

ADAY ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ *

Gülseren DUTOĞLU**
Meriç TUNCEL***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma, 2006-2007 öğretim yılı II. yarıyıl döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 4. sınıfında öğrenim gören toplam 374 aday öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, aday öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerinin belirlenmesi için “Kişisel Bilgi Formu”, eleştirel düşünme becerileri eğilimlerini ölçmek için “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve duygusal zeka düzeylerini ölçmek için “Bar-On Duygusal Zeka Anketi” aracılığıyla toplanmıştır. Kökdemir (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği analitiklik, açık fikirlik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik olmak üzere alt ölçeklerinde yer alan toplam 51 sorudan oluşmaktadır. Mumcuoğlu (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Bar-On Duygusal Zeka Anketi duygusal öz farkındalık, girişkenlik, öz saygı, öz gerçekleştirme, bağımsızlık, empati, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk ve problem çözüme, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik, strese tolerans, dürtü kontrolü, mutluluk, iyimserlik, olumlu izlenim, olumsuz izlenim alt boyutlarında yer alan toplam 128 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 11.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde istatistiksel tekniklerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, ortalamanın ortalaması, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

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

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

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, Duygusal zeka

* Ağustos 2007 tarihinde onaylanan yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

** Sınıf Öğretmeni,

*** Yrd. Doç. Dr. AİBÜ Eğitim Fakültesi

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

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between candidate teachers' critical thinking skills tendencies and their emotional intelligence levels. The survey approach was followed and the subjects (n =374) were the fourth year candidate teachers of the Faculty of Education, Abant İzzet Baysal University in the second semester of the 2006-2007 academic year. The, "Personal Information Form", was used to identify candidate teachers' personal characteristics. In addition, the "California Critical Thinking Tendencies Inventory" , translated into Turkish by Kökdemir (2003), which has 51 items with the subscales of analyticity, open-mindedness, inquisitiveness, self-confidence, truth seeking, and systematicity; and the "Bar-On Emotional Intelligence Questionnaire", translated into Turkish by Mumcuoğlu (2002), which has 128 items with the subscales emotional self-awareness, enterprisingness, self-respect, self-actualization, independence, empathy, interpersonal relationships, social responsibility, problem solving, reality testing, flexibility, stress tolerance, impulse control, happiness, optimism, positive impression, negative impression. For the analysis of the data collected, the SPSS version 11.0 package program was used. By means of this program, the frequency, percentage, mean scores, standard deviation, mean square and Pearson Product Moment Correlation Coefficient techniques were used. The results of the study can be summarized as follows:

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

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

Keywords: Critical thinking, Emotional intelligence

1.GİRİŞ

Dünyanın sürekli bir değişim içinde olması her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişimi gerekli kılmıştır. Ancak eğitim sisteminin bu gerekliliğin dışında kaldığı, gelişimin ve değişimin beraberinde getirdiği nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılayamadığı, bugün eğitim dünyasında sürekli tartışılan bir konu olmuştur. Bilgi toplumu olma yolunda kaydedilen ilerlemelere rağmen, bireylerin bilgiyi sorgulamadan kabul ettiği görülmüştür. Bu durumu engellemek için bireylere eğitim yoluyla üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisinin ve duygularının farkında olma, duygularla başa çıkabilme, kendini motive etme, empati kurabilme, ilişkileri yönetebilme gibi duygusal zeka yetkinliklerinin kazandırılması son derece önemlidir. Bu doğrultuda ailelerin ve eleştirel düşünme ve duygusal zekanın yanı sıra bir çok beceriyi öğrencilere kazandırmayı, becerilerin gelişimini desteklemeyi ve gelişimin önündeki engelleri ortadan kaldırmayı amaçlayan sınıf ortamları hazırlamakla sorumlu olan öğretmenlerin bu kavramlar hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

1.1.Eleştirel Düşünme

Dünyanın sürekli bir değişim içinde olması her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişimi gerekli kılmıştır. Ancak eğitim sisteminin bu gerekliliğin dışında kaldığı, gelişimin ve değişimin beraberinde getirdiği nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılayamadığı, bugün eğitim dünyasında sürekli tartışılan bir konu olmuştur. Bilgi toplumu olma yolunda kaydedilen ilerlemelere rağmen, bireylerin bilgiyi sorgulamadan kabul ettiği görülmüştür. Bu durumu engellemek için bireylere üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması son derece önemlidir. Düşünceye verilen önem göz önüne alındığında, sürekli değişen dünyada, bireylerin iyi bir düşünür olarak toplumda yerlerini almaları için, yaşam boyu edindikleri bilgileri işlemekten geçirerek üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler arasında yer alan eleştirel düşünme becerisi, geçmişten bu güne farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiş olup bugün adından sıkça söz edilen bir kavram haline gelmiştir.

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

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

Eleştirel kelimesi Yunanca’daki sorgulama, anlamlandırma, analiz edebilme anlamındaki “kritikos”tan gelmiştir. Kritikos, sorgulayarak, çevremizdeki şeyleri ve insanları anlamak ve başkalarının düşünme süreçleri kadar kendi düşünme süreçlerimizi analiz ederek incelemek anlamına gelir. Maalesef, eleştirme yeteneği çoğu kez yalnızca bir insanın düşünme sürecini kesintiye uğratma anlamında kullanılmaktadır (Chaffee, 1988:37). Oysa eleştirinin amacı karşı çıkmak değil, açığa çıkarmak, anlamaktır. Bir sorunu açığa çıkarmak, o sorunun özüne inerek hem olumlu hem de olumsuz yanlarını aydınlatma demektir (İpşiroğlu, 1992:9). Bu doğrultuda eleştirel düşünme, bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçülere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımlarından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür (Kazancı, 1989:41).

Bireyin bilgiyi sorgulayarak kabul etmesini, alternatif bakış açıları geliştirerek etkili

kararlar almasını sağlayan bu becerinin gelişmesi ve yerleşmesi uzun bir süreci kapsamaktadır ve bu süreçte eğitim önemli rol oynamaktadır. Çünkü bilgi eğitim yoluyla geliştirilebildiği gibi eleştirel düşünme de geliştirilebilmektedir. Markham (2001:5)'in aktardığına göre California Üniversitesi'nden Prof. Mark Rosenweing, yeterli uyarı verildiği sürece beynin her yaşta gelişmeyi sürdürebildiğini kanıtlamıştır. Bu bulgu eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan bireyler kendilerini eleştirel olarak değerlendiremediklerinden topluma nasıl katkıda bulunabileceklerinin farkına varamazlar. Bu bağlamda eğitim, bireyleri topluma kazandırma sürecinde bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelidir.

Eğitim, çocuklar için felsefe ve özgür toplumun doğasını birleştirecek, uzmanlar tarafından dikkatlice tasarılacak programlar aracılığıyla ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirme amacını taşımaktadır (Akınoğlu ve diğerleri, 2002:215). Programların ayakta durabilmesi, doğrudan veya dolaylı metodlarla düşünme becerilerinin programa yerleşmiş olmasına bağlıdır. David Perkins, düşünme becerilerinin derslere yerleştirilmesi için iki tür öneri sunmaktadır. Önerilerden birincisi; düşünmenin geliştirilmesi, ikincisi ise düşünme ürünlerinden biri olan eleştirel düşünmenin derslere yerleştirilmesidir (Woolfolk, 1980:311).

Eleştirel düşünme becerisinin kapsadığı zihinsel süreçlerin eğitim programlarında yer alması bu becerinin öğrencilere kazandırılması için tek başına yeterli bir neden değildir. Aynı zamanda öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerisi ve bu beceriyi öğrenciye nasıl kazandıracığı konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Şahinel (2002:40) öğretmene düşen görevleri aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- 1- Birey olarak her gencin değerini ve önemini kabul etmek.
- 2- Ortak varılmış kararların sağlamlığına inanmak.
- 3- Gençlerin kendi problemlerini karşılama ve çözme yeteneklerine inanmak.
- 4- Demokratik işleyişin görünüşteki yavaşlığı karşısında sabırlı olmak. Bu anlayışların ışığı altında bir öğretmen:
 - a. Öğrencilerin sınıf etkinliklerini ve hatta amaçlarını tartışma ve yeğleme yoluyla saptamada geniş çapta paydaş olmalarına izin vermeli,
 - b. Gittikçe artacak bir şekilde öğrencilerin kendi davranma yollarını kendi kararların dayandırmaları için izin vermeli ve onlara olanaklar hazırlamalı.
 - c. Belli bazı davranma yollarının gereğini söyleyip durmak yerine onları öğrenciye gerektiğinde örneklerle, eleştirilerle, açıklamalarla göstermeli ya da yaptırmalı.
 - d. Öğrencilerin bireyler olarak yeteneklerini ortaya çıkarmaları, geliştirmeleri ve bunlardan faydalanmaları için olanaklar sağlamalı.
 - e. Sınıf içi ve dışı etkinliklerde, öğrenci katılımını ve gerektiğinde kişisel girişimini özellikle özendirme yollarıyla öğrencilerle kubaşarak gerektiğinde gruplaşarak hoş bir hava içinde çalışma.

