



LİSE ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ*

*Mustafa ERDEM***

*Abdurrahman İLGAN***

*Fethullah ÇELİK***

ÖZET

Bu araştırma kapsamında lise öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri, eleştirel düşünme eğilimleri ve bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun yanında duygusal zeka ile eleştirel düşünme eğilimlerinin; cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branş gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmada hem genel tarama hem de betimsel ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Muş ilinde çeşitli liselerde görev yapan 188 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla Bar-On Duygusal Zeka ve California Kritik Düşünme Eğilimi ölçekleri kullanılmıştır. Her iki ölçeğe ilişkin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları önceki araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bar-On duygusal zeka ölçeği 5'li Likert türü olup, 87 ifade ve 5 alt boyuttan; California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ise 6'lı Likert tipi olup, 51 ifade ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, MANOVA ve Pearsonkorelasyon teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin 5'li Likert üzerinden ($\bar{x}=3,81$) ile makul bir düzeyde olduğu; öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin ise; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve branşlarına göre farklılaşmaz iken, kişisel farkındalık boyutunda ise eğitim düzeyine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri düzeyinin 6'lı Likert üzerinden ($\bar{x}=4,44$) ile görece makul bir düzeyde olup; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin; cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine ve mesleki deneyimlerine göre farklılaşmaz iken, branşlarına göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Son olarak duygusal zekanın tüm alt boyutları ile eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zeka, eleştirel düşünme eğilimi, ilişki, öğretmenler

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, El-mek: merdem50@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr. Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi EYTEP Anabilim Dalı

** Bursa Milli Eğitim Müdürlüğü

RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND CRITICAL THINKING SKILLS OF HIGH SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

Aim of this research was to describe emotional intelligence and critical thinking skills of high school teachers and to examine correlations between these two variables. Additionally to this emotional intelligence and critical thinking skills level were examined in terms of demographic variables such as gender, educational level, seniority in teaching profession and subject-matter. Both descriptive survey and descriptive correlation survey design used as models of this research. Sample of the research consisted of 188 high school teachers, working in various schools of Muş province, in 2012-2013 academic years. Bar-On Emotional Quotient Inventory (BarOnEQi) and California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) scales were used to collect data. Previous researchers performed validity and reliability of BarOnEQi and CCTDI scales. BarOnEQi was 5 point Likert type and includes 87 items with 5 dimensions whereas CCTDI was 6 point Likert type and includes 51 items with 6 dimensions. Frequency, percentage, means, standard deviation, MANOVA and Pearson coefficient of correlation tests were used to analysis the data. Results showed that emotional intelligence level of teachers were in moderate level (at 5 point Likert, $\bar{x} = 3,81$) and emotional intelligence level of teachers did not differed in terms of gender, seniority in teaching profession and subject-matter whereas this level differed in dimension of self-awareness in terms of education level of teachers. Critical thinking skills of teachers were relatively in moderate level (at 6 point Likert, $\bar{x} = 4,44$) and Critical thinking skills of teachers did not differ in terms of gender, education level of teachers and seniority in teaching profession whereas differed in terms of subject-matter. Finally there were positive and significant correlations between emotional intelligence and critical thinking skills scales and among dimensions of both scales.

Key Words: Emotional intelligence, critical thinking skills, correlation, teachers

GİRİŞ

Duygular insanları hep meşgul etmiştir. Ağlamak, gülmek, öfkelenmek, öfkelenmek, sevmek, nefret etmek, mutlu olmak, heyecanlanmak ve heyecanlandırmak gibi kavramlar bireyin içinde bulunduğu durumu ifade etmektedir. Bilim insanları bireyin motivasyonu, heyecanı, mutluluğu, zekası üzerinde çok araştırmalar yapmışlar hala da araştırmaya devam etmektedirler. 1930'lu yıllarda sosyal zeka çalışmaları 20 yüzyılın sonlarında duygusal zeka kavramını kazandırdı. Matematiksel zeka kadar belki daha fazla bireydeki duygusal zekasının hayatta kalabilme, yaşamını sürdürebilme, ilişki ve iletişim kurabilme açısından önemli bir yerinin olduğu bilim insanlarınca vurgulanır oldu. Yine duygusal zeka kadar eleştirel düşünmenin de bireyin yaşamında önemli bir yeri olduğu tespit edildi. Eleştirel düşünen birey bilgiyi sorgular, analiz eder, değerlendirir ve kendi zihninde yapılandırır. Bu anlamda eleştirel düşünme süreci duygusal zekadan uzak olmasa gerek.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Duygusal Zeka

20. yüzyılda yaşanan değişim ve gelişmelere paralel olarak değişime tabi olan bir diğer kavram da zeka kavramı olmuştur. Zeka kavramı geçmişte kalkınma ihtiyacını karşılayacak insan kaynağında aranan özelliklerin başında gelmekteydi. Fakat yapılan araştırmalar yalnızca zekânın, okul ve iş başta olmak üzere bireyin başarılarında yetersiz kaldığını göstermiştir (Goleman 1998, 60). Bu çalışmalar taşıdığı önem bakımından zekâ kavramının yerini duygusal zekâ adı verilen kavramın almasına sebep olmuştur.

Duygusal zekanın temelleri sosyal zeka çalışmalarıyla atılmıştır. 1920'lerde Edward Thorndike ve 1935'de Edgar Doll'un çalışmaları duygusal zekaya temel oluşturmuştur. EI (EmotionIntelligence) kavramını ilk olarak Peter Salovey ve John Mayer (1990) sosyal zeka çalışmalarının bir parçası, bölümü olarak kullanmışlardır (Bar-on, 2006). Daha sonra 1995'te Gloman "EmotionIntelligence" adlı kitabını çıkarınca kitap en iyi satanlar listesine girdi. Kitaba karşı bu ilgi aynı zamanda duygusal zeka'ya karşı ilgiyi de beraberinde getirdi (Bar-on, 2006; Stys ve Brown, 2004). Gloman kitabında IQ'nun yanında önemli bir zeka alanı olarak EI'ya işaret etmişti. Gloma'nın bu kitabından sonra Amerika Birleşik Devletlerinde Üniversiteden İlköğretime kadar duygusal zekayı artırıcı kurslar hızla açılmaya başlandı (Stys ve Brown, 2004). Daha sonra Reuven Bar – On, ilk kez IQ (IntelligenceQuotient) nun yanında 'EmotionQuotient' (EQ) kavramını getirmiştir (Stys ve Brown, 2004,11).

Bar-on (1997) duygusal zekâyı; kişinin kendisini ve başkasını anlama, insanlarla ilişki kurabilme, ani oluşan olaylara karşı kolay uyum sağlayarak problemlerin üstesinden gelebilme ve çevresel isteklere karşı daha başarılı olabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Stys ve Brown, 2004,11). Duygusal zeka bir insanın duygularının farkında olma, başkalarının duygularını anlayabilme, duygusal farkındalıkla verileri yönetebilme yeteneğidir (Robbins ve Judge, 2012, 113).

Duygusal zekâ, bireyin zekâ potansiyelini tamamıyla ortaya çıkardığından Goleman (1998,68) duygusal zekâyı, zekâ için temel şart olarak kabul etmektedir. Konrad ve Hendl (2005,13) IQ'nun (IntelligenceQuotient) duygularla ilişkilendirildiği takdirde hayatta başarı sağlanabileceğini ve duygusal zekânın IQ'ya bir alternatif değil ilave olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, zekâ da duygusal zekâ da birbirlerinden tamamen ayrılması mümkün olmayan kompleks beceriler yumağı olarak kabul edilmektedir.

Goleman (1998) duygusal zekânın kişinin hayatın pratik yanıyla başa çıkabilmesi için son derece önemli olduğunu ifade etmektedir. Yapılan bir çalışmada duygularını tanıyabilen, aralarında ayırım yapabilen öğrencilerin daha karlı yatırım kararı alabildiklerini gösterirken birçok çalışmada da duygusal zekanın iş performansı üzerinde önemli bir rolü olduğunu göstermiştir (Robbins ve Judge, 2012, 113). Duygusal zeka bireyin içinde bulunduğu grubun ikliminden ve çevrenin normatif baskısından önemli derecede etkilenmektedir. Çevrenin birey üzerinde oluşturduğu baskı, bireyin duygularını etkilemekte, duygularını nasıl düzenleyeceğini ve nasıl göstereceğini belirlemektedir (Karakuş, 2008).

