen olduğu (L= ,480; p>.05) görülmüş, bağlı olarak uygun post- hoc tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanarak sonuçları tablo 5.92'de verilmiştir.

Tablo 5.92. Öğretmenlerin Duygulardan Faydalanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul (i)	Mezun Olunan Okul (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	-1,3158*	,42738	,024
	Fen Edebiyat Fakültesi	-1,0801	,71418	,516
	Diğer	-,9627	,55006	,383
Eğitim Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	1,3158*	,42738	,024
	Fen Edebiyat Fakültesi	,2357	,65480	,988
	Diğer	,3530	,47041	,905
Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	1,0801	,71418	,516
	Eğitim Fakültesi	-,2357	,65480	,988
	Diğer	,1173	,74073	,999
Diğer	Eğitim Enstitüsü	,9627	,55006	,383
	Eğitim Fakültesi	-,3530	,47041	,905
	Fen Edebiyat Fakültesi	-,1173	,74073	,999

Tablo 5.92'de görüldüğü gibi öğretmenlerin duygularından faydalanma düzeylerinin mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği sonucunda, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler arasında eğitim fakültesi mezunu olanlar lehine (p<.05) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere göre duygularından daha fazla faydalandıkları söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkeni ile duyguların ifadesi puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.93'de sunulmuştur.

Tablo 5.93. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Duyguların İfadesi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	$\bar{X}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Enstitüsü	106	49,89	6,91	Gruplararası	169,718	3	56,573	1,058	,367
Eğitim Fakültesi	276	51,13	7,23	Gruplariçi	26578,702	497	53,478		
Fen Edb. Fakültesi	37	50,32	7,84	Toplam	26748,419	500			
Diğer	82	49,93	7,82						
Toplam	501	50,61	7,31						

Tablo 5.93'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin duygularını ifade etme düzeylerinin, mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,058$; $p>.05$).

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkeni ile duygusal zekâ ölçeği toplam puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 5.94'te sunulmuştur.

Tablo 5.94. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	$\bar{X}$	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Enstitüsü	106	134,46	12,40	Gruplararası	1463,572	3	487,857	2,770	,041
Eğitim Fakültesi	276	138,65	13,19	Gruplariçi	87527,917	497	176,113		
Fen Edb. Fakültesi	37	135,62	14,25	Toplam	88991,489	500			
Diğer	82	137,18	14,13						
Toplam	501	137,30	13,34						

Tablo 5.94'te görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F= 2,770$; $p<.05$). Anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla tamamlayıcı post-hoc tekniklerini kullanabilmek için, Levene's testiyle yapılan grupların varyanslarının homojenliği testi sonucunda, varyansların homojen olduğu ($L= ,309$; $p>.05$) görülmüş, bağlı olarak uygun post- hoc tekniklerinden LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanarak sonuçları tablo 5.95'te verilmiştir.

Tablo 5.95. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul (i)	**Mezun Olunan Okul (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	**P**
Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	-4,1899*	1,51642	,006
	Fen Edebiyat Fakültesi	-1,1594	2,53402	,647
	Diğer	-2,7207	1,95170	,164
Eğitim Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	4,1899*	1,51642	,006
	Fen Edebiyat Fakültesi	3,0306	2,32334	,193
	Diğer	1,4692	1,66907	,379
Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	1,1594	2,53402	,647
	Eğitim Fakültesi	-3,0306	2,32334	,193
	Diğer	-1,5613	2,62821	,553
Diğer	Eğitim Enstitüsü	2,7207	1,95170	,164
	Eğitim Fakültesi	-1,4692	1,66907	,379
	Fen Edebiyat Fakültesi	1,5613	2,62821	,553

Tablo 5.95'te görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeği toplam puanlarının mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc LSD çoklu karşılaştırma tekniği sonucunda, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler arasında eğitim fakültesi mezunu olanlar lehine ($p<.05$) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek duygusal zekâya sahip oldukları söylenebilir.

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin, analitiklik, meraklılık ve kendine güven eğilimlerinin orta düzeyde; açık fikirlilik, doğruyu arama ve sistematiklik eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin analitik düşünme, bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimlerinin olduğu ve kendilerine yeterince güvendikleri, bunun yanında farklı görüş ve düşüncelere karşı hoşgörülü olmadıkları, gerçeği arama, sistematik, dikkatli ve örgütlü düşünme becerilerine yeterli düzeyde sahip olamadıkları söylenebilir. Bu bulgulara göre, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarında etkisi olan öğrenme stratejileri ve sınıf tekniklerini iyi derecede içermeyen eğitim ortamlarında yetişmiş olmalarını, verilen hizmet içi eğitimlerin öğretmenlere eleştirel düşünme becerilerini kazandırıcı olanakları sunmadığını düşündürmektedir. Oysa öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişimini desteklemesi beklenen öğretmenlerin kendilerinin de eleştirel düşünebilen ve bu yolla öğrencilerine model oluşturabilen, farklı bilgilenme ve düşünme biçimlerine açık bireyler olmaları gerekmektedir.

Bu bulguyu Zayif (2008)'in araştırma bulguları destekler niteliktedir. Zayif'in Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının analitiklik, açık fikirlilik, alt boyutlarında eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu; meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Yine Saçlı ve Demirhan (2008)'ın, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada, öğrencilerin orta düzeyde eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Özdemir (2005)'in yaptığı araştırmada ise benzer bulgulara ulaşılmıştır. Özdemir'in öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Korkmaz (2009)'ın öğretmen ve öğretim elemanları üzerinde yaptığı araştırmada ise ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Şen (2009) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde Türkçe Öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerisi bakımından orta düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Ancak, bu konuda Narin (2009) tarafından yapılan araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Narin (2009)'in yaptığı çalışmada farklı sonuçlara ulaşılmasının nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmenliği programının daha fazla sorgulamaya dayalı program olmasıyla, buna paralel olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarında etkisi olan öğrenme stratejilerini içeren eğitim ortamlarında yetişmiş olmalarıyla açıklanabilir.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için yapılan çözümlemeler sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin iyimserlik /ruh halini düzenleme puanlarının ortalamadan yüksek, duygularından faydalanma ve duygularını ifade etme puanlarının ise ortalamanın üstünde olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin olumsuz durumlar karşısında iyimser

duygular geliştirdikleri, duygularından faydalandıkları ve duygularını yeterince ifade ettikleri söylenebilir. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin genel olarak ortalamanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinde kendilerini yeterli olarak algıladıklarını düşündürmektedir.

Gürşimşek ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırma bulguları bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu araştırmaya göre, öğretmen adaylarının yüksek düzeyde duygusal zekâya sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak Dutoğlu ve Meriç (2008)'in yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin yeterince gelişmediği belirlenmiştir.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt ölçekleri ile duygusal zekâ anketinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, duygusal zekâ ölçeğinin iyimserlik / ruh halini düzenleme alt boyutu ile eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Bunun yanında, duygusal zekâ ölçeğinin, iyimserlik ruh halini düzenleme alt boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt ölçekleri olan analitiklik, meraklılık ve kendine güven arasında orta seviyede ve doğrusal yönde; açık fikirlilik alt ölçeği arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum şu şekilde açıklanabilir: İyimserlik yaşama umutla bakmak, yaşama karşı olumlu tutuma sahip olmaktır. Duygusal zekâ anketinin alt boyutu olan iyimserlik ile eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin analitiklik, meraklılık, kendine güven alt ölçekleri arasında doğrusal yönde bir ilişkinin olması doğaldır. Çünkü iyimser kişiler zor problemler karşısında olumlu düşünerek akıl yürütebilirler. Böylece karşılaştıkları problemleri çözmede daha başarılıdırlar. Ayrıca, karşılaştıkları zorluklara ve engellere rağmen hedeflerine doğru yönelmede kararlı olan iyimser kişiler, yeni şeyler öğrenmeye karşı da meraklıdırlar. Olumlu düşünebilen bu kişiler, duygularını rahatça ifade edebildikleri gibi inançlarını ifade etmekte de bağımsız, güçlü ve kendine güvenlidirler. Bunun yanında, iyimserlik alt boyutu ile açık fikirlilik alt ölçeği arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişkinin olması, açık fikirli kişilerin olay ve durumlara duygularını katmadan gerçekçi bir perspektiften baktıklarını düşündürmektedir.

