
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂLARI İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

Esma Akçil

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden …..(….) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Esma

Soyadı: AKÇİL

Bölümü: Okul Öncesi Eğitimi

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi

İngilizce Adı: The Investigation of Early childhood Teachers' Emotional Intelligence and Critical Thinking Tendencies

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Esma AKÇİL

İmza: ……..

JÜRİ ONAY SAYFASI

Esma AKÇİL tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" adlı tez çalışması jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Serap DEMİRİZ

(Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR

(Okul Öncesi Eğitimi, Ankara Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

(Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi) ……...

Tez Savunma Tarihi: 29/06/2021

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Aileme

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenim ve araştırma sürecimin tüm aşamalarında bana yol gösteren, karşılaştığım zorlukları bilgi ve deneyimi ile aşmama yardımcı olan, kıymetli görüş ve önerileriyle beni cesaretlendirip destekleyen, öğrencisi olmaktan büyük mutluluk duyduğum kıymetli hocam, danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Serap DEMİRİZ' e en içten duygularımla minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Öğrenim sürecim boyunca ufkumu genişleten, beni hem akademik hem kişisel olarak destekleyen, yanında olduğum her an yeni bir şeyler öğrendiğim değerli hocam Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ' a teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmama sundukları değerli katkılarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Gül DALĞAR' a, Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU' na ve analiz sürecinde desteğini hiç esirgemeyen değerli hocam Zafer ERTÜRK' e teşekkürlerimi sunarım.

Eğitimci kimliği ile bana her daim yol gösteren, desteğini her zaman hissettiğim babama, en yakın arkadaşım, kıymetlim anneme, süreç boyunca yanımda olan Esra'ma, neşe kaynağım Zehra'ma ve zorlandığım her anda dualarıyla yetişen değerli büyüklerim Uğur dedem, Berrin babaannem ve Mükrime anneanneme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimimin ilk gününden beri birlikte çalıştığım, öğrendiğim ve güler yüzüyle beni her zaman sakinleştiren Emine Hilal İNAN' a çok teşekkür ederim. Hayatta en büyük şanslarım olarak gördüğüm can dostlarım Esra ACAR, Esra UĞURLU, Gülhanı YANARTAŞ, Saliha GÜN ve Merve YANMAZ' a bu süreçteki tüm destekleri için çok teşekkür ederim.

Güzel enerjisiyle hayatıma ışık tutan, tüm zorlukları birlikte aştığım en büyük desteğim Mestan AKÇİL' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Var olun.

Esma AKÇİL

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂLARI İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Esma Akçil

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2021

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında ve ana sınıflarında görev yapmakta olan 351 okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nicel araştırma deseni olan tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Duygusal Zekâ Ölçeği / Psicometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)" ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada "Duygusal Zekâ Ölçeği"nin alt boyut ve toplam puanları normal dağılım sergilerken, "Eleştirel Düşünme Eğilimi" ölçeğinin alt boyut ve toplam puanları normal bir dağılım sergilememiştir. Bu yüzden "Duygusal Zekâ Ölçeği" analizlerinde parametrik, "Eleştirel Düşünme Eğilimi" ölçeğinin analizlerinde parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâları medeni durum ve çalıştıkları kurum türü değişkenlerine göre anlamlı fark göstermezken; öğrenim durumu değişkenine göre "Sosyallik" alt boyutunda ve hizmet yılı değişkeninde 'İyi olma, Öz Kontrol, Duygusallık' alt boyutlarında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ortalama olarak yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri medeni durum ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark göstermezken; hizmet yılı

değişkenine göre “Esneklik, Sistematiklik” alt boyutlarında ve çalıştıkları kurum türü değişkeninde “Açık Fikirlilik” alt boyutunda anlamlı fark olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, Duygusal zekâ, Eleştirel düşünme

Sayfa Adedi: 137

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Serap DEMİRİZ

THE INVESTIGATION OF EARLY CHILDHOOD TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE AND CRITICAL THINKING TENDENCIES

(M. S. Thesis)

Esma Akçil

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

JULY, 2021

ABSTRACT

This research was conducted to examine the emotional intelligence and critical thinking dispositions of early childhood teachers. The study group of the research consists of 351 early childhood teachers working at independent kindergartens affiliated to the Ministry of Education in Turkey in the 2020-2021 academic year. The research is in the relational screening model, which is one of the quantitative research models. In order to collect data for the research, the following scales were used: “Personal Information Form”, “Emotional Intelligence Scale / Psicometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)” and “Critical Thinking Disposition (EDE)”. The subdimension and total scores of the "Emotional Intelligence Scale" indicated a normal distribution, whereas these scores of the "Critical Thinking Disposition" scale indicated the opposite. Therefore, parametric tests were used in the analyzes of the "Emotional Intelligence Scale" and non parametric tests were used in the analyzes of the "Critical Thinking Tendency" scale. As the findings of the study indicate, it was determined that the emotional intelligence of early childhood teachers was high. While the emotional intelligence of the teachers does not differ significantly according to the variables of marital status and the type of institution they work in; It was determined that there are significant differences in the "Socialism" subdimension according to the educational status variable and in the "Well-being, Self-Control, Emotional"

subdimensions in the variable of years of service. Early childhood teachers' critical thinking dispositions were found to be high on average. The teachers' critical thinking tendencies did not differ significantly in terms of marital status and educational status variables, however; it has been observed that there are significant differences in the "Flexibility, Systematicity" subdimensions according to the variable of years of service and the "Open-mindedness" subdimension in the variable of the type of institution they work for. It has been determined that there is a moderate positive relationship between the emotional intelligence of early childhood teachers and their critical thinking dispositions.

Key Words: Early childhood teacher, Emotional intelligence, Critical thinking.

Page Number: 137

Supervisor: Serap DEMİRİZ, Ph. D.

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR LİSTESİ xiii

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xv

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

Problem Durumu 1

Araştırmanın Amacı 5

Araştırmanın Önemi 6

Araştırmanın Varsayımları 9

Araştırmanın Sınırlılıkları 9

Tanımlar 9

BÖLÜM II 11

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 11

Duygusal Zekâ **11**

Duygusal Zekâ Modelleri **14**

Erken Çocuklukta Duygusal Zekâ ve Öğretmen **18**

Eleştirel Düşünme **21**

Eleştirel Düşünmenin Boyutları **23**

Eleştirel Düşünme Becerileri **24**

Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri **26**

Erken Çocuklukta Eleştirel Düşünme ve Öğretmen **27**

İlgili Araştırmalar **32**

Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar **32**

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar **32**

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar **37**

Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılan Araştırmalar **42**

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar **42**

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar **48**

BÖLÜM III **51**

YÖNTEM **51**

Araştırmanın Modeli **51**

Çalışma Grubu **52**

Veri Toplama Araçları **53**

Kişisel Bilgi Formu **53**

Duygusal Zekâ Ölçeği / Psicometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) **53**

Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği **54**

Verilerin Toplanması **55**

Verilerin Analizi **55**

BÖLÜM IV **59**

BULGULAR VE YORUM **59**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar **59**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar **69**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar **80**

BÖLÜM V **83**

SONUÇ VE ÖNERİLER **83**

Sonuçlar **83**

Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar **83**

Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarına İlişkin Sonuçlar **84**

Okul Öncesi Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar **85**

Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar **86**

Öneriler **87**

Uygulamaya Yönelik Öneriler **87**

Araştırmacılara Yönelik Öneriler **88**

KAYNAKLAR **89**

EKLER **116**

EK 1. Kişisel Bilgi Formu **117**

EK 2. Duygusal Zekâ Ölçeği / Psicometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) Kullanım İzni **118**

EK 3. Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği Kullanım İzni **119**

EK 4. Gazi Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi **120**

EK 5. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni **121**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı* 52

Tablo 2. *Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri* 56

Tablo 3. *Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin "Duygusal Zekâ Ölçeği" Puanları Betimsel İstatistikleri* 59

Tablo 4. *Okul Öncesi Öğretmenlerin DZÖ' nden Aldıkları Puanların Medeni Durumlarına Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları* 62

Tablo 5. *Okul Öncesi Öğretmenlerin DZÖ' nden Aldıkları Puanların Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları* 63

Tablo 6. *Okul Öncesi Öğretmenlerin DZÖ' nden Aldıkları Puanların Hizmet Yıllarına Göre ANOVA Sonuçları* 65

Tablo 7. *Okul Öncesi Öğretmenlerin DZÖ' nden Aldıkları Puanların Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları* 68

Tablo 8. *Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" Puanları Betimsel İstatistikleri* 69

Tablo 9. *Okul Öncesi Öğretmenlerin EDE Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Medeni Durumlarına Göre* Mann-Whitney U-*Testi Sonuçları* 71

Tablo 10. *Okul Öncesi Öğretmenlerin EDE Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Öğrenim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları* 73

Tablo 11. *Okul Öncesi Öğretmenlerin EDE Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Hizmet Yıllarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları* 75

Tablo 12. *Okul Öncesi Öğretmenlerin EDE Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları* 78

Tablo 13. *Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasında Sperman Korelasyon Analizi Sonuçları* 80

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

EDE	Eleştirel Düşünme Eğilimi
EQ	Emotional Quotient / Duygusal Zekâ
DZÖ	Duygusal Zekâ Ölçeği
IQ	Intelligence Quotient / Zekâ Katsayısı
TEIQue	Psicometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire
TDK	Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın; amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımlar ve araştırma konusu ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Duygular insanın hayatında önemli yer tutmaktadır ve kendi beden dilini yönetmek, başkalarının beden diline duyarlı olmak, empatik olmak, insanlarla olumlu ilişki içinde olmak, yüksek duygusal enerji, kendini çalışmaya adamış olmak, değişime istek duymak, kendini yönlendirebilmek, olumsuz duygular ve stresle başa çıkmak ve kararlılık gibi özelliklere sahip olan bireylerin sosyal hayatta da başarılı olması beklenmektedir (Somuncuoğlu, 2005; Ulutaş, 2005). Goleman (2014) bu özeliklerin tüm bireylerde farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Goleman'a göre bazı insanlar daha empatik olurken bazıları başkalarının duygularını anlamakta zorluk çekebilir. Bu becerilere sahip olabilmek için kişinin öncelikli olarak kendini tanıması yani öz bilince sahip olması gerekmektedir. Kendini tanıyabilen bireyler duygularını kontrol edebilir ve çevreleriyle daha sağlıklı ilişki kurabilirler (Goleman, 2014).

Sosyal bir varlık olarak dünyaya gelen insan, geçirdiği yaşantılar sonucunda farklı duygu durumları ile karşılaşmaktadır. Bireyin hayata uyum sağlama sürecinde, duygularını tanıma, kontrol altına alma, uygun şekilde ifade edebilme ve aynı zamanda da başkalarının duygularını anlama gibi duygusal zekâ yeteneklerini kazanması ve bu yetenekleri başarı ile

yürütebilmesi beklenmektedir (Başal, 2004; Denham, 2001). Duygusal zekâ, bireyin başkalarıyla ilişkisinin artmasına, yeni deneyimlere açık olmasına ve sosyal olayları veya olguları çok yönlü bir şekilde değerlendirmesine katkıda bulunur (Ulutaş & Macun, 2017). Duygusal zekâya sahip olan bireyler, mutlu ve iyimser olmaya yatkın, benlik saygısı olan, duygusal anlayışı ve duygu ve stres yönetimi yüksek, motivasyon sahibi ve sosyal ilişkilerde başarılı olma eğilimi göstermektedirler (Petrides & Furnham, 2001). McQueen (2004)'e göre duygusal zekâ başarılı insan ilişkilerinin kurulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yaptığı araştırma sonucunda da duygusal zekânın eğitimle gelişebilen bir yetenek olduğunun ve bireylerin programa alınmadan önce duygusal zekâ değerlendirmesinin yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Duygusal zekâ, zorluklarla başa çıkma, uyum sağlama, risk alma ve yeni yollar denemekten korkmama gibi becerileri de içermektedir (Goleman, 2014). Duygusal zekâ aynı zamanda akademik başarıyı da olumlu olarak etkilemektedir. Sınıfta çocuk ve öğretmen arasındaki sosyal-duygusal etkileşimlerin kalitesi sınıfın duygusal iklimini oluşturmaktadır (Dolev & Leshem, 2016; Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012). Reyes vd. (2012), sınıftaki duygusal iklim ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişler ve araştırmanın sonunda akademik başarının sağlanması için duygularla ilgili etkileşimlerin önemi ortaya çıkmıştır.

Duyguların gelişimi doğumdan itibaren başlar ve yaş ilerledikçe bu ilişki ağı büyür. İlişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi ise duygusal zekâ yetenekleri ile bağlantılıdır. Duygusal zekâ çoklu zekânın geliştirilebilir olma özelliğini kapsamaktadır. Duygusal zekânın geliştirilebilmesi; aile ortamı, ebeveyn tutumları, duygu özellikleri, kişinin doğuştan getirdiği yetenekler ve aile içi iletişim şekli gibi faktörlerle doğrudan ilgilidir (Maboçoğlu, 2006). Çocukların duygusal zekâ gelişimini etkileyen en önemli belirleyicilerden biri de öğretmenlerdir. Okul öncesi dönemde çocuk, kendisiyle iletişimde olan, kendi duygularını paylaşan öğretmenine karşı güven duymaktadır (Aslan & Köksal Akyol, 2006). Duygusal zekâları yüksek olan öğretmenlerin, çocukların duygusal zekâ davranışlarını geliştirmeye önemli derecede katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Ertuğrul & Kutluca, 2020; Martyniak & Pellitteri, 2020; Poulou, 2017; Sabol, Melenets, Tretyak, Shcherbyna & Kulbediuk, 2020; Walton & Hibbard, 2019).

Son yıllarda öğretmenlerin duygusal zekâları ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenlerin duygusal zekâlarının nasıl olduğu, duygusal zekânın; cinsiyet (Akar Kayserili & Gündoğdu, 2010; Ata, 2010; Ertuğrul & Kutluca, 2020), medeni durum (Arslantaş, 2016; Ceyhan, 2011;

Torun, 2011), öğrenim durumu (Arslantaş, 2016; Ertuğrul & Kutluca, 2020; Öztürk, 2006; Torun, 2011; Yaman, 2019), hizmet yılı (Arslantaş, 2016; Ata, 2010; Ceyhan, 2011; Ertuğrul & Kutluca, 2020; Gün, 2012; Güvenç, 2012; Öztürk, 2006) değişkenlerinden nasıl etkilendiği ve öğretmenlerin duygusal zekâ konusunda eğitilmelerinin önemini (Dolev & Leshem, 2016; Martyniak &Pellitteri, 2020; Sabol vd., 2020; Walton & Hibbard, 2019) incelemektedir. Araştırmaların ortak sonucu öğretmenlerin duygusal zekâ konusunda eğitilmelerinin gerekliliğini göstermektedir.

Hızla değişen ve gelişen dünyada bireylerin kazanması gereken bir başka yeti ise eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme ile ilgili birçok farklı tanım bulunmaktadır. Elder ve Paul (2010) eleştirel düşünmeyi, "Düşünmeyi geliştirmek amacıyla değerlendirme ve analiz etme süreci" olarak tanımlamaktadır. Schafersman (1991) eleştirel düşünmeyi, "Bireyin çevresi ile ilgili güvenilir ve doğru bilgiyi elde etme uğraşı" olarak tanımlarken; Mason (2008) "Nedenleri doğru şekilde sunabilmek, konuyla ilgili sağlam deliller bulabilmek ve etkili değerlendirme yapabilmek" şeklinde tanımlamaktadır. Semerci (2003) ise, "Bilginin daha iyi öğrenilmesi, yeni durumlara uygulanması ve değerlendirme yeteneğinin geliştirilmesi" olarak tanımlamaktadır.

Eleştirel düşünme becerileri hayatın her alanında kullanılmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri, iyi kararlar almamıza, eylemlerimizin sonuçlarını anlamamıza ve sorunları çözmemize yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda bağlantı kurma, perspektif alma ve iletişim kurma gibi diğer önemli yaşam becerilerini de içermektedir (Rymanowicz, 2016).

Ülkemizde de bu kavram gittikçe önem kazanmış ve eleştirel düşünme becerisiyle sorgulayan, üreten, mantık kuran, farklı düşüncelere karşı hoşgörülü davranan bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Polat, 2014). Bu hedef Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel ilkeleri arasında "Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir." şeklinde bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan bireylerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu göstermektedir (Comer, Schweiger & Shelton, 2019; Özen Uyar, Yılmaz Genç & Yaşar, 2018; Ross, Loeffler, Schipper, Vandermeer & Allan, 2013). Öğretmen özellikleri okul öncesi eğitimin niteliğini ve çocuk gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir. Çocuklar sadece değer gördükleri, sevildiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bu anlamda çocukların eleştirel düşünme becerilerinin

gelişmesinde öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Öğretmenin, eğitim sürecini planlama, sınıf içi etkileşimi sağlama, uygun yöntem ve teknikleri kullanma, en önemlisi de bilgiyi aktarırken düşünme becerilerini kullanma durumunda yaklaşımı ve niteliği, planlanan amaca ulaşmada önemli görülmektedir (Çetinkaya, 2011; Demirel, 2012, s.215; Millî Eğitim Bakanlığı, 2013; Polat, 2014). Birjandi ve Bagherkazemi (2010) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme yetenekleri ile mesleki başarıları arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadırlar.

Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili yapılan çalışmalar öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve eleştirel düşünme eğiliminin medeni durum (Bal, 2011; Polat & Kontaş, 2018; Yaşar Ekici, Ataalp, Çelebi, Eminoğlu & Yüksel, 2018), öğrenim durumu (Arslan, 2016; Arslan, 2020; Bal, 2011; Erdem vd., 2013; Korkmaz, 2009; Narin & Aybek, 2010), hizmet yılı (Arslan, 2016; Arslan, 2020; Ceyhan, 2011; Erdem vd., 2013; Korkmaz, 2009; Narin & Aybek, 2010; Polat & Kontaş, 2018; Yaşar Ekici vd., 2018), çalıştıkları kurum türü (Arslan, 2016; Gün, 2012; Mutlu & Aktan, 2011) değişkenlerinden nasıl etkilendiğini incelemektedir.

Ülkemizde duygusal zekâ ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Certel, Çatıkkaş ve Yalçınkaya (2011), Çelik ve Güngör (2020) ve Dutoğlu ve Tuncel (2008)'in araştırmaları aday öğretmenlere; Erdem, İlğan ve Çelik (2013), Ceyhan (2011) ve Torun (2011)'un araştırmaları öğretmenlere; Eskidemir (2020) ve Kaya, Şenyuva ve Bodur (2018)'in araştırmaları ise hemşirelik lisans ve yüksek lisans öğrencilerine yöneliktir.

Eğitim süreci için oldukça önemli olan öğretmenler, eğitim sisteminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda geleceğin bireylerinin yetişmesinde etkin bir rol üstlenmektedir. Kendini tanıyan, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olan, duygularını anlayan ve kontrol edebilen aynı zamanda da özgür düşünebilen, sorgulayan ve kendine güvenen öğretmenler çocuklarla arasında güçlü bir bağ oluşturarak bu bağı sürekli olarak geliştirebilirler. Eleştirel düşünme eğilimleri yüksek olan, duygusal zekâ yetenekleri ile hareket eden öğretmenler sınıf içerisinde oluşabilecek durumlara karşı ön görülü, yeni fırsatlar oluşturabilen, enerjilerini daha verimli ve etkin kullanabilen bireyler olacaklardır (Gardner & Stough, 2002; Gün, 2012).

İlgili literatür incelendiğinde ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çocukların gelişiminin desteklenmesi ve ileriki öğrenim hayatına başarılı adımlarla hazırlanmasını desteklemede önemli role sahip olan öğretmenlerin niteliklerinin farklı boyutlarla incelenmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin birlikte incelendiği bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Duygusal zekâ bireyin kendini tanımasını, duygularını anlaması, kontrol etmesi, değerlendirmesi ve başa çıkmasını, kendini motive etmesini, yaratıcı performans göstermesini ve başkalarının duygularını anlama ve onlarla olan ilişkilerinde başarılı olmasını sağlarken (Meniado, 2020); eleştirel düşünme bireyin planlama yapmasını, esneklik ve sebat göstermesini, değişime açık ve farkında olmasını (Halpern, 2014) sağlamaktadır. Okul öncesi dönemin çocukların hayatındaki önemi ve çocukların zamanlarının önemli kısmını okulda geçirdikleri düşünüldüğünde okul öncesi çocuklarının duygusal zekâlarının ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir (Ulutaş & Macun, 2016). Öğretmenlerin bu becerileri desteklemesi ve geliştirebilmesi için de duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacını, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi oluşturmaktadır.

Araştırmada belirlenen temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları;
    a) Medeni durum,
    b) Öğrenim durumu,
    c) Hizmet yılı,
    d) Çalıştıkları kurum türü değişkenlerine göre fark göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri nasıldır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri;
    a) Medeni durum,
    b) Öğrenim durumu,
    c) Hizmet yılı,
    d) Çalıştıkları kurum türü değişkenlerine göre fark göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Duygusal zekâ yetileri doğuştan var olmakla birlikte yaşam boyu deneyimlerle geliştirilebilmektedir (Goleman, 2014). İlgili alan yazın incelendiğinde duygusal zekânın eğitimle desteklenebilir nitelik taşıdığı görülmektedir (Hen & Sharabi-Nov, 2014; Sabol vd, 2020; Şahin & Ömeroğlu, 2015; Ulutaş, 2013; Ulutaş & Ömeroğlu, 2007). Goleman (2014)'a göre IQ, hayatta başarılı olmamız için yeterli değildir, duygularımızla birleştiği zaman başarı elde edilebilir. Hayatta mutluluğu sağlayabilmek için her iki zekâya da ihtiyaç vardır. Bridge (2004), kendine aşırı güvenen, empatiden yoksun, başkalarının duygularını anlamakta zorlanan, kaygılı, öfkeli ama yüksek IQ'ya sahip kişilerin sosyal hayatta başarı sağlayamadıklarını belirtmektedir. Duygusal zekâ, kendini anlamak, motive edebilmek, sabırlı ve gayretli olabilmek için gerekli bir yetidir (Maboçoğlu, 2006). Ciarrochi, Chan ve Caputi (2000)'nin yapmış oldukları araştırma duygusal zekânın, bireylerin duygularını yönetmeleri ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi dönem çocukların tüm gelişimleri için kritik bir dönemdir. Çocukların duyguları tanıma ve kapsamlı duygular edinmelerinin erken yaşta başladığı ve yaş ilerledikçe arttığı görülmektedir. Bahman ve Maffini (2008)'ye göre çocuklar dünyaya saf duygularla gelmekte, duygularına çevresindekilerden aldıkları tepkiler veya izlenimlerle şekil vermektedirler. Duygusal becerilerin zaman içinde kazanılan becerilerle geliştirilmesi duygusal zekânın güçlenmesini sağlamaktadır (Bahman & Maffini'den aktaran Ulutaş, 2013). Duygusal zekânın erken gelişim dönemlerinde desteklenmesi duygusal zekâ ile

gelecekteki eğitim başarısı arasında ilişki olması açısından da oldukça önemlidir (MacCann vd., 2020; Rohaizad & Mohd Kosnin, 2014; Sharon & Grinberg, 2018)

Denham, Bassett ve Zinsser (2012), ebeveyn ve öğretmenleri, çocukların duygusal gelişimini teşvik eden veya caydıran deneyimler yaşamasını sağlayan önemli duygu sosyalleştiricileri olarak görmektedir. Çocukların zamanının önemli bir kısmını okulda öğretmenleriyle birlikte geçirdikleri düşünüldüğünde ise okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâlarının gelişiminde öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır (Yalçın & Özgen, 2017). Okul öncesi dönemde çocuk öğretmeni ile duygusal bir bağ kurar, öğretmeninin duygularını nasıl ifade ettiğini, duygularıyla nasıl başa çıktığını gözlemlemekte ve model almaktadır (Martyniak & Pellitteri, 2020; Yelinek & Grady, 2017; Ulutaş, 2013). Çocukların öğretmenleri ile kurdukları iletişim ve yaşadıkları deneyimler onların duygusal gelişimlerini, öğrenme yeteneklerini ve gelecekteki yaşamlarında nasıl insanlar olacaklarını kalıcı şekilde etkiler (Maboçoğlu, 2006). Ulutaş ve Macun (2016)'a göre öğretmenler; duygusal özellikleri, öğretmenlik tutumları, çocukla iletişim becerileri, sınıf yönetimi stratejileri, eğitim ortamı düzenleme yaklaşımları gibi yollarla çocukların duygusal zekâsını etkileyebilmektedirler. Öğretmenlerin çocukların duygusal zekâlarını destekleyebilmesi için öncelikli olarak kendilerini geliştirmeleri, duygularının farkında olmaları, sağlıklı iletişim ve empati kurabilmeleri ve kendilerini doğru ifade edebilmeleri gerekmektedir (Pınarcık, Salı & Altındiş, 2016; Öztürk, 2006). Dolev ve Leshem (2016), öğretmen etkililiği için öğretmenlerin kişisel yeteneklerinin ve duygusal zekâ becerilerinin oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bazı araştırmalar duygusal zekâ ve öğretmen performansı arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Asrar-ul-Haq, Enver & Hassan, 2017; Pahrudin, 2019; Sekreter, 2020; Yoke & Panatik, 2015). Ramana (2013) yaptığı araştırmada duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerine karşı daha ilgili, ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı ve sorularına daha iyi yanıt verme eğiliminde olduklarını tespit etmiştir.