Duygusal zekâya sahip bireyler duygularını ve düşüncelerini dengede tutarak hayatta başarı sağlayabilirler. Duygusal zekânın bu özellikleri taşıması ve eğitimle geliştirilebildiği bulgusu, bu kavramın eğitim alanındaki önemini arttırmıştır. Bununla birlikte dünyada gerçekleşmekte olan gelişimin beraberinde karmaşık bir hayatı getirmesi, duygusal zekânın kazanılması ve kazandırılması gereken bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır.

Duygusal zekâ, karşılıklı olarak çalışan bilişsel ve duygusal bir sistemdir. Bu sistem dört ana bölüm ve alt bölümlerden oluşmaktadır (Mumcuoğlu, 2002, 32). Birinci bölüm duyguları algılama ve tanımlamadır. Bu bölüm duyguları net olarak tanımlamayı ve duygusal sistemdeki

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



bilgileri içermektedir. İkinci ve üçüncü bölümler duyguları anlama ve duygusal düşüncelerden faydalanarak problem çözme becerilerini içermektedir. Duygu denetiminden oluşan dördüncü bölüm ise; bireyin kendisinin ve diğer kişilerin duygularının denetlemesini içermektedir.

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin ne olduğuyla ilgili sorular 1980’li yıllardan itibaren bilim insanlarında ilgi çekici bir hale gelmiştir. Eleştirel düşünceye her bilim insanı kendi bulunduğu konumdan baktığından her alana göre hatta her felsefi düşünceye göre eleştirel düşünmenin tanımı da farklılaşmıştır. Örneğin davranışçı yaklaşıma göre eleştirel düşünce davranışlar açısından temellendirilirken, bilişselci yaklaşımda beyin temelli yaklaşılmaktadır. Bu yüzden eleştirel düşüncenin üzerinde ittifak edildiği tek bir tanımından söz edilemez (Şahinel, 2002, 3).

Eleştiri kelimesi Yunan dilinde “kritikos” kelimesinden gelmiştir. Kritikos yani Türkçeye “kritik etme” olarak geçen sözlüğün anlamı; analiz etme, sorgulama ve anlamlandırma anlamına gelmektedir. Yani Kritikos sorgulayarak, çevredeki nesneleri ve insanları anlamlandırmak ve başkalarının düşünme biçimlerini analiz ettiği gibi kendi düşünme biçimlerini de analiz edip incelemek anlamına gelmektedir (Chaffee, 1988; akt. Küçük, 2007). Johnson (2000, 5) eleştirel düşünmeyi; bir kişinin bilgiyi örgütleyerek analiz edip değerlendirdiği bir düşünme biçimi olarak tanımlarken, Wade (1998) ise eleştirel düşünmeyi; iddiaları değerlendirme ve ispatlara dayanarak yargıda bulunma işlemi olarak tanımlamaktadır (akt: Bernstein ve Nash, 2005, 21). Kazancı (1989, 41) eleştirel düşünmeyi; bir problem durumunu başta bilimsel ölçüler olmak üzere, kültürel ve sosyal ölçülere göre geçerlilik ve tutarlılık açısından değerlendirebilme ve yargılayabilme tutum, bilgi ve beceri süreçlerinin bir bütünü olarak tanımlamaktadır. Eleştirel düşünmede bilginin toplanarak bilgiye bir anlam verilmesi, organize edilerek fikir oluşturmaya önemlidir (Gürol, 2004, 100).

Bireyin eleştirel düşünme biçimine sahip olması tanımlarda ifadesini bulduğu gibi çeşitli becerilere de sahip olmasını gerektirmektedir (Saban, 2002, 12). Eleştirel düşünme becerisinde ilgi, açıklık, akıllıca açıklamalar, derinlik, tutarlılık, iyi nedenler, kesinlik, açık görüşlülük, doğruluk ve dürüstlük gibi evrensel ve zihinsel değerler temel alınır. Bu değerleri kazanmış olan birey iyi düşünme, uygulama, sentez ve analiz etme, değerlendirme yapma, bilgi toplama, gözlem yapma, tecrübe etme, fikir yürütme, iletişim kurma ve problem çözme gibi aktif zihinsel ve davranışsal faaliyetleri kullanır. Bununla birlikte eleştirel düşünme birçok konuya duyarlı olmayı gerektirdiğinden bu becerilerin ahlaki, bilimsel, matematiksel, tarihsel, antropolojik, ekonomik ve felsefi düşünme gibi temelleri olduğu söylenebilir (Paul ve Scriven, 2004).

Günümüzde eleştirme çoğu zaman bir bireyi küçük düşürme, onun düşünme sürecini kesintiye uğratma anlamında da kullanılmaktadır (Chaffee, 1988; akt. Küçük, 2007). Oysaki eleştirinin amacı bilgiye ya da düşünceye karşı çıkmak onu kesintiye uğratmak değil, düşünceyi ya da bilgiyi tam olarak açığa çıkarmaktır. İpşiroğlu (1992, 9) bir bilgiyi, bir düşünceyi ya da bir sorunu açığa çıkarmak, o bilginin, düşüncenin ya da sorunun özüne inerek hem olumlu hem de olumsuz yanlarını ortaya çıkararak sorunu aydınlatmak olduğunu ifade etmektedir.

Düşünen birey her konuya kuşkuyla bakar araştırır, anlamak ister, aklını, mantığını kullanır (Apaydın, 1998, 25). Mantık, desenlerden anlam çıkarmadır. Mantıklı davranmanın desenleri bağımsız konular hakkında akıl yürütmektir (Miller and Connelly, 1996). Yaptıklarımız, her hangi bir duruma gösterdiğimiz tepkilerimiz geçmişteki inanç, tutum, düşünme ve davranışlarımızla şekillenmektedir. Eleştirel düşünme ise gerçeğin nedeniyle ilgilenmekte ve gerçeklerle sürekli hesaplaşmayı sağlamaktadır. Bu hesaplaşma her tür önyargıdan, saplantıdan arınmış olduğundan çok yönlü olarak düşünülebilir (İpşiroğlu, 1992, 9).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Duygusal zeka üzerinde bir çok araştırma yapılmıştır. Yalnız duygusal zeka çalışmaları değil, duygusal zeka ile; liderlik, dönüşümsel liderlik (Acar, 2002; Aysel, 2006; Ergin, 2008), çatışma çözümleme stratejileri (Atay, 2002; Özdemir ve Özdemir, 2007), iş doyumu (Canbulat, 2007), başarı (Doğan ve Demiral, 2007), tükenmişlik (Güllüce, 2006), performans (Yüksel, 2006) arasında ilişki olduğu varsayılarak araştırmalar yapılmıştır. Duygusal zeka genel olarak bir insanın kendi duygularını anlayabilme, başkalarının duygularının farkına varabilme ve onları yönetebilme yeteneği olarak görülmektedir (Bar-On, 1997; Stys ve Brown, 2004; Robbins ve Judge, 2012). Eleştirel düşünme ise bir bilginin örgütleyerek analiz edip değerlendirebilme, ispatlara dayanarak yargıda bulunma olarak görülmektedir (Bernstein ve Nash, 2005; Kazancı, 1989; Küçük, 2007). Her iki kavramda da bilgiyi anlayabilme analiz edebilme ve onları yönetebilme becerisi ön plana çıkmaktadır. Aslında mantık ve matematiksel zekanın eleştirel düşünmede önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bununla birlikte eleştirel düşünmede duygusal zekanın yeri ve bunun derecesi duygusal zekanın etkilerinin bilinmesi açısından önemlidir. Bu araştırmada da iki önemli kavram olan duygusal zeka ile eleştirel düşünme arasında ilişkinin olup olmadığı varsa ilişkinin derecesi öğretmen algıları açısından araştırmacılar tarafından merak konusu olmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu temel amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme ve duygusal zekâ alt boyutlarındaki algıları ne düzeydedir?
2. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme ve duygusal zekâ alt boyutlarındaki algıları
 - a. cinsiyet,
 - b. eğitim düzeyi,
 - c. mesleki deneyim ve
 - d. branş'a göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutlarıyla duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

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

Seferoğlu ve Akbıyık'a (2006,198) göre sınıflarında eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine önemli katkılar sağlamakta ve eleştirel düşünmeye olan olumlu tutumu artırmaktadırlar. Derslerde eleştirel düşünme becerileri düzenli olarak kullanıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine katılmaları artma eğiliminde olduğu söylenebilir.