Nitekim Küçük (2007)'ün yaptığı araştırmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerini ölçmek için kullanılan ölçeğin alt boyutlarından olan iyimserlik alt boyutu ile eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin alt ölçeklerinden olan meraklılık ve kendine güven arasında doğrusal yönde ve orta seviyede anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Duygusal zekâ ölçeğinin duygulardan faydalanma alt boyutu ile eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin analitiklik ve meraklılık alt ölçekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Bu sonucun yanında, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçekleri ile duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutu olan duygulardan faydalanma arasında düşük seviyede ve negatif yönde; açık fikirlilik alt ölçeği ile duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutu olan duygulardan faydalanma arasında orta seviyede ve negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durum şu şekilde açıklanabilir: Farklı yaklaşımlara karşı hoşgörülü olma, birbirinden farklı düşünceleri nesnel bir şekilde değerlendirebilme, bilgiye dayalı bir karar verme stratejisi kullanabilme; açık fikirli, sistematik ve doğruyu arama becerilerine sahip kişilerde bulunan niteliklerdendir. Bu kişiler duygularından çok mantık kurallarından faydalanarak hareket ederler. Böylece örgütlü, planlı düşünerek problem çözmede yer

alan bazı içerik ve stratejileri daha etkili kullanıp gerçeğe daha kolay ulaşırlar. Bu durum ise kişinin kendine olan güvenini arttırmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre, duygusal zekâ ölçeğinin duyguların ifadesi alt boyutu ile eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin analitiklik, meraklılık, kendine güven alt ölçekleri arasında düşük seviyede ve doğrusal yönde; doğruyu arama alt ölçeği arasında düşük seviyede ve negatif yönde; açık fikirlilik ve sistematiklik alt ölçekleri arasında ise orta seviyede ve negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutu olan duyguların ifadesi ile eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin analitiklik, meraklılık, kendine güven alt ölçekleri arasında doğrusal yönde bir ilişkinin olması doğaldır. Fiziksel durumunu, duygu ve düşüncelerini tanımlayıp ifade eden kişiler, kontrollü bir biçimde davranabilirler. Bu kişiler, düşüncelerini ve davranışlarını değişen durumlara uyarlayabilir ve böylece analitik karar verme stratejisi kullanma eğilimi gösterebilirler. Ayrıca, duyguların gizemli ve hayranlık uyandıran olaylara karşı ifade edilmesi, kişide yeni şeyler öğrenmeye karşı merak uyandırır. Kişinin duygularını ifade etmesi, kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güvene de olumlu yönde katkı sağlar.

Doğruyu arama, kişilerin sorgulamaya ve nesnel düşünmeye yönelik eğilimlerini geliştirir. Farklı görüş ve düşüncelerin nesnel bir şekilde değerlendirilmesi duygularla değil, akıl yürütme ve bilimsel süreçlerle ifade edilebilir. Benzer şekilde açık fikirli ve sistematik düşünen kişiler de değerlendirmelerini duyguları üzerine yapmaz. Ağırlıklı olarak nesnel davranıp yeni bakış açılarına ve eleştirilere karşı hoşgörülü olurlar. Planlı, örgütlü ve bilimsel düşünerek hipotez üretip bunların doğruluğunu sınarlar. Eldeki verileri kullanarak çıkarımlar yaparlar ve bu çıkarımlar sonucunda bir değerlendirmeye ulaşırlar. Bu sebeplerden dolayı, doğruyu arama, açık fikirlilik ve sistematiklik alt ölçekleri ile duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutu olan duyguların ifadesi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunması şaşırtıcı değildir.

İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin alt ölçekleri ile duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin yanı sıra her iki ölçekten alınan toplam puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum, örneklem grubunun farklı karakteristik özellikler taşıyor olmasıyla, ilköğretim öğretmenlerin üniversite eğitimleri boyunca bu kavramların kapsadığı yetileri yeteri düzeyde kazanmamalarıyla açıklanabilir. Nitekim ülkemizde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini konu edinen çalışmalarda (Kürüm, 2002; Gülveren, 2007; Zayif 2008) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu bulgu, Küçük (2007)'ün yaptığı araştırmada ulaşılan sonuçlar ile paralellik göstermemektedir. Küçük'ün yaptığı araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile duygusal zekâ anketinden aldıkları toplam puanlar arasında doğrusal yönde ve orta seviyede anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum, duygusal zekâsı gelişmiş olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimine de sahip olduklarını düşündürmektedir.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan istatistiksel işlemlerin sonucunda eleştirel düşünme alt ölçeklerinden olan açık fikirlilik, meraklılık ve kendine güven ile cinsiyet arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Açık fikirlilik alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının bayan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu, öte yandan meraklılık ve kendine güven alt

boyutlarında ise bayan öğretmenlerin ortalama puanlarının erkek öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuç doğrultusunda erkek ilköğretim öğretmenlerinin, bayan ilköğretim öğretmenlerine göre daha açık fikirli oldukları, buna karşın bayan ilköğretim öğretmenlerinin, erkek ilköğretim öğretmenlerine göre daha meraklı oldukları ve kendilerine daha fazla güvendikleri saptanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden alınan toplam puanlar dikkate alındığında, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu durum, eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyetten bağımsız bir beceri olduğunu düşündürmektedir.

Kürüm (2002) ve Tokyürek (2001)'in yaptığı araştırmalarda da cinsiyetin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir. Yine Şen (2009) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe Öğretmeni adaylarının cinsiyetlerinin eleştirel düşünme tutumuna önemli derecede etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ekinci (2009), Saçlı ve Demirhan (2008), Korkmaz (2009), Narin (2009), Kaya (1997), Çekiç (2007), Özdemir (2005), Öztürk ve Ulusoy (2008), cinsiyetin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında, eleştirel düşünme becerisinin bayan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösteren çalışmalar da mevcuttur. Zayif (2008)'in yaptığı araştırmada, bayan öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları ve bu farklılığın analitiklik ve sistematiklik alt boyutlarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Kökdemir (2003), Gülveren (2007) ve Yıldırım (2005)'ın yaptığı araştırmalarda da cinsiyet ile eleştirel düşünme gücü arasında bayanların lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından biri de, öğretmenlerin medeni durumları ile ilgilidir. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin açık fikirlilik, meraklılık alt ölçeklerine verdikleri cevaplar, medeni duruma göre farklılık göstermektedir. Evli ilköğretim öğretmenlerinin, bekâr ilköğretim öğretmenlerine göre daha açık fikirli oldukları, buna karşın bekâr ilköğretim öğretmenlerinin, evli ilköğretim öğretmenlerine göre daha meraklı oldukları saptanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden alınan toplam puanlar dikkate alındığında, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak medeni duruma göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre, medeni durumun eleştirel düşünme eğilimini etkilemediği düşünülebilir.