Duygusal zekâ yetenekleri gibi eleştirel düşünme becerileri de öğrenilebilir ve geliştirilebilir becerilerdir (Dutoğlu & Tuncel, 2008; Kennedy, Fisher & Ennis, 1991).

21. yüzyılda yetişen nesillerin eleştirel düşünen, sorgulayan, üreten ve yeniliklere açık olarak yetiştirilmesi zorunluluk haline gelmiştir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). Huitt (1998), eleştirel düşünmenin önemli bir 21.yüzyıl becerisi olduğunu belirtmektedir. Çocuklarda eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi çocukların dünyayı daha iyi anlamasına, daha fazla öğrenmesine ve okulda daha iyi performans göstermesine olanak tanır (Salmon, 2008).

Çocukların eleştirel düşünme becerileri kazanabilmeleri için süreç içerisinde kendilerinin aktif oldukları, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı, çocukların analiz, sentez, çıkarım ve değerlendirme becerilerini destekleyecek etkinliklerin yapıldığı öğrenme ortamları oldukça önemlidir (Facione, 1990). Çocuklara üretken, eleştirel, hoşgörülü düşünme gücünü kazandırma, farklılıklara karşı saygılı olmasını sağlama, yeni bakış açıları kazandırma gibi becerilerin kazandırılması için zenginleştirilmiş öğrenme ortamları ve etkinlikler hazırlanması konusunda ise öğretmenlerin rolü büyüktür (Kaya, 2010). Aybek (2007)'in eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolünü tartışmak amacıyla yapmış olduğu çalışmada eğitimin amacına ulaşmasındaki en etkili aracın öğretmenler olduğu vurgulanmaktadır. Sorgulayıcı, katılımcı, tahminleri ve öncelikleri belirleyen, alternatifler arayan ve çeşitli görüşlerden anlam çıkarabilen öğrenciler yetiştirilebilmesi için, öncelikle onlara rehberlik edecek olan öğretmenlerin bu yeterlilikleri kazanacak şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir (Tok & Sevinç, 2010; Walsh & Paul, 1986).

Hayatın her alanında oldukça önem taşıyan duygusal zekâ ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması uzun bir süreç gerektirmektedir. Bu yeterliklerin gelişmesi kişisel ve çevresel faktörler aracılığıyla olduğu gibi eğitim yoluyla da olmaktadır. Bu doğrultuda ailelerin ve özellikle öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olması önemli görülmektedir. Bu kavramların öğretmenler aracılığı ile çocuklara kazandırılması çocukların karşılaşabilecekleri problemleri çözmeleri, kendilerine güvenen bireyler olmaları ve dünyada olan gelişim ve değişimi takip edebilmeleri açısından oldukça önemlidir (Bradberyy & Greaves, 2006). Eleştirel düşünme nitelikli eğitimin hem sonucu hem göstergesi olarak değerlendirilirken (Certel vd., 2011), bireyin hayat kalitesini zihninde oluşan duygu durumlarıyla ölçülmesinden dolayı duygusal olarak zeki bireyler yetiştirilmesi eğitimin gerekliliklerindendir (Elder, 2013).

Bu araştırma ile öğretmenlerin duygusal zekâları ve eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili iç görü geliştirmeleri, değişen koşullar, yaş ve deneyimleriyle birlikte kendilerini yeniden değerlendirmeleri ve uygulama sırasında oluşabilecek eksikleri görüp düzenleyebilmeleri için farkındalık oluşturmak önemli görülmektedir. Araştırmadan elde edilen verilerin okul öncesi eğitim kurumlarının çağdaş yapılanma süreçlerinde öğretmenlerin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimlerinin anlam ve önemini konusunda eğitimin geleceğine yön veren liderlere farklı bir görüş kazandıracağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin duygusal

zekâ ve eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ile araştırma sonuçlarına göre gerekli olan geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Okul öncesi dönemin çocuklar için önemi büyüktür. Çocukların hayatlarında önemli etkiye sahip olan bireylerden birinin okul öncesi öğretmenleri olduğu ve öğretmen yeterliğinin eğitimin kalitesini etkilediği düşünüldüğünden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi için bu çalışmanın yapılması önemli görülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada;

1. Ölçme araçlarının araştırmaya gönüllü katılan öğretmenler tarafından objektif düşünceleri ve duyguları yansıtarak doldurulduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. "Kişisel Bilgi Formu", "Duygusal Zekâ Ölçeği / Psicometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)" ölçeğinden elde edilen verilerle,
2. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokulları ve ana sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Duygusal Zekâ: Kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol edebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut etme yeteneğidir (Goleman, 2014).

Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı kanıtsal, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır (Facione, 1990).

Eleştirel Düşünme Becerileri: Eleştirel düşünme becerileri yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme olmak üzere altı beceriden oluşur. Bu beceriler, eleştirel düşünmenin merkezinde yer alan becerilerdir (Facione, 1990).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde duygusal zekâ (duygusal zekâ modelleri, duygusal zekâyı desteklemede öğretmenin rolü) ve eleştirel düşünme eğilimleri (eleştirel düşünmenin boyutları, eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünen bireyin özellikleri, eleştirel düşünmeyi desteklemede öğretmenin rolü) açıklanmıştır.

Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ, duygu ve zekâ kavramlarını içermektedir. Duygu kavramının herkese farklı anlamlar çağrıştırması ve duyguların kişiye özgü olmasından dolayı bu kavramı tanımlamak zor olsa da tanımlanmasına bilimsel açıdan ihtiyaç duyulmaktadır.

Türk Dil Kurumu (2019)'nun güncel sözlüğünde duygu, belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim; nesneleri veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği; kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik olarak tanımlanmaktadır. Duygu kavramının Latince karşılığı 'hareket etmek' demektir ve bireyin tepkisi veya yanıt biçimi olarak ortaya çıkmaktadır (Mete & Akpınar, 2013).

Goleman (2014)'a göre duygu, bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimidir. Duygular insan hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir. Başkalarını anlayabilme, karşındakinin ne hissettiğini düşünebilme ve insanlar arasındaki iletişimi düzgünce yürütebilmenin temelinde duygular yer almaktadır (Yılmaz, 2012).

Zekâ geçmişten günümüze, dönemsel değişikliklere de bağlı olarak çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. TDK (2019) zekâyı, insanın düşünme, akıl yürütme, nesnel gerçekleri algılama, kavrama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tümü olarak açıklamaktadır.

Zekâ bazı bilim insanları tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır.

Zekâyı ilk kez modern anlamda tanımlayan Binet'e göre zekâ, dış dünyanın algılanması, algıların belleğe yerleştirilmesi ve bu içerik üzerinde düşünülmesidir. Ayrıca görsel hayal gücü, iyi bir muhakeme, iyi hüküm verebilme, eleştirel bir görüşe sahip olma ve kendini aşma kapasitesidir (Özgüven, 2015; Topses, 2003).

Weshsler zekâyı, "Bir bütün olarak amaçlı hareket etme, mantıklı düşünme ve çevresini etkileme konularında bireyin genel kapasitesi" olarak tanımlamıştır (Özgüven, 2015). Konrad ve Hendl (2001)'e göre zekâ, düşünceyi bilinçli olarak yeni bir işe yönlendirebilme konusunda genel bir beceri ve hayatın getirdiği sorumluluk ve taleplere karşı zihinsel olarak uyum sağlama durumudur. Piaget' e göre, her canlı yaşayabilmek için kendine en uygun koşulları bulmaya çalışır. Bunun için gerekli olan temel etken ise onun zekâsıdır. Diğer bir değişle zekâ, organizmanın çevreye uyum sağlamasına yardım etmektedir. Piaget zekânın testlerle ölçülmesine karşıdır. Ona göre zekice davranmak, yaşamak için en uygun koşulları sağlamaktır (Senemoğlu, 2012).

Thorndike'a göre zekâ, uyarıcılara karşı uygun tepkiler vermektir. Thorndike'a göre soyut, mekanik (pratik) ve sosyal (toplumsal) olmak üzere üç tür zekâ alanı vardır ve günlük yaşam problemlerinin yalnızca biriyle çözülebilmesi mümkün değildir. Thorndike sorunların çözülebilmesi için zekâ alanlarının birlikte kullanılması gerektiğini savunur. Soyut zekâ, sayı ve sözcükleri oluşturan sembolleri kullanarak düşünme yeteneğidir. Mekanik zekâ, çeşitli araç-gereçleri yapıp bunları kullanabilme becerisidir ve genellikle çocukluktan itibaren ortaya çıkar. Sosyal yani toplumsal zekâ alanı ise zekâyı bilişsel boyutları dışında değerlendiren ilk alandır ve insanları anlama ve onlarla ilişki kurabilmeyi ifade eder (Bacanlı, 2002; Gökaydın, 2016).

Gardner zekâyı, problem çözme ve doğal ortamlarda yeni ürünler ortaya çıkarma kapasitesi olarak tanımlamaktadır (Gardner & Hatch, 1989). Gardner yaptığı araştırmalar sonucu zekânın sabit, değişmez ve ölçülebilir olma özelliklerini yetersiz bularak sekiz farklı zekâ alanı üzerinde durmuştur ve Çoklu Zekâ Kuramı ortaya çıkmıştır. Duygusal zekâ kavramı her ne kadar Gardner'ın tanımlamış olduğu "kişilerarası" ve "içsel" zekâ alanlarını temel

alarak gelişse de Goleman, Gardner'ın araştırmalarında duyguların rolünün üstünde ayrıntılı olarak durulmadığını ve genellikle duyguların bilişsel yönlerinin üzerinde durulduğunu belirtmiştir (Maboçoğlu, 2006).

Duygusal zekâ kavramı ortaya çıkmadan önce sadece IQ kavramı yani bilişsel zekâ üzerinde durulmaktaydı ancak duygusal zekâ kavramı ortaya çıktıktan sonra yapılan araştırmalarda duygusal zekânın da en az bilişsel zekâ kadar önemli olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bilimsel araştırmalar duygusal zekânın bireyin kişisel, sosyal ve iş hayatında bilişsel zekâdan daha fazla önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Doğan & Şahin, 2007; Koçyiğit, 2016). Böylece zekâ kavramından bahsedilirken duyguların göz ardı edilemeyeceği ortaya çıkmış ve zekâyı; soyut, somut ve sosyal olmak üzere üç alanda incelemişlerdir. Sosyal zekâ, insanları anlamak ve onlarla ilişki kurabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel zekâ dışında geliştirilen zekâ modeline, Bar-On (2006) "sosyal zekâ"; Doll (1935) "sosyal olgunluk" veya "sosyal yetenek"; Weschsler (1940) "bilişsel olmayan zekâ"; Gardner (2011) "çoklu zekâ" ve Salovey ve Mayer (1990) ise "duygusal zekâ" demektedir. Bu şekilde duygular da zekâ tanımının içerisinde yer almaya başlamıştır.

Salovey ve Mayer (1990)'e göre duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, bunlar arasında ayırım yapma ve bu süreçten elde ettiği bilgiyi, düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneğiyle ilgili olan sosyal zekânın bir alt formudur. Duygusal zekâ insanların kendi duygularını ve başkalarının duygularını ayırt edebilme ve izleyebilme yeteneğidir. Kendi düşünce ve hareketlerini yönetme de duygusal zekâ ile ilgilidir (Danciu, 2010).

Goleman'a göre duygusal zekâ, kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol edebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut etme yeteneğidir (Goleman, 2014). Başka bir tanımla duygusal zekâ, kendini, stresini ve negatif duygularını kontrol edebilme kapasitesidir (Danciu, 2010).

Bar-On (2006)'a göre duygusal zekâ bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizinidir.

Petrides ve Furnham (2000, 2001) duygusal zekâyı, duygusal öz yeterlik (emotional self-efficacy) ve duygusal zekâ yetenekleri (ability emotional intelligence) olmak üzere iki

kavramda incelemektedirler. Duygusal öz yeterlik, kişinin duygular ile ilgili bilgileri tanıma, işleme ve kullanma becerisine ilişkin davranışsal eğilimler ve benlik algılarının bir bütünüdür. Empati, dürtüsellik, atılganlık gibi çeşitli eğilimleri ve sosyal zekânın unsurlarını kapsar. Duygusal zekâ yeteneği ise bireyin duyguları tanıma, işleme ve kullanmasındaki gerçek yeteneği ifade eder (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004).

Cooper ve Sawaf (1997), duygusal zekâyı, bireyin duygusal potansiyelini ortaya çıkaran ve sosyal ortam ile arasında bağ oluşturan bir enerji akışı olarak tanımlamaktadır.

Duygusal zekâ ile ilgili yapılan ilk araştırmalar IQ seviyeleri yüksek olan bireylerin iş ve özel yaşamlarında neden her zaman başarılı olmadıklarını araştırarak başlamıştır (Cooper & Sawaf, 1997). Yapılan araştırmalar da sanıldığının aksine IQ'su yüksek bireylerin, iş ve sosyal hayatında öngörülen başarıyı yakalayamadıklarını göstermektedir (Bridge, 2004; Mete & Akpınar, 2013).

Duygusal Zekâ Modelleri

İlk kez Salovey ve Mayer (1990) tarafından ortaya atılan duygusal zekâ kavramı ile ilgili "yetenek modeli" ve "karma model" olmak üzere iki tür yaklaşım bulunmaktadır. Salovey ve Mayer'in yaklaşımını içeren yetenek modelinde, mantık yürütürken duygulardan faydalanmanın önemi üzerinde durulur. Bu modelde kişilik özellikleri duygusal zekânın dışında tutulur (Kılıçarslan, 2010). Karma model ise duyguların yanında sosyal becerileri, motivasyon ve kişilik özelliklerini de kapsar (Cobb & Mayer'den aktaran Ulutaş, 2005). Salovey ve Mayer yetenek modelini benimserken, Goleman, Bar-on ve Cooper ve Sawaf ise karma modeli benimsemektedirler.

Salovey – Mayer'in Duygusal Zekâ Modeli

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâ tanımlarından yola çıkarak yetenek modelini ortaya koymuşlardır. Salovey ve Mayer'e göre duygusal zekâ kendinin ve başkalarının hislerini gözlemleyip düzenleyebilme, hisleri düşünce ve eylemlere kılavuzluk edecek şekilde kullanabilme yeteneğidir. Yetenek modeli; duyguları tanıma, düşünceyi kolaylaştırmak için duyguları kullanma, duyguları anlama ve duyguları yönetme olarak dört duygusal zekâ yeteneğinden oluşmaktadır (Salovey & Mayer, 1990). *Duyguları tanıma,* kendinin ve

başkalarının nasıl hissettiğini jest, mimik ve diğer iletişim kanalları ile anlama yeteneği; *düşünceyi kolaylaştırmak için duyguları kullanma,* bir duygu yaratma ve sonrasında bu duyguyla düşünme yeteneği; *duyguları anlama,* karışık duyguları ve duyguların bir aşamadan diğerine nasıl geçtiklerini anlama yeteneği ve *duyguları yönetme* ise kendinin ve başkalarının duygularını yönetebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Maboçoğlu, 2006; Mayer & Salovey'den aktaran Macun, 2017).

Duygusal zekâ modelleri Salovey ve Mayer'in yaklaşımından yola çıktıkları için bu model duygusal zekânın temelini oluşturmaktadır. Duygusal zekânın yeteneğe bağlı ölçümü için Mayer ve arkadaşları önce "Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zekâ Testi"ni (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test-MSCIT), ardından "Çok Faktörlü Duygusal Zekâ Ölçeği"ni (Multifactor Emotional Intelligence Scale-MEIS) geliştirmişlerdir. İki ölçek de 4 dallı diyagram ve duygusal zekâ dallarına göre duygusal zekâyı ölçmektedir (Cobb & Mayer'den aktaran Ulutaş, 2005).

Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Goleman duygusal zekâyı, bireylerin sosyal yaşamı üzerinde derin etkisi olabilecek öğrenilmiş bir yetenekler sistemi olarak görmektedir (Agbaria, 2021). Goleman, Salovey ve Mayer'in ortaya koyduğu duygusal zekânın dört yetisini geliştirerek beş duygusal zekâ yeteneği ortaya koymuştur.

Öz bilinç: Goleman (2014)'e göre kendini tanıma olarak da adlandırılan öz bilinç, "Bir duyguyu oluşurken fark edebilme" olarak tanımlanmakta olup aynı zamanda duygusal zekânın temelidir. Duygusal farkındalık yani duyguların her an farkında olma yeteneği psikolojik sezgi ve kendini anlamak bakımından şarttır. Duygusal farkındalık kişinin gerçek hislerini anlaması ve kontrol altında tutabilmesidir. Kendimizi tanımak, bir duyguyu oluşurken anlayabilmektir. Duygularını tanıyan kişiler, hayatlarını daha iyi idare ederler, hayatlarını ilgilendiren ve kişisel karar gerektiren tüm konularda ne düşündükleri konusunda çok emindirler (Goleman, 2014). Mayer ise özbilinci, "Kişinin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olabilmesi" olarak tanımlamaktadır (Mayer'den aktaran Goleman, 2014).

Duyguları idare edebilmek: Öz bilinçten sonra gelişen bir özelliktir. Duygularını idare etme yeteneği gösteren bireyler, başlarına gelen acı/tatlı olaylardan sonra kendilerini daha çabuk

toplayabilmektedirler. Duygularını idare etmekte zorlanan bireyler ise huzursuz kişilik özelliği gösterirler (Goleman, 2014).

Kendini harekete geçirmek: Duyguları bir amaç için bir araya getirme, kendine hakim olabilme ve yaratıcılık için önemli olan bu özellik yüksek performans gösterebilen ve üretken bir birey olabilmek için önemlidir (Tuğrul, 1999). Bu özelliği taşıyan bireyler başarısızlıklar, hayal kırıkları ve zorluklara karşı yılmazlar (Kılıçarslan, 2010).

Başkalarının duygularını anlama: Başkalarının duygularını anlama yani empati kişinin sosyal mesajlara karşı daha duyarlı olmasıdır. Empati yapabilen kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu veya ne istediğini daha kolay anlayabilirler (Goleman, 2014). Karşı tarafın ne istediğini anlayabilmek empati için yeterli değildir, anlaşılanların karşı tarafa da aktarılması gerekir (Tuğrul, 1999).

İlişkileri yürütebilmek: Büyük ölçüde başkalarının duygularını anlamaktır. Başkalarının duygularını anlamak ve bu duyguları yönlendirmek amacıyla harekete geçebilmek ilişki yürütme sanatının özünü oluşturmaktadır. Bu becerisi yüksek olan bireyler hayatın çoğu yerinde başarılı olurlar ve zevkli bir sosyal yaşamları olur. Genelde lider, etkili ve popüler kişilerdir (Goleman, 2014).

Reuven Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli

Bar-On (2006), duygusal zekâ modelinde bireyin başarısında duyguların rolü üzerinde durmuş, duygusal zekâyı bilişsel olmayan yetenek ve yeterliklerin bütünü olarak değerlendirmiştir. Bu modele göre bireyin başarıya ulaşmasında kendini tanıması, çevresini anlaması ve uyum sağlaması esas alınmıştır. Bar-On modeli kişinin kendisinin farkında olması gibi zihinsel yeteneklerle birlikte zihinsel yeteneklerden ayrılan bireysel ve kişilerarası yetenekler, stres yönetimi, mutluluk, iyimserlik gibi duyguları da kapsayan karma modeldir. Bar-On (2006) duygusal zekâyı; "Kaçınılmaz olarak bireyin başarısını etkileyecek olan, bireyin yaşamındaki arzularla ketlenmeyle savaşmada başvurduğu bilinç dışı yetenekler" olarak da tanımlamaktadır.

Bar-On duygusal zekâ modeli beş alt, on beş alt boyuttan oluşmaktadır. *İçe dönüklük boyutu:* öz saygı, duygusal farkındalık, kendine güven, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme; *kişilerarası ilişkiler boyutu:* empati, sosyal sorumluluk ve kişilerarası ilişkiler kurma; *stres*

yönetimi boyutu: strese karşı tolerans ve nabız kontrolü; *uyumluluk boyutu:* gerçeklik, esneklik ve problem çözme; *genel ruh hali boyutu:* iyimserlik ve mutluluk alt boyutlarından oluşmaktadır (Bar-On, 2006).

Bar-On bu modeldeki duygusal zekâ yeteneklerinin zamanla değişebileceğini, eğitim ve geliştirme programları ile desteklenebileceğini belirtmektedir. Ayrıca modelde bulunan duygusal zekâ yeteneklerinin bireylerin duygusal performanslarından çok duygusal zekâ potansiyellerini ortaya koyacağını ifade etmektedir (Gardner & Stough, 2002).

Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli

Cooper ve Sawaf modeli zihinsel yeteneklerin yanında "geleceği yaratmak" gibi farklı kavramları da içeren karma bir modeldir. Bu modele göre bireylerin ve kurumların iş ortamlarında başarı elde edebilmesi yalnızca duygusal zekânın etkisi ile olmaktadır (Çakar & Arbak, 2004). Cooper ve Sawaf (2017)'ın 'Dört Köşe Taşı' ismini taşıyan modeli duygusal öğrenme, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya boyutlarından oluşmaktadır. *Duygusal öğrenme,* bireylerin duygularını ve bu duyguların nasıl işlendiğini bilmesini içermektedir. Duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geri bildirim ve pratik sezgi becerilerinden oluşmaktadır. *Duygusal zindelik,* bireylerin gereken durumlara göre esnek ve dayanıklı olmasını içermektedir. Öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenileme becerilerinden oluşmaktadır. *Duygusal derinlik,* duyguların yoğunluğunu ve büyüme potansiyelini içermektedir. Özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak ve yetki olmadan etki becerilerinden oluşmaktadır. *Duygusal simya,* bireylerin yaratıcılıklarını ortaya koyabilmeleri için gereken duyguları kullanabilme becerisini içermektedir. Sezgisel akış, düşünsel zaman değişimi, fırsatı sezinlemek ve geleceği yaratmak becerilerinden oluşmaktadır.