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

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.

Eleştirel düşünme ve duygusal zekâ kavramlarının hayatın her evresinde başarıya etkisi olduğu ve nitelikleri bakımından benzerlikler gösterdiği düşüncesinden yola çıkılarak, bu kavramları genel olarak ele almak ve arasındaki ilişkiyi incelemek açısından araştırma önem taşımaktadır. Ayrıca elde edilen sonuçların, konuyla ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara, program geliştirme uzmanları bu programların uygulayıcıları olan öğretmenlere ve çeşitli bilgi ve beceriler kazandırmak için yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katkı sağlayacağı düşüncesi de önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Burada araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir

Araştırmanın Modeli

Araştırmada durumun genel olarak betimlenmesi amacıyla genel tarama (Karasar, 2009, 77) ve ilişkisel tarama (Fraenkel ve Wallen, 2009) modelleri desen olarak kullanılmıştır. Tarama modeli, araştırılan konunun kendi koşulları içinde geçmişte ya da halen var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Genel tarama modeli, çok sayıda elamandan oluşan bir evren hakkında, evrenin tümü ya da evrenden alınacak bir grup üzerinde yapılan çalışma biçimleridir (Karasar, 2009, 77). İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin betimlenmesi amacıyla yapılan araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Çalışma Grubu

2012-2013 eğitim-öğretim yılı Muş il genelinde çeşitli liselerde görev yapmakta olan 188 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubu oluşturulmadan önce çalışma grubunu oluşturacak öğretmenlerin görev yaptıkları okullar belirlenmiştir. Bu okullar belirlenirken ulaşım kolaylığı ve öğretmen sayıları dikkate alınarak; Muş il merkezinde bulunan 10 liseden 5'i, Hasköy ilçesinde bulunan 4 liseden 2'si, Korkut ilçesinde bulunan 2 liseden biri olmak üzere, toplamda 8 okul belirlenmiştir. Bu şekilde belirlenen 8 okulda görev yapan ve ölçeği doldurmayı kabul eden tüm öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdeleri

Bağımsız değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	100	53,2
	Kadın	88	46,8
Eğitim düzeyi	Lisans	137	72,9
	Lisansüstü	50	26,6
Mesleki deneyim	1-5 Yıl	132	70,2
	6-10 Yıl	33	17,6
	11 Yıl ve üzeri	20	10,6
Branş	Sayısal	47	25,0
	Sözel	91	48,4
	Diğer	47	25,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %53'ü erkek, %47'si kadındır. Öğretmenlerin % 73'ü lisans düzeyinde eğitime sahip olduğunu ifade ederken, %27'si lisansüstü düzeyde eğitime sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden %70'i 1-5 yıl mesleki deneyime sahip olduğunu ifade ederken, %17'si 6-10 yıl, %11'i 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %70'nin 1-5 yıl arası kıdem grubuna sahip olması, Muş ilinde tecrübesiz öğretmenlerin görece fazlası bağlamında dikkat çekicidir. Yine öğretmenlerin %48'i sözel bir branşta görev yaptığını, %25'i sayısal bir branşta görev yaptığını ifade ederken, %25'i de diğer branşlarda (resim, müzik, beden eğitimi) görev yaptıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada katılımcıların duygusal zeka düzeyini ölçmek için Dr. Reuven Bar-On'un geliştirip geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yaptığı 'Bar-On Duygusal Zekâ ölçeği' kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Acar (2001) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlılık Cronbach Alpha kat sayısına bakılmıştır. Buna göre; 87 ifadenin yer aldığı ölçeğin toplam boyutları itibarı ile Alpha katsayısı .92 olup, kabul edilebilir düzeydedir. Temel alt boyutlar için Alpha katsayıları, Kişisel Yetenekler boyutu için .84, Kişilerarası Yetenekler boyutu için .78, Uyumluluk boyutu için .65, Stresle Başa Çıkma boyutu için .73, Genel Ruh Durumu boyutu için .75 olarak hesaplanmış ve tüm boyutlar için kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (Acar, 2001,116).

Duygusal Zekâ Ölçeği; (5) Tamamen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (2) Katılmıyorum ve (1) Hiç katılmıyorum seçeneklerinde, beşli likert tipi derecelendirme tarzında oluşturulmuştur. Ölçekteki beşli ölçeğin değer farkının $(5-1 = 4)$ değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80'lik aralıklar, benimsenme düzeyinin sınırlarını belirlemiştir. Buna göre, 1.00 -1.80 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan sorulardaki benimsenme düzeyi "Hiç Katılmıyorum"; 1.81 - 2,60 arasındakiler "Katılmıyorum"; 2,61 - 3,40 arasındakiler "Kararsızım"; 3,41 - 4,20 arasındakiler "Katılıyorum" ve 4,21 - 5,00 arasındakiler "Tamamen Katılıyorum" olarak yorumlanmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için duygusal zekâ ölçeği ile birlikte eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği de uygulanmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için Kökdemir'in (2003) yaptığı çalışma sonucunda Türkçe'ye uyarlanmış 51 maddelik "California Kritik Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, Likert tipi bir ölçme aracı olup analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik gibi alt boyutlardan oluşmaktadır. Kökdemir'in (2003) yaptığı çalışmada ölçeğin 6 alt boyutuna ilişkin güvenilirlik çalışması ve faktör analizine ilişkin özet sonuçlar aşağıda verilmiştir:

"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. Analitiklik alt boyutunda 10 ifade olup, özdeğeri 8.63, açıkladığı varyans % 15.40 ve alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan "açık fikirlilik", kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık; bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil, karşısındakinin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Yüksek puan kişinin bu boyut açısından iyi durumda olduğunu gösterir. Açık fikirlilik alt ölçeğinde 12 ifade olup, ölçeğin özdeğeri 4.02, açıkladığı varyans % 7.17 ve iç tutarlılık katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan, "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. Meraklılık alt ölçeğinde 9 ifade olup, özdeğeri 2.62, açıkladığı varyans % 4.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .78 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan, "kendine güven", kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Yüksek puanlar bu güvenin yüksek olduğuna işaret eder. Kendine güven alt ölçeğinde 7 ifade olup, özdeğeri 1.90, açıkladığı varyans % 3.40 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .77 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan, "doğruyu arama", 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. Doğruyu arama alt ölçeğinde 7 ifade olup, özdeğeri 1.56, açıkladığı varyans % 2.79 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .61 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan, "sistematiklik", örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Sistematiklik, bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimini göstermektedir. Yüksek puanlar daha sistematik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir. Sistematiklik alt ölçeğinde 6 ifade olup özdeğeri 1.50, açıkladığı varyans % 2.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .63 olarak bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme Ölçeği; (6) Tamamen katılıyorum, (5) Katılıyorum, (4) kısmen katılıyorum, (3) kısmen katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (1) Hiç katılmıyorum seçeneklerinde altılı Likert tipi derecelendirme olarak oluşturulmuştur. Ölçeği değerlendirmede; 1 - 1.83 arası "Hiç katılmıyorum"; 1.84 - 2.66 arası "Katılmıyorum"; 2.67 - 3.49 arası "Kısmen katılmıyorum"; 3.50 - 4.32 arası "Kısmen katılıyorum"; 4.33 - 5.15 arası "Katılıyorum" ve 5.16 - 5.99 arası "Tamamen katılıyorum" olarak değerlendirilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Verilerin Analizi

Çalışma grubunun demografik değerlerini belirlemek için frekans ve yüzde, alt boyutların katılım düzeyini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Bağımsız değişkenler arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü MANOVA kullanılmıştır. Birden fazla bağımlı değişkene tek bir bağımsız değişkenin etki ettiği durumlarda tek yönlü MANOVA kullanılması önerilmektedir. Tek yönlü MANOVA'daki varsayım ANOVA ile aynı olmakla birlikte, ANOVA'da yalnızca bağımlı değişkenlerin grup içi varyanslarının homojenliği şartı aranırken, tek yönlü MANOVA'da varyansların homojenliğinin yanında kovaryans eşitliği şartı da aranmaktadır. Kovaryans eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığını görmek için Box's M değeri ve p (Sig.) değerine bakılmış; $p > .05$ ise kovaryans eşitliği sağlandığı söylenmiştir (Kalaycı, 2005, 159). Yine varyansların homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığını görmek için bağımlı değişkenlerdeki, gruplar arası varyans eşitliği (Levene's Test of Equality of Error Variances) şartı test edilmiş, $p > .05$ ise varyansların eşit olduğu söylenmiştir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini görmek için EtaKare'ye (PartialEtaSquared) bakılmıştır.