Öğretmenlerin bilgi sahibi olmaları gereken diğer kavram eğitim programında öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerden biri olan "duygusal zeka"dır.

1.2. Duygusal zeka

İlk zamanlar zeka kavramını sadece bilişsel yeteneklere dayandıran bilim adamları, araştırmalarından elde ettikleri sonuçları değerlendirerek, zeka tanımına bireyin çevreye uyumu ve çevresindeki kişilerle ilişkisi boyutunu da dahil etmişlerdir. (Öner, 1994:191). Bunun sonucunda 21. yüzyılda yaşanan gelişmelere paralel olarak zeka kavramı da değişime tabi olmuştur. Geçmişte kalkınma ihtiyacını karşılayacak insan kaynağında, bu kavram aranan

özelliklerin başında gelmekteydi. Fakat yapılan araştırmalar sonucunda zekanın, okul ve iş başta olmak üzere bireyin başarılarında yetersiz kaldığı görülmektedir. Baltaş (2006:7)'in aktardığına göre, 1940'larda yapılan bir araştırmada, Harvard üniversitesi mezunu doksan beş öğrenci orta yaşlara kadar izlenmiştir. Öğrencilerin, okul sınavlarında yüksek başarı göstermelerine rağmen, kariyer, maaş, verimlilik gibi konularda, sınav başarıları daha düşük öğrencilere oranla çok da ileri olmadıkları gözlenmiştir. Bu kişiler aynı zamanda ne hayatlarından hoşnut, ne de aile, aşk ve arkadaşlık ilişkilerinde daha mutluydular. Araştırma sonucu, taşıdığı önem bakımından zeka kavramının yerini, duygusal zeka adı verilen kavrama bırakmasının nedenini açıkça ortaya koymaktadır. Çünkü duygusal zeka kişinin hayatın pratik yanıyla başa çıkabilmesi için son derece önemlidir (Goleman, 1998:60). Salovey ve Mayer (1990:433) duygusal zekayı, bireyin kendisini ve diğerlerini izleme, bunlar arasında ayırım yapma, bu süreçten elde ettiği bilgiyi ve düşüncüyü davranışlarında kullanabilme yeteneği ile ilgili sosyal zekanın bir alt boyutu olarak tanımlamışlardır.

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

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

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

Düzenlenen eğitim programlarının bireyde duygusal zeka gelişimini destekleyici nitelikte olmadığı görülmektedir. Duyusal zekanın eğitim programlarında yer alması varsayılabilirse burada asıl büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen, öğrencilerde farklı bakış açıları değerlendirme, arkadaş ilişkilerinde empati kurma, arkadaşlarının düşüncelerine ve duygularına duyarlı olma, karşılaştığı problemlere çözüm önerileri oluşturma, etkili iletişim ve işbirliği içinde çalışma gibi yetileri geliştirmelidir. Öğretmen öğrencilerin duygularını anladığını açıkça dile getirir ya da bunu onlara hissettirirse,

öğrenciler de bu davranışları örtülü veya açık bir şekilde öğrenip, arkadaşlarına veya öğretmenine karşı sergileyebilir.

1.3.Duygusal Zeka ile Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki

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

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

Akılcı zihin, bilinçli olunan durumlardaki düşüncelerden oluşur. Kişi akılcı zihin ile olayları ölçer, biçer, değerlendirir. Duygusal zihin, duyguların mantıksızca değerlendirilmesi sonucu çalışır (Yavuz, 2003:20). Duygu, akılcı zihnin işleyişine katkıda bulunur, akılcı zihin ise duygusal verileri şekillendirir ve bazen reddeder. Çoğu zaman bu iki zihin olağanüstü bir işbirliği içindedir; duygu düşünceler için, düşünceler ise duygular için vazgeçilmezdir (Goleman, 2005:24). Bu bakımdan duygu düşünce ilişkisinde duygular, düşüncelerin zeminini oluşturur (Özcan, 2000:11). Duyguların kalitesini belirliyorsa, eleştirel düşünme zekayla duygu arasında bağlantı sağlamaktadır. Eleştirel düşünme duygu ve zeka arasında hayati bir önem taşımaktadır. Eleştirel düşünme, düşüncelere aktif hakimiyetin dışında, zihinsel bir araç olarak hislere, isteklere yön veremeyi sağlamaktadır (Elder, 1997). Kendisinin ve diğer insanların duygu ve düşüncelerinin farkında olup, bunları farklı bakış açılarıyla değerlendiren kişi, eleştirel düşünme becerisine sahip olabilir. Cüceloğlu (1993:216) eleştirel düşünen kişinin, kendi düşüncelerinden farklı düşünceleri dikkatle dinlediğini ve farklı düşüncelerden yararlanarak ilk düşüncesini zenginleştirdiğini, bağımsız olduğunu belirtmektedir. Duygusal zekası gelişmiş olan insan da açık fikirli ve bağımsızdır. Ayrıca kendine güven duygusu eleştirel düşünmenin yetilerinden biridir. kişinin kendine güven duygusunun gelişmiş olması aynı zamanda duygusal zeka yetilerinden öz gerçekleştirilmeye sahip olduğunun göstergesidir.

Bradberyy ve Greaves (2006:36)'e göre, bugün başarılı olmak ve doyuma ulaşmak için bu yetenekleri, maksimum derecede kullanmanın yollarını öğrenmek gerekmektedir. Hayatın her alanında başarıyı doğrudan etkileyen faktörlerden olan eleştirel düşünme becerisi ve duygusal zekanın kazanımı uzun bir süreç gerektirir. Bu beceriler örgün eğitim yoluyla geliştirilebildiği gibi kişisel ve çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. Bu doğrultuda ailelerin ve özellikle öğretmenlerin bu kavramlar hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu kavramların öğrencilere kazandırılmasının, son yıllarda okullarda karşılaşılan problemlerin, özellikle artış gösteren şiddet olaylarının çözümünde etkili olacağı fikri son derece önemlidir. Bununla birlikte dünyada gerçekleşmekte olan gelişimin beraberinde karmaşık bir hayatı getirmesi, eleştirel düşünme ile duygusal zekanın kazanılması ve kazandırılması gereken bir kavram olduğunu bir kez daha ortaya koymuştur.

Sonuç olarak her şeyin daha karmaşık bir hale geldiği günümüzde, bireylerin sağlıklı, mutlu, üretken, kaliteli bir hayat sürdürebilmeleri için bir çok becerinin yanında eleştirel düşünme becerisine ve duygusal zekaya sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilerin kazanımı ailede başlayıp, eğitimle gelişerek iş alanında ve toplumsal çevrede devam etmektedir. Bireylerin nedensellik boyutunda düşünmesine, değer yargılarının, istek ve duygularının farkına vararak bunları şekillendirip geliştirmesine olanak sağlamak için eğitimciler öğrencilerin duygu, düşünce ve isteklerine önem vermelidir. Elder (1997:40-41) de, duygusal zekaya sahip öğrenciler, toplumlar, hatta gelecekte duygusal açıdan zeki olan bir dünya geliştirmek için eğitimcilere büyük görevler düşüğünü belirtmektedir. Eğitimciler kendilerinin ve başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olarak bunları dengede tutan ve etkili bir şekilde kullanmayı öğrenerek hayatlarında başarı sağlayan bireyler yetiştirmelidir.

Problem Cümlesi

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

Alt Problemler

Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin;

1. Eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ve duygusal zeka düzeyleri nedir?
2. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt ölçekleri ile duygusal zekanın anketinin alt boyutları arasında ilişki var mıdır?