K. V. Petrides'in Duygusal Zekâ Modeli

Petrides'in modelinde duygusal zekâ, kişisel duygusal zekâ ve duygusal zekâ yeterlikleri olmak üzere kavramsal açından iki başlık altında incelenmektedir. Kişisel duygusal zekâ kişilik alanları ile ilgili olup öz bildirim testleri ile ölçülürken duygusal zekâ yeteneği bilişsel alan ile ilgilidir ve doğru-yanlış cevaplarının bulunduğu maksimum performans testleri ile

ölçülmektedir (Petrides & Furnham, 2001). Bu model kuram ve hipotezlere dayandırılması ile işlevsel olarak diğer modellerden ayrılmaktadır. Duygusal zekâ yeteneğinin ölçülmesi objektif olarak puanlanan doğru-yanlış maddelerin geliştirilmesi gerektiğinden zordur. Kişisel duygusal zekânın ölçümü ise çok daha açıktır ve kullanılan ölçme araçları da bulunmaktadır (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004).

Petrides ve Furnham (2001)'ın duygusal zekâ ile ilgili yaptığı içerik analizi sonucunda bazı duygusal zekâ özellikleri belirlenmiştir. Bunlar; uyum yeteneği, kendine güven, duyguları; anlama, ifade etme, yönetme, düzenleme, dürtüsellik, ilişkiler, öz saygı, öz motivasyon, sosyal farkındalık, stres yönetimi, empatik davranış, mutlu olma ve iyimserliktir.

Petrides, Pita ve Kokkinaki (2007), duygusal zekâsı yüksek olan bireyleri; esnek ve yeni koşullara uyum sağlayabilen, açık sözlü ve haklarını savunabilen, kendi ve başkalarının duygularını doğru anlayabilen, duygularını aktarabilen ve kontrol edebilen, başkalarının duygularını etkileyebilen, başarılı ve kendine güvenen, zorluklar karşısında pes etmeyen, stres kontrolü yapabilen, neşeli ve hayatın güzel yönlerine bakmayı bilen bireyler olarak tanımlamaktadırlar.

Petrides ve Furnham duygusal zekâyı tanımlarken duygusal deneyimlerin öznelliğine vurgu yapmıştır. Petrides ve Furnham (2001) tarafından geliştirilmiş olan Duygusal Zekâ Ölçeği (TEIQue) "İyi Olma", "Öz Kontrol", "Duygusallık" ve "Sosyallik" olmak üzere 4 temel ve 15 alt boyuttan oluşmaktadır.

Erken Çocuklukta Duygusal Zekâ ve Öğretmen

Çocukta duygusal gelişim üzerinde yapılan çalışmalar çocuklarda görülen davranış bozukluklarının altında duygusal beceri eksikliklerinin yer aldığını vurgulamaktadır. Bu anlamda yaşamın ilk yılları sosyal ve duygusal gelişim açısından kritik dönemlerdir. Okul öncesi dönemde çocuğun önemli duygusal beceriler kazanması ve geliştirmesi beklenmektedir (Denham, 2001). Sağlıklı bir duygusal gelişimden geçen çocukların kendi duygularını anlayıp yönetme, başkalarının duygu ve ihtiyaçlarını anlama, başkalarının görüşlerine saygı duyma ve özgüven gibi alanlarda başarılı olduğu görülmektedir (Rohaizad & Mohd Kosnin, 2014).

Ulutaş ve Ömeroğlu (2007), duygusal zekâ eğitiminin okul öncesindeki önemini belirlemeye yönelik araştırmalarında duygusal zekâ eğitiminin duygusal zekâyı geliştirmedeki etkisini ortaya koymuşlardır. Okul öncesi dönemde çocuk üzerinde en etkili olan bireyler aileler ve öğretmenlerdir. Son yıllarda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile eğitim programları ve öğretmenlerin de çocuğun gelişimsel anlamda desteklenmesi konusunda yaşamsal öneme sahip olduğu vurgulanmakta ve sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi bakımından özellikle ailelere ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Saltalı, 2013).

Çocuklarda duygusal zekâyı destekleme kritik noktalardan biridir ve genel olarak okul öncesi eğitim kurumunun özelde ise okul öncesi öğretmeninin birincil görevi olmalıdır. Yapılan araştırmalar duygusal zekâsı yüksek olan kişilerin kendi ve başkalarının duygularını net bir şekilde anladığını ortaya koymuştur. Bunun sonucunda ise davranışları topluma karşı daha uyumludur ve hedeflerine başkalarıyla etkileşim kurarak daha kolay ulaşabilirler. Bu nedenle öğretmenlerin, okul öncesi çağından itibaren çocuklara duygularını anlama ve düşünme yollarını öğretmeleri gerekmektedir. Eğitim açısında bu, öğretmenlerin çocukların duygularını anlamaları, onları hissedebilmeleri ve rahatlatmaları, onlara rehberlik etmeleri yani çocuklara nitelikli olarak yardım sağlamaları gerektiği anlamına gelir (Sabol vd, 2020).

Öğretmenin rolü, okullarda duygusal zekâ ile ilgili müdahalelerin yapılmasında en önemli faktörlerden biridir. Dolev ve Leshem (2016) öğretmenlerin kişisel yeterliliklerinin ve öğretmen etkililiğinin duygusal zekânın gelişimi açısından oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler yalnızca duygusal zekâ ile ilgili müfredatı sunmakla kalmamalı aynı zamanda rol model olarak duygusal zekâ davranışlarını kazandırmaya çalışmalı ve çocukların akademik ve duygusal gelişimini sağlayan sınıf ortamları yaratmalıdır (Martyniak & Pellitteri, 2020). Bu anlamda çocuklara rol model olması beklenen öğretmenlerin de duygusal zekâ açısından bilgilendirilmesi ve güçlendirilmesi de önemli görülmektedir (Macun, 2017). Alam ve Ahmed (2018), öğretmenlerin duygusal zekâlarının çocukların başarısına olan etkisini inceledikleri araştırmada, duygusal zekâya sahip öğretmenlerin çocukların güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmaları ve sınıf koşullarına uyum sağlamaları ile etkili öğretme gerçekleştireceklerini belirtmişlerdir.

Etkili öğretim ve iyi öğrenme çocukların başarılı olmasında gereklidir. Öğretmenin; sınıf yönetimi becerileri, alanında uzmanlığı, öğretim yöntemleri bilgisi, profesyonelliği, materyalleri nasıl yapılandıracağı, sunacağı ve açıklayacağı gibi öğretmen etkililiğinde rol oynayan önemli faktörler bulunmaktadır. Ancak duygusal zekâ en önemli faktör olarak etkili

öğretmenleri çoğunluktan ayırır çünkü öğrenme süreci duygusal çaba, mücadele, hayal kırıklıkları, heyecan ve kaygıyı içermektedir. Bu nedenle etkili bir öğretmen, olumlu sosyal etkileşimi, aktif katılımı ve öğrenmeye yönelik motivasyonu teşvik eden ideal bir öğrenme ortamı oluşturmalı, çocukların duygusal durumunu ve davranışlarının nedenlerini anlamalıdır (Sekreter, 2020).

Reyes vd. (2012)'e göre, duygusal bir sınıf iklimi oluşturmak için öğretmenlerin, çocukların ihtiyaçlarına duyarlı, sıcak, şefkatli, besleyici ve cana yakın, çocukların duygu ve düşüncelerini dikkate alan, sert ve alaycı ifadedeler kullanmaktan uzak bir bakış açısı ortaya koyması gerekmektedir. Bu tür sınıflarda öğretmenler, çocuklara karşı düzenli olarak sıcaklık, saygı ve ilgi göstermekte ve çocukların birbirleriyle olan iş birliğini desteklemektedir.

Yıldızbaş (2007)'a göre duygusal zekâsı yüksek çocukları yetiştirebilmek için çocuklara ne öğrettiğimiz veya ne öğütlediğimizden çok onlarla nasıl bir ilişki içerisinde olduğumuz önemlidir. Yetişkinlerin, çocuğun yaşamının ilk yıllarından itibaren çocukla kurduğu ilişki ve çocuğa kazandırdığı tecrübeler çocukların duygusal ve beyin gelişimlerinin yanında onların gelecekteki davranış ve tutumlarını da etkilemektedir.

Çocuklarda duygusal zekânın desteklenmesi birçok amacın da gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu amaçlar; çocukların duygusal açıdan sağlıklı olmalarını sağlamak, sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmak, başkalarına içtenlikle yardım etmelerini sağlamak, bireysel ve toplumsal bakış açısı geliştirmelerini sağlamak, farklılıkları kabul etmelerini ve önyargılardan uzaklaşmalarını sağlamak olarak sıralanmaktadır (Ulutaş, 2013).

Araştırmalar duygusal zekâ becerilerinin erken yaşlarda kazanıldığını ve yaşam boyu devam ettiğini göstermektedir. Çocukların vakitlerinin büyük kısmını okulda geçiriyor olmaları, duygusal zekâ anlamında öğretmenlere düşen rolün önemini açıklamaktadır (Ulutaş & Macun, 2016). Ülkemizde duygusal zekânın geliştirilmesi konusunda öğretmenin yeri ve öğretmenlerin sahip oldukları duygusal zekâ yetileri ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır (Akar Kayserili & Gündoğdu, 2010; Arslantaş, 2016; Ata, 2010; Balat, Çelebi, Yılmaz & Gümüştekin, 2014; Ceyhan, 2011; Demiral, 2018; Ertuğrul, 2020; Gün, 2012; Gürol, 2008; Güvenç, 2012; Önen, 2012; Öztürk, 2006; Pınarcık vd., 2016; Torun, 2011; Ulutaş & Macun, 2016; Yaman, 2019). Bu çalışmaların ortak sonuçlarına bakıldığı zaman öğretmenlerden; çocukların farklı bakış açıları geliştirmesini sağlaması, empati kurmayı öğretmesi,

başkalarının düşünce ve davranışlarına karşı duyarlı olmayı öğretmesi, iş birliği, etkileşim ve kendini ifade edebilme gibi yetileri kazandırması beklenmektedir (Dutoğlu & Tuncel, 2008; Reyes vd., 2012). Öğretmenlerin çocukları iyi bir şekilde tanıması da bu süreç açısından önemlidir. Çocuğu iyi tanıyan öğretmen çocukların duygusal zekâlarını desteklemede de yol gösterici olmaktadır. Öğretmenler çocukların aile yapısı, gelişim özellikleri, yaşadığı çevre ve ilgi ve alışkanlıklarını araştırmalıdır (Tagay, 2014).

Ulutaş (2013), çocukların bulundukları toplum veya aileye göre savaş, göç, açlık gibi bazı sorunlarla karşılaştığı ve toplumun geleceğini sağlam temellere oturtmak için öncelikli olarak çocuklara en iyi imkanların sunulması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca duygusal zekânın geliştirilmesinde öğretmenlerin önemi büyüktür ve çocuklar olumlu ve olumsuz duygularla nasıl baş edileceği konusunda öğretmenleri rol model almaktadırlar (Yelinek & Grady, 2017). Panju (2008)'ya göre öğretmenlerin duygusal zekâ eğitimi için farklı bir zaman oluşturmaya çalışmasına gerek yoktur. Oyun oynarken, yemek yerken ve tüm etkinliklerin içerisinde duygulara yer verilebilir (Panju'dan aktaran Ulutaş, 2013). Reyes vd. (2012), öğretmenlerin duygusal becerileri destekleyen bir sınıf iklimi oluşturmaları için, çocukların kendilerini ifade etmelerini teşvik eden, onların ilgi ve bakış açılarına hitap eden ve yaşlarına uygun etkinlikler seçmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının yüksek olması onların yaşam doyumlarını, iş doyumlarını ve mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Duygusal zekâları yüksek olan öğretmenler kendilerini geliştirmeye açık, donanımlı, yenilikleri takip etmede istekli aynı zamanda da çocukları önemseyen, empati kurabilen ve çocukların ihtiyaçlarını anlama ve karşılamada yetenekli bireylerdir. Bu özellikler olumlu sınıf ikliminin oluşmasını, çocukların motive olmasını ve öğretmen-çocuk etkileşim ve iletişiminin kalitesinin artmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin sosyal-duygusal gelişim alanını destekleyici etkinliklere kapsam ve içerik olarak dengeli bir şekilde yer verebilmesi için de duygusal zekâlarının yüksek olması beklenmektedir (Öztürk, 2006; Yaman, 2019).

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmeyi tanımlamadan önce eleştiri kelimesinin ne anlama geldiğini bilmek gerekmektedir. Eleştiri, genellikle olumsuz, yapıcı olmayan bir ifade olarak algılansa da tanımı itibariyle hem olumlu hem de olumsuz incelemeleri kapsamaktadır.

TDK (2019) eleştiriyi, bir insan, eser veya konuyu doğru ve yanlış yönlerini bulup göstermek amacıyla inceleme işi olarak tanımlamaktadır. Edebiyat alanında bakıldığında, bir edebiyat veya sanat eserini her yönüyle değerlendirerek anlaşılmasını sağlamak amacıyla yazılan yazı türü, tenkit, kritik olarak ifade edilmektedir. Felsefi açıdan ise, bilginin doğruluk durumunu inceleme, sınama ve yargılama olarak belirtilmektedir. Cevizci (2005)'e göre eleştiri, bir şeyi iyi ve kötü yanlarıyla değerlendirme demektir. Eleştiri kavramının yalnızca olumsuz olarak algılanması doğru değildir. Eleştirinin amacı karşı çıkmak değil, anlamak ve açıklamaktır.

Eleştirel düşünmenin temelini oluşturan düşünme kavramı pek çok farklı şekilde tanımlanmıştır. TDK (2019) güncel sözlüğünde düşünmek; aklından geçirmek, göz önüne getirmek, bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden faydalanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek, zihniyle arayıp bulmak, bir şeye karşı ilgili ve titiz davranmak, akıl etmek, ne olabileceğini önceden kestirmek, tasarlamak, tasalanmak, kaygılanmak, farz etmek şeklinde ifade edilmiştir.

Sokrates'e göre düşünme, ruhun, incelediği konular hakkında kendi kendine yaptığı konuşmalardır (Güzel, 2003).

Düşünme kavramının yaratıcı, yansıtıcı, analitik, metabilişsel ve eleştirel gibi farklı boyutları bulunmaktadır (Karataş, 2020).

Bu boyutlardan eleştirel düşünme hakkında birçok farklı tanım yapılmış ve araştırmacılar kendi ilgi alanlarına yönelik olarak eleştirel düşünmeyi açıklamaya çalışmışlardır.

Facione (1990)'a göre eleştirel düşünme, yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı kanıtsal, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır.

McKnown (1997) eleştirel düşünme üzerine yapılan tanımları değerlendirmiş ve eleştirel düşünme üzerine "akıl yürütmeyi değerlendirme" ve "eleştirel düşünme çabası" olmak üzere iki temel bileşene ulaşmıştır. Akıl yürütmeyi değerlendirme; uygun anlamlar çıkarmayı, iddiaları, tartışmaları ve nedenleri değerlendirmeyi kapsayan beceri ve eğilimi kapsar. Eleştirel düşünme çabası ise mizaç, davranışlar, alışkanlıklar gibi eleştirel düşünme becerilerini kullanma eğilimidir.

Lipman (1988), eleştirel düşünmeyi kendini düzeltici düşünme, kriterlerle düşünme ve bağlama dayalı düşünme olarak üç karakteristik özellik ile tanımlamaktadır.

Huitt (1998), farklı eleştirel düşünme tanımlarından yola çıkarak yeni bir tanım geliştirmiş ve eleştirel düşünmeyi, "Argümanları veya önermeleri değerlendirmenin ve inançların gelişimine rehberlik edebilecek ve eyleme geçebilecek yargılarda bulunmanın disiplinli zihinsel etkinliğidir." şeklinde tanımlamıştır.

Semerci (2003)'ye göre eleştirel düşünme, "Bilginin daha iyi öğrenilmesi, yeni durumlara uygulanması ve değerlendirme yeteneğinin geliştirilmesidir."

Karadüz (2010)'e göre eleştirel düşünme, "Bireyin bir bilginin ya da iddianın doğruluğunu gerçekliğini ve güvenirliğini kanıtlama, bir konu hakkında karar vermede çeşitli ölçütlerden yararlanma, okuduğu ya da duyduğu bir şeye ilişkin kanıt elde etmeye çalışma, başkalarının iddia ve düşüncelerini kabul etmeden önce, onlardan bunu çeşitli dayanaklara göre kanıtlamalarını isteme, açıklık, dürüstlük, tutarlılık, doğruluk gibi zihinsel ya da öncül becerilerdir."

Büte (2019) eleştirel düşünmenin güncel tanımını, "Yapay zekâ, kurumsal verimlilik ve üretkenlik sağlarken, yenilikçi iş fikirleri ve çözümleri geliştirme gibi daha stratejik ve yaşamsa süreçleri ayakta tutan ve işleten kritik düşünme" olarak belirtmektedir.

Eleştirel düşünme, Amerika Felsefe Birliği Kolej Öncesi Komitesi aracılığı ve A. Facione başkanlığında gerçekleştirilen *Delphi Projesi*'nde, "Bireyin belirli bir amaca yönelik olarak, kendi kontrolünde yorum, analiz, değerlendirme ve çıkarımlar yapmasını sağlayan doğru düşünüp karar verme yetisi" olarak tanımlanmaktadır (Facione, 1990).

Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan tanımlar gibi eleştirel düşünme boyutları da araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmaktadır.

Kazancı (1989)'ya göre eleştirel düşünme boyutları; sorunu tanıma, denence kurma, denenceyi test etme, çıkarsama ve yargıdır.

Ennis (1991) eleştirel düşünme boyutlarını; varsayımlar oluşturma, problemin çözümü için alternatif yollar arama, oluşturulan alternatiflerin uygulanacağı planlar hazırlama olarak sıralamaktadır.

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990), eleştirel düşünme boyutlarını *doğru düşünce, düşünmenin öğeleri* ve *düşünce alanları* olarak incelemektedir:

Doğru Düşünce: Dünyayı olduğu gibi anlama girişimidir ve doğal bir kusursuzluğa sahiptir. Kusursuzluğun olması için düşüncenin, anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması gerekir. *Düşüncenin Öğeleri:* Eleştirel düşünmeyi tanımlamak için eleştirel olmayan düşünmenin açıklanması gerekmektedir. Eleştirel olmayan düşünme ise kesin, mantıklı ve tutarlı değildir. Eleştirel düşünme ise gelişmiş ve tarafsızdır. Eleştirel olmayan düşünmeden kaçınmak için, problemi/ soruyu, düşünmenin amacını, görüşleri, sayıltıları, ilke ve kuramları, kanıt, veri ve nedenleri, yorumları ve iddiaları, çıkarımları, usa vurmayı ve düzenlenen görüşün genel hatlarını, doğurguları ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz biçimde açıklayabilme, analiz edebilme, sınayabilme becerisi / anlayışı gibi düşünme öğeleri kullanılmalıdır.

Düşünce Alanları: Düşünme, probleme ve amaca bağlı olarak değişebilmektedir. Eleştirel düşünen bireyler probleme veya amaca göre kendi düşünmelerini düzenleyebilirler.

Demirel (2012)'e göre eleştirel düşünme bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimine dayanmaktadır. Bu anlamda eleştirel düşünmenin beş ana kuralı bulunmaktadır. *Tutarlılık:* Düşüncedeki tezatlıkların ortadan kaldırılabilmesi. *Birleştirme:* Düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilme. *Uygulanabilme:* Anladıklarını da ekleyerek bir modelde uygulayabilme. *Yeterlilik:* Deneyim ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilme. *İletişim Kurabilme:* Eleştirel düşünen birey için düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılır biçimde aktarabilme.

Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme ile ilgili bazı evrensel beceriler belirlenmiştir. Bunlar; mantıksal çıkarım yapma, değerlendirme, analiz etme, çıkarım yapma, sorgulama, algılama, düzenleme ve düşünmedir (Adler, 1987).

Halpern (2014), eleştirel düşünme becerilerini; sonuç çıkarma, analiz etme, hipotezleri test etme, olasılıkları görme, karar verme, sorun çözme ve yaratıcı düşünme olarak sıralamaktadır.

"Eleştirel Akıl Yürütme Gücü" ölçeğini geliştirmiş olan Watson-Glaser (1964) e göre eleştirel düşünme becerileri, bir sorunu tanımlama yani çıkarsama, sorunun çözümüne yönelik uygun ve güçlü varsayımları belirleme, çözüm için geçerli sonuçlar çıkarma ve bunları değerlendirmedir (Watson & Glaser'den aktaran Kürüm, 2002).

Özden (2005), eleştirel düşünme becerilerini, önyargı ve tutarlılığı değerlendirme, birinci ve ikinci el kaynakları ayırt etme, çıkarsamaları değerlendirme, varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme, argümanın eksik taraflarını ve belirsizlikleri görme, tanımların yeterliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme olarak sıralamaktadır.

Kökdemir (2000), eleştirel düşünme eğitiminin temellerini de oluşturan eleştirel düşünme becerilerinin bazılarını, kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme, elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenirliklerini test edebilme, ilişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme, önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme, tutarsız yargıların farkına varabilme, etkili soru sorabilme, sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme, bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş şeklinde sıralamaktadır.

Eleştirel düşünmenin tanımlanmasında önemli rolü olan *Delphi Projesi*, eleştirel düşünmenin hangi becerileri içerdiğine de değinmiştir. *Delphi Projesi*'ne göre eleştirel düşünme; "yorumlama, analiz, açıklama, değerlendirme, çıkarım yapma ve öz düzenleme gibi bilişsel ve meta-bilişsel becerileri" kapsamaktadır (Facione, 1990).

Facione (1990) eleştirel düşünme becerilerini aşağıdaki gibi tanımlamaktadır.

Yorumlama: Bir durum, deneyim, veri, olay, yargı, inanç, kural ya da ölçütün anlam ya da öneminin ifade edilmesidir. Sınıflandırma, önemini çözme, anlamı aydınlatma alt becerilerinden oluşmaktadır.

Analiz: İnanç, yargı, deneyim, bilgi ya da düşünceleri oluşturan durum, soru, kavram, tanım ve diğer sunular arasındaki ilişkilerin tanımlanmasıdır. Fikirleri gözden geçirme, iddiaları ortaya çıkarma, iddiaları analiz etme alt becerilerini kapsamaktadır.

Değerlendirme: Kişinin algı, deneyim, inanç, yargı ya da düşüncesini tanımlayan durumlara inanma ve güvenirlilik açısından bir değer biçmesidir. İddiaları ve kanıtları değerlendirme olmak üzere iki alt beceriden oluşmaktadır.

Çıkarım Yapma: Akılcı sonuçlara ulaşabilmesi, sağlıklı öngörü ve hipotezler geliştirilebilmesi; veri, yargı, durum, ilke, kanıt, inanç, düşünce, tanım, kavram ve soru gibi sunulardaki ilgili bilginin dikkate alınmasıdır. Kanıttan kuşkulanma, alternatifleri temin etme, sonuçlar çıkarma alt becerilerini kapsamaktadır.

Açıklama: Bir kişinin bir konuya ilişkin akıl yürütme sonuçlarını ortaya koyması, bu akıl yürütmeyi kanıt ve ölçütlerle birlikte kavramsal, yöntemsel, bağlamsal boyutta yargılaması ve inandırıcı delillerle ifade etmesidir. Sonuçları ifade etme, prosedürleri doğrulama, delilleri sunma alt becerilerinden oluşmaktadır.

Öz Düzenleme: Bir kişinin bilişsel etkinliklerini, bu etkinliklerde kullanılan öğeleri, elde edilen sonuçları sürekli olarak kontrol etmesi, özellikle çıkarsama yoluyla elde ettiği yargıları çözümlemesi ve değerlendirmesi, kendi akıl yürütme biçimi ve sonuçlarını sürekli sorgulama, doğrulama, değerlendirme ve düzeltmeye yönelik bir bakış açısından ele almasıdır. Kendini gözden geçirme ve düzeltme alt becerilerini kapsamaktadır.

Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Beyer (1983)' e göre yetkin, iyi düşünen birey; bir sorunun, problemin veya iddianın açık bir şekilde ifade edilmesini ve diğer bireylerin kesin bir dil kullanmasını isteme, çalışmalarını kontrol etme, bir düşünceyi oluşturmada azimli olma, öne sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma ve sunma, daha çok dogmalar ve özlem duyulan düşünceler yardımıyla değil, sorunlar, amaçlar ve sonuçlar yardımıyla yargılama, ön bilgileri kullanma, yeterli kanıt buluna kadar yargıdan şüphe duyma eğilimi içindedir.

Ennis (1985) eleştirel düşünme becerisinin önemli davranış göstergelerini; fikrini ortaya koyma ve savunma, farklı bakış açıları geliştirme, farklı sorular sorma, sorgulama becerilerinde gelişme, düşünceler arasında kıyaslama yapma ve başkasının düşüncesi üzerinde düşünme olarak sıralamaktadır.

Jones ve Safrit (1994)' e göre eleştirel düşünen birey; "Söylenenlere katılıyor muyum?, Bildiklerime göre bu ifade doğru mu?" gibi sorular sorarak içsel konuşmalar yapar,

sorunların farklı çözümleri olduğunu görebilir, heves, gelenek ya da alışkanlık ile karar vermeden önce düşünür, seçenekleri düşünür ve keşfeder, duyduklarını ve okuduklarını anlamlandırır, bilginin içeriğini anlar, sorunlar hakkında kendi duruşunu geliştirir, kendisinin ve başkalarının düşüncelerini dikkatlice inceleyebilir.

Cüceloğlu (1999)'na göre eleştirel düşünen birey açık fikirli, kendi düşüncesinden farklı düşüncelere sahip kişileri de dikkatle dinlemesini ve incelemesini bilen, düşüncelerin altında yatan nedenleri bilen ve bunlar üzerine tartışabilen kişidir**.**

Eleştirel düşünen bireyler karşılaştıkları yeni inançları doğrudan benimsemezler. Sorunları kendileri çözmeye çalışırlar ve anlayamadıkları bir görüşü doğru veya yanlış olarak kabul etmezler. Kendi kararlarını alırlar ve yönlendirilmeye izin vermezler. Eleştirel düşünen bireyler bilgilerinin sınırlarının farkındadırlar, bildikleri ve bilmediklerini ayırt edebilirler. Ayrıca bir konu hakkında değerlendirme yaparken farklı görüşleri göz önünde bulundurmayı önemserler. Eleştirel düşünürler aynı zamanda etkin bir dinleyicidirler (Akınoğlu, 2003).

Bireylere kazandırılması istenen eleştirel düşünme becerilerine örnek olarak; esneklik, sabır, düşünerek hareket etme, iş birliği, özerklik, bağımsızlık, açık niyetli olma, dili düzgün kullanma, motivasyon ve tartışma verilebilir (Lee'den aktaran Semerci, 2003).

Halpern (2014), eleştirel düşünmeye sahip bireylerin sahip olması gereken tutumları; plan yaparak düşünme ve çalışma eğilimi, esneklik, sebat, değişime açıklık ve farkındalık olarak sıralamaktadır.

Facione (2020)'a göre eleştirel düşünen birey; çeşitli konulara merak duyar, bilgi sahibi olma ve bu durumu sürdürme endişesi taşır, eleştirel düşünmeyi kullanma fırsatlarını fark eder, sorgulayıcıdır, kendi akıl yürütme becerilerine güvenir, farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirlidir, alternatif yöntem ve fikirleri değerlendirme konusunda esnektir, diğer insanların fikirlerini anlar, kendi önyargılarıyla yüzleşmede dürüsttür.

Erken Çocuklukta Eleştirel Düşünme ve Öğretmen

Çocuk dünyayı keşfetmeye ve anlamlandırmaya başladığı andan itibaren düşünme süreci de başlamaktadır. Düşünme becerisi, çocuğun hayatı tanıması, çevreyle etkileşim kurarak bilgi edinmesi ve bu bilgileri kullanması ile ilgili süreçleri kapsamaktadır (Dalğar, 2017). Eleştirel düşünmenin temelleri bebeklikten itibaren atılmaya başlar ve yaşam boyu gelişim gösterir

(Kennedy, Fisher & Ennis, 1991; Lai, 2011; Willingham, 2007). Okul öncesi dönem ise çocuklar için oldukça önemli bir dönemdir. Davis-Seaver (1994), okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünmeye teşvik edildiğinde, eleştirel düşünme becerilerinin başarıyla geliştiğini ve eleştirel düşünme eğitiminin okul dışında da bir yaşam biçimi olarak devam ettiğini belirmektedir. Çocuklar bu dönemde öğrenmeye istekli ve meraklı olurlar ve meraklarını gidermek için soru sorarlar (Leon, 2015). "Neden?, Nedir?, Nasıl?" gibi sorular çocukların temel soruları arasındadır. Bilişsel gelişimin artmasıyla birlikte sorular da karmaşıklaşabilir. Ebeveyn ve öğretmenlerin çocukları keşfetmeye, soru sormaya, teorilerini kurmaya ve test etmeye, deney yapmaya teşvik etmeleri ve dünyanın nasıl çalıştığını anlamaya çalışmalarına yardımcı olmaları gerekmektedir (Rymanowicz, 2016; Nosich, 2018; Saçkes, Trundle, Bell & O'Connell, 2011).

Florea ve Hurjui (2015), okul öncesi dönem çocuklarında eleştirel düşünmeyi geliştirmenin yararlarını; iletişimin temel öğelerini geliştirme, hatalarını ve önyargılarını geliştirmeye yardımcı olma, fikirleri incelerken yeni bir bakış açısı kazandırma, fikirlerini ifade etme özgürlüğü sağlama, olaylara farklı bakış açılarından bakma, farklı düşünme yeteneğini geliştirme, yeni fikirleri keşfetme olarak sıralamaktadır.

Dewey (1933), eleştirel düşünmenin, çocukların çevresini ve dünyayı keşfetme sürecinin bir parçası olarak sorgulama yaptıkları doğal gelişimsel bir evre olarak algılanması gerektiğini belirtmektedir (Dewey'den aktaran Dalğar, 2017). Çocukların erken yaşlarda "Bu nedir?" ve "Neden?" gibi sorularla sorgulamaya başladıkları göz önüne alındığında, eleştirel düşünme ile sürekli olarak meşgul oldukları belirtilmektedir. Sorgulama, çocuklara dünyaya karşı doğal ilgilerinin teşvikiyle sorular sormayı, keşfetmeyi, deneyler yapmayı, gözlem yapmayı, veri elde etmek için çeşitli yöntemler kullanmayı, buldukları arasında ilişki kurarak eleştirel düşünme yapmayı gerektirmektedir (Saçkes vd., 2011).

Düşünmek hakkında düşünmek okul öncesi dönem çocuklar için zor bir görev olsa da öğretmenin teşvik etmesiyle ulaşılmayacak bir şey değildir. Öğretmenin soru sorma şekli iyi düşünmeyi teşvik etme açısından fark yaratabilir. Öğretmen çocuğa ne düşündüğünü sorarsa "Köpeğimi düşünüyorum." ya da "Doğum günü partimi düşünüyorum." şeklinde yaşamlarındaki nesne, olay ve durumlardan yola çıkarak cevap verebilir. Bir öğretmen cevabı zaten içeren bir soru soruyorsa- örneğin; "Beyninle mi düşünüyorsun?"- çocuk muhtemelen kısa ve net bir cevap verebilir. "Evet." Ancak öğretmen bir çocuğa açık uçlu bir soru sorarsa- "İyi düşünme nedir?"- gibi, sorunun doğasına bağlı olarak farklı cevaplar

bekleyebilir. Bu tür sorular çocukların, düşünmenin, nesne ve hatıraları tanımanın ötesine geçip, sorunları çözmek veya dünyayı anlamak için iyi bir yöntem olduğunu görmelerine yardımcı olur (Salmon, 2010). Öğretmenler sınıflarına düşünme kültürünü yerleştirdikleri zaman çocuklar çevrelerini farklı bakış açılarıyla görmeye başlarlar. Salmon (2008)' un yaptığı çalışma, düşünme günlük rutinin bir parçası olduğunda çocukların düşünmeye karşı daha farkında olduklarını, bunun sonucunda da çocukların düşünme ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini düzenli olarak kullandığında çocukların da eleştirel düşünme süreçlerine katılımları artmaktadır (Seferoğlu & Akbıyık, 2006).

Çocuklar okul öncesi dönemde bilişsel gelişimin 2-7 yaş aralığını kapsayan sembolik dönemde bulunmaktadırlar. Sembolik düşünceyle meşgul olma çocukların yaratıcılık, hayal gücü ve eleştirel düşünme yetenekleri ile ilişkilidir. Eleştirel düşünme becerilerini desteklemede okul öncesi öğretmenlerinin önemi büyüktür (Mechler, 2016). Ennis (1985), eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasındaki en önemli faktörün öğretmen olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların eleştirel düşünme becerilerini kullanabilmeleri için farklı özellikte problem durumları ile karşılaşmaları sağlanmalıdır. Bu problemleri çözmeye çalışmaları çocukların yeni şeyler öğrenmesini sağlayabilir ve doğal eleştirel düşünme sürecini başlatabilir (Chandra'dan aktaran Dalğar, 2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sorumlulukları arasında çocuklara hazır bilgi vermek yerine onları araştıran, sorgulayan, eleştiren bireyler olarak yetiştirmek bulunmaktadır (Polat, 2014). Öğretmenler çocukların bağımsız düşünmesine ve keşif yapmasına izin veren etkinlikler planlamalı ve çocukların araştırmalarını, çözüm yolları üretmelerini, sonuçları kaydetmelerini ve tartışmalarını sağlamalıdır (Conezio & French'den aktaran Dalğar, 2017).

Eleştirel düşünmeyi destekleyen etkinliklerin; çocuklara açık uçlu sorular sormak, çocukların verdiği orijinal yanıtları kabul etmek, yeni bilgileri sunarken çocuğun önceki deneyim ve bilgilerini temel almak, çocuklardan tahminlerde bulunmalarını istemek, çocukları "farz edelim" sorularını yanıtlamaları konusunda cesaretlendirmek, çocuklara kendilerinin uygulama yapabilecekleri etkinlik ve deneyimler planlamak ve çocuklara projeler ve faaliyetler üzerinde akranlarıyla çalışma fırsatı sunmak gibi özellikleri içermesi gerekmektedir (Mechler, 2016). Lipman (1988) da eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde akranlarla çalışmanın önemini vurgulamaktadır.

Öğretmenler çocukların kendilerini ve inançlarını ifade etmelerine olanak sağlayan deneyimler sunarak çocukların eleştirel düşünme becerilerini kullanma fırsatı yaratmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin, Vygotsyky'nin Yakınsak Gelişim Alanı ilkesini kullanarak çocukların birbirlerine soru sormasını ve iş birliği yapmasını teşvik etmesi onların eleştirel düşünme becerilerini de desteklemektedir (Mechler, 2016).

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde yeni bilgileri çocukların eski deneyimleriyle bütünleştirmek oldukça önemlidir. Örneğin çocuklar büyüme kavramını öğreniyorlarsa, sınıfta belirli bir süre boyunca çocukların boylarını kaydedebilecekleri çizelgeler oluşturulabilir. Bu etkinlikle çocuklar bilgi toplayabilir, verileri yorumlamayı öğrenebilir ve gelecekte ne kadar büyüyeceklerini tahmin edebilirler. Çocuklar boylarını tahmin ettiklerinde, öğretmenler çocukların büyümelerini ve gelişimlerini hangi faktörlerin etkileyebileceğini düşünmelerini isteyerek çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilirler. Bu faaliyetler, eleştirel düşüncenin temel bileşenleriyle uyumludur (Mechler, 2016).

Çocukların eleştirel düşünmeyi öğrenebilmesi için öğretmenlerin bu konuda eğitilmiş olması, mesleki bilgisini öğrenme-öğretme stratejisi ile birleştirmesi ve çocuklara eleştirel düşünme tutumu kazandırmak için gerekli ortamı oluşturması gerekmektedir (Demirel, 2012; Polat, 2014; Sarıbaş, Akdemir, Aydın & Yılmaz, 2019). Thomas (2009), çocukların eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesinde her şeyden önce öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Argon ve Selvi (2011), okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünen bireyler yetiştirmesinin önemini vurgulamakta ve eleştirel düşünebilen öğretmenlerin eleştirel düşünebilen çocuklar yetiştireceğini belirtmektedir. Koç Erdamar ve Bangir Alpan (2017)'a göre "Bir öğretmenin dünyaya eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşması ne kadar önemliyse, öğrencilerinin eleştirel düşünme güçlerini desteklemesi de o kadar önemlidir. Ancak eleştirel düşünen bir öğretmen, eleştirel düşünmeyi geliştiren bir öğrenme ortamı oluşturabilir." Eleştirel düşünen öğretmenin taşıması gereken özellikleri ise öğrenci görüşlerine saygı duymalı, öğrenciye eleştirel düşünme konusunda model olmalı, demokratik ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmalı, alanındaki yenilikleri izlemeli, öğrenciyi dinlemeli, eleştiriye açık olmalı, önyargısız olmalı ve farklı yöntem-teknikler kullanarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etmeli olarak sıralamaktadırlar (Koç Erdamar & Bangir Alpan, 2017).

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ve desteklenmesinde öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir (Demir & Uluçınar, 2012; Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980). Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980)'a göre öğretmenler üst düzey düşünme becerilerini destekleyici açık uçlu sorular sorabilmeli, çocukları soru sormaya teşvik edebilmeli ve çocukların cevaplarını kendileri bulmaları konusunda rehber olmalıdır. Açık uçlu sorular sormak çocuklara detaylandırma ve açıklama fırsatı sunar. Basit bir "evet" ya da "hayır" ile yanıtlanabilen kapalı uçlu soruların aksine düşünerek ve daha uzun bir yanıt gerektirir. Ayrıca açık uçlu sorular çocukların akıl yürütmelerini sağlar (Mechler, 2016). Seferoğlu ve Akbıyık (2006)'a göre çocukların eleştirel düşünme becerilerinin artması için öğretmenler çocuklara üst düzey sorular sormalı ve verilen cevapların sağlam bir şekilde desteklenmesini beklemelidir. Ayrıca öğretmenler çocuklara telkin yapmaktan kaçınmalı, çocuklarda güven duygusu oluşturmalı ve çocukların fikirlerine saygı duymalıdır.

Berman (2001)'a göre, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması için bazı stratejiler göz önüne alınmalıdır. Çocuklara eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için öğretmenlerden beklenen davranışlar; güvenli eğitim ortamı hazırlama, bilinenlerden yola çıkma (bilinenden bilinmeyene), sınıf üyeleri ile iş birliği içerisinde çalışma, iyi soru sormayı öğretme, sınıf arkadaşlarına bağlılığı öğretme, farklı bakış açıları kazandırma, duyarlı olmayı öğretme, geleceğe dönük bakış açısı oluşturma ve düşünceleri davranışa dönüştürme olarak sıralanmaktadır.

Öğretmenler eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek için çocukların eleştirel düşünmelerini destekleyici demokratik bir okul kültürü ve öğrenme ortamları oluşturmaya çaba göstermelidir. Çocukların sınıf içerisinde aktif katılabilecekleri düşünme etkinlikleri planlamalıdır. Sınıf içerisindeki etkinlikler sırasında çocukların eleştirel olarak 'nasıl' düşüneceğini göstererek rol model olmalıdır. Çocuklara yeni bir bilgiyi eleştirel biçimde düşünerek, sorgulayarak elde etme becerisi kazandırmaya çalışmalıdır. Çocuklara sadece okul yaşamında değil, günlük hayatta karşılaşabileceği olaylara yönelik sorgulayıcı bir bakış, eleştirel bir ruh kazandırmalıdır (Demir & Uluçınar, 2012).

Heyman (2008), çocukların eleştirel düşünmelerinin gelişmesinde sosyal deneyimlerin ve eleştirel olarak akıl yürütmenin öğretilmesinin önemini vurgulamaktadır. Çocukların bu süreçte doğru bilgi kaynaklarına ulaşma çabaları ve öğretmenlerin onları desteklemeleri önemli görülmektedir.

Arslan (2020), çocuklara eleştirel düşünme becerileri kazandırmada öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri, mesleki yeterliğe sahip olma, doğru yöntem ve teknikleri kullanarak çocukları düşünmeye teşvik etme, çocukların merak ve araştırma azmini kırmadan destekleme, sınıf içinde iyi bir eğitim atmosferi oluşturma ve çocukları soru sormaya ve nitelikli cevaplar vermeye teşvik etme olarak özetlemektedir.

Çocuklara eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında, çocukların kendilerini güvende hissedecekleri bir eğitim ortamının önemi büyüktür. Eğitim sırasında soru sorma, sorgulama yapmanın önemi üzerinde durulmalı, çocuklara açık uçlu sorular sorulmalı ve çocukların da soru sormaları teşvik edilmelidir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde duygusal zekâ ve eleştirel düşünme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar kronolojik sırada özetlenmiştir.

Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güler (2006)'in ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâlarının problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya 200 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Problem Çözme Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yüksek, problem çözmede ise yaratıcı oldukları görülmüştür. İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme tutumları arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öztürk (2006)'ün okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmaya 378 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği", "Hackman ve Oldman İş Doyumu Ölçeği" ve "Maslach Tükenmişlik Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında, eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım değişkenlerinde, iş

doyumu puan ortalamalarında okul türü, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerinde, tükenmişlik düzeylerinde ise yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım, işinden elde ettiği doyum sırası ve idari tutum değişkenlerinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Akar Kayserili ve Gündoğdu (2010)'nun okul öncesi öğretmenlerinin ve son sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmaya Erzurum il merkezinde, resmi veya özel kurumlarda çalışan 90 okul öncesi öğretmeni ve Atatürk Üniversitesi'nde eğitim gören 80 son sınıf okul öncesi öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenlik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekâ düzeyinde ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarda son sınıf öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yani meslekte görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları son sınıf öğrencilere göre düşük çıkmıştır.

Ata (2010)'nın okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri, duygusal zekâ düzeyleri ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmaya 500 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada demografik veriler için "Bilgi Toplama Formu", "İlişki Ölçekleri Anketi", "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekâ düzeylerinin yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre duygusal zekâ alt boyutlarından en fazla "Kişisel Boyut" puanlarında farklılaşma olduğu görülmüştür. Ayrıca duygusal zekâ tüm alt boyutlarının ve bağlanma stilleri dört alt boyutunun öğretmenlerin empatik eğilimlerini yordadığı bulunmuştur.

Gün (2012)'ün okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmaya Gaziantep ilinde özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik yapan 102 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Güvenç (2012) sınıf öğretmenlerinde duygusal zekâ ve yansıtıcı düşünme becerilerini incelemiştir. Araştırmaya 293 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği" ve "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ve duygusal zekânın tüm boyutlarıyla yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal zekâlarında cinsiyet, öğrenim durumu, sınıfındaki öğrenci sayıları değişkenlerine göre anlamlı fark görülmezken mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark tespit edilmiştir. Yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algılarına göre ise cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, öğrenci sayılarına göre anlamlı fark yoktur.

Toytok (2013)'un öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini sınıfı yönetirken kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 487 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin yüksek düzeyde olmasına karşın, özellikle empati boyutu yeterliklerinde önemli eksikliklerinin olduğu; evli öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin mesleki tecrübesinin de sınıf yönetiminde duygusal zekâ düzeyini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Balat vd. (2014)'nin okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmaya 111 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla; "Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Dökmen Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmacıların demografik özelliklerini tespit etmek için ise "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ve empatik eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada duygusal zekânın empatik eğilim üzerinde yordayıcı bir etkisi olduğuna ulaşılmıştır.

Turan (2015)'ın öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmaya 157 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanında cinsiyet, yaş, aylık gelir, branş, meslekte hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkenleri açısından duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Arslantaş (2016)'ın okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya 213 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâları mezun olunan okul türüne göre incelendiğinde "İyimserlik/ Ruh Halini Düzenleme" alt boyutunda anlamlı fark olduğu, ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre "İyimserlik/ Ruh Halini Düzenleme" alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâları ve empatik eğilim düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Pınarcık vd. (2016)'nin okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmaya 22'si erkek, 92'si kadın toplamda 114 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla; "Kişisel Bilgi Formu", "Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasında beklenenin aksine negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin iletişim becerilerini yordamada bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Ünlü, Ezberci Çevik ve Kurnaz (2016)'ın okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmaya 578 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ve öğrenim gördükleri program türü değişkenleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekâ toplam puan ortalamaları ve faktörlerinden alınan toplam puan ortalamalarıyla öğretim türü arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Demiral (2018)'ın beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmen liderlik tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmaya 417 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Öğretmen Liderliği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, duygusal zekâ ölçeği tüm alt boyutlarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yaptıkları kademe türü, almış oldukları eğitim derecesi, görev yaptıkları yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin "İyimserlik/ Ruh Halini Düzenleme" algılarının yüksek, "Duygulardan Faydalanma"

algılarının orta ve "Duyguların Değerlendirilmesi" algılarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada duygusal zekâ ve öğretmen liderlik tarzları arasındaki ilişki incelendiğinde bireylerin "İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi" algısında görülen artışa bağlı olarak "Duyguların Kullanımı" ve "Duyguların Değerlendirilmesi" algısında da artış olacağı belirlenmiştir.

Sarısoy ve Erişen (2018)'in yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâ becerileri konusunda davranışlarını geliştirecek bir eğitim programı tasarlanmış ve gönüllü olarak katılan 20 öğretmene uygulanmıştır. Tasarlanan eğitim programının katılımcı öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine olan etkisini incelemek için "Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu" ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların duygusal zekâ becerileriyle ilgili olarak önemli düzeyde farkındalığa ulaştıkları, duygusal zekâ özelliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu ve programın etkili bir program olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Kılınç (2019) okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve duygusal zekâlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş, araştırmaya 200 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği" ve "Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekânın cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, mezun olunan lise türü, ailenin aylık geliri değişkenlerine göre fark göstermediği, baba eğitim durumu değişkenine göre ise babası üniversite mezunu olan aday öğretmenlerin puan ortalaması babası lise mezunu olan aday öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının yaratıcılık ve duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Yaman (2019)'ın okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmaya 110 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenlik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve mesleğe yönelik tutumları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Ertuğrul (2020)'un okul öncesi öğretmenlerde duygusal zekânın problem çözme becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmaya 236 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Demografik Bilgi Formu", "Duygusal Zekâ

Envanteri" ve "Kişilerarası Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ açısından ortalamanın altında bir puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Duygusal zekâ ile problem çözme arasında ise düşük de olsa pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

İpek ve Erdem (2021) araştırmalarında öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişler, çalışmaya 293 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Örgütsel Sinizm Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâlarının orta düzeyde olduğu ve duygusal zekânın cinsiyet, medeni durum ve alan değişkenine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin duygusal zekâları ve örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ahn (2005)'ın okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularını sosyalleştirmede kullandığı stratejileri incelemek amacıyla yaptığı çalışmada 12 öğretmen gözlemlenmiş ve çocuklarla olan diyaloğu kaydedilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin olumlu duyguları sözlü pekiştirme yoluyla destekledikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çocukların yalnızca gülümseme, kahkaha ve şefkat içeren davranışlarını değil empati kurmalarını da teşvik ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma, bazı çocukların duygusal ifadelere olumsuz tepkiler vermesinin sonucu olarak bazı öğretmenlerin duygusal sosyalleştirme uygulamalarını iyileştirmeleri gerektiğine değinmektedir.

Kafetsios ve Loumakou (2007)'nun öğretmenlerde duygusal zekâ ile duyguları düzenleme ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışmaya 475 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekânın genel ruh hali boyutunun işte yaşanan duyguları anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Ayrıca duyguları düzenlemenin işte yaşanan duyguları ve iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya koyulmuştur.