Eşer ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada, yoğun bakım hemşirelerinin medeni durum değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Yine, Öztürk ve Ulusoy (2008)'un yaptığı benzer bir araştırmada da, medeni durumun eleştirel düşünme düzeyini etkilemediği belirlenmiştir.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile hizmet yılı arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlikte geçen hizmet yılı ile eleştirel düşünme alt ölçeklerinden olan meraklılık, kendine güven ve doğruyu arama alt ölçekleri arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuca göre, 0-9 yıl arası görev yapmış olan öğretmenlerin, 10-19 yıl görev yapmış öğretmenlerden daha meraklı oldukları, bu öğretmenlerin aynı zamanda 20 yıl ve daha fazla yıl görev yapmış öğretmenlere göre kendilerine daha fazla güvendikleri saptanmıştır. Yine 0-9 yıl görev yapmış olan öğretmenlerin 10-19 yıl ve 20 yıl ve daha üstü görev yapmış öğretmenlere göre doğruyu arama eğilimlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha meraklı oldukları, öğretmenlikte geçen hizmet yılının artmasıyla birlikte öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin ve doğruyu arama eğilimlerinin azaldığı görülmektedir.

Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden alınan toplam puanlar dikkate alındığında, 0-9 yıl arası görev yapmış olan öğretmenlerin, 10-19 yıl görev yapmış öğretmenlere göre eleştirel düşünme becerilerine daha fazla sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kıdemi fazla olan öğretmenlere göre, eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasında etkili olan öğrenme stratejilerinin uygulandığı eğitim ortamlarında yetişmiş olmalarından, eleştirel düşünme becerilerini kazandırıcı olanaklardan daha fazla yararlanmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca bu durum, hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri bakımından kendilerini yeterince geliştirmediklerini düşündürmektedir.

Bu bulgu, Yıldırım (2005)'ın yaptığı araştırmada ulaşılan sonuçlar ile paralellik göstermemektedir. Yıldırım (2005)'ın yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Yine, Korkmaz (2009)'ın yaptığı araştırmada da öğretmenlerin kıdemlerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini etkilemediği bulunmuştur. Ancak Narin (2009)'in yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda eleştirel düşünme alt ölçeklerinden olan meraklılık ile öğretmenlerin çalıştıkları kurumların niteliği arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuca göre, özel okullarda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin, devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerine göre daha meraklı oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, özel okullarda çalışan öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirme zorunluluğu hissetmelerinden kaynaklanabilir. Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden alınan toplam puanlar dikkate alındığında, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak çalışılan kuruma göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, eleştirel düşünme alt ölçeklerinden olan açık fikirlilik ile mezun olunan okul arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık saptanmıştır. Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin, eğitim fakültesi mezunu ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha açık fikirli oldukları belirlenmiştir. Bu durum, eğitim enstitülerinde uygulanan programların ve bu programların uygulanmasında kullanılan yöntem ve tekniklerin, öğretmenlere eleştirel düşünme becerilerini kazandırdığını düşündürtmektedir. Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden alınan toplam puanlar dikkate alındığında, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak mezun olunan okula göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca dayanarak öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini, mezun oldukları yükseköğrenim kurumunun etkilemediğini söyleyebiliriz. Bir başka deyişle, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalarının mezun oldukları fakültenin değil, kişisel merak ve çabanın, kişisel gelişimin bir ürünü olduğu düşünülebilir.

Narin (2009)'in araştırma bulguları bu bulguyu destekler niteliktedir. Narin'in yaptığı araştırma sonucuna göre, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde Yıldırım (2005)'ın yaptığı araştırmada da, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine Yağcı (2008)'nın araştırmasında, öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullandıkları etkinliklere yönelik bulgularda anlamlı bir farklılığa yol açmaması çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, eleştirel düşünme eğilimleri alt ölçekleri ve eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden alınan toplam puanlar ile öğretmen grubu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum, hem sınıf öğretmenlerinin hem de branş öğretmenlerinin öğrenim gördükleri programlarda aldıkları derslerin ve bu derslerin öğretim sürecinde uygulanan öğretim stratejilerinin, öğretmenlere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada bir farklılığa yol açmadığı düşünülebilir.

Bu bulguyu Narin (2009)'in araştırma bulguları destekler niteliktedir. Narin'in yaptığı araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Hayran (2000)'ın yaptığı araştırmada, öğretmenlerin düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinde branşları açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yine Korkmaz (2009) ve Gelen (2002)'in yaptığı araştırmalarda, öğretmenlerin branşının eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Ancak, bu konuda Zayif (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak ve açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama alt boyutlarında öğrenim gördükleri programa göre anlamlı farklılık gösterdiği; fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla eleştirel düşünme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan istatistiksel işlemlerin sonucunda, duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarından olan iyimserlik / ruh halini düzenleme, duygulardan faydalanma ve duyguların ifadesi ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Bayan ilköğretim öğretmenlerinin, erkek ilköğretim öğretmenlerine göre daha iyimser oldukları, duygularından daha fazla yararlandıkları ve duygularını daha fazla ifade ettikleri tespit edilmiştir. Duygusal zekâ ölçeğinden alınan toplam puanlar dikkate alındığında, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, bayan ilköğretim öğretmenlerinin, erkek ilköğretim öğretmenlerine göre daha yüksek duygusal zekâya sahip olduklarını söylemek mümkündür.

İşmen (2001)'in yaptığı araştırmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. İşmen (2001)'in üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaştığı, bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek duygusal zekâya sahip oldukları belirlenmiştir. Nitekim Erdoğdu (2008)'nun yaptığı araştırmada da, bayan öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha çok duygusal zekâya sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Köksal (2003)'ın ergenler üzerinde yaptığı araştırmada, duygusal zekâ toplam puan ve tüm alt boyutlar ele alındığında bayanların erkeklerden daha yüksek duygusal zekâya sahip oldukları belirlenmiştir. Yine Göçet (2006)'in yaptığı araştırmada, duygusal zekânın alt boyutlarından iyimserlik, duyguların ifadesi ve duygulardan faydalanma düzeylerinde cinsiyete göre farklılıkların bayanların lehine anlamlı olduğu, bayan üniversite öğrencilerinin erkek üniversite öğrencilerine göre daha yüksek duygusal zekâya sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak, Deniz ve Yılmaz (2004)'ın yaptığı araştırma sonucuna göre, üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Akın (2004)'ın yaptığı araştırmada da benzer şekilde, yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yine, Acar (2001)'ın banka yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmada,

yöneticilerin duygusal zekâları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunamamıştır.

Duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarlarından iyimserlik / ruh halini düzenleme ve duyguların ifadesi ile ilköğretim öğretmenlerinin medeni durumları arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık tespit edilmiştir. İnceleme sonucuna göre, bekâr ilköğretim öğretmenlerinin, evli ilköğretim öğretmenlerine göre daha iyimser oldukları ve duygularını daha fazla ifade ettikleri saptanmıştır. Duygusal zekâ ölçeğinden alınan toplam puanlar dikkate alındığında, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, bekâr ilköğretim öğretmenlerinin, evli ilköğretim öğretmenlerine göre daha yüksek duygusal zekâya sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Bu bulgu Akın (2004)'ın araştırma bulguları ile paralellik göstermemektedir. Akın'ın yaptığı araştırma sonucuna göre, işletme yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Aksaraylı ve Özgen (2008)'in yaptığı araştırmada da, akademisyenlerin duygusal zekâ düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yine, Yüksel (2006)'in çeşitli işletmelerde çalışan işgörenler üzerinde yaptığı araştırmada, medeni durum ile işgörenlerin duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Gürol (2008)'un yaptığı araştırmada da öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile hizmet yılı arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlikte geçen hizmet yılı ile duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarından olan duygulardan faydalanma arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, 0-9 yıl görev yapmış öğretmenlerin, 10-19 yıl ve 20 yıl ve daha fazla yıl görev yapmış öğretmenlere göre duygularından daha fazla yararlandıklarını söylemek mümkündür. Başka bir deyişle, öğretmenlikte geçen hizmet yılının azalmasıyla birlikte öğretmenlerin duygularından daha fazla yararlandıkları görülmektedir. Bu durum, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebildikleri öğrenme stratejileri ve sınıf tekniklerinin kullanıldığı eğitim ortamlarında yetişmiş olmalarıyla, buna paralel olarak öğrenciye istenilen davranışı kazandırmada duygulardan yararlanmanın daha etkili bir yaklaşım olduğunu düşünmeleriyle açıklanabilir. Duygusal zekâ ölçeğinden alınan toplam puanlar dikkate alındığında, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin genel olarak hizmet yılına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu durum, hizmet yılının duygusal zekâyı etkilemediğini düşündürmektedir.