2.YÖNTEM

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

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

Örneklem alınan aday öğretmenlerin %58'i (N=218) kız, %42'si (N=156) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem alınan aday öğretmenlerin lise türü değişkenine göre dağılımı incelendiğinde Genel Lise mezunu olan aday öğretmenlerin %40.6 (N=152) ile en yüksek orana sahip oldukları görülmektedir. %25.9 (N=97) ile Anadolu Lisesi mezunları örneklem alınan aday öğretmenler arasında ikinci yüksek orana sahip olan grubu oluşturmaktadır. Bunların dışında aday öğretmenlerin %12.2'sinin (N=46) Anadolu Öğretmen Lisesi, %12'sinin (N=45) diğer lise türleri, %5.3'ünün (N=20) Meslek Lisesi, %2.9'unun (N=11) Kolej ve %0.8'inin (N=3) Fen Lisesi mezunu olduğu belirlenmiştir. Örneklem alınan aday öğretmenlerin bölüm değişkenine göre dağılımına bakıldığında Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören aday öğretmenlerin %12.6'lık (N=47) bir oranla, diğer programlarda öğrenim gören adaylar arasında en yüksek grubu oluşturdukları görülmektedir. Bunu %10.4'lük (N=39) oranla Zihin Engelliler Öğretmenliği, %10.2'lik (N=38) oranla Okul

Öncesi Öğretmenliği, %9.9'luk (N=37) oranla Müzik Öğretmenliği, %9.1'luk (N=34) oranla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %8.8'lik (N=33) oranla İlköğretim Matematik Öğretmenliği, %8.6'lık (N=32) oranla İngilizce Öğretmenliği ve Beden Eğitimi Öğretmenliği, %7.8'lik (N=29) oranla Resim-İş Öğretmenliği, %7.5'lik (N=28) oranla Türkçe Öğretmenliği ve %6.7'lik (N=25) oranla Fen Bilgisi Öğretmenliği Programları izlemektedir.

Aday öğretmenlerin anne eğitim düzeylerine göre %53.7'sini (N=201) ilköğretim mezunu, %16.8'ini (N=63) ortaöğretim mezunu, %12.6'sını (N=47) yükseköğretim mezunu, %8.8'ini (N=33) okur-yazar olanlar, %8.0'ini (N=30) okur-yazar olmayanlar şeklinde bir dağılım ortaya çıkmaktadır. Örnekleme alınan aday öğretmenlerin baba eğitim düzeylerine ilişkin değerler incelendiğinde, dağılımın babası %36.9'u (N=138) ilköğretim mezunu, %30.7'si (N=115) ortaöğretim mezunu, %24.3'ü (N=91) yükseköğretim mezunu, %7.0'si (N=26) okur-yazar, %1.1'i (N=4) okur-yazar olmayan aday öğretmenler oluşturmaktadır.

2.1. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

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

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

Bar-On tarafından 1997 yılında duygusal zeka boyutlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek 133 maddeden oluşmaktadır. Bar-On Duygusal Zeka Anketi'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması 2002 yılında Mumcuoğlu tarafından yapılmıştır. Anketin İngilizce formu ile Türkçe formu arasında dil eşdeğerliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu, iç tutarlılık güvenilirlik çalışması için toplam 125 kişiden oluşan bir gruba uygulanmış ve alt boyutların Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının .48 ile .84 değerleri arasında yer aldığı görülmüştür. Ölçeğin Türkçe formu güvenilirlik çalışmalarında ayrıca Test-Tekrar Test yöntemi kullanılmış ve dört ay arayla uygulanan Türkçe formu boyut puanlarının $r = 71$ ile $r = 93$ arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekte kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, sorumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu olmak üzere beş ana boyut ve kişisel beceriler ana boyutu altında kendine güven, öz saygı, kendini gerçekleştirme, bağımsızlık alt boyutları; kişiler arası beceriler ana boyutu altında empati, kişisel arası ilişkiler, sosyal sorumluluk alt boyutları; sorumluluk ana boyutu altında problem çözüme, gerçeklik değerlendirmesi ve esneklik alt boyutları; stresle başa çıkma ana boyutu altında strese tolerans, dürtü kontrol alt boyutları; genel ruh durumu ana boyutu altında mutluluk, iyimserlik alt boyutları bulunmaktadır.

3.BULGULAR VE TARTIŞMA

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

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

Alt problem ile ilgili bulgulara ulaşmak için denek gruplarının California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin her alt ölçeği için verdikleri yanıtların frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalamaları ve ortalamanın ortalaması ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo 1:Eğitim Fakültesi 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Eğilimleri

Alt Ölçekler	Seçenekler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Yanıtız		Toplam		\bar{X}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	Madde no																	
Anatiliklik	M2	6	1.6	11	2.9	37	9.9	68	18.2	136	36.4	116	31.0	-	-	374	100	4.77
	M3	10	2.7	6	1.6	24	6.4	71	19.0	166	44.4	97	25.9	-	-	374	100	4.78
	M12	35	9.4	50	13.4	48	12.8	84	22.5	91	24.3	66	17.6	-	-	374	100	3.91
	M13	7	1.9	20	5.3	34	9.1	67	17.9	150	40.1	96	25.7	-	-	374	100	4.66
	M16	8	2.1	13	3.5	30	8.0	78	20.9	154	41.2	91	24.3	-	-	374	100	4.68
	M17	5	1.3	19	5.1	27	20.2	84	22.5	149	39.8	90	24.1	-	-	374	100	4.66
	M24	2	0.5	15	4.0	25	6.7	41	11.0	140	37.4	151	40.4	-	-	374	100	5.01
	M26	3	0.8	11	2.9	37	9.9	80	21.4	154	41.2	89	23.8	-	-	374	100	4.70
	M37	19	5.1	21	5.6	40	10.7	101	27.0	144	38.5	49	13.1	-	-	374	100	4.27
	M40	6	1.6	20	5.3	38	10.2	73	19.5	164	43.9	73	19.5	-	-	374	100	4.57
Genel Toplam																	4.60	
Açık Fikrillik	M5	27	7.2	52	13.9	85	22.7	77	20.6	70	18.7	62	16.6	1	0.3	374	100	3.78
	M7	6	1.6	9	2.4	14	3.7	49	13.1	131	35.0	165	44.1	-	-	374	100	5.09
	M15	16	4.3	33	8.8	41	11.0	52	13.9	111	29.7	120	32.1	1	0.3	374	100	4.51
	M18	5	1.3	26	7.0	34	9.1	56	15.0	101	27.0	152	40.6	-	-	374	100	4.81
	M22	38	10.2	52	13.9	66	17.6	78	20.9	87	23.3	53	14.2	-	-	374	100	3.75
	M33	24	6.4	59	15.8	67	17.9	80	21.4	95	25.4	48	12.8	-	-	374	100	3.81
	M36	15	4.0	35	9.4	58	15.5	79	21.1	99	26.5	86	23.0	2	0.5	374	100	4.24
	M41	14	3.7	41	11.0	70	18.7	85	22.7	104	27.8	60	16.0	-	-	374	100	4.08
	M43	10	2.7	16	4.3	28	7.5	46	12.3	127	34.0	147	39.3	-	-	374	100	4.88
	M45	11	2.9	35	9.4	58	15.5	73	19.5	114	30.5	82	21.9	1	0.3	374	100	4.30
	M47	15	4.0	30	8.0	45	12.0	61	16.3	106	28.3	117	31.3	-	-	374	100	4.50
M50	14	3.7	27	7.2	31	8.3	65	17.4	130	38.8	107	28.6	-	-	374	100	4.58	
Genel Toplam																	4.36	
Menaklik	M1	3	0.8	9	2.4	17	4.5	80	21.4	120	32.1	145	38.8	-	-	374	100	4.97
	M8	11	2.9	44	11.8	64	17.1	115	30.7	94	25.1	45	12.0	1	0.3	374	100	3.98
	M30	12	3.2	26	7.0	52	13.9	94	25.1	121	32.4	69	18.4	-	-	374	100	4.31
	M31	16	4.3	32	8.6	58	15.5	105	28.1	110	29.4	52	13.9	1	0.3	374	100	4.10
	M32	9	2.4	28	7.5	56	15.0	104	27.8	90	24.1	87	23.3	-	-	374	100	4.33
	M34	7	1.9	28	7.5	63	16.8	96	25.7	116	31.0	64	17.1	-	-	374	100	4.27
	M38	2	0.5	14	3.7	34	9.1	105	28.1	143	38.2	75	20.1	1	0.3	374	100	4.59
	M42	7	1.9	17	4.5	50	13.4	103	27.5	109	29.1	88	23.5	-	-	374	100	4.48
M46	12	3.2	17	4.5	38	10.2	70	18.7	124	33.2	113	30.2	-	-	374	100	4.64	
Genel Toplam																	4.40	
Kendine Güven	M14	13	3.5	37	9.9	41	11.0	141	37.7	105	28.1	37	9.9	-	-	374	100	4.06
	M29	12	3.2	30	8.0	74	19.8	131	35.0	94	25.1	33	8.8	-	-	374	100	3.97
	M35	6	1.6	26	7.0	61	16.3	114	30.5	123	32.9	43	11.5	1	0.3	374	100	4.19
	M39	9	2.4	21	5.6	57	15.2	131	35.0	110	29.4	46	12.3	-	-	374	100	4.20
	M44	11	2.9	28	7.5	77	20.6	132	35.3	89	23.8	37	9.9	-	-	374	100	3.99
	M48	20	5.3	55	14.7	105	28.1	113	30.2	59	15.8	22	5.9	-	-	374	100	3.54
M51	9	2.4	16	4.3	57	15.2	134	35.8	101	27.0	57	15.2	-	-	374	100	4.26	
Genel Toplam																	4.03	