Stedman ve Andenoro (2007) duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 142 lisans öğrencisi ile yaptıkları araştırmanın sonucunda iki kavram

arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu ortaya koymuşlardır. Duygusal zekâ becerileri ile bilişsel olgunluk, katılım ve yenilikçilik arasında orta düzeyde ilişkiler görülmüştür.

Afsaneh ve Fatemeh (2011)'in üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ve eleştirel düşünmeleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya 86 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal- Form A" ve "BarOn EQ" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yaş ve cinsiyet değişkenlerinin duygusal zekâ üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Araştırmada duygusal zekâ ve eleştirel düşünme arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Dolev ve Leshem (2016)'in öğretmenlerin duygusal zekâlarına eğitimin etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmen merkezli duygusal zekâ eğitimi İsrail'deki 70 öğretmene iki yıllık süre boyunca uygulanmıştır. Çalışmada karma metot kullanılmış, öğretmenlerin önceki duygusal zekâ puanları da alınmış ve yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin çoğunun kazandıkları yetkinlikleri kişisel ve mesleki kimliklerine entegre ettikleri ve duygusal zekâ ile ilgili davranışlarını değiştirdikleri görülmüştür.

Kang (2017) araştırmasında, öğretmenlerin duygusal zekâ, öz-yeterlik ve okulların sosyo-ekonomik durumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 586 öğretmen katılmıştır. Araştırmada genel duygusal zekâ ve genel öğretmen öz-yeterliği arasındaki ve her iki ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonlar analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin duygusal zekâları ile öz-yeterliği arasında zayıf ilişkiler bulunmuştur. Duygusal zekâ ve okulun sosyo-ekonomik durumu, öğretmen öz-yeterliğini yordamamışlardır.

Poulou (2017)'nun okul öncesi sınıflarda, çocukların duygusal ve davranışsal zorluklarının yordayıcılarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada; öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algıları ve duygusal ve davranışsal zorlukları arasındaki bağlantıyı, öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerine yönelik algıları ile duygusal ve davranışsal zorlukları arasındaki bağlantıyı, öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algılarının öğrencilerin sosyal becerilerine dayalı olarak öğrencilerin duygusal ve davranışsal zorluklarına ilişkin algıları ile nasıl bir ilişkili olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmaya 92 okul öncesi öğretmeni ve 238 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algıları ve çocukların sosyal becerilerine

ilişkin daha yüksek puanlar çocukların duygusal ve davranışsal zorlukları arasındaki düşük puanlarla ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin duygusal zekâlarının çocukların duygusal ve davranışsal becerilerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yelinek ve Grady (2017)'nin okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde duygular hakkında nasıl konuştuklarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 13 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sırasında öğretmenlerin yaklaşık 3 saat içerisinde 633 duygu ile ilgili ifade kullandıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin bu ifadeleri birebir iletişimde veya etkinlikler sırasında anlatma, yorumlama, rehberlik etme ve çocukların sorularını cevaplama sırasında kullandıkları görülmüştür. Olumsuz duygular üzerinde konuşmalar ve rehberlik etme genellikle serbest oyun sırasında ve çocuklar agresif davrandığında görülmüştür. Araştırmanın sonucunda çocukların duygularını tanıyıp ifade etme ve duygularını yönetme konusunda öğretmenlerini rol model olarak aldıkları için öğretmenlerin konuşma şekillerini ve konuşmanın içeriğini dikkatle seçmeleri gerektiği önerilmiştir.

Alam ve Ahmed (2018) yaptıkları araştırmada öğretmen bağlılığı ve okul kültürü aracılığıyla öğretmenin duygusal zekâsının öğrenci başarısını artırmadaki rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 224 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye okul kültürünün etkisi olduğu görülmüştür.

Valente, Monteiro ve Lourenço (2018), öğretmenlerin duygusal zekâları ile sınıf disiplin yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlar ve öğretmenlerin duygusal zekâsının sınıf disiplin yönetimini nasıl etkilediğini, öğretmenlerin cinsiyet, akademik formasyon ve hizmet süreleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 559 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Duygusal Yeterlik Anketi", "Sınıf Yönetiminde Öğretmen Yeterlik Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygularla başa çıkma kapasitesi daha fazla olan öğretmenlerin sınıf disiplin yönetimlerinin daha iyi olduğu bulunmuştur.

Fernández -Molina, Bravo-Castillo ve Fernández-Berrocal (2019)'ın erken çocukluk eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmaya 418 öğretmen adayı katılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının değerlendirilmesi için dört tip profil tanımlanmıştır. Bunlar; optimum duygusal zekâ, yeterli duygusal zekâ, düşük duygusal zekâ ve zayıf duygusal zekâ. Araştırmanın sonucunda, aday

öğretmenlerin çoğu yeterli düzeye ulaşırken duygusal ilgide problemli seviyelere sahip bir grup bulunmuştur. Bu çalışma, aday öğretmenlerin eğitimleri sırasında duygusal zekâlarının farklı unsurlarını geliştirmeye yardımcı olmanın önemi üzerinde durmuştur.

Soanes ve Sungoh (2019)'un fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmen etkililiğine duygusal zekânın etkisini incelediği araştırmaya 352 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Duygusal Zekâ Envanteri" ve "Öğretmen Etkililik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, duygusal zekânın cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca duygusal zekâ ve öğretmen etkililiği arasında bazı alt boyutlarda anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Walton ve Hibbard (2019)'ın yetişkinlerin duygusal zekâsı ile küçük çocukların sosyal-duygusal yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya 95 çocuk bakım çalışanı ve 76 yetişkin katılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların duygusal zekâları ile çocukların sosyal-duygusal yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların duygusal gelişimini teşvik etme konusunda duygusal zekâ eğitiminin önemli bir yol olduğu ortaya çıkmıştır.

Wu vd. (2019)'nin öğretmenlerin duygusal zekâları ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya 467 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar verilerin toplanması amacıyla duygusal zekâ, öz-yeterlik ve öğretim performansı ile ilgili üç anket doldurmuşlardır. Araştırmanın sonuçları yüksek duygusal zekânın yüksek bir öz-yeterlik demek olduğunu, duygusal zekâ ile öz-yeterlik arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Bhuvaneswari ve Baskaran (2020) öğretmenlerin duygusal zekâlarını incelemek amacıyla bir araştırma yapmış ve çalışmaya 350 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Duygusal Zekâ Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâlarının cinsiyet değişkenine göre fark göstermediği ancak kentte çalışan öğretmenlerin duygusal zekâlarının kırsalda çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Martyniak ve Pellitteri (2020)'nin okul öncesi öğretmenlerinde duygusal zekâ gelişimi için planladıkları üç aylık atölye eğitimine deney grubu için 66, kontrol grubu için 44 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zekâ Testi" kullanılmıştır. Yapılan öntest-sontest karşılaştırmaları, eğitimi alan öğretmenlerin

duygusal zekânın dört yeteneğinin üç alanında (kolaylaştırma, bilgi ve düzenleme) gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucu, öğretmenler için hedeflenen duygusal zekâ becerilerinin kısa süreli eğitimlerle gelişebileceğini ortaya koymuştur.

Sabol vd. (2020), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal farkındalık geliştirme düzeylerini artırmak ve çocuklarla iletişimde duygusal olarak kendilerini değiştirebilmeleri amacıyla bir mesleki eğitim programı geliştirmişlerdir. Araştırmaya 17 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, geliştirilen bu eğitimlerin okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ gelişimine olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu yaklaşım, okul öncesi öğretmenlerinin duyuları, duyguları ve hisleri hakkındaki bilgilerini artırarak kendi duygularını anlama yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Ayrıca duygusal zekâ eğitiminin ömür boyu sürdüğü iddiası doğrulanmıştır.

Agbaria (2021)'nın okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yordayıcıları olarak duygusal zekâ ve öz yeterliklerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmaya 3-6 yaş arası öğrenciye sahip 337 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Emotional Intelligence Questionnaire", "Teacher self-efficacy" ve "Classroom Management Questionnaire" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekâ ve öz yeterlik ile sınıf yönetimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Butakor, Guo ve Adebanji (2021)'nin öğretmenlerin duygusal zekâları, iş tatminleri ve işe bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmaya 260 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Demografik Bilgi Formu" ve "Emotional Intelligence Scale" ve öğretmenlerin iş doyumları ile ilgili araştırmacılar tarafından hazırlanan 15 maddeden oluşan bir form kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, iş tatmininin öğretmenlerin duygusal zekâsı ile işe bağlılıkları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmüştür. Araştırmada duygusal zekânın mesleki kimliği doğrudan, iş tatminini dolaylı olarak etkilediği tespit edilmiştir.

Narayanamoorthi ve Merlinsasikala (2021)'nın lise öğretmenlerinin duygusal zekâlarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 300 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla literatüre bağlı olarak oluşturulan dokuz parametreli bir anket ve "Procedure Scale of Emotional Intelligence" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin verimli duygusal yetenekleri; hatalarını hemen düzeltmek, başkalarını etkili bir şekilde motive etmek ve anlamak, başkalarının yetenek ve becerilerini

kolayca takdir etmek olarak belirlenmiştir. Ayrıca duygusal zekâ toplamında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Küçük (2007)'ün aday öğretmenlerde eleştirel düşünme eğilimleri ve duygusal zekâyı incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmaya 374 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla; "Kişisel Bilgi Formu", eleştirel düşünme becerileri eğilimlerini ölçmek için "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve duygusal zekâ düzeylerini ölçmek için "Bar-On Duygusal Zekâ Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri alt ölçekleri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında düşük ve orta derecede, pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır.

Dutoğlu ve Tuncel (2008)'in aday öğretmenlerde eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekânın incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmaya 374 aday öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla; eleştirel düşünme becerileri eğilimlerini ölçmek için "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği", duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için "Bar-On Duygusal Zekâ Anketi" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve duygusal zekâ alt boyutları arasında, düşük ve orta derecede pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları toplam puanlar arasında orta seviyede, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Güven ve Kürüm (2008)'ün öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya 251 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Öğrenme Stilleri Envanteri" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında belirli bir düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bal (2011)'ın okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmaya 352 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla; eleştirel düşünme becerileri

eğilimlerini ölçmek için "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği", problem çözme becerilerini ölçmek için "Problem Çözme Envanteri" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çalışma biçimleri, medeni durumları, anne eğitim durumları ve baba eğitim durumları değişkenlerine göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür.

Certel, Çatıkkaş ve Yalçınkaya (2011)'nın beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışamaya 40 kadın, 58 erkek olmak üzere toplam 98 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Türkçeye uyarlanan "Duygusal Zekâ Ölçeği", "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Duygusal zekâ düzeyi açısından yalnızca kişiler arası ilişkiler alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalamaları yüksektir ve erkek öğrencilere göre stres yönetiminde daha başarılı oldukları görülmüştür. Aday öğretmenlerin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Mutlu ve Aktan (2011)'ın okul öncesi öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmaya 188 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin Düşünme Eğitiminin yapılması gerektiğine inandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin Düşünme Eğitimi'nin detaylı amaçları konusunda eksik bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlere Düşünme Eğitimi ve uygulanması konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmiştir.

Torun (2011)'un fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmaya 130 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Bar-On Duygusal Zekâ Anketi" ve "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı alt ölçekleri ile duygusal zekânın bazı alt boyutları arasında düşük ve orta derecede, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Erdem vd. (2013)'nin lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkmasını amaçladıkları çalışmaya 188 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Bar-On Duygusal Zekâ Anketi" ve "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Kesicioğlu ve Deniz (2014)'in okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmaya 214 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirme Ölçeği", "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları yalnızca araştırmaya katılan öğretmen adayları üzerinden yorumlanmış, genellenmemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlik mesleğine tutum ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine tutum ile yaratıcı düşünme becerileri arasında ise yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Zincirli (2014)'nin okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algısı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmaya 277 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Problem Çözme Envanteri", "Eleştirel Düşünme Ölçeği" ve "Anne Baba Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda eleştirel düşünme becerileri, anne baba tutumları ve problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Yani demokratik anne baba tutumu ve problem çözme becerileri arttıkça öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin de arttığı görülmüştür.

Toyran (2015)'ın okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmaya 107 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu" ve "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda aday öğretmenlerin yaratıcılık puanları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Arslan (2016)'ın okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya 237 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik Düzeyleri Ölçeği" ve "Eleştirel Düşünme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öz yeterlik düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, medeni durum değişkenlerine bağlı olarak değişmediği ve eğitim durumumu değişkenine göre eğitim düzeyi artan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile eleştirel düşünme becerilerinde de artış olduğu görülmüştür.

Şen (2016)'in okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmaya 218 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği", "Mesleki Kaygı Ölçeği" ve "Empatik Beceri Ölçeği B" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri puan düzeyleri arttıkça mesleki kaygı puan düzeylerinin düştüğü ve empatik beceri puan düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi ve mesleki kaygı puan düzeylerini etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Koç Erdamar ve Bangir Alpan (2017)'ın ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması amacıyla yaptıkları çalışmaya 106 ortaöğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri" ve "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme toplam puanları düşük çıkmıştır. Eleştirel düşünmenin yalnızca doğruyu arama alt boyutunun öğrenme stillerine göre anlamlı biçimde fark gösterdiği, diğer boyutlarda fark göstermediği ortaya çıkmıştır.

Özen Uyar, Yılmaz Genç ve Yaşar (2018)'ın okul öncesi öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, eleştirel düşünme eğilimleri ve öz düzenleme becerilerine göre akademik başarılarını açıklamak ve tahmin etmek amacıyla yapmış oldukları çalışmaya 265 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "2x2 Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği", "Öz Düzenleme Anketi" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yüksek düzeyde öğrenme

yaklaşımı yönelimi, eleştirel düşünme eğilimi ve öz düzenleme becerilerine sahip öğretmen adaylarının daha yüksek akademik beceriye sahip oldukları görülmüştür.

Polat ve Kontaş (2018)'ın sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya 189 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre fark göstermediği; medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Sarıbaş vd. (2019) okul öncesi dönemde eleştirel düşünme becerilerinin gözlem yoluyla ölçülebileceğini belirtmektedirler. Bu amaçla okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme göstergelerine uygun bir rubrik geliştirilmiştir. Bu rubrik, öğretmene geliştirmesi gereken özellikleri göstermesi ve çocukta bu özelliklerin ne ölçüde gözlendiğinin belirlenmesi açısından gerekli görünmektedir. Araştırmada öğretmenlerden eleştirel düşünme becerileri kazandıracak fen etkinlikleri hazırlayıp bu etkinlikleri eleştirel düşünme boyutlarına göre tartışmaları istenmiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları etkinlikler eleştirel düşünme ölçütlerine göre hazırlanmış olan rubriğe göre incelenmiş, öğretmenlerin uygun etkinlik tasarlayabildikleri ancak uygun ve yeterli soru ve yönergeler oluşturamadıkları görülmüştür.

Alkoç (2020)'un okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmaya 442 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeği" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda aday öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Arslan (2020)'ın okul öncesi öğretmenlerinin öğretme-öğrenmeye yönelik pedagojik inançların öz yeterlik ve eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmaya 272 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği", "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği" ve "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi

öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ve öz yeterlik inançlarının, pedagojik inanç ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumlarının ortalamanın üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Arslan ve Kayıhan (2020)'ın öz-yönetimli öğrenme ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiye duygusal zekânın aracılık ilişkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 303 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Eleştirel Düşünme Eğilimi" ölçeği, "Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği" ve "Duygusal Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları eleştirel düşünme ve öz-yönetimli öğrenmenin duygusal zekâ ile pozitif ilişkide olduğunu ve eleştirel düşünme becerisine ilişkin öz-yönetimli öğrenmeye duygusal zekânın aracılık ettiğini göstermiştir.

Erdoğan (2020), öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış, çalışmaya 201 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Yansıtıcı Düşünme Ölçeği" ve "Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri yüksek, yansıtıcı düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Eskidemir (2020)'in hemşirelik lisans ve yüksek lisans öğrencilerinde eleştirel düşünme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmaya 185 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Veriler Tanıtım Formu", "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin duygusal zekâları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki bulunmuştur.

Atalay Altaş (2021)'ın İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmaya 240 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Eleştirel Düşünme Eğilimi" ölçeği ve "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek, bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve bireysel yenilikçilikleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Grosser ve Lombard (2008), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ve kültür arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla 114 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak "Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini kullanmada yetersiz oldukları, içinde bulundukları kültürün onları eleştirel düşünme becerilerine ssahip bireyler olarak yetiştirmede eksik kaldığı bulunmuştur.

Salmon (2008), küçük çocuklarda düşünme kültürünü geliştirmeye yönelik bir grup öğretmen ile bir çalışma başlatmıştır. Erken öğrenme deneyimlerindeki rutinlerin olumlu etkileri göz önüne alındığında, araştırma, küçük çocukların zihinlerini düşünme etkinliklerine dahil etmek için düşünme rutinlerinin uygulanmasını içermiştir. Çalışma katılımcı öğretmenlerin, öğretimlerinin bir parçası olarak çocukların çalışmalarını belgeledikleri, Reggio Emilia'dan ilham alan iki okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda düşünme rutinlerinin düşünme ve öğrenme hakkında olumlu tutumlar oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Birjandi ve Bagherkazemi (2010)'nin İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme yeteneği ile öğrenciler tarafından değerlendirilen mesleki başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmaya 67 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal - Form A" ve "Successful Iranian EFL Teacher Questionnaire" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki başarıları ve eleştirel düşünme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Daniel, Gagnon ve Pettier (2012), çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine öğretmenlerin etkisini inceledikleri araştırmada bir grup öğretmen "Çocuklar ile Felsefe" yaklaşımıyla ilgili deneyimlere sahipken diğer grubun herhangi bir deneyimi bulunmamaktadır. Araştırmaya 5 yaşında olan 26 çocuk katılmıştır. Öğretmeler 10 ay boyunca haftada 30 dakika boyunca eğitim vermişlerdir. Araştırma dört düşünme süreci (mantıksal, yaratıcı, sorumlu ve üst bilişsel) ve altı epistemolojik perspektif (egosantriklik, post-egosantriklik, ön-görececilik, görelilik, görelilik sonrası, özneler arasılık) altında incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubunun daha çok göreli perspektiflerde müdahalede bulunduğu görülürken kontrol grubunun daha çok benmerkezci perspektiflerde müdahalede bulunduğu görülmüştür.

Han ve Brown (2013)'un erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarına eleştirel düşünme müdahalesinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için bir müdahale programı uygulanmıştır. 61 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, müdahaleden sonra önemli ölçüde arttığını ortaya koymaktadır. Ayrıca eleştirel düşünme ve eleştirel düşünceyi kendi öğrenmelerinde kullanma yetenekleri de artış göstermiştir.

Melo León (2015)'un anaokulunda farklı eleştirel düşünme olaylarını ve okul öncesi öğretmenlerinin çocukların eleştirel düşünmesinin geliştirilmesinde kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmaya 5 anaokulu sınıfı ve bu sınıfların öğretmeni katılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin sınıflarda eleştirel düşünmenin rolüne ilişkin inançları da araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak sınıf gözlemleri, belge analizi ve görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda eleştirel düşünmenin öğretmenler tarafından açıkça dikkate alındığı görülmüştür.

Forawi (2016), öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik eleştirel düşünme algılarını ve kullanımlarını araştırmayı amaçladığı çalışmaya 120 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada eleştirel düşünme özelliklerini belirlemek için "Eleştirel Düşünme Nitelik Anketi (Critical Thinking Attribute Survey)" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının bakış açısıyla eleştirel düşünmeyi ortaya koyan standartlar belirlenmiştir.

Hashish ve Bajbeir (2018)'in hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme ve duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya 300 öğrenci katılmıştır. Veri toplamak amacıyla "Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimi" ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğrencilerin duygusal zekâlarının yüksek olduğu ve eleştirel düşünme ile duygusal zekânın önemli ölçüde ilişkili olduğu görülmüştür.

Irwanto, Rohaetı ve Prodjosantoso (2019) öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş, araştırmaya 146 aday öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Gözlem Kontrol Listesi" ve "Oliver-Hoyo Değerlendirme Tablosu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme becerileri cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark

göstermiştir. Bilimsel süreç becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Mahdavi, Ahmedi ve Naraghi Zadeh (2019)'in okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları nitel çalışmaya gönüllü olarak 8 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğretmenler ile yapılandırılmamış, derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. İçerik analizi sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin teoride eleştirel düşünmenin tanımı, eleştirel düşünmenin günümüzdeki önemi ve gerekliliği ve öğretim yöntemleri konusunda nispeten iyi bir bilişe sahip olduklarını göstermiştir. Ancak gözlemin sonuçları, hikayelerin sonunda sorularla başlayan tartışmada, okul öncesi öğretmenlerinin en çok bilgi ve hatırlama üzerinde durduğunu ve birkaç sorunun da çocukları analiz, sentez, oluşturma ve değerlendirme becerilerini kazanmaya teşvik etmek için kullandıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin uygulamada soru sorma tekniklerini yeterince bilmedikleri için çocuklara öğretecek becerilere sahip olamadıkları ve çocukları eleştirel düşünmeye yöneltemedikleri görülmüştür.

Yuan ve Stapleton (2020) araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme algılarını incelemek ve dil öğretiminin önemini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya gönüllü olan 12 öğretmen katılmış, öğretmenler ile e-posta üzerinden iletişime geçilmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin sınırlı eleştirel düşünme algısına sahip olduklarını, eleştirel düşünme destekli programları uygulamada yetersiz olduklarını ve bu konuda desteklenmediklerini göstermiştir.

Arsih, Zubaidah, Suwono ve Gofur (2021) yaptıkları araştırmada probleme dayalı öğrenmeye uygun olarak bir öğrenme modeli üretmişler ve bu modelin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya 107 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler eleştirel düşünme testleri kullanılarak toplanmış ve cevapları değerlendirmek için eleştirel düşünme dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda geliştirilen öğrenme modelinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini etkilediği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelemesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama deseni, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2016).

Araştırmada herhangi bir müdahale yapılmadan, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ve eleştirel düşünme eğilimleri medeni durum, öğrenim durumu, hizmet yılı ve çalıştıkları kurum türü değişkenlere göre incelenmiş, aralarındaki ilişkiye bakılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyi istatistiksel testler kullanılarak ölçülmeye çalışılır. Bu nedenle araştırmada ilişkisel araştırma yöntemlerinden korelasyon araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyon araştırma modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalara denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında ve ana sınıflarında görev yapmakta olan 351 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi ile çalışma grubundaki bireylere ulaşılırken öncelikle bireylerden birisi ile temas kurulur, daha sonra ikinci bireye birinci birey yardımıyla ulaşılır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	340	96,9
	Erkek	11	3,1
Medeni Durum	Bekâr	165	47,0
	Evli	186	53,0
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	29	8,3
	Lisans (Açık)	48	13,7
	Lisans (Örgün)	223	63,5
	Lisansüstü	51	14,5
Mezun Olunan Program	Okul Öncesi Eğitimi	310	88,3
	Çocuk Gelişimi	36	10,3
	Diğer	5	1,4
Hizmet Yılı	0-1 yıl	58	16,5
	2-5 yıl	106	30,2
	6-10 yıl	66	18,8
	11-15 yıl	80	22,8
	16 yıl ve üzeri	41	11,7
Çalıştıkları Kurum	Anaokulu	176	50,1
	Ana sınıfı	175	49,9

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerin %96,9'u kadın ve %3,1'i erkektir. Öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında, %53,0'ü evli, %47,0'si bekardır. Öğretmenlerin %63,5'i lisans (örgün), %14,5'i lisansüstü, %13,7'si lisans (açık) ve %8,3'ü ön lisans mezunudur. Öğretmenlerin %88,3'ü okul öncesi öğretmenlik mezunu,

%10,3'ü çocuk gelişimi mezunu ve %1,4'ü diğer bölümlerden mezun olmuşlardır. Okul öncesi öğretmenlerin, %30,2'si 2-5 yıl arasında, %22,8'i 11-15 yıl arasında, %18,8'i 6-10 yıl arasında, %16,5'i 0-1 yıl arasında ve %11,7'si 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin %50,1'i anaokullarında ve %49,9'u ana sınıflarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu" (EK 1), duygusal zekâlarını belirlemek için "Duygusal Zekâ Ölçeği / Psicometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)" ve eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için "Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)" ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Formda öğretmenlerin; cinsiyeti, medeni durumu, öğrenim durumu, hizmet yılı, çalıştıkları kurum türünü belirlemeye ilişkin sorular yer almaktadır.