Güler (2006)'in araştırma bulguları bu bulguyu destekler niteliktedir. Güler'in yaptığı araştırma sonucuna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Yine Acar (2001)'ın yaptığı araştırma sonucuna göre, yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile bankada çalışma süreleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Gürol (2008)'un yaptığı araştırmada da öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin hizmet yılına göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çalıştıkları kurum değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları kurum ile duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarından olan iyimserlik / ruh halini düzenleme arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, özel okullarda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin, devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerine göre daha iyimser oldukları belirlenmiştir. Bir başka deyişle,

özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre, yaşama daha fazla umutla baktıkları ve yaşama karşı daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bu durum, özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve ekonomik tatmin yönünden devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha iyi fırsatlara sahip olmalarıyla açıklanabilir. Duygusal zekâ ölçeğinden alınan toplam puanlar dikkate alındığında, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin genel olarak çalıştıkları kuruma göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre, çalışılan kurumun niteliğinin duygusal zekâyı etkilemediği düşünülebilir.

Acar (2001)'ın yaptığı araştırmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Yapılan araştırmaya göre, yöneticilerin çalıştıkları bankaların, kamu veya özel banka olması ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmen grubu değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen grubu değişkenine göre öğretmenlerin duygularından faydalanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre duygularından daha fazla yararlandıkları tespit edilmiştir. Bu durum şu şekilde açıklanabilir: Branş öğretmenlerinin çalışma alanını oluşturan ilköğretim öğrencilerinin gelişim düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin hedef kitlesini oluşturan ilköğretim öğrencilerinin gelişim düzeyleri birbirinden farklıdır. Dolayısıyla branş öğretmenleri, öğrencilere üst düzey düşünme becerileri ve soyut kavramlar kazandırmada etkili olan sınıf içi yöntem ve tekniklerinden sınıf öğretmenlerine göre daha fazla yararlanmaktadırlar. Bu durum, branş öğretmenlerinin duygularından daha fazla yararlanmalarına olanak vermektedir. Duygusal zekâ ölçeğinden alınan toplam puanlar dikkate alındığında, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin genel olarak öğretmen grubu değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Bu bulguyu Gürol (2008)'un araştırma bulguları destekler niteliktedir Gürol (2008)'un İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin görev yapılan branş değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak, Otacıoğlu (2009)'nun yaptığı araştırma sonucuna göre, Müzik Öğretmeni adaylarının duygusal zekâlarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Erdoğdu (2008)'nun yaptığı araştırmada ise benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin diğer bölümlerde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, güzel sanatlar bölümünde okuyan öğrencilerin duygularını çeşitli sanat eserleri ve müzik gibi yetenekleri ile ortaya koymasının, kendi duygularını anlama becerilerini geliştirdiği şeklinde düşünülebilir.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile mezun olunan okul değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, mezun olunan okul değişkenine göre değişkenine göre öğretmenlerin duygularından faydalanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere göre duygularından daha fazla faydalandıklarını söylemek mümkündür. Duygusal zekâ ölçeğinden alınan toplam puanlar dikkate alındığında, mezun olunan okul değişkenine göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek duygusal zekâya sahip olduklarını söylemek mümkündür. Bu durum, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretim programları ve kullanılan sınıf içi tekniklerin;

öğretmen adaylarına sosyal yeterlilik, sosyal bilinç, ilişki yönetimi ve empati kurabilme gibi duygusal zeka becerilerini kazandırıcı nitelikte olduklarını düşündürmektedir.

Gürol (2008)'un araştırma bulguları bu bulgu ile paralellik göstermemektedir. Gürol'un ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Bireylerin ailede, işyerinde, okulda, sokakta, kısaca hayatın her alanında yaşanan toplumsal etkileşimlerde kaliteli ve başarılı bir yaşam sürmeleri için birçok becerinin yanında eleştirel düşünme becerisine ve duygusal zekâya sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilerin kazanılmasında ve geliştirilmesinde eğitim kurumları önemli bir yere sahiptir. Ezberden uzak, çağdaş öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı, özgür ve esnek, öğrencinin istek ve duygularını farkına vararak bunları şekillendirdiği, ifade ettiği, düşüncelerini serbestçe tartıştığı, korku ve otoritenin olmadığı bir sınıf ortamında düşünebilen, sorgulayabilen, kendini tanıyıp dinamiklerinin farkında olan bireyler yetiştirebiliriz. Bu nedenle öncellikle öğretmenlerin böyle bir ortam yaratabilmesi için gerek hizmet öncesi gerekse hizmet sonrasında, hem eleştirel düşünme bilgi ve becerisini hem de duygusal zekâ düzeyini geliştirecek şekilde sürekli olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle okullardaki öğretmenlerin ve yöneticilerin sosyal yeterlilik, sosyal bilinç, ilişki yönetimi ve empati kurabilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

Uygulamaya Yönelik:

1. Araştırma sonucuna göre, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin bireylere kazandırılması ve geliştirilmesi bir sürecin ürünüdür. Bu bağlamda, ilköğretimden başlayarak bireylere, öğrenim hayatları boyunca duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri demokratik eğitim ortamları sunulmalı, öğretim ve ders programları bu becerileri kazandırıcı nitelikte olmalıdır. Okullar, demokratik ve katılımcı öğrenim ortamlarına dönüştürülmelidir. Buna bağlı olarak dersler, tartışma ortamı içerisinde farklı görüş ve düşüncelere açık ve bunlara karşı hoşgörüyü temel alan ezberden uzak bir yaklaşımla işlenmelidir.
2. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında uygulanan öğretim programları, eleştirel düşünmeyi destekler nitelikte olmalıdır. Öğretim etkinliklerinde, bireylere eleştirel düşünme becerileri kazandırmada etkili olan öğrenme strateji, yöntem ve sınıf tekniklerine yer verilmelidir. Bunun yanında, öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerileri hem ayrı bir ders olarak öğretilmeli, hem de farklı dersler içerisine yayılarak verilmelidir. Böylelikle öğretmen adayları bilimsel ve eleştirel düşünebilen, yaratıcılığı ve katılımcılığı geliştirmeye yönelik becerilere sahip bireyler olarak yetiştirilmelidir.