Öğretmenlerin duygusal zeka alt ölçekleriyle eleştirel düşünme eğilimi alt ölçekleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı, değişkenlerin yönü ve etkileşimlerin nasıl olduğu hakkında bilgi verir. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişen değerler alır. Korelasyon katsayısı, etkileşimin hiç olmadığı durumda 0, pozitif yönde ve tam bir etkileşim varsa +1, negatif yönde ve tam bir etkileşim varsa -1 değerini alır. Korelasyon katsayısının yorumunda örnek gözlem sayısı (n) oldukça önemlidir. Evrene göre normal sayılacak kadar bir örneklem sayısı alınarak bakılmış gözlem grupları için korelasyon katsayısı, 0 ile 0.49 arasında ise korelasyon zayıf, 0.5 ile 0.74 arasında ise orta derecede, 0.75 ile 1 arasında ise kuvvetli ilişki vardır denilmektedir (www.istatistikmerkezi.com).

BULGULAR

Bu başlık altında sırasıyla, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin betimsel istatistikler, bu iki değişkenin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik analizlere ilişkin bulgular verilmiştir. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutlarının katılım düzeylerine ilişkin ortalama değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutlarının katılım düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları

Alt Ölçekler	Ortalama Değerler ($\bar{x}$)
Kişisel Farkındalık	3,92
Kişiler Arası İlişkiler	4,12
Stres Yönetimi	3,31
Uyum Yeteneği	3,78
Genel Ruh Hali	3,94

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenler duygusal zeka alt boyutlarında en fazla kişiler arası ilişkiler alt boyutuna ($\bar{x} = 4,12$) katılırken en az stres yönetimi alt boyutuna ($\bar{x} = 3,31$)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

katılmışlardır. Öğretmenler kişiler arası ilişkiler ($\bar{x} = 4,12$), kişisel farkındalık ($\bar{x} = 3,92$), genel ruh hali ($\bar{x} = 3,94$) ve uyum yeteneği ($\bar{x} = 3,78$) alt boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, stres yönetimi alt boyutuna ($\bar{x} = 3,31$) katılıyorum’a yakın ancak “kararsızım” düzeyinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutlarına ilişkin ortalama değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarına katılım düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları

Alt Ölçekler	Ortalama Değerler ($\bar{x}$)
Analitiklik	4,92
Açık Fikirlilik	4,57
Meraklılık	4,74
Kendine Güven	4,22
Doğruyu Arama	3,68
Sistematiklik	4,48

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler, en fazla eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin analitiklik alt boyutuna ($\bar{x} = 4.92$), en az doğruyu arama alt boyutuna ($\bar{x} = 3.68$) katılım göstermişlerdir. Öğretmenler analitiklik ($\bar{x} = 4.92$), açık fikirlilik ($\bar{x} = 4.57$), meraklılık ($\bar{x} = 4.74$) ve sistematiklik ($\bar{x} = 4.48$) alt boyutlarında “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken; kendine güven ($\bar{x} = 4.22$) ve doğruyu arama ($\bar{x} = 3.68$) alt boyutlarında “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir.

Bu durumda analitiklik boyutundan hareketle öğretmenlerin sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli oldukları ve zor problemler karşısında iyi akıl yürütebildikleri söylenebilir. Açık fikirlilik, meraklılık ve sistematiklik boyutlarından hareketle öğretmenlerin; hoşgörülü, yeni şeyler öğrenme eğilimli ve planlı oldukları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin kendine güven ve doğruyu arama boyutlarında yeterince iyi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekâ alt boyutlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan MANOVA analiz değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($p > .05$). Yani kadın ve erkeklerin duygusal zeka alt boyutlarına yaklaşımları anlamlı farklılık göstermemektedir. Eta kare değerlerine bakıldığında kadın veya erkek olmanın duygusal zeka alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Modelde bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir [Box’s $M=5,315$; $p > .05$]. Yine modelde gruplar arası varyansın eşit ($p > .05$) olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ alt boyutlarıyla eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını anlamak için yapılan MANOVA analizi Tablo 5’te verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo 4. Duygusal zekâ alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre MANOVA analiz değerleri

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Kar.Ort.	F	PartialEtaSquared
Kişisel Farkındalık	Kadın	88	3,93	,518	,076	,299	,002
	Erkek	100	3,89	,493			
	Toplam	188	3,91	,504			
Kişiler arası ilişkiler	Kadın	88	4,17	,447	,446	2,216	,012
	Erkek	100	4,07	,449			
	Toplam	188	4,12	,450			
Stres yönetimi	Kadın	88	3,25	,673	,456	1,143	,006
	Erkek	100	3,35	,591			
	Toplam	188	3,30	,631			
Uyum Yeteneği	Kadın	88	3,85	,433	,748	3,609	,019
	Erkek	100	3,72	,474			
	Toplam	188	3,78	,458			
Genel Ruh hali	Kadın	88	4,01	,583	,769	2,112	,011
	Erkek	100	3,88	,620			
	Toplam	188	3,94	,605			

$p > .05$ [Box's M=5,315; $p > .05$] gruplar arası varyans eşitliği; $p > .05$

Tablo 5. Duygusal zekâ alt boyutlarının eğitim düzeyine göre MANOVA analiz değerleri

	Eğitim	N	$\bar{X}$	ss	Kar.Ort.	F	PartialEtaSquared
Kişisel Farkındalık	Lisans	137	3,86	,503	1,402	5,614*	,029
	Lisansüstü	50	4,05	,487			
	Toplam	187	3,91	,505			
Kişiler Arası ilişkiler	Lisans	137	4,09	,483	,390	1,929	,010
	Lisansüstü	50	4,20	,339			
	Toplam	187	4,12	,450			
Stres Yönetimi	Lisans	137	3,26	,625	1,294	3,282	,017
	Lisansüstü	50	3,44	,635			
	Toplam	187	3,31	,631			
Uyum Yeteneği	Lisans	137	3,75	,442	,724	3,510	,019
	Lisansüstü	50	3,89	,485			
	Toplam	187	3,78	,457			
Genel Ruh Hali	Lisans	137	3,89	,618	1,206	3,318	,018
	Lisansüstü	50	4,07	,559			
	Toplam	187	3,94	,606			

* $p < .05$ [Box's M=24,989; $p > .05$] gruplar arası varyans eşitliği; $p > .05$

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Tablo 5’te görüldüğü gibi kişisel farkındalık alt boyutunu algılamada, lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerle lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). Buna göre lisansüstü düzeyinde eğitim gören öğretmenler ($\bar{X}=4,05$), lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlere ($\bar{X}=3,86$) göre daha fazla kişisel farkındalığa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Duygusal zekanın; kişiler arası ilişkiler, stres yönetimi, uyum yeteneği ve genel ruh hali alt boyutlarıyla eğitim düzeyi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülme de göreceli olarak tüm alt boyutlarda lisans üstü eğitime sahip olan öğretmenler lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Eta kare değerlerine bakıldığında lisans ve lisans üstü eğitim durumunun duygusal zeka alt boyutlarına yönelik anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Modelde bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir [Box’s $M=24,989$; $p>.05$]. Yine modelde gruplar arası varyansın eşit ($p>.05$) olduğu görülmektedir. Duygusal zeka alt boyutlarıyla mesleki deneyim değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını anlamak için yapılan MANOVA analiz değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Duygusal Zekâ alt boyutlarının mesleki deneyim değişkenine göre MANOVA analiz değerleri