Duygusal Zekâ Ölçeği / Psicometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)

Petrides ve Furnham (2001) tarafından geliştirilmiş olan (Psicometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)) "Duygusal Zekâ Ölçeği"nin Türkçe uyarlaması Ulutaş (2019) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek bilişsel süreçleri değerlendirmekten çok bireyin kendinde algıladığı becerileri ve davranışları öz bildirim ile belirlemeye yönelik bir araç olmasından ve COVID-19 pandemisi dolayısıyla daha kolay uygulanabilir olması açısından tercih edilmiştir. Ölçek, "İyi Olma", "Öz Kontrol", "Duygusallık" ve "Sosyallik" olmak üzere dört temel boyut ve 15 alt boyutta düzenlenmiş, böylelikle subjektif etkiler en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Dört temel boyut ve bu boyutları içeren alt boyutlar aşağıda sıralanmaktadır.

1. İyi Olma: Mutluluk, İyimserlik, Öz Saygı

2. Öz-Kontrol: Duygusal Kontrol, Stres Yönetimi, Dürtü Yönetimi

3. Duygusallık: Duygusal Algı, Duygusal İfade, İlişki Becerileri, Empati, Dürtüsellik

4. Sosyallik: Duygu Yönetimi, Atılganlık, Sosyal Yetenek

Ölçek toplam 153 maddeden oluşmakta ve 1=Hiç katılmıyorum, 7=Tamamen katılıyorum olmak üzere her madde 1-7 puan arasında değerlendirilmektedir. Alt boyut maddeleri harmanlanmış bir şekilde formda yer almaktadır. Bazı maddeler pozitif bazı maddeler ise negatif ifadeleri içermektedir. Negatif maddeler uygulamadan sonra tersine çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçek toplam puan üzerinden değerlendirilebildiği gibi, temel boyutlara ve alt boyutlara göre de puanlar gruplanabilmekte, böylece temel boyutların ve alt boyutlarının da ayrı değerlendirilmesi ve karşılaştırılması yapılabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar kişisel duygusal zekânın yüksek olduğunu göstermektedir. Cronbach Alpha katsayısı DZÖ toplamında .91 bulunurken; alt boyutlara göre "İyi Olma" .85; "Öz Kontrol" .70; "Duygusallık" .76 ve "Sosyallik" .84 olarak bulunmuştur (Ulutaş, 2019).

Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği

Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) ölçeği Semerci (2000) tarafından, öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları; "Üst Biliş", "Esneklik", "Sistematiklik", "Azim- Sabır" ve "Açık Fikirlilik"tir. "Üst Biliş"te 14 madde, "Esneklik"te 11 madde, "Sistematiklik"te 13 madde, "Azim-Sabır"da 8 madde ve "Açık Fikirlilik"te 3 madde olmak üzere ölçekte toplam 49 madde yer almaktadır. Ölçeğin derecelendirilmesi, "Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)" şeklindedir. Ölçek toplam puan üzerinden değerlendirilebildiği gibi, alt boyutlara göre de puanlar gruplanabilmekte, böylece alt boyutlara göre ayrı değerlendirilmesi ve karşılaştırılması yapılabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar kişinin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.963 bulunmuştur. Alt boyutlara göre Cronbach Alpha katsayısı; "Üst Biliş" 0.899, "Esneklik" 0.892, "Sistematiklik" 0.903, "Azim- Sabır" 0.836 ve "Açık Fikirlilik" 0.672 olarak bulunmuştur (Semerci, 2016).

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamadan önce veri toplama aracı olarak kullanılacak olan "Duygusal Zekâ Ölçeği / Psicometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)" (EK 2) ve "Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)" (EK 3) ölçeği kullanım izinleri alınmıştır. Verilerin toplanabilmesi için, 11.12.2020-E.133154 tarih sayılı Etik Kurul Onay Belgesi (EK 4) ve MEB'den (EK 5) gerekli izinler alınmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve diğer veri toplama araçları olan "Duygusal Zekâ Ölçeği / Psicometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)" ölçeği 2020-2021 eğitim-öğretim yılında araştırmacı tarafından "Google Formlar"a yüklenmiştir. Hazırlanan formun elektronik ortamda katılımcılara ulaşması için yakındaki gönüllü bir öğretmenle iletişime geçilerek uygulamaya başlanmış, kartopu yöntemiyle diğer gönüllü öğretmenlere ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere yapılan gerekli açıklamalar formun başında yer almıştır. Açıklamaları okuyup gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerin "Araştırmaya Katılmayı Onaylıyor Musunuz?" sorusunu yanıtlayarak formu doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmanın verileri 10 Nisan – 30 Mayıs 2021 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubu tarafından doldurularak "Google Formlar"a yüklenen veriler önce Microsoft Excel'e ardından SPSS 21.0 paket programına işlenmiştir. Verilerin işlenmesinin ardından kayıp veya hatalı giriş yapılan veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Kayıp ve hatalı giriş yapılan kayıp veri olmadığı görülmüştür. Daha sonra araştırmanın amacı doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerin "Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimi" ölçeğinden elde ettikleri alt boyut ve toplam puanları hesaplanmıştır. Elde edilen alt boyut ve toplam puanlar üzerinden tek değişkenli uç değer tespiti yapılmıştır. Buna göre alt boyut ve ölçek toplam puanları z-standart puanlarına dönüştürülmüş ve histogramlar ile kutu-çizgi grafikleri elde edilmiştir. Alt boyut ve ölçek toplam puanlarına ilişkin hesaplanan z standart puanları -3 ile +3 aralığında bulunmaktadır. Hesaplanan z standart puanların -3 ile +3 aralığında olması verilerin tek değişkenli uç değere sahip olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2017). Ayrıca histogramlar ve kutu-çizgi grafikleri incelendiğinde uç değer

olmadığı görülmüştür. Verilerin analizinde parametrik ve parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar vermek için ölçeklerin alt boyut ve toplam puanlarının normalliği incelenmiştir. Normallik varsayımı için, ölçeklerin alt boyut ve toplam puanlarına Kolmogorov-Smirnov Z testi uygulanmış ve çarpıklık ile basıklık değerleri katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca normal Q-Q pilot grafiği ile kutu çizgi grafiği de incelenmiştir. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğine karar vermede birden fazla kriter göz önüne alınmaktadır. Buna göre, her iki ölçeğin alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin elde edilen Kolmogorov-Smirnov Z testi sonuçları ve çarpıklık ile basıklık katsayı değerleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Alt Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov Z İstatistiği	sd	p	Çarpıklık	Basıklık
DZÖ İyi Olma	1,315	351	,063	-,432	-,491
DZÖ Öz Kontrol	1,035	351	,234	-,082	-,467
DZÖ Duygusallık	1,474	351	,026*	-,571	-,533
DZÖ Sosyallik	,821	351	,511	-,298	-,350
DZÖ Toplam	,891	351	,406	-,247	-,671
EDE Üst Biliş	,082	351	,000*	-,535	,032
EDE Esneklik	,079	351	,000*	-,600	,565
EDE Sistematiklik	,089	351	,000*	-,154	-,361
EDE Azim ve Sabır	,075	351	,000*	-,623	1,092
EDE Açık Fikirlilik	,125	351	,000*	-,707	1,328
EDE Toplam	,063	351	,000*	-,288	-,219

* p≤ ,05

Tablo 2'ye göre, DZÖ "İyi Olma", "Öz Kontrol", "Sosyallik" ve toplam puanlarının Kolmogorov-Smirnov Z istatistiğine göre normal dağılım sergilediği görülmektedir (p> ,05). Buna karşın DZÖ "Duygusallık" alt boyutu puanları Kolmogorov-Smirnov Z istatistiğine göre normal dağılım sergilememektedir (p <,05). Ancak çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında DZÖ alt boyut ve toplam puanlarının değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Normal dağılımın sağlanması açısında çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004, s.50). Ayrıca normal Q-Q pilot grafiği ile kutu çizgi grafikleri de incelendiğinde DZÖ alt boyut ve toplam puanlarının normal dağılım sergilediği görülmüştür.

Tablo 2'ye göre, EDE ölçeği "Üst Biliş", "Esneklik", "Sistematiklik", "Azim ve Sabır", "Açık Fikirlilik" alt boyutları ve toplam puanlarının Kolmogorov-Smirnov Z istatistiğine göre normal dağılım sergilemediği görülmektedir ($p \leq,05$). Ancak çarpıklık değerlerine bakıldığında EDE ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Normal dağılımın sağlanması açısında çarpıklık katsayısının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan vd., 2004, s.50). Bunun yanında normal Q-Q pilot grafiği ile kutu çizgi grafikleri de incelendiğinde EDE ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının normal dağılım sergilemediği görülmüştür.

"Duygusal Zekâ Ölçeği"nin normal dağılım sergilemesi neticesinde duygusal zekâ ile ilgili analizlerde parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. "Eleştirel Düşünme Eğilimi" ölçeğinin normal dağılım sergilememesi neticesinde eleştirel düşünme ile ilgili araştırma sorularının analizlerinde parametrik olmayan testler kullanılmasına karar verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâlarının nasıl olduğunu incelemek için DZÖ alt boyut puanları ile ölçek toplam puanına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâlarının demografik özelliklerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerin DZÖ alt boyut ve toplam puanları bağımlı değişken ve öğretmenlerin demografik özellikleri bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Buna göre, bağımsız değişkenin iki kategorili olduğu durumda Bağımsız Örneklemler T-testi kullanılırken, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizinin anlamlı olduğu durumlarda hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek için Tukey çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin nasıl olduğunu incelemek için EDE ölçeği alt boyut puanları ile ölçek toplam puanına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin demografik özelliklerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek için parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği alt boyut ve toplam puanları bağımlı değişken ve öğretmenlerin demografik özellikleri bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Buna göre iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U-testi kullanılırken, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H- testi kullanılmıştır. Kruskal

Wallis H- testinin anlamlı olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek için parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için Sperman korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı ,30'dan küçükse düşük düzeyde, ,30-,70 arasında ise orta düzeyde ve ,70' den büyükse yüksek düzeyde ilişki vardır yorumu yapılabilir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2013).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesini amaçlayan araştırmadan elde edilen verilere ilişkin yapılan analiz sonuçları yer almaktadır. Bulgular; okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarına ilişkin bulgular, okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin bulgular ve okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular olarak üç alt başlık altında verilmiştir. Bu bağlamda bulgular yorumlanıp tartışılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâlarının nasıl olduğunu belirlemek için "Duygusal Zekâ Ölçeği"nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3' de gösterilmektedir.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin "Duygusal Zekâ Ölçeği" Puanları Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	n	Min	Max	Ort.	s.s
İyi Olma	351	2,81	7,00	5,45	,89
Öz Kontrol	351	2,09	6,62	4,68	,85
Duygusallık	351	3,74	6,93	5,62	,73
Sosyallik	351	2,45	7,00	5,05	,84
DZÖ Toplam	351	3,30	6,56	5,21	,70

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin DZÖ "İyi Olma" alt boyutunun puan ortalaması ($\overline{X}$ =5,45) ve standart sapması (s.s=,89); "Öz Kontrol" puan ortalaması ($\overline{X}$ = 4,68) ve standart sapması (s.s=, 85); "Duygusallık" puan ortalaması ($\overline{X}$ = 5,62) ve standart sapması (s.s=,73); "Sosyallik" puan ortalaması ($\overline{X}$ = 5,05) ve standart

sapması (s.s=,84) ve DZÖ toplam puan ortalaması ($\overline{X}$ = 5,21) ve standart sapması (s.s=,70) olarak bulunmuştur. Ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ortalamalarının maksimum değere yakın olduğu görülmektedir. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâlarının yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, alt boyutların ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamaya "Duygusallık" alt boyutunun sahip olduğu görülürken, en düşük ortalamaya ise "Öz Kontrol" alt boyutunun sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin duygusal zekâlarının yüksek olduğu görülmüştür (Bhuvaneswari & Baskaran, 2020; Biswas, Ul-Huq, Mahmud, Ali & Chakraborty, 2021; Ceyhan, 2011; Go, Golbin, Velos & Bate, 2020; Güler, 2006; Kızıl, 2014; Meniado, 2020; Narayanamoorthi & Merlinsasikala, 2021; Naqvi, Iqbal & Akhtar, 2016; Hen & Sharabi-Nov, 2014). Ceyhan (2011)'ın araştırmasında ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal zekâlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Alt boyutlara bakıldığında ise öğretmenlerin "İyimserlik/ Ruh Halini Düzenleme" boyutunda ortalamadan yüksek; "Duygulardan Faydalanma, Duygularını İfade Etme" boyutlarında ise ortalamanın üzerinde puan aldığı tespit edilmiştir. Kızıl (2014) araştırmasında öğretmenlerin duygusal zekâlarının yüksek olduğunu, alt boyutlardan "İyimserlik, Duyguların İfadesi" alt boyutlarının ortalama puanlarının yüksek, "Duygulardan Faydalanma" alt boyutunun ortalama puanının ise orta düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Abiodullah, Sameen ve Aslam (2020), Adiloğulları (2011), İpek ve Erdem (2021) ve Özmen (2009), öğretmenlerin duygusal zekâlarının orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Arslantaş (2016)'ın araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının genel olarak orta düzeyde olduğu, alt boyutlarına bakıldığında ise "İyimserlik/ Ruh Halini Düzenleme, Duyguları İfade Etme" alt boyutlarının orta düzeyde "Duygulardan Faydalanma" alt boyutunun düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Erdem vd. (2013) öğretmenlerin duygusal zekâlarını çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırmasında öğretmenlerin duygusal zekâlarının makul bir düzeyde olduğunu ve öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutlarından en çok "Kişiler Arası İlişkiler" alt boyutuna katıldıklarını belirlemiştir. Demiral (2018) öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutlarını incelemiş, öğretmenlerin "İyimserlik/ Ruh Halini Düzenleme" algılarının yüksek, "Duygulardan Faydalanma" algılarının orta ve "Duyguların Değerlendirilmesi" algılarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarından farklı olarak Ertuğrul (2020)'un araştırmasında okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâlarının düşük olduğu görülürken; Akar Kayserili ve

Gündoğdu (2010)'nun araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları öğretmen adaylarına göre düşük bulunmuştur.

Ayrıca öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının yüksek olduğu tespit edilen araştırmalar da bulunmaktadır (Çelik & Güngör, 2020; Gürşimşek, Ekinci Vural & Selçioğlu Demirsöz, 2008; Mohzan, Hassan, & Halil, 2013; Yılmaz & Zembat, 2019)

Duygusal zekâ öğrenme ve öğretme süreçlerini etkilemektedir. Öğretmenlerin çalışma becerilerini geliştirebilmeleri için iyi gelişmiş kişisel duygusal zekâ becerilerine ve stratejilerine sahip olmaları beklenmektedir (Wurf & Croft-Piggin, 2015). Duygusal zekâsı yüksek öğretmenler çocuklara karşı daha fazla ilgi gösterme eğilimindedirler. Çocukların ihtiyaçlarını iyi tanıyıp iyi bir şekilde karşılamaya çalışırlar. Ayrıca çocukların duygu durumunu fark ederek zorlandıkları konularda çocukları teşvik edebilirler. Öğretmenlerin duygusal zekâlarının yüksek olması aynı zamanda stres kontrolü, herhangi bir sorun karşısında çözüme ulaşma motivasyonu, plan yapabilme, amaçlarının bilincinde olma, lider olma gibi önemli öğretmenlik özellikleri kazandırmaktadır (Ramana, 2013). Araştırma grubundaki okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâlarının yüksek olması alan bilgileriyle birlikte son yıllarda duygusal zekâyla ilgili farkındalığın artmasına bağlı olarak kendilerini yetiştirmelerinden kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin "Duygusal Zekâ Ölçeği"nden aldıkları puanların demografik özelliklerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik testler uygulanmıştır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin DZÖ alt boyutları ve toplam puanların *medeni durumlarına* göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Bağımsız Örneklemler T-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerin DZÖ' nden Aldıkları Puanların Medeni Durumlarına Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	$\overline{X}$	s.s	t	sd	p
İyi Olma	Bekâr	165	5,38	,91	-1,34	349	,18
	Evli	186	5,51	,88			
Öz Kontrol	Bekâr	165	4,69	,81	,196	349	,84
	Evli	186	4,67	,89			
Duygusallık	Bekâr	165	5,58	,77	-1,067	349	,29
	Evli	186	5,66	,69			
Sosyallik	Bekâr	165	5,10	,83	1,00	349	,32
	Evli	186	5,01	,85			
DZÖ Toplam	Bekâr	165	5,19	,72	-,458	349	,65
	Evli	186	5,22	,68			

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin DZÖ "İyi Olma" (t=-1,34; p> ,05); "Öz Kontrol" (t=,196; p> ,05); "Duygusallık" (t=-1,067; p>,05); "Sosyallik" (t= 1,00; p> ,05) alt boyut puanlarının ve DZÖ toplam puanlarının (t=-,458; p>,05) medeni durumlarına göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâlarının medeni durumlarına bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Araştırmalarda öğretmenlerin duygusal zekâlarına ilişkin medeni durum değişkeniyle ilgili farklı sonuçlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâlarının medeni durumlarına bağlı olarak değişmediğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Adiloğulları, 2011; Akgül, 2011; Babaoğlan, 2010; İpek & Erdem, 2021; Kabar, 2017; Konakay, 2013; Özmen, 2009). Arslantaş (2016)'ın araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları medeni durum değişkenine göre "İyimserlik/ Ruh Halini Düzenleme" alt boyutunda anlamlı olarak fark göstermezken, duygusal zekâ düzeylerinde evli olanların lehine anlamlı olarak fark göstermiştir. Torun (2011), öğretmenlerin duygusal zekâlarının "Duyguları İfade Etme" alt boyutunda bekar öğretmenlerin lehine anlamlı fark gösterdiğini ifade etmiştir. Ceyhan (2011) öğretmenlerin duygusal zekâlarını medeni durum değişkenine göre incelemiş, öğretmenlerin "İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme, Duyguların İfadesi" alt boyutları ile toplam puanlarında bekar öğretmenlerin lehine anlamlı fark görülürken, "Duygulardan Faydalanma" alt boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır. Turan (2015)'in araştırmasında öğretmenlerin duygusal zekâları medeni durumlarına göre incelendiğinde evli olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Araştırmada medeni durum değişkenine göre anlamlı fark bulunmaması çalışmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâlarının yüksek olmasından kaynaklanabilir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâlarının *öğrenim durumlarına* göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek için ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5' de gösterilmektedir.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerin DZÖ' nden Aldıkları Puanların Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	$\overline{X}$	s.s	F	p	Anlamlı Fark
İyi Olma	(1) Ön Lisans	29	5,29	1,00	,513	,67	
	(2) Lisans (Açık)	48	5,51	,88			
	(3) Lisans (Örgün)	223	5,44	,90			
	(4) Lisansüstü	51	5,52	,83			
Öz Kontrol	(1) Ön Lisans	29	4,59	,90	,319	,81	
	(2) Lisans (Açık)	48	4,77	,84			
	(3) Lisans (Örgün)	223	4,67	,84			
	(4) Lisansüstü	51	4,70	,90			
Duygusallık	(1) Ön Lisans	29	5,46	,96	,508	,67	
	(2) Lisans (Açık)	48	5,64	,63			
	(3) Lisans (Örgün)	223	5,63	,73			
	(4) Lisansüstü	51	5,65	,71			
Sosyallik	(1) Ön Lisans	29	5,16	,90	3,54	,01*	4>2
	(2) Lisans (Açık)	48	4,73	,78			
	(3) Lisans (Örgün)	223	5,05	,86			
	(4) Lisansüstü	51	5,26	,72			
DZÖ Toplam	(1) Ön Lisans	29	5,15	,84	,341	,79	
	(2) Lisans (Açık)	48	5,19	,67			
	(3) Lisans (Örgün)	223	5,20	,70			
	(4) Lisansüstü	51	5,29	,63			

* p≤ ,05

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin DZÖ "İyi Olma" (F=,513; p>,05); "Öz Kontrol" (F=,319; p> ,05); "Duygusallık" (F=,508; p>,05) alt boyut puanlarının ve DZÖ toplam puanlarının (F=,341; p> ,05) öğrenim durumlarına göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâlarının "İyi Olma", "Öz Kontrol", "Duygusallık" alt boyutları ve DZÖ toplam puanlarının öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin DZÖ "Sosyallik" alt boyut puanları öğrenim durumlarına göre anlamlı fark göstermektedir [F=3,54; p<,05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey karşılaştırma testi yapılmıştır. Karşılaştırma testi sonucuna göre lisansüstü mezunu olan öğretmenler ile ($\bar{X}$=5,26) ile lisans (açık) mezunu olan öğretmenler ($\bar{X}$=53,85) arasında fark olduğu belirlenmiştir ve lisansüstü mezunu okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin duygusal zekâlarını öğrenim durumlarına göre inceleyen araştırmalar incelendiğinde bazılarında anlamlı fark bulunduğu bazılarında ise anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür. Öztürk (2006)'ün araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının "Kişisel, Kişilerarası ve Uyumluluk" alt boyutlarında puan ortalamalarının lisans mezunu öğretmenlere göre lisansüstü mezunu öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Erdem vd. (2013), öğretmenlerin duygusal zekâlarını öğrenim durumlarına göre incelemiş, öğretmenlerin duygusal zekâları "Kişisel Farkındalık" alt boyutunda lisansüstü öğretmenlerin lehine anlamlı fark göstermiştir. Ayrıca diğer alt boyutlarda anlamlı fark görülmezken göreceli olarak tüm alt boyutlarda lisansüstü öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ile çalışan Ertuğrul (2020), duygusal zekâ puan ortalamalarının en yüksek ön lisans mezunlarında olduğunu belirtmiştir. Doğan (2009) sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmasının sonucunda öğrenim durumu lisans mezunu olan öğretmenlerin, yüksekokul mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek duygusal zekâya sahip olduklarını belirlemiştir.