Alt Ölçekler	Seçenekler																X̄	
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Yanıtız		Toplam			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Analitiklik	M2	6	1.6	11	2.9	37	9.9	68	18.2	136	36.4	116	31.0	-	-	374	100	4.77
	M3	10	2.7	6	1.6	24	6.4	71	19.0	166	44.4	97	25.9	-	-	374	100	4.78
	M12	35	9.4	50	13.4	48	12.8	84	22.5	91	24.3	66	17.6	-	-	374	100	3.91
	M13	7	1.9	20	5.3	34	9.1	67	17.9	150	40.1	96	25.7	-	-	374	100	4.66
	M16	8	2.1	13	3.5	30	8.0	78	20.9	154	41.2	91	24.3	-	-	374	100	4.68
	M17	5	1.3	19	5.1	27	7.2	84	22.5	149	39.8	90	24.1	-	-	374	100	4.66
	M24	2	0.5	15	4.0	25	6.7	41	11.0	140	37.4	151	40.4	-	-	374	100	5.01
	M26	3	0.8	11	2.9	37	9.9	80	21.4	154	41.2	89	23.8	-	-	374	100	4.70
	M37	19	5.1	21	5.6	40	10.7	101	27.0	144	38.5	49	13.1	-	-	374	100	4.27
	M40	6	1.6	20	5.3	38	10.2	73	19.5	164	43.9	73	19.5	-	-	374	100	4.57
Genel Toplam																	4.60	
Doğruyu Arama	M6	45	12.0	35	9.4	101	27.0	69	18.4	74	19.8	50	13.4	-	-	374	100	3.64
	M11	39	10.4	44	11.8	88	23.5	70	18.7	84	22.5	48	12.8	1	0.3	374	100	3.68
	M20	30	8.0	40	10.7	71	19.0	64	17.1	92	24.6	77	20.6	-	-	374	100	4.01
	M25	23	6.1	67	17.9	108	28.9	56	15.0	72	19.3	48	12.8	-	-	374	100	3.61
	M27	76	20.3	105	28.1	76	20.3	62	16.6	45	12.0	10	2.7	-	-	374	100	2.79
	M28	13	3.5	16	4.3	43	11.5	69	18.4	115	30.7	117	31.3	1	0.3	374	100	4.61
	M49	23	6.1	57	15.2	63	16.8	88	23.5	94	25.1	49	13.1	-	-	374	100	3.85
	Genel Toplam																	3.74
Sistematiiklik	M4	7	1.9	6	1.6	23	6.1	92	24.6	140	37.4	106	28.3	-	-	374	100	4.79
	M9	9	2.4	22	5.9	34	9.1	45	12.0	114	30.5	149	39.8	1	0.3	374	100	4.81
	M10	7	1.9	24	6.4	51	13.6	94	25.1	140	37.4	58	15.5	-	-	374	100	4.36
	M19	20	5.3	52	13.9	74	19.8	51	13.6	104	27.8	73	19.5	-	-	374	100	4.03
	M21	45	12.0	65	17.4	111	29.7	59	15.8	55	14.7	37	9.9	2	0.5	374	100	3.31
	M23	8	2.1	42	11.2	65	17.4	67	17.9	132	35.3	60	16.0	-	-	374	100	4.21
	Genel Toplam																	4.25

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda aday öğretmenlerin, eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin analitiklik, açık fikirlilik ve meraklılık alt ölçeklerinde ortalama olarak “Katılıyorum”; kendine güven, doğruyu arama ve sistematiiklik alt ölçeklerinde ise “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini yeterli düzeyde kazanmadıkları söylenebilir. Eleştirel düşünme becerisinin yeni eğitim programında öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler arasında yer alması, öğretmenlerin bu becerilere sahip olmalarının önemi ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu beceriye yeterli düzeyde sahip olmadan göreve başlamaları, eleştirel düşünür yetiştirilmesinin önünde bir engel oluşturmaktadır. Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini yeterli düzeyde kazanmamış olmalarının nedeni Schafersman (1991)’ın belirttiği gibi onların eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasında etkisi olan öğrenme stratejileri ve sınıf tekniklerini iyi derecede içermeyen eğitim ortamında yetişmiş olmalarından kaynaklanabilir. Nitekim Akınoğlu (2001), eleştirel düşünme becerisi temel alınarak işlenen Fen Bilgisi derslerindeki başarının, geleneksel yaklaşımla işlenen derslerden daha yüksek; Şahinel (2001) ise, öğrenci başarısı açısından, eleştirel düşünme becerilerinin tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

3.2.Eğitim Fakültesi 4. Sınıf Öğrencilerinin Duyusal Zeka Düzeyleri Nedir?

Alt problem ile ilgili bulgulara ulaşmak için denek gruplarının Bar-On Duyusal Zeka Anketinin her alt boyutu için verdikleri yanıtların frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalamaları ve ortalamanın ortalaması ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo2: Eğitim Fakültesi 4. Sınıf Öğrencilerinin Duyusal Zeka Düzeyleri