	Mesleki deneyim	N	$\bar{X}$	ss	Kar.Ort.	F	PartialEta Squared
Kişisel Farkındalık	1-5 yıl	132	3,92	,517	,166	,669	,007
	6-10 yıl	33	3,98	,444			
	11 yıl ve üzeri	20	3,82	,442			
	Toplam	185	3,92	,496			
Kişiler Arası İlişkiler	1-5 yıl	132	4,12	,441	,067	,405	,004
	6-10 yıl	33	4,19	,262			
	11 yıl ve üzeri	20	4,12	,346			
	Toplam	185	4,13	,404			
Stres Yönetimi	1-5 yıl	132	3,29	,649	,154	,390	,004
	6-10 yıl	33	3,40	,616			
	11 yıl ve üzeri	20	3,30	,500			
	Toplam	185	3,32	,627			
Uyum Yeteneği	1-5 yıl	132	3,78	,454	,072	,366	,004
	6-10 yıl	33	3,85	,418			
	11 yıl ve üzeri	20	3,79	,406			
	Toplam	185	3,79	,442			
Genel Ruh Hali	1-5 yıl	132	3,96	,610	,018	,053	,001
	6-10 yıl	33	3,93	,491			
	11 yıl ve üzeri	20	3,98	,531			
	Toplam	185	3,96	,580			

$p>.05$

[Box’s $M=44,450$; $p>.05$]

gruplar arası varyans eşitliği; $p>.05$

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo 6’da görüldüğü gibi duygusal zekâ alt boyutlarıyla mesleki deneyim değişkeni arasında yapılan MANOVA analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır ($p>.05$). Eta kare değerlerine bakıldığında mesleki deneyim değişkeninin duygusal zeka alt boyutlarına yönelik anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Modelde bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir [Box’s $M=44,450$; $p>.05$]. Yine modelde gruplar arası varyansın eşit ($p>.05$) olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ alt boyutları ile branş değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan MANOVA analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Duygusal zekâ alt boyutlarının branşa göre yapılan MANOVA analizi

	Branş	N	$\bar{X}$	ss	Kar.Ort.	F	PartialEta Squared
Kişisel Farkındalık	Sayısal	47	3,89	,476	,056	,226	,002
	Sözel	91	3,95	,519			
	Diğer	47	3,91	,476			
	Toplam	185	3,92	,496			
Kişiler Arası İlişkiler	Sayısal	47	4,12	,371	,148	,896	,010
	Sözel	91	4,17	,421			
	Diğer	47	4,07	,409			
	Toplam	185	4,13	,406			
Stres Yönetimi	Sayısal	47	3,32	,481	,151	,378	,004
	Sözel	91	3,28	,694			
	Diğer	47	3,37	,635			
	Toplam	185	3,31	,629			
Uyum Yeteneği	Sayısal	47	3,73	,411	,190	,936	,010
	Sözel	91	3,83	,468			
	Diğer	47	3,76	,451			
	Toplam	185	3,79	,450			
Genel Ruh hali	Sayısal	47	3,92	,530	,070	,204	,002
	Sözel	91	3,98	,604			
	Diğer	47	3,94	,605			
	Toplam	185	3,95	,584			

$p>.05$ [Box’s $M=39,252$; $p>.05$] gruplar arası varyans eşitliği; $p>.05$

Tablo 7 incelendiğinde duygusal zekâ alt boyutlarıyla branş değişkeni arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Yani duygusal zeka alt boyutlarına ilişkin algı öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Eta kare değerlerine bakıldığında branşdeğişkeninin duygusal zeka alt boyutlarına yönelik anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Modelde bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir [Box’s $M=39,252$; $p>.05$]. Yine modelde gruplar arası varyansın eşit ($p>.05$) olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan MANOVA analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo 8. Eleştirel düşünme alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre MANOVA analizi

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Kar.Ort.	F	PartialEta Squared
Analitiklik	Kadın	88	4,93	,519	,089	,293	,002
	Erkek	100	4,89	,579			
	Toplam	188	4,91	,551			
Acık Fikirlilik	Kadın	88	4,61	,649	,355	,740	,004
	Erkek	100	4,52	,727			
	Toplam	188	4,57	,691			
Meraklılık	Kadın	88	4,78	,615	,345	,833	,004
	Erkek	100	4,69	,666			
	Toplam	188	4,73	,642			
Kendine Güven	Kadın	88	4,26	,745	,353	,630	,003
	Erkek	100	4,17	,751			
	Toplam	188	4,21	,747			
Doğruyu Arama	Kadın	88	3,78	,703	1,627	3,261	,017
	Erkek	100	3,60	,709			
	Toplam	188	3,68	,710			
Sistemati- lik	Kadın	88	4,54	,718	,929	1,835	,010
	Erkek	100	4,40	,705			
	Toplam	188	4,47	,713			

$p > .05$ [Box's $M=22,298$; $p > .05$] gruplar arası varyans eşitliği; $p > .05$

Tablo 8 incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile eleştirel düşünme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$). Ancak göreceli olarak bakıldığında eleştirel düşünmenin tüm alt boyutlarına kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Yani kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla eleştirel düşünmeye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Eta kare değerlerine bakıldığında cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme alt boyutlarına yönelik anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Modelde bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir [Box's $M=22,298$; $p > .05$]. Yine modelde gruplar arası varyansın eşit ($p > .05$) olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme alt boyutlarıyla eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan MANOVA analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde eleştirel düşünme alt boyutları eğitimi düzeyi değişkenine göre farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$). Yani lisans düzeyinde öğrenim görmüş öğretmenlerle lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş öğretmenlerin eleştirel düşünmenin alt boyutlarını algılama açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak genel ruh hali boyutu hariç, diğer tüm alt boyutlara lisansüstü düzeyinde eğitim gören öğretmenler, lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlere göre göreceli olarak daha fazla katılmışlardır. Eta kare değerlerine bakıldığında eğitim düzeyi değişkeninin eleştirel düşünme alt boyutlarına yönelik anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Modelde bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir [Box's $M=23,579$; $p > .05$]. Yine modelde gruplar arası varyansın eşit ($p > .05$) olduğu görülmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo 9. Eleştirel düşünme alt boyutlarının eğitim düzeyi değişkenine göre MANOVA analiz sonuçları

	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	Kar.Ort.	F	PartialEta Squared
Analitiklik	Lisans	137	4,9070	,562	,021	,069	,000
	Lisansüstü	50	4,9311	,528			
	Toplam	187	4,9135	,552			
Açık fikirlilik	Lisans	137	4,5294	,699	,994	2,087	,011
	Lisansüstü	50	4,6941	,664			
	Toplam	187	4,5734	,692			
Meraklılık	Lisans	137	4,7070	,616	,336	,814	,004
	Lisansüstü	50	4,8028	,710			
	Toplam	187	4,7326	,642			
Kendine Güven	Lisans	137	4,1807	,717	,603	1,073	,006
	Lisansüstü	50	4,3090	,832			
	Toplam	187	4,2150	,749			
Doğruyu Arama	Lisans	137	3,7068	,729	,130	,256	,001
	Lisansüstü	50	3,6471	,666			
	Toplam	187	3,6909	,711			
Sistematiklik	Lisans	137	4,4477	,703	,335	,654	,004
	Lisansüstü	50	4,5433	,748			
	Toplam	187	4,4733	,714			