3. Bireylere eleştirel düşünme becerisi kazandırmada aileler önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda, bilimsel ve eleştirel düşünme yetisine sahip bireyler yetiştirebilmek için demokratik bir aile ortamının oluşturulması sağlanmalıdır.
4. Araştırma sonucuna göre, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin genel olarak ortalamanın üstünde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, hayatımızda yeni bir kavram olarak karşımıza çıkan, istediğimiz sonuçlara ulaşmak için duygularımızı istediğimiz yönde kullanabilmemizi sağlayan duygusal zekânın içeriği ve önemi hakkında eğitimciler ve öğretmenler bilgilendirilmelidir. Ayrıca, duygusal zekâ alanında hizmet içi eğitim faaliyetleri yürütülmeli, bu faaliyetlerin yürütülmesinde alanlarında uzman akademisyenlerden yararlanılmalı, faaliyetlerin gerekliliği ve etkililiği konusunda öğretmenler bilinçlendirilmelidir.
5. Duyguların davranışlara yön verdiği ve bunları kontrol etmede duygusal zekânın önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde, öğretmenler öğrencilerinin duygusal gereksinimlerine önem vermeli, onların olumlu duygulara sahip olmalarını desteklemeli, sınıf ortamını öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortama dönüştürmelidir. Böyle bir ortamda öğrencilerin başarısızlıklarını yenebileceklerine dair kendilerine duyacakları özgüven, onların daha iyi öğrenmelerine yardımcı olacaktır.
6. Duygusal zekâ, kişinin aile yaşamından mesleki başarısına, toplumsal ilişkilerinden sağlık durumuna kadar birçok alanı etkilemektedir. Bu sebeple örgün eğitimin tüm basamaklarında duygusal zekâ eğitimine yer verilmeli, bireyler sosyal yeterlilik, sosyal bilinç, ilişki yönetimi ve empati kurabilme becerilerine sahip olarak yetiştirilmelidir.
7. Duygusal zekânın kalıtımsal olmadığı, yaşam boyu geliştirilebilir olduğu ve bu gelişimin ailede başladığı düşünüldüğünde, duygularının farkında olan ve duygularını ifade edebilen bireyler yetiştirebilmeleri için aileler yaygın eğitim yoluyla bilinçlendirilmelidir.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik:

1. Bu araştırma, ilköğretim birinci kademe öğretmenleriyle Kahramanmaraş ili merkezinde gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerle de yapılmalıdır.
2. Bu araştırmada, eleştirel düşünme ile duygusal zekâ arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kavramların yaratıcı düşünme, çoklu zekâ gibi değişkenlerle ilişkisinin de incelenebileceği benzer araştırmalar da yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

ACAR, F.T., 2001. "Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması", Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

_____ 2002. "Duygusal Zekâ ve Liderlik", Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (12), ss. 53-68.

AÇIKGÖZ, K.Ü., 2003. Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 335s.

ADDINGTON, J.E., 2007. Yüzde Yüz Düşünce Gücü, Çev.: B. Çetinkaya, Akaşa Yayın Dağıtım, İstanbul, 211s.

AKAR, C., 2007. "İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri", Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

AKIN, M., 2004. "İşletmelerde Duygusal Zekanın Üst Kademe Yöneticiler İle Astları Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri", Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

AKSARAYLI, M.; ÖZGEN, I., 2008. "Akademik Kariyer Gelişiminde Duygusal Zekanın Rolü Üzerine Bir Araştırma", Ege Akademik Bakış, 8 (2). ss. 755-769.

ALPER, D., 2007. "Psikolojik Danışmanlar ve Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri – İletişim ve Empati Becerilerinin Karşılaştırılması", Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ARKONAÇ, S.A., 1998. Psikoloji, Alfa Basım Yayım, İstanbul, 510s.

AUSTIN, E.J.; EVANS, P.; GOLDWATER, R.; POTTE, V., 2005. "A Preliminary Study of Emotional İntelligence, Emphaty and Exam Performance İn First Year Medical Students" Personality and Individual Differences**,** 39 (8). ss.1395-1405.

AYBEK, B., 2006. "Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi", Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

_____ 2007. "Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü" Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 7 (2). ss. 1-12.

AYDIN, A., 2004. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Tekagaç Eylül Yayınları, Ankara, 310s.

BALTAŞ, Z., 2006. Duygusal Zeka, Remzi Kitabevi, İstanbul, 72s.

BAYMUR, F., 1994. Genel psikoloji, Anka Basım, İstanbul, 319s.

BEYDOĞAN, H.Ö., 2003. "Öğretim Sürecinde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi", Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (1). ss.157-165.

BRANCH, J.B., 2000 "The Relationship Among Critical Thinking, Clinical Decision Making and Clinical Practica: A Comparative Study" Doktora Tezi, University of Idaho, Idaho.

BRADBERYY, T.; GREAVES, J., 2006. Duygusal Zekanızı Keşfedin, Çev.: S. Kubilay, Truva Yayınları, İstanbul, 192s.

BUHR, M.; KOSING, A., Bilimsel Felsefe Sözlüğü, Çev.: V. Bildik, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul, 481s.

CÜCELOĞLU, D., 1994. İyi Düşün Doğru Karar Ver, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 344s.

_____, 2000. İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 591s.

CHEUNG, C.K.; RUDOVIC, E.; KWAN, A.S.F.; LANG, G.; YUE, X.D., 2001. "Critical Thinking Among University Students: Does The Family Background Matter?", College Student Journal, 35 (4). ss.577-598.

COOPER, R.K.; SAWAF, A., 2003. Liderlikte Duygusal Zeka, Çev.: Z.B. Ayman, B.Sancar, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 436s.

ÇEKİÇ, S., 2007. "Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ÇUBUKÇU, Z., 2006. "Critical Thinking Dispositions of The Turkish Teacher Candidates", The Turkısh Online Journal of Educatıonal Technology, 5 (4). ss.22-35. http://www.tojet.net/articles/544.pdf (08.07.2010).

ÇÜÇEN, A.K., 2001. Felsefeye Giriş, Asa Kitabevi, Bursa, 405s.

DE BONO, E., 1998. Olumlu Devrimin El Kitabı, Çev.: N. Öründü, Remzi Kitabevi, İstanbul, 159s.

_____, 1999. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, Çev.: E. Tuzcular, Remzi Kitabevi, İstanbul, 200s.

DEMİRCİ, C., 2000. "Eleştirel Düşünme", Eğitim ve Bilim, 25 (115), ss.3-9.

DEMİREL, Ö., 2004. Öğretme Sanatı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 308s.

_____, 2005. Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 366s.

DENİZ, M.E.; YILMAZ, E., 2004. "Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Yetenekleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki", XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ss.1-9.

DUTOĞLU, G.; TUNCEL, M., 2008. "Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1). ss.11-32.

EICHHORN, R., "Developing Thinking Skills: Critical Thinking At The Army Management Staff College",
http://www.austhink.com/critical/pages/teaching.html (14.07.2010).

EKİNCİ, Ö., 2009. "Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

ELDER, L., 1997. "Critical Thinking The Key to Emotional Intelligent", Journal of Developmental Education, 21 (1). ss.40-41.

ENÇ, M., 1981. Eğitim Ruhbilimi, İnkılap ve Aka Kitabevleri Yelken Matbaası, İstanbul, 320s.

ENNIS, H.R., 2004. " A Supper – Streamlined Coception of Critical Thinking", http://www.criticalthinking.net/SSConcCTApr3.html (17.08.2009).

ERDEN, M.; AKMAN, Y., 2005. Gelişim ve Öğrenme, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 277s.

ERDOĞDU, M.Y., 2008. "Duygusal Zeka'nın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (23). ss.62-76.

EŞER, İ.; KHORSHID, L.; DEMİR, Y., 2007. "Yoğun Bakım Hemşirelerinde Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi", Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 11 (3). ss.13-22.

EYMEN, U.E., 2007. Duygusal Zeka, Kaliteofisi Yayınları, İstanbul, 51s.

FACIONE, P.A., 2000. "The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill", Informal Logic, 20 (1). ss.61-84.

FISHER, R., 1995. Teaching Children to Think, United Kindom: Stanley Thornes, Cheltenham, 272s.

FURNHAM, A., 2003. "Trait Emotional Intelligence and Happiness", Social Behavior and Personality, 131 (8). ss.815-824.