Bazı araştırmalarda öğretmenlerin duygusal zekâlarının öğrenim durumuna göre fark göstermediği belirlenmiştir (Arslantaş, 2016; Demiral, 2018; Gün, 2012; Gürol, 2008; Güvenç, 2012; Kabar, 2017; Kızıl, 2014; Turan, 2015; Yaman, 2019). Kabar (2017)'ın araştırmasında öğretmenlerin duygusal zekâları öğrenim durumlarına göre incelendiğinde "Duygusallık" alt boyutunda lisansüstü mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yaman (2019)'ın araştırmasında lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerin "Kişisel Farkındalık" alt boyutuna ilişkin duygusal zekâlarının daha yüksek olduğu tespit edilirken; "Kişiler Arası İlişkiler, Şartlara ve Çevreye Uyma, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali" alt boyutlarında ön lisans mezunlarının duygusal zekâlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Arslantaş (2016)'ın okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının öğrenim durumlarına göre incelendiği araştırmasında ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre "İyimserlik/ Ruh Halini Düzenleme" alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Duygusal zekâ "Sosyallik" alt boyutu sosyal farkındalıkla birlikte başkalarının duygularını yönlendirmeyi ve kararlı bir şekilde yeni koşullara uyum sağlamayı kapsamaktadır (Sanchez- Ruiz, Perez-Gonzalez & Petrides, 2010). Eğitim hayatı ise bireyi yeni durumlara adapte olması ve başkalarının duygularını anlaması için hazırlar (Somuncuoğlu, 2005). Araştırmada duygusal zekânın öğrenim durumuna göre "Sosyallik" alt boyutunda lisansüstü

öğretmenlerin lehine anlamlı fark göstermesi eğitimin gizil işlevi olarak kişiyi sosyalleştirmesi sebebiyle olabilir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâlarının *hizmet yıllarına* göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek için ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6' da gösterilmektedir.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerin DZÖ' nden Aldıkları Puanların Hizmet Yıllarına Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Hizmet Yılı	n	$\overline{X}$	s.s	F	p	Anlamlı Fark
İyi Olma	(1) 0-1 yıl	58	5,03	,93	4,617	,00*	2,3,4,5>1
	(2) 2-5 yıl	106	5,43	1,00			
	(3) 6-10 yıl	66	5,60	,73			
	(4) 11-15 yıl	80	5,52	,85			
	(5) 16 yıl ve üzeri	41	5,68	,72			
Öz Kontrol	(1) 0-1 yıl	58	4,37	,70	4,808	,00*	5>1,2,4
	(2) 2-5 yıl	106	4,66	,92			
	(3) 6-10 yıl	66	4,76	,76			
	(4) 11-15 yıl	80	4,64	,90			
	(5) 16 yıl ve üzeri	41	5,11	,75			
Duygusallık	(1) 0-1 yıl	58	5,35	,82	2,734	,03*	2>1
	(2) 2-5 yıl	106	5,71	,78			
	(3) 6-10 yıl	66	5,61	,62			
	(4) 11-15 yıl	80	5,65	,70			
	(5) 16 yıl ve üzeri	41	5,74	,63			
Sosyallik	(1) 0-1 yıl	58	4,84	,82	2,142	,07	
	(2) 2-5 yıl	106	5,13	,85			
	(3) 6-10 yıl	66	5,20	,81			
	(4) 11-15 yıl	80	4,93	,87			
	(5) 16 yıl ve üzeri	41	5,13	,78			
DZÖ Toplam	(1) 0-1 yıl	58	4,91	,70	4,009	,00*	2,3,5>1,
	(2) 2-5 yıl	106	5,24	,77			
	(3) 6-10 yıl	66	5,29	,59			
	(4) 11-15 yıl	80	5,20	,68			
	(5) 16 yıl ve üzeri	41	5,42	,59			

* p≤ ,05

Tablo 6'ya göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin DZÖ "Sosyallik" alt boyut puanlarının hizmet yıllarına göre anlamlı fark göstermediği (F=2,734; p>,05) görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâlarının "Sosyallik" alt boyutunda hizmet yılına bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin DZÖ "İyi Olma" alt boyut puanları hizmet yıllarına göre anlamlı fark göstermektedir [F=4,617; p<,05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey karşılaştırma testi yapılmıştır. Karşılaştırma testi sonucuna göre

hizmet yılı 2-5 yıl ($\bar{X}$=5,43), 6-10 yıl ($\bar{X}$=5,60), 11-15 yıl ($\bar{X}$=5,52) ve 16 yıl ve üzeri ($\bar{X}$=5,68) olan öğretmenlerin ortalaması hizmet yılı 0-1 yıl ($\bar{X}$=5,03) arasında olan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerin DZÖ "Öz Kontrol" alt boyut puanları hizmet yıllarına göre anlamlı fark göstermektedir [F=4,808; p<,05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey karşılaştırma testi yapılmıştır. Karşılaştırma testi sonucuna göre hizmet yılı 16 yıl ve üzeri ($\bar{X}$=5,11) olan öğretmenlerin ortalaması hizmet yılı 0-1 yıl ($\bar{X}$=4,37), 2-5 yıl ($\bar{X}$=4,66) ve 11-15 yıl ($\bar{X}$=4,64) olan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerin DZÖ "Duygusallık" alt boyut puanları hizmet yıllarına göre anlamlı fark göstermektedir [F=2,734; p<,05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey karşılaştırma testi yapılmıştır. Karşılaştırma testi sonucuna göre hizmet yılı 2-5 yıl olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}$=5,71), hizmet yılı 0-1 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}$=5,35) daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerin DZÖ toplam puanları hizmet yıllarına göre anlamlı fark göstermektedir [F=4,009; p<,05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey karşılaştırma testi yapılmıştır. Karşılaştırma testi sonucuna göre hizmet yılı 2-5 yıl ($\bar{X}$=5,24), 6-10 yıl ($\bar{X}$=5,29) ve 16 yıl ve üzeri ($\bar{X}$=5,20) olan öğretmenlerin ortalaması, hizmet yılı 0-1 yıl ($\bar{X}$=4,91) arasında olan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir.

Araştırma bulguları ile paralel olarak öğretmenlerin duygusal zekâlarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği araştırmalar bulunmaktadır. Arslantaş (2016), Doğan (2009) ve Köroğlu (2006) öğretmenlerle yapmış oldukları araştırmada duygusal zekânın hizmet yılına göre hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark gösterdiğini tespit etmişlerdir. Ertuğrul (2020)'un araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ puan ortalaması en yüksek 15 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerde görülmüştür. Öztürk (2006)'ün araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin "Kişisel Beceri, Uyumluluk, Stresle Başa Çıkma, Genel Ruh Durumu" alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamaları hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark göstermiştir. Ata (2010), 6-10 yıl hizmet süresine sahip okul öncesi öğretmenlerinin diğer hizmet sürelerinden duygusal zekânın tüm alt boyutlarında anlamlı

fark gösterdiğini tespit etmiş ayrıca öğretmenlerin en çok "Kişisel Boyut" puanlarında fark gösterdiği belirlenmiştir. Gün (2012)'ün okul öncesi öğretmenlerinin "İddialılık, Strese Dayanıklılık ve Problem Çözme Yeteneği" alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark olduğu çalışmasında, öğretmenlerin meslekteki kıdemlerinin artmasına bağlı olarak "İddialılık, Strese Dayanıklılık, Problem Çözme Yeteneği" düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Güvenç (2012)'in sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâlarında mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği araştırmanın sonucunda, "Duyguları Yönetme, Duyguları Güdüleme" alt boyutlarında 16 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Tunca (2010)'nın araştırmasında ise öğretmenlerin duygusal zekâları mesleki kıdem değişkenine göre 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine "Duyguların Kullanımı" alt boyutunda fark göstermiştir. Özmen (2009), öğretmenlerin duygusal zekâlarının "Öz Bilinç" alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda ve toplam puanlarda mesleki kıdem değişkenine göre hizmet yılı fazla olanların lehine anlamlı fark gösterdiğini tespit etmiştir. Bazı araştırmalar hizmet yılı daha az olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark gösterirken (Ceyhan, 2011; Kızıl, 2014; Usta, 2015; Valente vd., 2018); bazı araştırmalarda öğretmenlerin duygusal zekâlarının hizmet yılına göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür (Akgül, 2011; Anastasiou, 2020; Çakır Uslu, Yoldaş & Yavuz, 2020; Ceyhan, 2011; Demiral, 2018; Erdem vd., 2013; Gürol, 2008; İpek & Erdem, 2021; Kabar, 2017; Torun, 2011; Turan, 2015). Valente vd. (2018)'nin araştırmasında duygusal zekânın "Duygusal Düzenleme, Duygusal Algı, Duygusal İfade" alt boyutlarında hizmet yılı düşük olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark gösterdiği görülmüştür.

Çalışmanın DZÖ "Sosyallik" alt boyutundaki bulgusuna benzer olarak, Güvenç (2012)'in sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâlarının mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği araştırmasında, "Öz Bilinç, Empati, Sosyal Beceriler" alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Ceyhan (2011) öğretmenlerin duygusal zekâlarını hizmet yılı değişkenine göre incelemiş, "İyimserlik/ Ruh Halini Düzenleme, Duyguların İfadesi" alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır.

Duygusal zekâ geliştirilebilen, öğrenilebilir bir zekâ türüdür ve yaşam boyu ilerlemeye devam etmektedir (Shapiro, 2017). Araştırma grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâsının hizmet yılına göre kıdemi fazla olanların lehine anlamlı fark göstermesinin nedeni meslekte geçen süre boyunca öğretmenlerin deneyim kazanmaları, kendilerini geliştirmeleri olabilir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin DZÖ alt boyutları ve toplam puanların *çalıştıkları kurum türüne* göre anlamlı şekilde değişip değişmediğini incelemek için Bağımsız Örneklemler T-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmenlerin DZÖ' nden Aldıkları Puanların Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Çalıştıkları Kurum	n	$\overline{X}$	s.s	t	sd	p
İyi Olma	Anaokulu	176	5,46	,91	,247	349	,80
	Ana sınıfı	175	5,43	,88			
Öz Kontrol	Anaokulu	176	4,68	,84	,008	349	,99
	Ana sınıfı	175	4,68	,86			
Duygusallık	Anaokulu	176	5,55	,77	-1,721	349	,08
	Ana sınıfı	175	5,69	,69			
Sosyallik	Anaokulu	176	5,03	,82	-,406	349	,68
	Ana sınıfı	175	5,07	,87			
DZÖ Toplam	Anaokulu	176	5,19	,72	-,591	349	,55
	Ana sınıfı	175	5,23	,68			

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin DZÖ "İyi Olma" alt boyut puanlarının (t=,247; p> ,05), "Öz Kontrol" alt boyut puanlarının (t=,008; p> ,05), "Duygusallık" alt boyut puanlarının (t=-1,721; p>,05), "Sosyallik" alt boyut puanlarının (t=-,406; p>,05) ve DZÖ toplam puanlarının (t=-,591; p>,05) çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâlarının çalıştıkları kurum türüne bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının çalıştıkları kurum türüne göre "resmi ve özel" kurum olarak incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Gün, 2012; Mutlu & Aktan, 2011). Gün (2012)'ün araştırmasında özel okulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı fark görülürken; Mutlu & Aktan (2011)'ın araştırmasında resmi okulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kabar (2017), öğretmenlerin duygusal zekâlarını çalıştıkları kurum türüne göre 'Anadolu ve Meslek Lisesi' olarak incelemiş, öğretmenlerin duygusal zekâlarının çalıştıkları kurum türüne bağlı olarak değişmediğini ifade etmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerin nasıl olduğunu belirlemek için "Eleştirel Düşünme Eğilimi" ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8' de gösterilmektedir.

Tablo 8.

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin "Eleştirel Düşünme Eğilimi" Ölçeği Puanları Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	n	Min	Max	Ort.	Ort/Madde Sayısı	s.s
Üst Biliş (14 Madde)	351	32,00	70,00	58,64	4,19	7,91
Esneklik (11 Madde)	351	24,00	55,00	45,87	4,17	6,46
Sistematiklik (13 Madde)	351	28,00	65,00	52,84	4,06	7,57
Azim ve Sabır (8 Madde)	351	8,00	40,00	32,72	4,09	4,98
Açık Fikirlilik (3 Madde)	351	3,00	15,00	12,16	4,05	2,00
EDE Toplam (49 Madde)	351	114,00	245,00	202,26	4,13	26,16

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği "Üst Biliş" alt boyut puan ortalaması ($\overline{X}$ =58,64) ve standart sapması (s.s= 7,91); "Esneklik" alt boyut puan ortalaması ($\overline{X}$ = 45,87) ve standart sapması (s.s= 6,46); "Sistematiklik" alt boyut puan ortalaması ($\overline{X}$ = 52,84) ve standart sapması (s.s= 7,57); "Azim ve Sabır" alt boyut puan ortalaması ($\overline{X}$ = 32,72) ve standart sapması (s.s= 4,98); "Açık Fikirlilik" alt boyut puan ortalaması ($\overline{X}$ = 12,16) ve standart sapması (s.s= 2,00) ve EDE ölçeği toplam puan ortalaması ($\overline{X}$ = 202,26) ve standart sapması (s.s=26,16) şeklindedir. Alt boyut ve ölçek toplam puan ortalamalarının madde sayısına bölünmesi ile puanlar 1 ile 5 arasındaki ölçeğe indirgenmiş olur. Hem alt boyut puan ortalamalarının hem de ölçek toplam puan ortalamasının 4'ten yüksek olması okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, ortalamaların madde sayısına bölünmesi ile elde edilen değerlere bakıldığında, en yüksek ortalamaya "Üst Biliş" alt boyutunun sahip olduğu görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu araştırmalar bulunurken (Atalay Altaş, 2021; Boonjeam, Tesaputa & Sri-ampai, 2017; Ekinci & Ekinci, 2017; Narin & Aybek, 2009); öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu araştırmalar bulunmaktadır (Akbulut, 2019; Bayraktar & Güder, 2019; Çelik & Güngör, 2020; Erdoğan, 2020; Özgün, 2019; Zincirli, 2014). Mahdavi

vd. (2019) öğretmenlerin eleştirel düşünmelerini inceledikleri araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin teori kısmında iyi düzeyde olmalarına rağmen uygulama kısmında yetersiz kaldıklarını tespit etmişlerdir. Alkoç (2020)'un okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği araştırmasının sonucunda, ölçeğin alt boyutlarından elde edilen ortalamaların ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yükseğe yakın orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Evin Gencel ve Güzel Candan (2014)'ın araştırmasında öğretmen adayların eleştirel düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ocak, Eymir ve Ocak (2016)'ın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri araştırmanın sonucunda, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutlarının olumlu yönde bir düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin araştırmaların bazılarında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu görülürken (Arslan, 2020; Erdem vd., 2013; Iliman Püsküllüoğlu & Altınkurt, 2018; Korkmaz, 2009; Polat, 2014); bazı araştırmalarda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır (Fitriani, Asy'ari, Zubaidah & Mahanal, 2018; Göçük, 2018; Sulaiman, Kuppusamy, Ayub & Rahim, 2017; Şen, 2009; Yılmaz Özelçi, 2012).

Araştırmanın bulgusundan farklı olarak bazı çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu görülmüştür (Açışlı, 2016; Ceyhan, 2011; Çetinkaya, 2011; Erna & Dewi, 2021; Grosser & Lombard, 2008; Irwanto, Rohaeti & Prodjosantoso, 2019; Koç Erdamar & Bangir Alpan, 2017; Sağlam, Çankaya, Uslu, 2020; Üçer & Çetin, 2017; Polat, 2017). Uslu (2020), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin "Analitiklik" alt boyut puan ortalamasının en yüksek "Sistematiklik" alt boyutu puan ortalamasının ise en düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Açışlı (2016), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin "Açık Fikirlilik, Analitiklik" alt boyutlarında yüksek, "Doğruyu Arama, Sistematiklik, Kendine Güven, Meraklılık" alt boyutlarında ise düşük olduğunu belirlemiştir.

Öğrenme ve öğretme kalitesinin iyileştirilmesinde öğretmenlerin önemli rolü bulunmaktadır. Eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirme öğretim programlarının temel amaçlarındandır. Öğretmenler çocuklarla birebir vakit geçiren ve öğretim programlarını uygulayan kişiler oldukları için eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Washington'dan aktaran Boonjeam vd., 2017). Bu anlamda okullarda eleştirel düşünme becerileri yüksek, eleştirel düşünmenin önemini bilen, çocukların çok

yönlü olarak gelişimini destekleyen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Narin & Aybek, 2010).

Okul öncesi öğretmenlerin "Eleştirel Düşünme Eğilimi" ölçeğinden aldıkları puanların demografik özelliklerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği alt boyutları ve toplam puanların *medeni durumlarına* göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9.

Okul Öncesi Öğretmenlerin EDE Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Medeni Durumlarına Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	$\overline{X}$	s.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Üst Biliş	Bekâr	165	58,7	8,32	179,38	29597,00	14788,00	,557
	Evli	186	58,56	7,54	173,01	32179,00		
Esneklik	Bekâr	165	45,95	6,99	180,18	29729,00	14656,00	,466
	Evli	186	45,80	5,96	172,30	32047,00		
Sistematiklik	Bekâr	165	52,98	8,07	178,23	29408,50	14976,50	,697
	Evli	186	52,72	7,13	174,02	32367,50		
Azim ve Sabır	Bekâr	165	32,63	5,41	176,89	29186,50	15198,50	,877
	Evli	186	32,81	4,57	175,21	32589,50		
Açık Fikirlilik	Bekâr	165	12,04	2,12	171,35	28273,00	14578,00	,412
	Evli	186	12,27	1,89	180,12	33503,00		
EDE Toplam	Bekâr	165	202,3	27,88	177,84	29343,00	15042,00	,749
	Evli	186	202,1	24,62	174,37	32433,00		

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin medeni durumlarına bağlı olarak fark göstermediği görülmüştür (Üst Biliş: U= 14788,00; p>,05; Esneklik: U= 14656,00; p>,05; Sistematiklik: U= 14976,50; p>,05; Azim ve Sabır: U= 15198,50; p>,05; Açık Fikirlilik: U= 14578,00; p>,05; EDE Toplam Puan: U=15042,00; p>,05). Okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin medeni durumlarına bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına benzer olarak Arslan (2016)'ın araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin medeni durumlarına bağlı olarak değişmediği görülmüştür. Yaşar Ekici vd. (2018)'nin okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumlarını medeni durumlarına göre incelediği araştırmanın sonucunda, "Öz Düzenleme, Çıkarımda Bulunma, Kanıta Dayalı Karar Verme, Neden Aramaya Açıklık" alt boyutları ve eleştirel düşünme tutumlarının genelinde anlamlı fark bulunmazken; "Bilgi Toplamaya İsteklilik" alt boyutunda bekar öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Ceyhan (2011)'ın öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin medeni durumlarına bağlı olarak toplam puanda değişmediği araştırmasında alt boyutlar incelendiğinde, "Analitiklik, Kendine Güven, Doğruyu Arama, Sistematiklik" alt boyutunda anlamlı fark bulunmazken "Açık Fikirlilik" alt boyutunda evli öğretmenlerin lehine, "Meraklılık" alt boyutunda bekar öğretmenlerin lehine anlamlı fark görülmüştür. Torun (2011)'un araştırmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri "Açık Fikirlilik" alt boyutunda evli olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark göstermiştir. Polat (2017)'ın sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini medeni durum değişkenine göre incelediği araştırmada ise "Açık fikirlilik, Doğruyu Arama, Sistematiklik" alt boyutlarında evli olanların lehine anlamlı fark gösterdiği bulunurken; "Analitiklik, Meraklılık, Kendine Güven" alt boyutlarında anlamlı fark göstermediği bulunmuştur.

Eleştirel düşünme kişinin yaşamında en doğru çözümleri üretebilmesi, en doğru kararları verebilmesi, bağımsız düşünebilmesi, özgün ve özgür bir birey olması açısından gereklidir (Gürkaynak, Üstel & Gülgöz, 2003). Nosich (2018), eleştirel düşünen bireylerin zihinsel olarak özerk, düşünme işlerini kendileri yapan, mantık kurabilen bireyler olduklarını belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olmasından dolayı medeni durumlarına göre fark görülmemiş olabilir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği alt boyutları ve toplam puanların *öğrenim durumlarına* göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10

Okul Öncesi Öğretmenlerin EDE Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Öğrenim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	$\overline{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p
Üst Biliş	(1) Ön Lisans	29	57,27	9,97	165,67	3,65	,301
	(2) Lisans (Açık)	48	58,29	7,68	168,96		
	(3) Lisans (Örgün)	223	58,47	7,85	173,28		
	(4) Lisansüstü	51	60,50	6,95	200,41		
Esneklik	(1) Ön Lisans	29	45,03	8,47	164,67	6,75	,080
	(2) Lisans (Açık)	48	46,58	6,03	188,86		
	(3) Lisans (Örgün)	223	45,46	6,28	168,04		
	(4) Lisansüstü	51	47,49	6,16	205,16		
Sistematiklik	(1) Ön Lisans	29	50,72	10,93	159,05	1,49	,683
	(2) Lisans (Açık)	48	52,79	7,45	177,17		
	(3) Lisans (Örgün)	223	52,89	6,97	175,30		
	(4) Lisansüstü	51	53,92	7,94	187,59		
Azim ve Sabır	(1) Ön Lisans	29	32,27	5,83	168,52	3,28	,350
	(2) Lisans (Açık)	48	33,22	5,23	186,81		
	(3) Lisans (Örgün)	223	32,53	4,64	170,24		
	(4) Lisansüstü	51	33,37	5,66	195,28		
Açık Fikirlilik	(1) Ön Lisans	29	11,68	2,72	163,62	4,57	,206
	(2) Lisans (Açık)	48	12,64	2,02	202,21		
	(3) Lisans (Örgün)	223	12,10	1,80	170,59		
	(4) Lisansüstü	51	12,25	2,31	182,04		
EDE Toplam	(1) Ön Lisans	29	197,00	35,45	162,98	3,67	,298
	(2) Lisans (Açık)	48	203,54	26,21	181,24		
	(3) Lisans (Örgün)	223	201,46	24,64	171,33		
	(4) Lisansüstü	51	207,54	26,43	198,90		

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak fark göstermediği tespit edilmiştir (Üst Biliş: χ^2= 3,65; p>,05; Esneklik: χ^2= 6,75; p>,05; Sistematiklik: χ^2= 1,49; p>,05; Azim ve Sabır: χ^2= 3,28; p>,05; Açık Fikirlilik: χ^2= 4,57; p>,05; EDE Toplam Puan: χ^2= 3,67; p>,05). Okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde araştırmanın bulgularına benzer çalışmalar bulunmaktadır (Atalay Altaş, 2021; Erdem vd., 2013; Korkmaz, 2009; Narin & Aybek, 2010; Polat, 2017). Okul öncesi öğretmenleri ile araştırma yapan Arslan (2020), öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin öğrenim durumuna göre anlamlı fark göstermediğini ancak en yüksek puanı lisans mezunu öğretmenlerin aldığını belirtmiştir. Bal (2011)'ın araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre eleştirel düşünmenin toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmazken; "Açık Fikirlilik, Doğruyu Arama" alt boyutlarında ön lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Erdem vd. (2013) öğretmenlerin

eleştirel düşünme eğilimlerini öğrenim düzeyine göre incelediği araştırmasında eleştirel düşünme eğiliminin anlamlı fark göstermediğini ancak "Genel Ruh Hali" boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş öğretmenlerin daha çok katıldıklarını belirtmiştir. Arslan (2016)'ın araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin ve Yingshan ve Ying (2011)'in araştırmalarında yöneticilerin eğitim durumları arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de arttığı saptanmıştır.

Araştırmada öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı fark bulunmaması çalışmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olmasından kaynaklanabilir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği alt boyutları ve toplam puanların *hizmet yıllarına* göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11.