p>.05 [Box's M=23,579; p>.05] gruplar arası varyans eşitliği; p>.05

Eleştirel düşünme alt boyutlarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını gösteren MANOVA analiz değerleri Tablo 10'da verilmiştir. Tablo 10'da görüldüğü gibi eleştirel düşünme alt boyutlarıyla mesleki deneyim değişkeni arasında yapılan varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır (p>0,05). Eta kare değerlerine bakıldığında mesleki deneyim değişkeninin eleştirel düşünme alt boyutlarına yönelik anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Modelde bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir [Box's M=53,154; p>.05]. Yine modelde gruplar arası varyansın eşit (p>.05) olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme alt boyutlarıyla branş değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan MANOVA analiz değerleri Tablo 11'de verilmiştir. Tablo 11'de görüldüğü gibi branş değişkeniyle meraklılık alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık vardır (p<.05). Sayısal ve sözel alanlarda görev yapan öğretmen algılarıyla, diğer branşlarda (resim, müzik, beden eğitimi) görev yapan öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yapılan Tukey HSD ve Bonferenni testine göre sayısal ($\bar{x} = 4.87$) ve sözel ($\bar{x} = 4.81$) alanlarda görev yapan öğretmenler diğer alanlarda (resim, müzik, beden eğitimi) görev yapan ($\bar{x} = 4.52$) öğretmenlere göre daha meraklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan eleştirel düşünmenin; analitik düşünme, açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama ve sistematik düşünme alt boyutlarıyla branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır (p>.05). Eta kare değerlerine bakıldığında branşdeğişkeninin, eleştirel düşünme alt boyutlarına yönelik anlamlı bir etkisinin

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



olmadığı görülmektedir. Modelde bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir [Box's M=60,497; $p>.05$]. Yine modelde gruplar arası varyansın eşit ($p>.05$) olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Eleştirel düşünme alt boyutlarının mesleki deneyime göre yapılan

MANOVA analizi

	Mesleki deneyim	N	$\bar{X}$	ss	Kar.Ort.	F	PartialEtaSquared
Analitiklik	1-5 yıl	132	4,91	,543	,498	1,64	,018
	6-10 yıl	33	4,82	,627			
	11 yıl ve üzeri	20	5,10	,450			
	Toplam	185	4,92	,552			
Acık Fikirlilik	1-5 yıl	132	4,58	,697	1,133	2,43	,026
	6-10 yıl	33	4,63	,629			
	11 yıl ve üzeri	20	4,24	,664			
	Toplam	185	4,56	,687			
Meraklılık	1-5 yıl	132	4,75	,641	,107	,254	,003
	6-10 yıl	33	4,66	,721			
	11 yıl ve üzeri	20	4,77	,569			
	Toplam	185	4,73	,647			
Kendine Güven	1-5 yıl	132	4,22	,686	,116	,206	,002
	6-10 yıl	33	4,15	,932			
	11 yıl ve üzeri	20	4,29	,830			
	Toplam	185	4,21	,747			
Doğruyu Arama	1-5 yıl	132	3,70	,723	,244	,487	,005
	6-10 yıl	33	3,71	,704			
	11 yıl ve üzeri	20	3,54	,599			
	Toplam	185	3,68	,706			
Sistematiklik	1-5 yıl	132	4,46	,718	,363	,721	
	6-10 yıl	33	4,60	,690			
	11 yıl ve üzeri	20	4,37	,672			
	Toplam	185	4,48	,707			
$p>.05$ [Box's M=53,154; $p>.05$]			gruplar arası varyans eşitliği; $p>.05$				

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Tablo 11. Eleştirel düşünme alt boyutlarının branş değişkenine göre MANOVA analiz değerleri

	Branş	N	$\bar{X}$	ss	Kar.Ort.	F	PartialEta Squared
Analitiklik	Sayısal	47	4,94	,412	,744	2,465	,026
	Sözel	91	4,98	,606			
	Diğer	47	4,76	,552			
	Toplam	185	4,91	,553			
Açık Fikirlilik	Sayısal	47	4,50	,734	,792	1,704	,018
	Sözel	91	4,66	,610			
	Diğer	47	4,45	,754			
	Toplam	185	4,57	,684			
Meraklılık	Sayısal	47	4,82	,635	1,539	3,838*	,040
	Sözel	91	4,81	,635			
	Diğer	47	4,52	,627			
	Toplam	185	4,74	,642			
Kendine Güven	Sayısal	47	4,28	,557	,614	1,121	,012
	Sözel	91	4,25	,855			
	Diğer	47	4,08	,650			
	Toplam	185	4,21	,740			
Doğruyu Arama	Sayısal	47	3,75	,656	,144	,286	,003
	Sözel	91	3,65	,703			
	Diğer	47	3,68	,770			
	Toplam	185	3,68	,707			
Sistematiklik	Sayısal	47	4,38	,710	,663	1,303	,014
	Sözel	91	4,56	,737			
	Diğer	47	4,40	,666			
	Toplam	185	4,47	,714			

p<.05 [Box's M=60,497; p>.05] gruplar arası varyans eşitliği; p>.05

Öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutlarıyla, eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi Tablo 12'de verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde duygusal zekanın tüm alt boyutlarıyla eleştirel düşünmenin tüm alt boyutları arasında pozitif, anlamlı bir ilişki görülmüştür. Duygusal zeka ölçeğinin kişisel farkındalık alt ölçeği ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin tüm alt ölçekleri arasında p<.01 düzeyinde istatistiksel olarak manidar, pozitif yönde zayıf bir ilişki görülmüştür. Ayrıca kişisel farkındalık alt boyutu en yüksek sistematiklik (.49) ilişki gösterirken, en düşük ilişkiyi doğruyu aramayla (.25) gösterdiği görülmüştür.

Kişiler arası ilişkiler alt boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin analitiklik (.27), meraklılık (.31) ve sistematiklik (.22) alt boyutları ile p<.01 düzeyinde; kendine güven (.17) alt boyutu ile p<.05 düzeyinde istatistiksel olarak manidar pozitif yönde ve zayıf bir ilişki görülmüştür. Diğer yandan kişiler arası ilişkiler alt boyutuyla; açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutları arasında manidar bir ilişki görülmemiştir. Kişiler arası ilişkiler alt boyutu en fazla meraklılık (.31) ve analitiklik (.27) alt boyutları arasında ilişki gösterirken en az kendine güven arasında göstermiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Tablo 12. Duygusal zekâ alt ölçekleri ile eleştirel düşünme eğilimi alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları

		California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Alt Boyutları						
		Analitiklik	Açık Fikirlilik	Meraklılık	Kendine Güven	Doğruyu Arama	Sistematiklik	
Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutları	Kişisel Farkındalık	.322*	.345**	.446**	.348**	.255**	.492**	
	Kişiler Arası İlişkiler	.273*	.132	.313**	.173*	.130	.220**	
	Stres Yönetimi	.074	.145*	.204**	.241**	.321**	.413**	
	Uyum Yeteneği	.315*	.206**	.316**	.257**	.224**	.465**	
	Genel Ruh Hali	.281*	.156*	.390**	.274**	.210**	.400**	

**p<.01

*p<.05

Stres yönetimi alt boyutuyla meraklılık (.20), kendine güven (.24), doğruyu arama (.32) ve sistematiklik (.41) alt boyutlarıyla $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki gösterirken, açık fikirlilik (.14) alt boyutuyla $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Stres yönetimi en fazla sistematiklik (.41) alt boyutuyla ilişki gösterirken en az açık fikirlilik (.14) alt boyutuyla ilişki göstermiştir.

Uyum yeteneği alt boyutuyla eleştirel düşünmenin tüm alt boyutları arasında $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Buna göre uyum yeteneği alt boyutuyla; analitiklik (.31), açık fikirlilik (.20), meraklılık (.31), kendine güven (.25), doğruyu arama (.22) ve sistematiklik (.46) alt boyutları arasında anlamlı fakat düşük bir ilişki göstermiştir. Uyum yeteneği alt boyutu en yüksek sistematiklik (.46) alt boyutu ile ilişki gösterirken en düşük açık fikirlilik (.20) alt boyutuyla ilişki göstermiştir.