GADZELLA, B.M.; BALOĞLU, M.; STEPHENS, R., 2002. "Prediction of GPA With Educational Psychology Grades and Critical Thinking Scores", Education, 122 (3). ss. 618-623.

GARDNER, H., 1993. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, New York, 496s.

GELEN, İ., 2002. "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (10). ss.100-119.

GOLEMAN, D., 1998. Duygusal Zeka, Çev.: B.S.Yüksel, Varlık Yayınları, İstanbul, 432s.

_____ 2005. Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?, Çev.: B.S. Yüksel, Varlık Yayınları, İstanbul, 422s.

GÖÇET, E., 2006. "Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stresle Başaçıkma Tutumları Arasındaki İlişki", Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

GÜLER, A., 2006. "İlköğretim Okullarında görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

GÜLVEREN, H., 2007. "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri", Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

GÜNAY, U., 2008. "Sosyal Bilimler-Eleştirel ve Stratejik Düşünce İlişkisi", Milli Folklor Dergisi, 10(80). ss.21-25.

GÜNGÖR, F., 2005. "Sınıf Öğretmenlerinin Zeka Alanlarına Göre Çoklu Zeka Etkinliklerini Uygulama Durumlarının Belirlenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

GÜRKAYNAK, İ.; ÜSTEL, F., GÜLGÖZ, S., 2003. "Eleştirel Düşünme", http://www.erg.sabanciuniv.edu.tr (15.08.2009).

GÜROL, Ö., 2008. "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki", Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

GÜRSOY, A., 2005. "Liderlikte Duygusal Zeka Türk Silahlı Kuvvatlerinde Örnek Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

GÜRŞİMŞEK, I.; VURAL, D.E.; SEÇİLOĞLU DEMİRSÖZ, E., 2008. "Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki ilişki", Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (16). ss.1-11.

HANÇERLİOĞLU, O., 2000. Felsefe Ansiklopedisi Cilt 2, Remzi Kitabevi, İstanbul, 436s.

HARROD, N.R.; SCHEER, S.D., 2005. "An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics", Adolescence, 40 (159). ss.503-512.

HAYRAN, İ., 2000. "İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri", Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

İŞMEN, A.E., 2001. "Duygusal Zeka ve Problem Çözme", M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (13). ss.111-124.

KALOÇ, R., 2005. "Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KAMARAJ, I.; AKTAN, E., 1998. "Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerisi", Çağdaş Eğitim Dergisi, 23 (244). ss.55-60.

KARASAR, N., 2004. Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınları, Ankara, 292s.

KARSLI, M.D.; GÜNDÜZ, H.B.; URAL, A., 2000. "Eğitim Yönetiminde Duygusal Zekanın Önemi ve Duygusal Zeka Açısından Eğitim Yönetiminin Değerlendirilmesi", IX Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, 27-30 Eylül 2000.

KAUFHOLD, A.J.; JOHNSON, L., 2005. "The Analysis of the Emotional Intelligence Skills and Potential Problem Areas of Elementary Educators", Education, 125 (4). ss.615-627.

KAYA, H., 1997. "Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü", Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KAZANCI, O., 1989. Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi, Kazancı Kitap A.Ş. , İstanbul, 96s.

KILIÇ, E.D.; ÖNEN, Ö., 2009. "Öğretmen Adaylarının Duygusal zeka Düzeyleri ve Etik Muhakeme Yetenekleri", Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6 (1). ss.123-163.

KONG, S.L., 2001. "Critical Thinking Dispositions of Pre-service Teachers in Singapore: A Preliminary Investigation", http://www.aare.edu.au/01pap/kon01173.htm (01.05.2010).

KORKMAZ, Ö., 2009. "Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri", Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 10 (1). ss.1-13.

KÖKDEMİR, D., 2003. "Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme", Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KÖROĞLU, S.G., 2006. "Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Algılarına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zekâ Düzeyleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KÖKSAL, A., 2003. "Ergenlerde Duygusal Zeka İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KÜÇÜK, G., 2007. "Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zeka Düzeyleri arasındaki İlişki", Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

KÜRÜM, D., 2002. "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü", Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

LIPMAN, M., 1988. "Critical Thinking – What Can It Be?", Educational Leadership, 46 (1). ss.38-43.

MAIER, M.D., 1999. "Move Over Technology – Make Room for Emotions." TMA Journal, 19 (4). ss.34-37.

MAYER, J.; SALOVEY, P., 1993. "The Intelligence of Emotional Intelligence", Intelligence, 17 (4). ss.433-442.

_____ 2000. Handbook of Intellingence, Cambridge University Press, Cambridge, 671s.

MENGÜŞOĞLU, T., 2003. Felsefeye Giriş, Remzi Kitabevi, İstanbul, 316s.

MOORE, K., 2001. Classroom Teaching Skills, Mc Graw Hill. USA: Boston, 369s.

MUMCUOĞLU, Ö., 2002. "Bar-On Duygusal Zeka Testi Bar-On Emotional Quotient Invertory-Bar-On EQ-i'nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

NARİN, N., 2009. "İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

NORRIS, S.P., 1985. "Synthesis of Research on Critical Thinking", Educational Leadership, 42 (8). ss.40-45.

OĞUZKAN, A.F., 1993. Eğitim Terimleri Sözlüğü, Emel Matbaacılık, Ankara, 270s.

OTACIOĞLU, S.G., 2009. "Müzik Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ İle Akademik ve Çalgı Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19 (1). ss.85-96.

ÖZCAN, G., 2007. "Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişiye Etkisi", Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

ÖZDEMİR, S.M., 2005. "Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (3). ss.297-314.

ÖZDEN, Y., 1999. Öğrenme ve Öğretme, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 215s.

_____, 2003. Öğrenme ve Öğretme, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 248s.

ÖZGÜVEN, İ.E., 2003. Psikolojik Testler, PDREM Yayınları, Ankara, 430s.

ÖZMEN, Z.K., 2009. "İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Algılamaları ve Başa Çıkma Yöntemleri Arasındaki İlişki", Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

ÖZTÜRK, A., 2006. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

ÖZTÜRK, N.; ULUSOY, H., 2008. "Lisans ve Yüksek Lisans Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler", Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 1 (1). ss.15-25.

PINTER, R.; J. RYAN, J.; V. WEST, P.; D. CROW, L.; SMITH, S., 1987. Eğitim Psikolojisi, Çev.: S. Akdeniz, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 287s.

SAÇLI, F.; DEMİRHAN, G., 2008. "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması", Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 19 (2). ss.92-110.

SAN, İ., 1985. Sanat ve Eğitim, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 90s.

SCHUTTE, N.S.; MALOUFF, J.M.; HALL, L.E.; HAGGERTY, D.J.; COOPER, J.T.; GOLDEN, C.J.; DORNHEIM, L., 1998. "Development and Validation of A Measure of Emotional Inteligence", Personality And Individual Differences, 25, ss.167-177.

SEFEROĞLU, S.S.; AKBIYIK, C., 2006. "Eleştirel Düşünme ve Öğretimi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (30). ss.193-200.

SEMERCİ, Ç., 2003. "Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi", Eğitim ve Bilim Dergisi, 27 (127). ss.64-70.

SHAPIRO, E.L., 1997. Yüksek IQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek, Çev.: Ü. Kartal, Varlık Yayınları, İstanbul, 295s.

SOLSO, R.L.; MACLIN, M.K.; MACLIN, O.H., 2007. Eğitim Psikolojisi, Çev.: A. Ayçiçeği, Kitabevi Yayınları, İstanbul, 715s.

SÖĞÜT, B.Ö., 2009. "Öğrencilerin ve Matematik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Kazanmaya Yönelik Görüşleri", Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

SUNGUR, N., 1997. Yaratıcı Düşünce, Evrim Yayınevi, İstanbul, 321s.