Alt Boyutlar	Seçenekler	Çok Nüdüren ya da Bana Uygun Değil		Nüdüren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Düdüren Bana Uygun		Yanıtsız		Toplam		X̄
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	Madde no															
Duyusal Öz Farkındalık	M6	22	5.9	43	11.5	96	25.7	123	32.9	89	23.8	1	0.3	374	100	3.56
	M8	11	2.9	21	5.6	45	12.0	153	40.9	144	38.5	-	-	374	100	4.06
	M22	33	8.8	60	16.0	103	27.5	97	25.9	80	21.4	1	0.3	374	100	3.34
	M34	14	3.7	68	18.2	99	26.5	96	25.7	97	25.9	-	-	374	100	3.51
	M51	13	3.5	55	14.7	77	20.6	108	28.9	120	32.1	1	0.3	374	100	3.70
	M62	5	1.3	17	4.5	70	18.7	181	48.4	101	27.0	-	-	374	100	3.95
	M86	10	2.7	27	7.2	87	23.3	154	41.2	96	25.7	-	-	374	100	3.79
	M112	31	8.3	69	18.4	100	26.7	102	27.3	71	19.0	1	0.3	374	100	3.29
	Genel Toplam															
Girişkenlik	M21	22	5.9	46	12.3	75	20.1	100	26.7	131	35.0	-	-	374	100	3.72
	M36	22	5.9	47	12.6	91	24.3	127	34.0	86	23.0	1	0.3	374	100	3.54
	M65	12	3.2	28	7.5	65	17.4	145	38.8	124	33.2	-	-	374	100	3.91
	M80	61	16.3	119	31.8	91	24.3	60	16.0	42	11.2	1	0.3	374	100	2.73
	M94	19	5.1	30	8.0	81	21.7	141	37.7	103	27.5	-	-	374	100	3.74
	M107	31	8.3	53	14.2	101	27.0	98	26.2	91	24.3	-	-	374	100	3.44
	M122	16	4.3	64	17.1	70	18.7	95	25.4	129	34.5	-	-	374	100	3.68
	Genel Toplam															
Öz Saygı	M10	15	4.0	18	4.8	60	16.0	145	38.8	136	36.4	-	-	374	100	3.98
	M23	17	4.5	35	9.4	50	13.4	82	21.9	190	50.8	-	-	374	100	4.05
	M39	4	1.1	9	2.4	34	9.1	135	36.1	191	51.1	1	0.3	374	100	4.32
	M55	14	3.7	33	8.8	77	20.6	84	22.5	166	44.4	-	-	374	100	3.94
	M68	17	4.5	47	12.6	61	16.3	98	26.2	151	40.4	-	-	374	100	3.85
	M83	11	2.9	16	4.3	62	16.6	139	37.2	145	38.8	1	0.3	374	100	4.03
	M97	8	2.1	23	6.1	55	14.7	154	41.2	134	35.8	-	-	374	100	4.02
	M110	8	2.1	25	6.7	58	15.5	142	38.0	141	37.7	-	-	374	100	4.02
	Genel Toplam															
Öz Gerçekleştirme	M5	4	1.1	9	2.4	48	12.8	180	48.1	133	35.6	-	-	374	100	4.14
	M20	40	10.7	53	14.2	73	19.5	105	28.1	103	27.5	-	-	374	100	3.47
	M35	27	7.2	58	15.5	61	16.3	107	28.6	121	32.4	-	-	374	100	3.63
	M50	14	3.7	57	15.2	92	24.6	110	29.4	101	27.0	-	-	374	100	3.60
	M64	28	7.5	70	18.7	115	30.7	93	24.9	68	18.2	-	-	374	100	3.27
	M79	7	1.9	31	8.3	60	16.0	140	37.4	136	36.4	-	-	374	100	3.98
	M93	10	2.7	8	2.1	32	8.6	111	29.7	213	57.0	-	-	374	100	4.36
	M106	10	2.7	15	4.0	62	16.6	154	41.2	133	35.6	-	-	374	100	4.02
	M121	35	9.4	62	16.6	78	20.9	95	25.4	104	27.8	-	-	374	100	3.45
	Genel Toplam															
Bağımsızlık	M18	40	10.7	50	13.4	71	19.0	106	28.3	107	28.6	-	-	374	100	3.50
	M31	14	3.7	22	5.9	35	9.4	79	21.1	224	59.9	-	-	374	100	4.27
	M47	25	6.7	56	15.0	60	16.0	118	31.6	115	30.7	-	-	374	100	3.64
	M90	21	5.6	60	16.0	82	21.9	103	27.5	108	28.9	-	-	374	100	3.58
	M117	59	15.8	66	17.6	118	31.6	99	26.5	32	8.6	-	-	374	100	2.94
	Genel Toplam															

Alt Boyutlar	Seçenekler		Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		\bar{X}
	Madde no	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Empati	M17	17	4.5	48	12.8	91	24.3	119	31.8	99	26.5	-	-	374	100	3.62	
	M43	8	2.1	26	7.0	95	25.4	128	34.2	116	31.0	1	0.3	374	100	3.84	
	M54	10	2.7	13	3.5	37	9.9	124	33.2	189	50.5	1	0.3	374	100	4.24	
	M60	3	0.8	25	6.7	45	12.0	108	28.9	193	51.6	-	-	374	100	4.23	
	M70	12	3.2	25	6.7	83	22.2	150	40.1	103	27.5	-	-	374	100	3.81	
	M95	7	1.9	20	5.3	70	18.7	162	43.3	115	30.7	-	-	374	100	3.95	
	M115	13	3.5	20	5.3	55	14.7	121	32.4	165	44.1	-	-	374	100	4.08	
	M120	19	5.1	26	7.0	48	12.8	151	40.4	130	34.8	-	-	374	100	3.92	
	Genel Toplam																3.96
	M9	30	8.0	54	14.4	79	21.1	95	25.4	116	31.0	-	-	374	100	3.56	
	M22	33	8.8	60	16.0	103	27.5	97	25.9	80	21.4	1	0.3	374	100	3.34	
	M30	16	4.3	20	5.3	76	20.3	138	36.9	123	32.9	1	0.3	374	100	3.87	
	M38	9	2.4	43	11.5	96	25.7	125	33.4	101	27.0	-	-	374	100	3.71	
	M54	10	2.7	13	3.5	37	9.9	124	33.2	189	50.5	1	0.3	374	100	4.24	
	M61	7	1.9	11	2.9	94	25.1	153	40.9	109	29.1	-	-	374	100	3.92	
	M67	17	4.5	50	13.4	62	16.6	112	29.9	133	35.6	-	-	374	100	3.78	
	Genel Toplam																3.82
Kişiler Arası İlişkiler	M82	7	1.9	25	6.7	46	12.3	150	40.1	146	39.0	-	-	374	100	4.07	
	M96	10	2.7	19	5.1	54	14.4	171	45.7	120	32.1	-	-	374	100	3.99	
	M109	10	2.7	29	7.8	80	21.4	144	38.5	110	29.4	1	0.3	374	100	3.83	
	M124	29	7.8	42	11.2	67	17.9	89	23.8	147	39.3	-	-	374	100	3.75	
	Genel Toplam																3.82
Sosyal Sorumluluk	M15	10	2.7	17	4.5	33	8.8	126	33.7	188	50.3	-	-	374	100	4.24	
	M29	20	5.3	39	10.4	64	17.1	90	24.1	160	42.8	1	0.3	374	100	3.87	
	M45	11	2.9	35	9.4	54	14.4	117	31.3	157	42.0	-	-	374	100	4.00	
	M60	3	0.8	25	6.7	45	12.0	108	28.9	193	51.6	-	-	374	100	3.78	
	M70	12	3.2	25	6.7	83	22.2	150	40.1	103	27.5	-	-	374	100	3.81	
	M74	32	8.6	80	21.4	75	20.1	89	23.8	98	26.2	-	-	374	100	3.37	
	M88	7	1.9	16	4.3	40	10.7	126	33.7	185	49.5	-	-	374	100	4.24	
	M95	7	1.9	20	5.3	70	18.7	162	43.3	115	30.7	-	-	374	100	3.95	
	M101	14	3.7	28	7.5	65	17.4	123	32.9	143	38.2	1	0.3	374	100	3.93	
	M115	13	3.5	20	5.3	55	14.7	121	32.4	165	44.1	-	-	374	100	4.08	
	Genel Toplam																3.92
Problem Çözme	M1	15	4.0	42	11.2	90	24.1	125	33.4	102	27.3	-	-	374	100	3.68	
	M14	12	3.2	32	8.6	67	17.9	138	36.9	125	33.4	-	-	374	100	3.88	
	M28	8	2.1	26	7.0	55	14.7	147	39.3	138	36.9	-	-	374	100	4.01	
	M44	2	0.5	19	5.1	56	15.0	170	45.5	127	34.0	-	-	374	100	4.07	
	M59	10	2.7	20	5.3	58	15.5	153	40.9	133	35.6	-	-	374	100	4.01	
	M73	25	6.7	68	18.2	109	29.1	112	29.9	60	16.0	-	-	374	100	3.30	
	M87	7	1.9	50	13.4	93	24.9	140	37.4	83	22.2	1	0.3	374	100	3.63	
	M114	18	4.8	56	15.0	120	32.1	106	28.3	73	19.5	1	0.3	374	100	3.41	
	Genel Toplam																3.74

Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	Seçenekler Madde no	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		\bar{X}	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
		Gerçeklik Değerlendirmesi	M7	44	11.8	46	12.3	122	32.6	111	29.7	51	13.6	-	-		374
M34	14		3.7	68	18.2	99	26.5	96	25.7	97	25.9	-	-	374	100	3.51	
M37	73		19.5	93	24.9	75	20.1	74	19.8	59	15.8	-	-	374	100	2.87	
M52	29		7.8	50	13.4	112	29.9	87	23.3	95	25.4	1	0.3	374	100	3.44	
M66	19		5.1	56	15.0	83	22.2	91	24.3	125	33.4	-	-	374	100	3.66	
M81	49		13.1	62	16.6	105	28.1	86	23.0	72	19.3	-	-	374	100	3.18	
M86	10		2.7	27	7.2	87	23.3	154	41.2	96	25.7	-	-	374	100	3.79	
M108	7		1.9	41	11.0	90	24.1	144	38.5	92	24.6	-	-	374	100	3.72	
M123	27		7.2	45	12.0	79	21.1	115	30.7	108	28.9	-	-	374	100	3.62	
Genel Toplam																	3.44
Esnklik	M13	29	7.8	75	20.1	98	26.2	92	24.6	79	21.1	1	0.3	374	100	3.30	
	M27	22	5.9	49	13.1	75	20.1	107	28.6	121	32.4	-	-	374	100	3.68	
	M42	53	14.2	105	28.1	112	29.9	58	15.5	46	12.3	-	-	374	100	2.83	
	M58	15	4.0	39	10.4	91	24.3	122	32.6	107	28.6	-	-	374	100	3.71	
	M72	21	5.6	59	15.8	120	32.1	102	27.3	72	19.3	-	-	374	100	3.38	
	M85	47	12.6	70	18.7	122	32.6	85	22.7	49	13.1	1	0.3	374	100	3.04	
	M100	38	10.2	102	27.3	104	27.8	91	24.3	39	10.4	-	-	374	100	2.97	
	M126	34	9.1	76	20.3	112	29.9	94	25.1	58	15.5	-	-	374	100	3.17	
Genel Toplam																3.26	
Strese Karşı Tolerans	M3	10	2.7	29	7.8	90	24.1	155	41.4	90	24.1	-	-	374	100	3.76	
	M19	9	2.4	21	5.6	52	13.9	157	42.0	135	36.1	-	-	374	100	4.03	
	M32	24	6.4	66	17.6	99	26.5	109	29.1	76	20.3	-	-	374	100	3.39	
	M48	36	9.6	59	15.8	85	22.7	106	28.3	88	23.5	-	-	374	100	2.59	
	M63	21	5.6	69	18.4	108	28.9	102	27.3	74	19.8	-	-	374	100	3.37	
	Genel Toplam																3.40
Dürtü Kontrol	M76	26	7.0	57	15.2	128	34.2	100	26.7	63	16.8	-	-	374	100	3.31	
	M91	32	8.6	75	20.1	124	33.2	89	23.8	54	14.4	-	-	374	100	3.15	
	M104	8	2.1	19	5.1	90	24.1	147	39.3	110	29.4	-	-	374	100	3.88	
	M118	33	8.8	77	20.6	116	31.0	102	27.3	45	12.0	1	0.3	374	100	3.12	
	Genel Toplam																3.40
	M12	40	10.7	74	19.8	89	23.8	99	26.5	72	19.3	-	-	374	100	3.23	
	M26	27	7.2	55	14.7	106	28.3	86	23.0	100	26.7	-	-	374	100	3.47	
	M41	26	7.0	50	13.4	70	18.7	112	29.9	115	30.7	1	0.3	374	100	3.63	
	M57	46	12.3	69	18.4	68	18.2	92	24.6	99	26.5	-	-	374	100	3.34	
	M71	60	16.0	83	22.2	120	32.1	63	16.8	48	12.8	-	-	374	100	2.88	
M84	31	8.3	49	13.1	97	25.9	107	28.6	90	24.1	-	-	374	100	3.47		
M99	46	12.3	66	17.6	114	30.5	92	24.6	56	15.0	-	-	374	100	3.12		
M113	31	8.3	42	11.2	82	21.9	101	27.0	117	31.3	1	0.3	374	100	3.60		
M125	45	12.0	72	19.3	96	25.7	90	24.1	71	19.0	-	-	374	100	3.18		
Genel Toplam																3.32	

Alt Boyutlar	Seçenekler	Çok Nadiren ya da Bana Uygun Değil		Nadiren Bana Uygun		Bazen Bana Uygun		Çoğu Zaman Bana Uygun		Daima Bana Uygun		Yanıtız		Toplam		\bar{X}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	Madde no															
Mutluluk	M2	15	4.0	57	15.2	102	27.3	88	23.5	112	29.9	-	-	374	100	3.23
	M16	22	5.9	23	6.1	62	16.6	86	23.0	180	48.1	1	0.3	374	100	4.00
	M30	16	4.3	20	5.3	76	20.3	138	36.9	123	32.9	1	0.3	374	100	3.89
	M46	7	1.9	26	7.0	68	18.2	158	42.2	115	30.7	-	-	374	100	3.93
	M61	7	1.9	11	2.9	94	25.1	153	40.9	109	29.1	-	-	374	100	3.92
	M75	37	9.9	78	20.3	113	30.2	85	22.7	60	16.0	1	0.3	374	100	3.13
	M89	20	5.3	53	14.2	92	24.6	107	28.6	102	27.3	-	-	374	100	3.58
	M102	6	1.6	32	8.6	106	28.3	125	33.4	104	27.8	1	0.3	374	100	3.77
	M116	6	1.6	17	4.5	50	13.4	118	31.6	183	48.9	-	-	374	100	4.21
	Genel Toplam															
İyimserlik	M10	15	4.0	18	4.8	60	16.0	145	38.8	136	36.4	-	-	374	100	3.98
	M19	9	2.4	21	5.6	52	13.9	157	42.0	135	36.1	-	-	374	100	4.03
	M25	15	4.0	27	7.2	81	21.7	150	40.1	101	27.0	-	-	374	100	3.78
	M53	3	0.8	19	5.1	62	16.6	141	37.7	149	39.8	-	-	374	100	4.10
	M78	18	4.8	58	15.5	113	30.2	121	32.4	64	17.1	-	-	374	100	3.41
	M103	8	2.1	24	6.4	78	20.9	131	35.0	133	35.6	-	-	374	100	3.95
	M104	8	2.1	19	5.1	90	24.1	147	39.3	110	29.4	-	-	374	100	3.88
	M127	18	4.8	47	12.6	101	27.0	113	30.2	94	25.1	1	0.3	374	100	3.57
	Genel Toplam															
Olumlu İzlennim	M4	49	13.1	81	21.7	114	30.5	94	25.1	36	9.6			374	100	2.96
	M33	25	6.7	44	11.8	103	27.5	123	32.9	79	21.1			374	100	3.50
	M49	54	14.4	77	20.6	101	27.0	103	27.5	39	10.4			374	100	2.98
	M77	35	9.4	75	20.1	75	20.1	72	19.3	117	31.3			374	100	3.43
	M92	67	17.9	65	17.4	77	20.6	89	23.8	76	20.3			374	100	3.11
	M105	63	16.8	74	19.8	88	23.5	95	25.4	54	14.4			374	100	3.00
	M119	23	6.1	52	13.9	72	19.3	90	24.1	137	36.6			374	100	3.71
	Genel Toplam															
Olumsuz İzlennim	M11	32	8.6	53	14.2	98	26.2	97	25.9	93	24.9	1	0.3	374	100	3.43
	M24	11	2.9	24	6.4	32	8.6	54	14.4	247	66.0	-	-	374	100	4.29
	M40	44	11.8	60	16.0	90	24.1	92	24.6	88	23.5	-	-	374	100	3.32
	M56	13	3.5	37	9.9	56	15.0	73	19.5	195	52.1	-	-	374	100	4.06
	M69	16	4.3	48	12.8	51	13.6	89	23.8	170	45.5	-	-	374	100	3.93
	M98	42	11.2	45	12.0	80	21.4	90	24.1	117	31.3	-	-	374	100	3.52
	M111	80	21.4	85	22.7	90	24.1	66	17.6	53	14.2	-	-	374	100	2.80
Genel Toplam																3.62

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

Araştırma bulgularına göre aday öğretmenlerin duygusal zeka anketinin çoğu alt boyutuna ilişkin davranışları ‘daima’ değil de ‘çoğu zaman’ göstermelerinin sebebi, genel olarak ailede, sosyal çevrede ve eğitim ortamında, aday öğretmenlerin bu davranışları kazanmalarını destekleyici faktörlerin yeterli düzeyde bulunmamasından kaynaklanabilir. Salovey ve Sluyter (1997)’a göre ailedeki etkileşim, eğitim programlarının içeriği ve değer yargıları duygusal zekanın gelişmesinde rol oynayan faktörlerdir. Aday öğretmenlerin duygularının farkında olma, onları yönetme ve denetleme, düşünme ile duygu arasında ilişki kurma ve onları yeni durumlara uydurma, gerçeği doğru olarak algılama gibi duygusal zeka davranışlarını tam olarak kazanamamalarının nedeni onların yetiştiği çevrenin ‘Salovey ve Sluyter’ın ortaya koyduğu faktörlerin’ yetersizliği olabilir.