Genel ruh hali alt boyutu eleştirel düşünmenin tüm alt boyutlarıyla anlamlı fakat düşük bir ilişki göstermiştir. Buna göre genel ruh hali alt boyutu; analitiklik (.28), meraklılık (.39), kendine güven (.27), doğruyu arama (.21) ve sistematiklik (.40) alt boyutları arasında $p<.001$ düzeyinde anlamlı ve düşük bir ilişki gösterirken; açık fikirlilik (.20) alt boyutuyla $p<.05$ düzeyinde anlamlı fakat düşük bir ilişki göstermiştir. Genel ruh hali alt boyutu en yüksek meraklılık (.39) alt boyutuyla ilişki gösterirken en düşük açık fikirlilik (.20) alt boyutuyla ilişki göstermiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma kapsamında lise öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin duygusal zekanın alt boyutlarına katılım düzeyleri yüksekten düşüğe doğru; ‘kişiler arası ilişkiler’, ‘kişisel farkındalık’, ‘genel ruh hali’ ve ‘uyum yeteneği’ (katılıyorum düzeyinde) ve ‘stres yönetimi’ (katılıyorum yakın ancak kararsızım düzeyinde) şeklinde ortaya çıkmıştır. Ölçeğin geneli dikkate alındığında araştırmaya katılan lise öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin makul bir düzeyde olup; Gürşimşek, Vural ve Demirsöz’ün (2008) okulöncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırma sonucuyla benzerlik göstermiştir. Torun’un (2011) fen ve teknoloji öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmaya göre, katılımcıların duygusal zekanın alt boyutlarına ilişkin yeterlikleri, iyimserlik / ruh hali boyutu için katılıyorum düzeyinde iken; duygulardan faydalanma ve duyguların ifadesi boyutu için ise orta düzeye / kararsızım düzeyindedir. Küçük’ün (2007) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmaya göre, katılımcıların duygusal zekanın tüm alt boyutlarında (yüksekten düşüğe doğru; kişiler arası ilişkiler, kişisel farkındalık, uyum yeteneği, stres yönetimi, genel ruh hali) katılıyorum düzeyinde yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Certel, Çatıkkaş ve Yalçinkaya’nın (2011) ise beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada ise, katılımcıların duygusal zekanın sırasıyla en çok kişiler arası ilişkiler ve genel ruh hali (tamamen düzeyine yakın), kişisel farkındalık, uyum yeteneği ve stres yönetimi boyutlarında yeterlik gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma adı geçen araştırmalar ile boyutların ortalaması ve önem sırası bağlamında benzer sonuçlar vermiştir.

Bu araştırmada, Torun’un (2011) araştırmasıyla uyumlu olarak, öğretmenlerin duygusal zekanın tüm boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşmamış iken; Certel, Çatıkkaş ve Yalçinkaya (2011) da stres yönetimi boyutu (kadınların lehine bir fark) hariç diğer tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bunun yanında Erdoğan’ın (2008) öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada, kadınların duygusal zeka puanlarının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Taşkın ve ark., (2010) ise öğretmen adaylarının, duygusal zekanın stres yönetimi boyutu hariç (erkekler lehine) diğer boyutlarında cinsiyetlerine farklılaşmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yine çeşitli araştırmalarda (Harrod ve Scheer, 2005; Küçük, 2007; Yüksel, 2006) kızların duygusal zekanın bazı boyutlarında erkeklerden daha yüksek puan aldıklarına ilişkin sonuçlar da mevcuttur. Literatürde kızlar ile erkeklerin duygusal zekaları arasında puan farkları konusunda uzlaşma olmadığı söylemek mümkündür. Yine bu araştırma kapsamında lise öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin, Torun’un (2011) araştırmasıyla uyumlu olarak, mesleki kıdemlerine göre değişmediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel eğilim ölçeğinden ‘analitiklik’, ‘açık fikirlilik’, ‘meraklılık’, ‘sistematiçlik’ boyutlarında katılıyorum; ‘kendine güven’ ve ‘doğruyu arama’ boyutlarında ise kısmen katılıyorum düzeyinde puan almışlardır. Kendine güven ve doğruyu arama boyutları hariç, öğretmenlerin eleştirel eğilimlerinin makul bir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Şengül ve Üstündağ (2008) fizik öğretmenlerinin düşük; Certel, Çatıkkaş ve Yalçinkaya (2011) ise beden eğitimi öğretmenlerinin orta düzeyde, bu araştırma kapsamındaki sonuçtan görece biraz daha düşük olarak, eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşmışken; Çetinkaya’nın (2011) Türkçe öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmanın sonucu ise, bu araştırmanın sonuçlarıyla birebir örtüşmektedir. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin en yüksek olduğu boyut, Çetinkaya’nın (2011) araştırmasıyla uyumlu, olarak analitiklik boyutunda; en düşük olduğu boyut ise, Facione ve ark., (1995) ile McBride, Xiang ve Wittenburg’un (1997) araştırmalarıyla uyumlu olarak, doğruyu arama şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde yapılmış araştırmalar alt boyutlar bağlamında incelendiğinde; katılımcıların analitiklik boyutunun yüksek düzeyde (Alper, 2010; Certel, Çatıkkaş, ve Yalçinkaya, 2011; Çetinkaya, 2011; Küçük, 2007;

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Torun, 2011); doğruyu arama boyutunun orta (Alper, 2010; Küçük, 2007; Torun, 2011) ve düşük düzeyde (Certel, Çatıkkaş, ve Yalçınkaya, 2011; Çetinkaya, 2011); açık fikirlilik boyutunun orta (Certel, Çatıkkaş, ve Yalçınkaya, 2011; Torun, 2011) ve yüksek düzeyde (Alper, 2010; Çetinkaya, 2011; Küçük, 2007); meraklılık boyutunun yüksek (Alper, 2010) ve yükseğe yakın düzeyde (Certel, Çatıkkaş, ve Yalçınkaya, 2011; Çetinkaya, 2011; Küçük, 2007; Torun, 2011); sistematiklik boyutunun, yüksek (Alper, 2010) orta düzeyde (Certel, Çatıkkaş, ve Yalçınkaya, 2011; Çetinkaya, 2011; Küçük, 2007; Torun, 2011) ve kendine güven boyutunun ise, yüksek (Alper, 2010) orta düzeyde (Certel, Çatıkkaş, ve Yalçınkaya, 2011; Çetinkaya, 2011; Küçük, 2007; Torun, 2011) olduğu ortaya çıkmıştır. Adı geçen ilgili araştırmalar dikkate alındığında Alper (2010) hariç, diğer araştırmacıların sonuçlarının birbiriyle ve bu araştırma sonuçlarıyla oldukça benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin tüm boyutlarında kadın ve erkeklerin puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmanın sonucuyla uyumlu olarak, eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyete göre farklılaşmadığına ilişkin araştırmalar (Akar ve Akar, 2007; Çekiç, 2007; Çetin, 2008; Kaya, 1997; Şen, 2009) olmakla birlikte; toplam ölçekte kadınların lehine anlamlı bir fark bulan araştırma (Çetinkaya, 2011) da mevcuttur. Bunun yanında Torun (2011), analitiklik ve sistematiklik boyutlarında; Certel, Çatıkkaş ve Yalçınkaya (2011) doğruyu arama; Çetinkaya (2011) ise analitiklik, açık fikirlilik ve doğruyu arama boyutlarında kadınların puanlarının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İlgili literatür doğrultusunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre değişmediğine ilişkin araştırma sonuçları çoğunlukta olmakla birlikte, bazı boyutlarda kadınlar lehine sonuçlara ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmışken; Torun (2011) ise kendine güven boyutunda mesleki kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin diğer kıdem gruplarında yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın temel amacını oluşturan duygusal zeka düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki incelendiğinde; duygusal zeka ölçeğinin stres yönetimi boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin analitiklik boyutu arasındaki ilişki hariç tutulduğunda; duygusal zekanın tüm alt boyutlarıyla eleştirel düşünmenin tüm alt boyutları arasında pozitif, anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Torun'un (2011) duygusal zekayı üç alt boyut ile ölçerek, eleştirel düşünme eğilimleri ile arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, alt boyutlar arasında çıkan 18 korelasyon katsayısının yedi katsayısının anlamlı ve pozitif ilişki verdiği, bir katsayısının ise (analitiklik ile duygulardan faydalanma arasında) negatif olarak anlamlı ilişki verdiği ortaya çıkmıştır. Küçük (2007) duygusal zeka ile eleştirel düşünme ölçeklerinin toplam puan üzerinden orta düzeyde ve pozitif ($r = .66$; $p \leq .01$) ilişki bulmuştur. Bunun yanında Küçük duygusal zekanın 17 alt ölçeğinden biri (olumlu izlenim ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin tüm boyutları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır) hariç geriye kalan tüm boyutlar ile eleştirel düşünme eğiliminin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulmuştur. Bu araştırma kapsamında kullanılan değişkenler olan duygusal zeka ile eleştirel düşünme eğilimini aynı boyut isimleriyle ilişkisine bakan Certel, Çatıkkaş ve Yalçınkaya (2011) ise 30 korelasyon katsayısının 21'inde pozitif yönde olumlu ilişki bulmuşlardır. Certel ve ark. (2011) bu araştırmadan farklı olarak, eleştirel düşünme ölçeğinin 'açık fikirlilik' boyutu ile duygusal zekanın tüm boyutları arasında ilişki bulamamış; eleştirel düşünme ölçeğinin 'doğruyu arama' boyutu ile duygusal zekanın, 'kişiler arası ilişkiler' ve 'stres yönetimi' arasında ilişki bulmuş, duygusal zekanın geriye kalan dört boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Duygusal zeka düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki bağlamında bu araştırmada elde edilen sonuç, Küçük'ün (2007) sonucu ile hemen hemen aynı; Certel ve