ŞAHİNEL, S., 2002. Eleştirel Düşünme, Pegem A Yayınları, Ankara, 112s.

ŞEN, H., 1999. "Yaratıcı Düşünmenin Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ŞEN, Ü., 2009. "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi", Zeitschrift Für Die Welt Der Türken, 1 (2). ss.69-89.

ŞENGÜL, C., 2007. "Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri" Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü, Ankara.

ŞENTÜRK, M., 2009. "İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği)", Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

TOKYÜREK, T., 2001. "Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

TURGUT, İ., 1998. Kaostaki Eğitim, Anadolu Matbaacılık, İzmir, 198s.

TÜMKAYA, S.; AYBEK, B., 2008. "Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17 (2). ss.387-402.

URAL, A., 2001. "Yöneticilerde Duygusal Zekanın Üç Boyutu", Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (2). ss.209-219.

ÜSTÜNOĞLU, E. 2006. "Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Bilişsel Soruların Rolü", Çağdaş Eğitim Dergisi, 31 (331), ss.17-24.

VESTER, F., 1997. "Düşünmek Öğrenmek Unutmak, Arıtan Yayınevi, Çev.: A. Arıtan, İstanbul, 255s.

WEISINGER, H., 1998. İş Yaşamında Duygusal Zeka, Çev.: N. Süleymangil, MNS Yayıncılık, İstanbul, 239s.

YAĞCI, R., 2008. "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

YANG, S.C.: Lin, W.C., 2004. "The Relationship Among Creative, Critical Thinking and Thinking Styles in Taiwan High School Students", Journal of Instructional Psychology, 31 (1). ss.33-45.

YAVUZ, K.E., 2003. Eğitim Öğretinde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları, Ceceli Yayınları, Ankara, 270s.

YENİLMEZ, K.; YOLCU, B., 2007. "Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi", Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (18). ss.95-105.

YILDIRIM, A.Ç., 2005. "Türkçe ve Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

YILDIRIM, R., 2003. Yaratıcılık ve Yenilik, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 246s.

YÜKSEL, M., 2006. "Duygusal Zeka ve Performans İlişkisi", Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

ZAYİF, K., 2008. "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri", Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

ZHANG, L.F., 2003. "Contrıbutions Of Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions" The Journal Of Psychology, 137 (6). ss.517-544.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı	: Erkan CEYHAN
Doğum Yeri ve Tarihi	: Kahramanmaraş 15.06.1979

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi	: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi	: Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Doktora Öğrenimi	: -
Bildiği Yabancı Diller	: İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	

İş Deneyimi

Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	: Çamlıbel Uğrak İlköğretim Okulu (2002-2005) Ilıca İlköğretim Okulu (2005-2011)

İletişim

E-Posta Adresi	: erkan_ogretmenim@hotmail.com
Tel.	: 0 505 633 65 69
Tarih	: 26.01.2011

EKLER

EK- 1 İzin Belgesi

T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4-46-00-32-360-...../ 26.05.2009 * 15233

Konu: Araştırma İzinleri.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 12/05/2009 tarihli ve B.30.2.KSÜ.0.70.00/200/266-3219 sayılı yazınız.
b) 28/02/2007 tarihli ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile uygulamaya konulan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Üniversiteniz Öğrencisi 08 YLEB 1100 nolu Erkan CEYHAN'ın "**1. Kademe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki**" konulu yüksek lisans çalışması ile ilgili anket uygulamasının, İl genelinde Müdürlüğümüze bağlı okul ve kurumlarımızda yapılması, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonunca uygun görülüp Valilik Onay'ının bir örneği ekte gönderilmiştir.

İlgi (b) yönergenin 5. maddesinin (o) bendinde belirtilen araştırmacının, yapılan araştırma tamamlanmasına müteakip en geç iki hafta içinde CD'ye kayıtlı olarak İl Milli Eğitim Müdürlüğümüze iki örneğini göndermesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

T.C. K.S.Ü.	
TARİH	26.05.2009
SAYI	6608
GİTTİĞİ ŞUBE	

Sos.Bil.Ens.Md.
26-05-09

Sebahattin AKGÜL
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
1- Onay (1 sayfa)
2-Değerlendirme Formu (1 sayfa)

K... Sütçü İ... Sos... Fakültesi	
Tarih	27.05.2009
Sayı	652
Gelen Evr.	
Giden Evr.	

Müdür Yrd.
Gereği
27.05.2009

EĞİTİME %100 DESTEK
DANIŞMA 444 0 632 HATTI
BİLGİSAYARLI EĞİTİME DESTEK
EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kat 1 No:22 46130/KAHRAMANMARAŞ
Tel: 0344 223 50 17/177 EARGE ve ARGE Bölümü
e-mail : arge46@hotmail.com İl Milli Eğitim Müdürlüğünün
e-mail : kmaras@mem.gov.tr Fax: 0 344 223 54 63

EK- 2 Valilik İzin Onayı

T.C
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4-46-00-32-360-...../

Konu: Araştırma İzinleri. 21.05.2009 14903

VALİLİK MAKAMINA

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi gereğince, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Öğrencisi 08 YLEB 1100 nolu Erkan CEYHAN'ın **"1. Kademe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki"** konulu yüksek lisans projesinin bir bölümünü oluşturan anket çalışmasını , İlimiz Merkez ilçesindeki İlköğretim kurumlarında uygulanması, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

H.Hasan KOZAN
Müdür a.
Şube Müdürü

21 OLUR
../05/2009

Sebahattin AKGÜL
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EĞİTİME %100 DESTEK
DANIŞMA 444 0 632 HATTI
BİLİŞSEL EĞİTİME DESTEK
EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kat 4 No:22 46130/KAHRAMANMARAŞ
Tel: 0344 223 50 17/176 EARGE ve ARGE Bölümü
e-mail : abproje46@hotmail.com İl Milli Eğitim Müdürlüğünün
e-mail : kmaras@meb.gov.tr Fax: 0. 344 223 54 63

EK- 3 California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Kullanım İzni

RE: California Eleştirel Düşünme Ölçeği izni

Kimden: **Dogan Kokdemir** (dogan@kokdemir.info)
Gönderme tarihi: 06 Nisan 2009 Pazartesi 23:27:23
Kime: 'erkan ceyhan' (erkan_ogretmenim@hotmail.com)

Sayin Ceyhan,
Olcegi kullanmak icin izin almaniza gerek yok cünkü ölcegin orijinali bana ait degil zaten ☺ Bilimsel bir calismada kullanildigi sürece sorun olacagini sanmiyorum. Sizin katkilariniz da bundan sonra ayni ölcekle calisacak olan arastirmacilar icin eminim cok faydali olacaktir. Gönül rahatligi ile kullanabilirsiniz.
Sevgiler, iyi calismalar.

Doç. Dr. Doğan Kökdemir
dogan@kokdemir.info
Başkent Üniversitesi, Psikoloji Bölümü
Eleştirel - Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı
Bağlıca Kampusu, 06531 Ankara.
(Tel) 312 234 1010 / 1645
http://www.kokdemir.info | http://www.elvadal.org | http://psy.baskent.edu.tr

---

EK- 4 Duygusal Zekâ Ölçeği Kullanım İzni

Yanıt: FW: Duygus al zeka Ölçeği izin talebi

Kimden: **Emine GÖÇET** (egocet@sakarya.edu.tr)
Gönderme tarihi: 16 Nisan 2009 Perşembe 18:36:08
Kime: erkan ceyhan (erkan_ogretmenim@hotmail.com)

Talep ettiğiniz ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Çalışmanızda başarılar diler elde ettiğiniz sonuçları da paylaşmanızdan mutluluk duyarım. Bu maili saklamanız yeterli başka bir evrak gerekli olmayacaktır. Tekrar kolay gelsin.
Emine Göçet

Bu posta, erkan ceyhan tarafından 14.04.2009 - 22:06 tarihinde gönderilen postanının yanıtıdır.
This is a reply mail that was sent by erkan ceyhan <erkan_ogretmenim@hotmail.com> at 22:06 on 04.14.2009.