Araştırma bulguları, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve duygusal zeka düzeylerinin beklenenin altında olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun nedeni, eğitim programlarının bu kavramları bireyde geliştirmeyi amaçlayan sınıf atmosferinden, yöntem ve tekniklerden, eğitim materyallerinden uzak olması olabilir. Meyer (1988:2)’e göre fakülteler ve üniversitelerde bilginin aktarılması düşünme becerilerinin geliştirilmesinden önde gelmektedir. Bu nedenle eğitim pasif tarzını sürdürmekte ve genellikle eğitim eleştirel düşünmenin önemli olmadığı düşünülmektedir.

Duygusal zekanın ve eleştirel düşünme becerisinin kalıtsal olmadığı, yaşam boyu geliştirilebilir iki kavram olduğu göz önüne alındığında henüz geç kalınmış değildir. Çünkü Stein (2003)’e göre duygusal olgunluğa, zaman ve yaşanan deneyimlerle ulaşılmaktadır. Walsh ve Paul (1988)’a göre de eleştirel düşünme her yaşta insana öğretilir, çünkü yaşla artarak ilerleyen bir olgudur (Walsh ve Paul, 1988 akt:Demirci, 2001:3).

3.3.Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Alt Ölçekleri ile duygusal zeka anketinin alt boyutları arasında ilişki var mıdır?

Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt ölçekleri ile duygusal zeka anketinin alt boyutları arasındaki ilişki için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır.

Tablo 3.’te aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt ölçeklerinden aldıkları puanlarla duygusal zeka anketinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayıları verilmiştir.

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

**P<.01 *p<.05

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

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

Analitiklik potansiyel olarak sorun yaratan durumlara karşı dikkatli olma, zor problemler karşısında akıl yürütmedir (Kökdemir, 2003:78). Eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutu olan analitiklik ile duygusal zeka anketinin yukarıda belirtilen alt boyutları arasında farklı düzeylerde ilişki belirlenmiştir. Analitik düşünen kişi, problemleri kontrol ederek stresle başa çıkabilir ve problemi daha iyi bir sonuç için fırsat olarak değerlendirebilir. Ayrıca kişi duygu ve düşüncelerinin farkında olup, bunları denetleyerek problemin çözümü için akıl yürütebilir ve ürettiği çözümleri toplum yararına kullanabilir. Cherniss ve Goleman (2001;14)'a göre duygusal zeka genel olarak yeteneklerimizin farkında olmamız, kendimizin ve başkalarının duygularını düzenlememiz için bizi yönlendirir.

Bir aday öğretmenin analitik düşünme eğiliminin gelişmiş olması son derece önemlidir. Çünkü öğretmen sınıf ortamında sorun oluşturabilecek durumlar için önlem alabilmeli, planlı hareket ederek problemleri çözme eğilimi gösterebilmelidir. Araştırmada elde edilen bulgulara dikkat edilecek olursa aday öğretmenlerin analitik düşünme eğilimlerinin, yüksek düzeyde olmasa da gelişmiş olduğu görülmektedir. Bu alt ölçekle duygusal zeka anketinin yukarıda belirtilen alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki olması;

aday öğretmenlerin bu alt boyutlardan aldıkları puanların çok düşük olmadığını göstergesidir. Örneğin tablo 6. incelendiğinde analitiklik alt ölçeğiyle duygusal zekanın bağımsızlık ve problem çözme alt boyutları arasında orta seviyede bir ilişki gözlenmektedir. Dolayısıyla aday öğretmenlerin problem çözme becerisi kazanmalarını destekleyici yöntem ve tekniklerin işe koşulduğu ve analitik düşünme eğilimlerinin gelişmesine fırsat verilen bağımsız sınıf ortamlarında yetiştikleri söylenebilir.

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

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

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

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

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

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

ilişki bulunmuştur.

Meraklılık koşulsuz bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme isteğidir. Kişi, bu doğrultuda elde ettiği kazanımlarla, karşısına çıkabilecek olası problemleri sezip, kontrol altına alıp, çözüm üretebilme yetisi ve bu tür durumların hayatı için engel teşkil etmediği düşüncesi geliştirebilir. Aynı zamanda meraklılık yetisine sahip olan kişi etkili iletişim kurarak, yeni kazanımlar elde edip bunları toplumun ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilir. Bir aday öğretmen meraklılık eğilimine sahip olarak bilgilerini sürekli yenileyebilmelidir. Çünkü çoğu alanda olduğu gibi eğitim alanında da sürekli gelişme söz konusudur. Gelişmeleri takip edip, koşulsuz olarak bilgi edinen bir öğretmenin verdiği eğitimle, gelişmelerin gerisinde kalan, yeni bilgileri öğrenmeye merak duymayan öğretmenin verdiği eğitim arasında kuşkusuz büyük farklar bulunmaktadır. Bu farklılığın sebeplerinden biri öğretmenin taşıdığı nitelikler arasında “meraklı olma” eğiliminin yer almasından ileri gelmektedir. Araştırmada örnekleme dahil edilen aday öğretmenlerin meraklılık eğilimine sahip olma düzeylerinin, çok yüksek olmadığı görülmektedir. Aday öğretmenler üniversite eğitimleri boyunca araştırmaya yönlendirilip, onların meraklılık duyguları sürekli canlı tutulsa da, meraklılık eğilime sahip olma düzeyleri çok yüksek olabilir. Ayrıca tablo 6’da görüldüğü gibi eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin meraklılık alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin stres karşı tolerans, kişiler arası ilişkiler ve problem çözme alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta seviyede ilişki belirlenmiştir. Bu bulgu dikkate alındığında, aday öğretmenlerin bilgi edinirken olağan stres durumlarıyla başa çıkabildikleri ve çevresindekilerle iyi iletişim kurabildikleri söylenebilir.

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

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

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

Aday öğretmenlerde kendine güven duygusu geliştirme, eğitim ortamında karşılaştıkları problemlerde akıl yürüterek çözüm önerileri oluşturabilmeleri açısından önemlidir. Nitekim eğitim fakültelerinde aday öğretmenler, meslek yaşamlarında kendine güven eğiliminin onlara sağlayacağı yarardan haberdar edilmelidir. Araştırma bulgularına göre aday öğretmenlerin kendine güven eğilimlerinin yeterince gelişmediği söylenebilir. Düşüncelerin, karar ve yargıların eleştirilmesine fırsat verilen tartışma ortamlarında yetişmemiş olmaları bu sonucun nedenleri arasında sayılabilir. Ayrıca yukarıda belirtildiği gibi eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin kendine güven alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin bazı alt boyutları arasında ilişki bulunmuştur. Çünkü eleştirel düşünme eğilimi ve duygusal zekanın ortak yetisi olan “kendine güven”, aday öğretmenlerin problem çözme, strese başa çıkma ve olumsuzlukları iyi durumlar için fırsat olarak görme gibi yetileri kazanmalarında etken olmuş olabilir.

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

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

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

Bir öğretmen için doğruyu arama eğilimine sahip olmak, farklı düşünceleri nesnel olarak değerlendirebilmesi ve bu değerlendirme sonunda kendi düşüncesiyle çelişen bir düşüncenin bile doğruluğunu kabul edebilmesi bakımından önem taşımaktadır. Sınıflarında doğruyu arama eğilimi gösteren öğretmen, öğrencilerin de bu eğilimi kazanmalarına katkıda bulunabilir. Bu bağlamda düşüncelerin açıklamasına imkan veren öğrenme-öğretme ortamları oluşturup, öğrencileri farklı düşünceler arasında nesnel davranmaya yönlendirerek doğru bilgiyi bulmalarında ve aynı zamanda etkili kararlar almalarında onlara rehber olabilmelidir. Araştırma bulgularına bakıldığında bu alt ölçek ile duygusal zeka anketinin çoğu alt boyutu arasında pozitif yönlü ve düşük seviyede ilişki saptanmıştır. Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde aday öğretmenlerin doğruyu arama alt ölçeğinden aldıkları puanların, duygusal zeka anketi alt boyutlarından aldıkları puanlara göre daha düşük olması, aralarındaki ilişkinin düşük seviyede çıkmasının nedeni olabilir.