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



ark.'nin (2011) sonucu ile büyük benzerlik, Torun'un (2011) sonucuyla da kısmen benzerlik göstermektedir.

KAYNAKÇA

- ACAR, F. (2002). Duygusal zeka ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 12, 53-68.
- ACAR, F. T. (2001). *Duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.
- ACAR, T. F. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AKAR, Ü. (2007). *Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKBAŞ, E. (2006). *İstanbul ili fatih ilçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss.113.
- AKBIYIK, C. ve SEFEROĞLU, S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32(2), 90-99.
- ALPER, A. (2010). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimler. *Eğitim ve Bilim*.35(158), 14-27.
- APAYDIN T. (1998).Düşünmek ya da inanmak. *Öğretmen Dünyası*, Sayı:218, s. 25
- ATAY, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 8(31), 344-355.
- AYSEL, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zeka*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- BABADOĞAN, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zeka. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 119-136.
- BAR-ON, R. (2006). The Bar-On model of emotional-socialintelligence (ESI). *Psicothema*, 18, suppl., 13-25.
- BERNSTEIN, A. D. ve NASH, W. P. (2005).*Essentials of psychology*. Boston, HoughtonMifflin,
- CANBULAT, S. (2007). *Duygusal zekanın çalışanların işdoyumları üzerindeki etkisinin araştırılması*.Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- CERTEL, Z., ÇATIKKAŞ, F., YALÇINKAYA, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zeka ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*. 13(1), 74-81.
- ÇEKİÇ, Sevim. (2007). *Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin bazı değişkenlere göre düzenlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇETİN, A. (2008). *Sınıf öğretmenliği adayların eleştirel düşünme gücü*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- ÇETİNKAYA, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(3). 93-108.
- DOĞAN, S. Ve DEMİRAL, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekanın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi dergisi*, Celal Bayar Üniversitesi, (14), 1, 209-230.
- EDİZLER, G. (2010). İnsan kaynakları yönetiminde duygusal zeka ölçüm ve modelleri. *Journal of yaşar university*, 18 (5), 2970-2984.
- EMİR, S. (2013). Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü (İstanbul-Fatih Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(1), 325-347.
- ERDOĞDU, M. Y. (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(23), 62-76.
- ERGİN, D. (2008). *Okul yönetiminde duygusal zeka ve dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- FACIONE, N. C., FACIONE, P. A., GAINEN, J., ve SANCHEZ, C. A. (1995). The dispositions toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- FRAENKEL, J. R., & WALLEN, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). PA: McGraw-Hill.
- GOLEMAN, D. (1998). *Duygusal zekâ*. (çev. Banu, S. YÜKSEL). İstanbul, Varlık yayınları
- GÖKÇE, B. (2006). *İş hayatında duygusal zeka ve Sivas ili bankacılık sektöründe bir alan araştırması*. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi.
- GÜLER, A. (2006) *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GÜLLÜCE, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi.
- 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.
- GÜRŞİMŞEK, I., VURAL, D. E. ve DEMİRSÖZ, E. S. (2008), Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16,1-16.
- HARROD, N. R. ve SCHEER, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40, 503-512.
- <http://www.istatistikmerkezi.com/makale,istatistik-korelasyon-analizi,147.html> (erişim tarihi:10.05.2013)
- İPŞİROĞLU, Z. (1992). *Eleştirinin Eleştirisi*. İstanbul, Cem Yayınevi.
- JOHNSON, A. (2000). *Using creative and critical thinking skills to enhance learning*. Boston: Allynand Bacon.
- KARAKUŞ, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zeka yeterliklerinin öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumu düzeylerine etkisi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- KARASAR, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel yayıncılık
- KAYA, Hülya. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- KAYSERİLİ, T. A., ve GÜNDOĞDU, K. (2010). Okulöncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile duygusal zekaları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 187, 104-121.
- KAZANCI, O. (1989). *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi*. Ankara, Kazancı Hukuk Yayınları.
- KONRAD, S. ve HENDL, C. (2005). Başarılı ve mutlu bir hayat için duygularla güçlenmek (EQ). Taştan, M. (Çev). *Hayat Yayıncılık*, İstanbul, s. 13-54.
- KÖKDEMİR, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KÜÇÜK, G. (2007). *Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Abant izzet baysal üniversitesi, sosyal bilimler enstitüsü, Bolu.
- KÜRÜM, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- MCBRIDE, R.E., XIANG, P. and WITTENBURG, D. (2002). Dispositions toward critical thinking: The Preservice teacher's perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(1), 29-40.
- MİLLER, L. and CONNELLY, M. (1996). *Critical thinking across the curriculum project*, <http://mcckc.edu/longview/ctac/corenotes>, erişim tarihi: 28.10.2013.
- MUMCUOĞLU, Ö. (2002). *Bar-On Duygusal Zekâ Testi (Bar-On Emotional Quotient Inventory- Bar-On EQ-i) 'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- ÖZDEMİR, A. Y. ve Özdemir, A. (2007). Duygusal zeka ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerinde uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:18, 393-410.
- ÖZDEMİR, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3) 297-316.
- ÖZTEKİN, A. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- PAMUKOĞLU, E. (2004). *Duygusal zekanın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında incelenmesi ve bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- PAUL, R. and SCRIVEN, M. (2004). *National council for excellence in critical thinking instruction*, www.criticalthinking.org. Ulaşım tarihi: 20 Ekim 2013.
- SABAN, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara, Nobel Yayınları
- SEFEROĞLU, S. ve AKBIYIK, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:30, s. 193-200.
- SEMERÇİ, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28 (127), 64-70.

- STYS, Y. ve BROWN, S. L. (2004). A Review of the emotional intelligence literature and implications for corrections. *Research Branch Correctional Service of Canada*, no: R-150.
- ŞAHİNEL, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- ŞEN, Ü. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*. 1(2), 69-89.
- ŞENGÜL, C. ve ÜSTÜNDAĞ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36,237-248.
- TAŞKIN, A. K., TAŞGIN, Ö., BAŞARAN, M. H. Ve TAŞKIN, C. (2010). Beden eğitimi ve spor yüksekokul öğrencilerinde duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*. 12(2), 99-103.
- TORUN, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Çukurova üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- TUĞRUL, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, (1), 12-20.
- YÜKSEL, M. (2006). *Duygusal zeka ve performans ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- YÜKSEL, M. (2006). *Duygusal zeka ve performans ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- ZAYİF, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*. Yüksek lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