From: erkan_ogretmenim@hotmail.com
To: egocet@sakarya.edu.tr
Subject: FW: California Eleştirel Düşünme Ölçeği izni
Date: Tue, 14 Apr 2009 22:00:15 +0300

EK- 5 Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Saygıdeğer Öğretmenim,

Bu çalışma, İlköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için hazırlanmıştır. Sizin bu konudaki deneyimlerinizin araştırmaya önemli katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Durumunuza uygun olan seçeneği, önündeki parantezin içerisine çarpı **(X)** işareti koyarak yanıtlayınız. Elde edilen bilgiler kesinlikle bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizlilik esas alınacaktır. Bu nedenle adınızı yazmanıza gerek yoktur.

1 – Cinsiyetiniz;

( ) Kadın
( ) Erkek

2 – Medeni durumunuz;

( ) Evli
( ) Bekâr

3 – Öğretmenlikte geçen hizmet yılınız;

( ) 0 – 9 yıl
( ) 10 – 19 yıl
( ) 20 yıl ve üstü

4– Çalıştığınız kurumun niteliği;

( ) Devlet Okulu
( ) Özel Okul

5- Öğretmen grubunuz;

( ) Sınıf Öğretmeni
( ) Branş Öğretmeni

6- Mezun olduğunuz okul türü;

( ) Eğitim Enstitüsü
( ) Eğitim Fakültesi
( ) Fen Edebiyat Fakültesi
( ) Diğer

EK – 6 Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Durumunuza uygun olan seçeneği, **X** işareti koyarak yanıtlayınız. Değerlendirmenizi ne kadar samimi, ciddi, dikkatli ve içe dönük yaparsanız araştırmanın geçerliliği o oranda artacaktır.

Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim.

ADRES
Fatih Bahçelievler İ.O.
Fatih Kasabası

Erkan CEYHAN
Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

		HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KISMEN KATILMIYORUM	KISMEN KATILIYORUM	KATILIYORUM	TAMAMEN KATILIYORUM
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 araştırıcı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9	Mantıklıymışım gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10	Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
11	Ben dâhil 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

		HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KISMEN KATILMIYORUM	KISMEN KATILIYORUM	KATILIYORUM	TAMAMEN KATILIYORUM
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	İnandıklarımın 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 anlamaya 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 imkânsızdır.	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 başvururlar.	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

		HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KISMEN KATILMIYORUM	KISMEN KATILIYORUM	KATILIYORUM	TAMAMEN KATILIYORUM
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 analojiler 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 göründüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48	Diğer insanlar, 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 – 7 Duygusal Zekâ Ölçeği

DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Durumunuza uygun olan seçeneği, **X** işareti koyarak yanıtlayınız. Değerlendirmenizi ne kadar samimi, ciddi, dikkatli ve içe dönük yaparsanız araştırmanın geçerliliği o oranda artacaktır.

Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim.

		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILIYORUM	KESİNLİKLE KATILIYORUM
1	Başkalarıyla kişisel problemlerim hakkında ne zaman konuşacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
2	Engellerle karşılaştığımda, benzer engellerle önceden de karşılaştığımı ve onların üstesinden geldiğimi anımsarım.	1	2	3	4	5
3	Yeni bir şeyler denediğimde genellikle başarısız olacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
4	Problemleri ele alırken ruh halimin etkisi azalır.	1	2	3	4	5
5	İnsanlar bana kolaylıkla güvenir.	1	2	3	4	5
6	Diğer insanlardan gelen sözel olmayan mesajları anlamakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
7	Hayatımdaki bazı önemli büyük olayla neyin önemli olduğunu, neyin önemli olmadığını tekrar gözden geçirmeme yol açmıştır.	1	2	3	4	5
8	Bazen konuştuğum kişinin espri mi yaptığını, ciddi mi olduğunu çıkartamam.	1	2	3	4	5
9	Ruh halim değiştiğinde yeni olanaklar görürüm / Yeni olanakların farkına varırım.	1	2	3	4	5
10	Duyguların hayatımın netliğinde / hayat tarzımda çok etkisi yoktur.	1	2	3	4	5
11	Yaşadığım duyguların farkındayımdır.	1	2	3	4	5
12	Genellikle, gelecekte iyi şeyler olacağını beklemem.	1	2	3	4	5
13	Hayatımda bir problemi çözmeye çalışırken olabildiğince duygusal olmamayı yararlı görürüm.	1	2	3	4	5
14	Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
15	Olumlu bir duygu yaşadığımda bu duyguyu nasıl sürdüreceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
16	Olayları başkalarının zevkine göre ayarlarım / düzenlerim.	1	2	3	4	5
17	Sosyal olaylarda ne olup ne bittiğini genellikle yanlış yorumlarım.	1	2	3	4	5
18	Beni mutlu eden aktiviteleri arayıp bulurum.	1	2	3	4	5

		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILIYORUM	KESİNLİKLE KATILIYORUM
19	Başkalarına yolladığım sözel olmayan mesajlarımın farkındayımdır.	1	2	3	4	5
20	Başkalarının üstünde bıraktığım etkiyle çok fazla ilgilenmem.	1	2	3	4	5
21	Olumlu bir ruh halinde iken problemleri çözmek kolay gelir.	1	2	3	4	5
22	İnsanların yüz ifadelerini yanlış yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
23	Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda duygularımın bir yardımı olduğuna inanmam.	1	2	3	4	5
24	Duygularımın neden değiştiğini çoğunlukla anlayamam.	1	2	3	4	5
25	Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda olumlu ruh halimin etkili olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
26	Duygularımı kontrol etmeyi güç buluyorum.	1	2	3	4	5
27	Yaşadığım duyguların kolayca farkında olabilirim.	1	2	3	4	5
28	İnsanların konuşulması güç biri olduğumu söyledikleri olmuştur.	1	2	3	4	5
29	Aldığım görevlerin en iyi sonucunu hayal ederek kendimi motive ederim.	1	2	3	4	5
30	İyi bir şey yaptıklarında insanları överim.	1	2	3	4	5
31	Başkalarının gönderdikleri sözel olmayan mesajların farkındayımdır.	1	2	3	4	5
32	Başka biri kendi hayatındaki önemli bir olayı benle paylaşırken, neredeyse o olayı kendim yaşamış gibi hissederim.	1	2	3	4	5
33	Duygularımda bir değişiklik hissettiğimde, yeni fikirlerle ortaya çıkmaya eğilimliyimdir.	1	2	3	4	5
34	Problemleri nasıl ele alacağımda duygularım büyük bir rol oynamaz.	1	2	3	4	5
35	Bir mücadeleyle / zorlukla karşı karşıya kaldığımda çabuk pes ederim çünkü başarısız olacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
36	Diğer insanların ne hissettiklerini sadece onlara bakmakla anlarım.	1	2	3	4	5
37	Kötü hissettiklerinde insanların kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
38	Engellerle uğraşmayı sürdürmeme yardım için iyi ruh halimden faydalanırım.	1	2	3	4	5
39	Başkalarının ses tonlarından nasıl hissettiklerini anlamayı güç bulurum.	1	2	3	4	5
40	İnsanların bazı şeyleri neden hissettiklerini anlamakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
41	Yakın arkadaşlıklar kurmayı zor bulurum.	1	2	3	4	5