3.3.6. Eleştirel Düşünme Sistematiçlik Alt Ölçeği ve Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişki

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

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

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

ortamlarında yetişmelerini beraberinde getirmektedir. Bu olumsuz durumun aşılması, öğretmenlerin meslek yaşamları öncesinde sistematik düşünme eğilimini kazanmaları ile sağlanacaktır. Araştırma bulgularına dikkat edilecek olursa aday öğretmenlerin bu eğilimlerinin çok fazla gelişmediği söylenebilir. Ayrıca tablo 1. incelendiğinde sistematik düşünme eğilimi taşıyan aday öğretmenlerin, duygusal zekanın bazı yetilerine de sahip oldukları görülmektedir. Örneğin eleştirel düşünme ölçeğinin sistematiklik alt ölçeği ile duygusal zeka anketinin öz saygı, problem çözme, gerçeklik değerlendirmesi alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta seviyede bir ilişki söz konusudur. Bu bağlamda, kendi yeterliliklerinin farkında olarak problemlere çözüm önerileri üretirken gerçekçi davranan bir aday öğretmenin sistematik düşünme eğilimini kazanmış olduğu söylenebilir.

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

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

İlgili hesaplama sonuçlarına göre, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile duygusal zeka anketinden aldıkları toplam puanlar arasında $p < .01$ düzeyinde manidar bir ilişki bulunmuştur. Ancak elde edilen korelasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin orta derecede olduğu görülmektedir ($r = .660, p < .01$).

4.SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ile ilgili şu sonuçlar elde edilmiştir:

Uygulanan ölçme araçlarından alınan verilerin analizi sonucunda aday öğretmenlerin eleştirel düşünme anketinin alt boyutlarında “Kısmen Katılıyorum” ve “Katılıyorum”; duygusal zeka anketinin çoğu alt boyutunda ise “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneklerini işaretledikleri belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme ve duygusal zeka düzeylerinin yüksek olmadığı söylenebilir. Yükseköğretimde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler, öğretmen adaylarına kendini tanıma, kendine saygı duyma, duygularının farkına varma ve duygularını kontrol ederek yönetme, çevresiyle etkili iletişim kurma, işbirliği yapma, olumsuz durumlar karşısında olumlu tutum geliştirme gibi yetileri kazandıracak şekilde işe koşulabilir. Araştırma bulgularına göre California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin alt ölçekleri ve Bar-on Duygusal Zeka Anketi'nin alt boyutları arasında orta ve düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca her iki ölçekten alınan

toplam puanlar arasında da orta düzeyde hatta yüksek düzeye yakın pozitif bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zeka yetilerini geliştirmek için işe koşulan strateji yöntem ve teknikler aynı zamanda eleştirel düşünmenin kapsadığı analitik ve sistematik düşünme, çeşitli bilgilerden doğru olanı bulma, kendine güven duygusu geliştirerek farklı fikirlere açık olma becerilerini geliştirmek için de kullanılabilir.

Bu iki kavramın geliştirilmesi için ilk olarak uygulanan eğitim programlarının eleştirel düşünme ve duygusal zeka kavramlarını içermesi gerekmektedir. Daha sonra programda yer alan bu becerileri öğrenciye kazandıracak ders araç-gereçleri belirlenmeli, rahat bir sınıf düzeni oluşturulmalı, farklı öğretim yöntem ve tekniklerle bu becerilerin öğretimi desteklenmeli, uygun ölçme araçlarıyla değerlendirme yapılmalıdır. Bunların yanında öğretmen, bu becerilerin taşıdığı anlam ve özellikler ile bu becerilere ne derece sahip oldukları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Çünkü gerekli koşullar ne kadar iyi olursa olsun bu beceriler hakkında bilgisi olmayan bir öğretmenin iyi bir eleştirel düşünür ve duygusal zekaya sahip bireyler yetiştirmesi mümkün değildir. Öğrencileri düşünmeye, gerçek yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmeye ve sorgulayıcı bireyler olmaya yönlendiren, önyargılardan uzak, gelişimin önündeki engelleri ortadan kaldırmayı amaçlayan sınıf ortamları hazırlamakla sorumlu olan kişiler öğretmenlerdir.

Yapılan araştırmada aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin ve duygusal zeka düzeylerinin yeterince gelişmediği görülmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme ve duygusal zekayı bireye kazandırmakla sorumlu olan eğitimciler bu kavramların önemi, kapsamı hakkında bilgilendirilebilir. İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerden, yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim görevlilerine kadar eğitimin her aşamasında yer alan eğitimcilerin bu kavramlar ve bunların içerdiği yetileri öğrencilere nasıl kazandıracakları hakkında bilgilendirilebilir. Öğretim üyeleri ve görevlileri tarafından aday öğretmenlerin belirtilen duygusal zeka yetilerini ve eleştirel düşünme becerilerini gerçek yaşamda kullanabilmeleri için gerçek yaşamla ilişkili sınıf ortamları hazırlanabilir.

Akademik başarıya, sosyal yaşantıya olumlu yönde etkisi olan eleştirel düşünme ve duygusal zeka gelişimi bireyin hayatı boyunca devam eden bir süreç olduğundan dolayı iş alanında hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir ve toplum bilinçlendirme programları hazırlanabilir. Eleştirel düşünme ve duygusal zeka, geliştirilebilen iki kavram olduğu ve bu kavramların gelişimi ailede başladığı için eleştirel düşünme ve duygusal zekanın önemini içeren aile bilinçlendirme programları hazırlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akınoğlu, O. (2001). “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi.” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Akınoğlu, O. ve diğerleri. (2002). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aktan, E. (2002). Duygusal Zeka. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aybek, B. (2006). “Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi.” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltaş, Z. (2006). Duygusal Zeka. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bradbery, T. & Greaves, J. (2006). Duygusal Zekanızı Keşfedin. çev: Sevda Kubilay, İstanbul: Truva Yayınları.
- Chaffee, J. (1988). Thinking Critically. Newyork: Houghton Mifflin Company.
- Cherniss, C. & Goleman, D. (2001). The Emotionally Intelligent Workplace. San Francisco:

Jossey-Bass.

- Cüceloğlu, D. (1993). İyi Düşün Doğru Karar Ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Demirci, C. (2001). "Eleştirel Düşünme." Eğitim ve Bilim, 254, (115), 3.
- Elder, L. (1997). "Critical Thinking The Key to Emotional Intelligent." Journal of Developmental Education, 21, (1), 40-41.
- Goleman, D. (2005). Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?, çev. B. S. Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1998). Duygusal Zeka. çev. B. S. Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (1992). Eleştirinin Eleştirisi. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Kazancı, O. (1989). Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Kocayörük, A. (2004). Duygusal Zeka Eğitiminde Drama Etkinlikleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kökdemir, D. (2003). "Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Markham, U. (2001). %100 Düşünce gücü ve Bellek Geliştirme. çev: A. Ülger, İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
- Meyer, C. (1988). Teaching Students to Think Critically. London: Josey-Bass Publishers.
- Ruggiero, V. R. (1988). Teaching Thinking Across The Curriculum. New York: Herperd Raw Publishers.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). "Bar-On Duygusal Zeka Testi'nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Nemli, E. (2001). "Duygusal Zeka ve Liderlik." Verimlilik Dergisi, Ankara: Milli Prodüktive Yayınları. (1).
- Öner, N. (1994). Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler. Boğaziçi Üniversitesi. İstanbul.
- Özcan, A. O. (2000). Algıdan Yoruma Yaratıcı Düşünce. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Salovey, P & Mayer, J. (1990). Emotional İntelligence, Imagination, Cognition and Personality.
- Salovey, P & Sluyter, J. D. (1997). Emotional Development and Emotional İntelligence, New York: Basic Books.
- Schafersman, D. S. (1991). An Introduction to Critical Thinking. www.Freeinquiry.com/critical-thinking.html.
- Shapiro, E. L. (1997). Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek. çev. Ü. Kartal. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Stein, J. & Steven, E. B. (2003). Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı. çev. I. Müjde. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Sungur, N. (1997). Yaratıcı Düşünce. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şahinel, S. (2001). "Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümlşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi Yaklaşımını Temel Alan Türkçe Öğretim Programının Toplam Erişi ve Kalıcılığa Etkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Şahinel, S. (2002). Eleştirel Düşünme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Woolfolk, A. (1980). Education Psychology. USA: Ally Bacon
- Yaylacı, Ö. G. (2006). Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yavuz, K. (2003). 0-12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zeka Gelişimi. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2001). "Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları." Eğitim Yönetimi Dergisi, Ankara: Öncü Basımevi. (25).