Okul Öncesi Öğretmenlerin EDE Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Hizmet Yıllarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Hizmet Yılı	n	$\overline{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Fark
Üst Biliş	(1) 0-1 yıl	58	55,08	9,54	142,02	8,08	,089	
	(2) 2-5 yıl	106	59,67	7,16	186,00			
	(3) 6-10 yıl	66	59,10	7,20	178,20			
	(4) 11-15 yıl	80	59,01	8,03	181,36			
	(5) 16 yıl ve üzeri	41	59,53	6,98	184,23			
Esneklik	(1) 0-1 yıl	58	42,58	8,42	137,27	12,11	,017*	2>1, 3>1
	(2) 2-5 yıl	106	46,86	5,47	187,86			
	(3) 6-10 yıl	66	46,72	6,11	190,17			
	(4) 11-15 yıl	80	45,81	5,82	170,38			
	(5) 16 yıl ve üzeri	41	46,70	6,14	188,27			
Sistematiklik	(1) 0-1 yıl	58	49,98	8,10	140,76	10,03	,040*	2>1
	(2) 2-5 yıl	106	54,06	7,29	191,75			
	(3) 6-10 yıl	66	52,68	7,38	173,20			
	(4) 11-15 yıl	80	52,98	7,88	178,07			
	(5) 16 yıl ve üzeri	41	53,75	6,40	185,59			
Azim ve Sabır	(1) 0-1 yıl	58	30,72	5,83	141,50	9,47	,0,06	
	(2) 2-5 yıl	106	32,89	4,92	178,37			
	(3) 6-10 yıl	66	33,43	4,26	187,86			
	(4) 11-15 yıl	80	32,81	4,95	177,38			
	(5) 16 yıl ve üzeri	41	33,82	4,35	196,89			
Açık Fikirlilik	(1) 0-1 yıl	58	11,50	2,47	151,33	7,72	,102	
	(2) 2-5 yıl	106	12,14	1,86	173,89			
	(3) 6-10 yıl	66	12,30	1,81	181,17			
	(4) 11-15 yıl	80	12,25	1,93	176,46			
	(5) 16 yıl ve üzeri	41	12,80	1,88	207,15			
EDE Toplam	(1) 0-1 yıl	58	189,87	30,49	134,84	11,96	,018*	2>1, 5>1
	(2) 2-5 yıl	106	205,65	23,86	187,17			
	(3) 6-10 yıl	66	204,25	24,64	180,98			
	(4) 11-15 yıl	80	202,87	26,10	179,29			
	(5) 16 yıl ve üzeri	41	206,63	23,66	190,93			

* p≤,05

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği "Üst Biliş" (χ^2=8,08; p> ,05); "Azim ve Sabır" (χ^2=9,47; p> ,05) ve "Açık Fikirlilik" (χ^2=7,72; p> ,05) alt boyut puanlarının hizmet yıllarına göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin "Üst Biliş", "Azim ve Sabır" ve "Açık Fikirlilik" alt boyutlarının hizmet yıllarına bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği "Esneklik" alt boyut puanlarının hizmet yıllarına göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür (χ^2=12,11; p ≤ ,05). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, hizmet yılı 2-5 yıl arasında olan öğretmenlerin EDE

ölçeği “Esneklik” alt boyut sıra ortalaması (187,86), hizmet yılı 0-1 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalamasından (137,27) daha yüksektir. Ortalamalara bakıldığında, hizmet yılı 2-5 yıl olan okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği “Esneklik” alt boyut puan ortalaması ($\bar{X}$ =46,86), hizmet yılı 0-1 yıl olan okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği “Esneklik” alt boyut puan ortalamasından ($\bar{X}$ =42,58) daha yüksektir. Çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, hizmet yılı 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin EDE ölçeği “Esneklik” alt boyut sıra ortalaması (190,17), hizmet yılı 0-1 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalamasından (137,27) daha yüksektir. Ortalamalara bakıldığında, hizmet yılı 6-10 yıl olan okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği “Esneklik” alt boyut puan ortalaması ($\bar{X}$ =46,72), hizmet yılı 0-1 yıl olan okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği “Esneklik” alt boyut puan ortalamasından ($\bar{X}$ =42,58) daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği “Sistematiklik” alt boyut puanlarının hizmet yıllarına göre anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir (χ^2=10,03; p ≤ ,05). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, hizmet yılı 2-5 yıl arasında olan öğretmenlerin EDE ölçeği “Sistematiklik” alt boyut sıra ortalaması (191,75), hizmet yılı 0-1 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalamasından (140,76) daha yüksektir. Ortalamalara bakıldığında, hizmet yılı 2-5 yıl olan okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği “Sistematiklik” alt boyut puan ortalaması ($\bar{X}$ =54,06), hizmet yılı 0-1 yıl olan okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği “Sistematiklik” alt boyut puan ortalamasından ($\bar{X}$ =49,98) daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği toplam puanları hizmet yıllarına göre anlamlı fark göstermektedir (χ^2=11,96; p ≤ ,05). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, hizmet yılı 2-5 yıl arasında olan öğretmenlerin EDE ölçeği toplam puanları sıra ortalaması (187,17), hizmet yılı 0-1 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalamasından (134,84) daha yüksektir. Ortalamalara bakıldığında, hizmet yılı 2-5 yıl olan okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği toplam puan ortalaması ($\bar{X}$ =205,65), hizmet yılı 0-1 yıl olan okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği toplam puan ortalamasından ($\bar{X}$ =189,87) daha yüksektir. Çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, hizmet yılı 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin EDE ölçeği toplam puan sıra ortalaması (190,93), hizmet yılı 0-1 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalamasından (134,84) daha yüksektir. Ortalamalara bakıldığında, hizmet yılı 16 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği toplam puan ortalaması ($\bar{X}$ =206,63),

hizmet yılı 0-1 yıl olan okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği toplam puan ortalamasından ($\bar{X}$ =189,87) daha yüksektir.

Araştırmanın bulgularına paralel olarak öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin hizmet yılına bağlı olarak değiştiği çalışmalar bulunmaktadır. Polat (2017) sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiş, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinde mesleki kıdem değişkenine göre "Analitiklik, Açık Fikirlilik, Doğruyu Arama," alt boyutlarında anlamlı fark görülmüştür ve kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamasının, kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamasından yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin "Sistematiklik" alt boyutunda, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamasından ve kıdemi 11-16 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Arslan (2020)'ın araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermediği ancak hizmet süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerde eleştirel düşünme eğiliminin daha yüksek olduğu görülmüştür. Torun (2011)'un öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği araştırmasında, "Kendine Güven" alt boyutunda hizmet yılı değişkenine göre 20 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark görülmüştür. Korkmaz (2009)'ın araştırmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim toplam puanlarının en yüksek 7-16 yıl, en düşük 1-6 yıl kıdemi olan öğretmenlerde olduğu ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarında tüm kıdem gruplarında en yüksek puanı "Analitiklik" alt boyutunun aldığı görülmüştür. Beizaee ve Akbari (2017), Narin ve Aybek (2010), Öz ve Balyer (2018) ve Yingshan ve Ying (2011), öğretmenlerin eleştirel düşünmelerinin mesleki kıdem değişkenine göre hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark gösterdiğini belirlemişlerdir.

Araştırmanın bulgularından farklı olarak Arslan (2016)'ın araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri hizmet yılı değişkenine göre incelendiği zaman mesleğin ilk yirmi yılından sonra düşüş meydana geldiği görülmüştür. Sulaiman vd. (2017) öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin düştüğünü tespit etmiştir. Ceyhan (2011) ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin lehine "Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama" alt boyutlarında anlamlı fark görülürken, "Analitiklik, Açık Fikirlilik, Sistematiklik" alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanları hizmet yılı değişkenine göre incelendiği zaman 0-9 yıl

görev yapmış olan öğretmenlerin 10-19 yıl görev yapmış öğretmenlere göre daha fazla eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları tespit edilmiştir. Polat (2017)'ın sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği çalışmasında mesleki kıdem değişkenine göre "Meraklılık, Kendine Güven" alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Atalay Altaş (2021), Ekinci ve Ekinci (2017), Erdem vd. (2013), Iliman Püsküllüoğlu ve Altınkurt (2018) ve Yaşar Ekici vd. (2018), öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini hizmet yılı değişkeni açısından incelemiş, anlamlı fark bulunmadığını belirlemişlerdir.

Bireyler kendilerinden, başkalarından veya önceki yaşantılarından deneyimler kazanarak farklı bakış açıları ve yaşam şekilleri öğrenmektedir. Bu durum onların bilgi kazanımlarını artırırken aynı zamanda düşüncelerini geliştirmektedir. Deneyimler ve yaşın ilerlemesiyle birlikte bir fikre bağlı kalmadan farklı seçenekleri değerlendirebilme becerisi gelişmektedir (Beizaee & Akbari, 2017). Araştırmada hizmet yılının öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkilediği hizmet yılı arttıkça eleştirel düşünme eğiliminin de arttığı görülmüştür. Bunun nedeni öğretmenlerin tecrübelerinin artmasıyla birlikte daha sorgulayıcı, özgür ve eleştirel düşünebilen bireyler olmalarından kaynaklanabilir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği alt boyutları ve toplam puanların *çalıştıkları kurum türüne* göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12.

Okul Öncesi Öğretmenlerin EDE Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Çalıştıkları Kurum	n	$\overline{X}$	s.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Üst Biliş	Anaokulu	176	58,22	8,41	172,56	30370,00	14974,00	,523
	Ana sınıfı	175	59,06	7,37	179,46	31406,00		
Esneklik	Anaokulu	176	45,76	6,62	174,57	30724,50	15148,50	,791
	Ana sınıfı	175	45,98	6,31	177,44	31051,50		
Sistematiklik	Anaokulu	176	52,64	8,06	173,26	30493,50	14917,50	,611
	Ana sınıfı	175	53,05	7,07	178,76	31282,50		
Azim ve Sabır	Anaokulu	176	32,71	5,33	178,65	31442,00	14934,00	,623
	Ana sınıfı	175	32,74	4,61	173,34	30334,00		
Açık Fikirlilik	Anaokulu	176	11,90	2,16	163,55	28785,00	13209,00	,019*
	Ana sınıfı	175	12,43	1,80	188,52	32991,00		
EDE Toplam	Anaokulu	176	201,25	27,82	172,51	30361,50	14785,50	,518
	Ana sınıfı	175	203,28	24,42	179,51	31414,50		

* p≤,05

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin çalıştıkları kurum türüne bağlı olarak fark göstermediği tespit edilmiştir (Üst Biliş: U=14974,00, p>,05, Esneklik: U=15148,50; p>,05, Sistematiklik: U=14917,50; p>,05,

Azim ve Sabır: U=14934,00; p>,05, EDE Toplam Puan: U=14785,50; p>,05). Okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin çalıştıkları kurum türüne bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Tablo 12'ye bakıldığında okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği "Açık Fikirlilik" alt boyutundan aldıkları puanların çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür (U= 13209,00; p≤,05). Buna göre, okul öncesi öğretmenlerin EDE ölçeği "Açık Fikirlilik" alt boyut puanlarının çalıştıkları kurum türüne bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Sıra ortalamalarına bakıldığında ana sınıfında çalışan öğretmenlerin sıra ortalaması (188,52), anaokulunda çalışan öğretmenlerin sıra ortalamasından (163,55) daha yüksektir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında ana sınıfında çalışan öğretmenlerin EDE ölçeği "Açık Fikirlilik" alt boyut puan ortalaması ($\bar{X}$= 12,43), anaokulunda çalışan öğretmenlerin EDE ölçeği "Açık Fikirlilik" alt boyut ortalamasından ($\bar{X}$= 11,90) daha yüksektir.

Arslan (2016)'ın araştırmasında bağımsız anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin diğer kurumlarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yaşar Ekici vd. (2018) okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini çalıştıkları kurum türüne göre "resmi ve özel" kurum olarak incelemişler, EDE "Kanıta Dayalı Karar Verme" alt boyutunda özel okulda çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmişlerdir. Atalay Altaş (2021) ve Iliman Püsküllüoğlu ve Altınkurt (2018) araştırmalarında öğretmenlerin çalıştıkları kurum türlerini "İlkokul, Ortaokul ve Lise" olarak incelenmiş ve öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin çalıştıkları kurum türüne bağlı olarak değişmediği görülmüştür. Ekinci ve Ekinci (2017) ise öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin çalıştıkları kurum türüne (Anadolu, Meslek, Teknik vb. lise) bağlı olarak değişmediğini ifade etmektedir.

Ana sınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenleri birçok farklı branştan öğretmen ile bir arada çalışmakta ve branş çeşitliliği aynı zamanda fikir çeşitliliğini de doğurmaktadır. Bu durum anasınıfında çalışan öğretmenlerin "Açık Fikirlilik" alt boyutunun anaokullarında çalışan öğretmenlerden yüksek puan ortalamasına sahip olmalarını açıklayabilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için DZÖ ve EDE ölçeği alt boyut puanları ile ölçek toplam puanları arasında Sperman Korelasyon hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon değerleri 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasında Sperman Korelasyon Analizi Sonuçları

	DZÖ				
EDE	İyi Olma	Öz Kontrol	Duygusallık	Sosyallik	DZÖ Toplam
Üst Biliş	,62**	,47**	,69**	,65**	,71**
Esneklik	,52**	,43**	,57**	,56**	,61**
Sistematiklik	,53**	,51**	,57**	,57**	,63**
Azim ve Sabır	,56**	,45**	,51**	,51**	,59**
Açık Fikirlilik	,43**	,43**	,43**	,33**	,47**
EDE Toplam	,61**	,52**	,64**	,62**	,70**

**p≤,01

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin DZÖ alt boyut ve toplam puanları ile EDE ölçeği alt boyut ve toplam puanları arasındaki korelasyon değerlerinin pozitif yönde anlamlı olduğu ($p \leq ,01$) görülmektedir. Tablo 13'e göre elde edilen korelasyon değerlerinin ,33 ile ,71 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu yorumu yapılır. Yani öğretmenlerin duygusal zekâları arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığı veya eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça duygusal zekâlarının arttığı söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği birçok araştırma bulunurken öğretmenlerin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimlerinin birlikte incelendiği araştırmalar sınırlıdır (AkbariLakeh, Naderi & Arbabisarjou, 2018; Certel vd., 2011; Ceyhan, 2011; Çelik & Güngör, 2020; Dutoğlu & Tuncel, 2007; Erdem vd., 2013; Eskidemir, 2020; Kaya, Şenyuva & Bodur, 2018; Küçük, 2007; Saremi & Bahdori, 2015; Stedman & Andenoro, 2007; Torun, 2011).

Torun (2011)'un araştırmasında fen ve teknoloji öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşüme eğilimleri pozitif yönde düşük ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Alt boyutlara bakıldığında, duygusal zekâ ölçeğinin "İyimserlik" alt boyutu ile eleştirel düşünme ölçeğinin "Analitiklik, Meraklılık, Kendine Güven" alt boyutları arasında; duygusal zekâ ölçeğinin "Duygulardan Faydalanma" alt boyutu ile eleştirel düşünme ölçeğinin "Analitiklik, Açık Fikirlilik, Sistematiklik" alt boyutları arasında ve duygusal zekâ ölçeğinin "Duyguların İfadesi" alt boyutu ile eleştirel düşünme ölçeğinin "Analitiklik, Açık Fikirlilik, Doğruyu Arama" alt boyutları arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişki bulunmuştur. Certel vd. (2011), Dutoğlu ve Tuncel (2007) ve Küçük (2007), öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Çelik ve Güngör (2020) yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarında eleştirel düşünme eğilimini olumlu olarak etkilediğini belirlemişlerdir. Saremi ve Bahdori (2015), okul müdürlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve duygusal zekâları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Erdem vd. (2013) öğretmenlerin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiş, duygusal zekâ "Stres Yönetimi" ve eleştirel düşünme eğilimi "Analitiklik" alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Eskidemir (2020) ve Kaya, Şenyuva ve Bodur (2018)'un araştırmalarında hemşirelik lisans ve yüksek lisans öğrencilerini duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı, orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Duygusal zekâ ve eleştirel düşünme incelendiği zaman bu kavramların ortak beceriler içerdiği görülmektedir (Certel vd., 2011). Kendisinin ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayan, empati kurabilen bireyler bu duygu ve düşünceleri farklı bakış açılarıyla inceleyebilir ve eleştirel düşünme becerisine sahip olabilirler (Torun, 2011). Eleştirel düşünen bireylerin, plan yaparak düşünme ve çalışma eğilimi, esneklik, sebat, değişime açıklık ve farkındalık (Halpern, 2014) özelliklerine sahip oldukları görülürken duygusal zekâsı yüksek olan bireyler zorluklarla başa çıkma, uyum sağlama, risk alma ve yeni yollar denemekten korkmama özelliklerine sahiptirler (Goleman, 2014). Ayrıca eleştirel düşünme becerilerinden olan kendine güven, duygusal zekânın alt boyutlarında da bulunmaktadır (Petrides vd., 2007). Stedman ve Andenoro (2007), yapmış oldukları araştırmada eleştirel düşünme eğilimi ve duygusal zekâ ilişkisini incelemiş, eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerin bireyin duygusal zekâsını daha iyi hale getirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada duygusal zekânın "Öz Farkındalık" alt boyutunda eleştirel düşünme eğilimi ile

düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuş, eleştirel düşünme eğiliminin "Yenilikçilik" alt boyutunda "Empati, Sosyal Farkındalık, Öz Farkındalık" ile düşük ilişkiler olduğu görülürken; "Duyguları Yönetme, Kendini Motive Etme" ile orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur. AkbariLakeh, Naderi ve Arbabisarjou (2018), yapmış oldukları araştırmada duygusal zekâ ve eleştirel düşünmenin arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır.

Araştırmalar incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin genel olarak orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgularından farklı olarak Ceyhan (2011)'ın araştırmasında ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Hasanpour, Bagheri ve Heidari (2018) hemşirelik öğrencileri ile yaptıkları araştırmada duygusal zekâ eleştirel düşünme arasında düşük düzeyde ilişki olduğunu, duygusal zekâ alt boyutlarından "Empati" ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Duygusal zekâ ve eleştirel düşünme kavramlarının önemi düşünüldüğünde bu kavramların desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Duygusal zekâ yetilerini geliştirmek için kullanılan yöntemler aynı zamanda eleştirel düşünmenin kapsadığı analitik ve sistematik olma, doğru bilgiye ulaşma, farklı fikirlere açık olma özelliklerini geliştirmek için de kullanılabilir (Dutoğlu & Tuncel, 2007).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ait sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi amacıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında yürütülmüştür.

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş olup, öğretmenlerin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri; medeni durum, öğrenim durumu, hizmet yılı ve çalıştıkları kurum türü değişkenlerine göre incelenmiş ve duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın örneklemini Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında ve ana sınıflarında görev yapmakta olan 351 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin; demografik özelliklerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", duygusal zekâlarını belirlemek amacıyla "Duygusal Zekâ Ölçeği" ve eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmek amacıyla "Eleştirel Düşünme Eğilimleri" ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %96,9'u kadın, %31'i erkektir. Öğretmenlerin %53,0'ü evli, %47,0'si bekardır. Öğretmenlerin %63,5'i lisans (örgün), %14,5'i lisansüstü, %13,7'si

lisans (açık) ve %8,3'ü ön lisans mezunudur. Öğretmenlerin %88,3'ü okul öncesi öğretmenlik mezunu, %10,3'ü çocuk gelişimi mezunu ve %1,4'ü diğer bölümlerden mezun olmuşlardır. Okul öncesi öğretmenlerin, %30,2'si 2-5 yıl arasında, %22,8'i 11-15 yıl arasında, %18,8'i 6-10 yıl arasında, %16,5'i 0-1 yıl arasında ve %11,7'si 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin %50,1'i anaokullarında ve %49,9'u ana sınıflarında görev yapmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâ toplam puan ortalamalarının maksimum değere yakın olduğu görülmektedir. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, alt boyutların ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamaya DZÖ "Duygusallık" alt boyutunun sahip olduğu görülürken, en düşük ortalamaya ise DZÖ "Öz Kontrol" alt boyutunun sahip olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları medeni durum değişkenine göre incelendiğinde; öğretmenlerin duygusal zekâlarının medeni durumlarına göre anlamlı fark oluşturmadığı saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde; DZÖ "İyi Olma, Öz Kontrol, Duygusallık" alt boyutları ve DZÖ toplam puanlarının anlamlı fark göstermediği saptanırken; DZÖ "Sosyallik" alt boyutu öğrenim durumu değişkenine göre lisans (açık) mezunu ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında lisansüstü mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı fark göstermektedir. Lisansüstü mezunu okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde; DZÖ "İyi Olma" alt boyut puanları hizmet yıllarına göre anlamlı fark göstermektedir. Buna göre hizmet yılı 2-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalaması hizmet yılı 0-1 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Öğretmenlerin DZÖ "Öz Kontrol" alt boyut puanları hizmet yıllarına göre anlamlı fark göstermektedir. Buna göre hizmet yılı 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalaması, hizmet yılı 0-1 yıl, 2-5 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Öğretmenlerin DZÖ "Duygusallık" alt boyut puanları hizmet yıllarına göre anlamlı fark

göstermektedir. Buna göre hizmet yılı 2-5 yıl olan öğretmenlerin ortalaması, hizmet yılı 0-1 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Öğretmenlerin DZÖ "Sosyallik" alt boyut puanlarının hizmet yıllarına göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin DZÖ "Sosyallik" alt boyutunun hizmet yılına bağlı olarak değişmediği söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin DZÖ toplam puanları hizmet yıllarına göre anlamlı fark göstermektedir. Buna göre, hizmet yılı 2-5 yıl, 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalaması hizmet yılı 0-1 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları çalıştıkları kurum türü değişkenine göre incelendiğinde; öğretmenlerin DZÖ "İyi Olma, Öz Kontrol, Duygusallık, Sosyallik" alt boyut puanlarının ve DZÖ toplam puanlarının anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâlarının çalıştıkları kurum türüne bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ortalama olarak yüksek bulunmuştur. EDE ölçeği alt boyutları incelendiğinde ise en yüksek ortalamaya "Üst Biliş" alt boyutunun sahip olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri medeni durum değişkenine göre incelendiğinde; EDE toplam puanları medeni durumlarına göre anlamlı fark göstermemiştir. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin medeni durumlarına bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde; EDE ölçeği "Üst Biliş, Esneklik, Sistematiklik, Azim ve Sabır, Açık Fikirlilik" alt boyutlarının ve EDE toplam puanlarının anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde; EDE ölçeği "Üst Biliş" alt boyutunun anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Öğretmenlerin EDE ölçeği "Esneklik" alt boyut puanlarının hizmet yıllarına

göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Buna göre hizmet yılı 2-5 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması hizmet yılı 0-1 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalamasından; hizmet yılı 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması, hizmet yılı 0-1 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Ortalamalara bakıldığında, hizmet yılı 6-10 yıl olan okul öncesi öğretmenlerin puan ortalaması, hizmet yılı 0-1 yıl olan okul öncesi öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksektir. Öğretmenlerin EDE ölçeği "Sistematiklik" alt boyut puanlarının hizmet yıllarına göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Buna öge hizmet yılı 2-5 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ve puan ortalaması, hizmet yılı 0-1 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ve puan ortalamasından daha yüksektir. Öğretmenlerin EDE ölçeği "Azim ve Sabır" alt boyutundan aldıkları puanların hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Öğretmenlerin EDE ölçeği "Açık Fikirlilik" alt boyutundan aldıkları puanların hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin EDE toplam puanları hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Buna göre, hizmet yılı 2-5 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ve puan ortalaması, hizmet yılı 0-1 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ve puan ortalamasından; hizmet yılı 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sıra ve puan ortalaması, hizmet yılı 0-1 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ve puan ortalamasından daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri çalıştıkları kurum türü değişkenine göre incelendiğinde; öğretmenlerin EDE ölçeği "Üst Biliş, Esneklik, Sistematiklik, Azim ve Sabır" alt boyutlarının ve EDE toplam puanlarının anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Öğretmenlerin EDE ölçeği "Açık Fikirlilik" alt boyutundan aldıkları puanların çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Sıra ortalamalarına bakıldığında ana sınıfında çalışan öğretmenlerin sıra ortalaması, anaokulunda çalışan öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Ortalamalara bakıldığında ise ana sınıfında çalışan öğretmenlerin EDE ölçeği "Açık Fikirlilik" alt boyut puan ortalaması, anaokulunda çalışan öğretmenlerin EDE ölçeği "Açık Fikirlilik" alt boyut ortalamasından daha yüksektir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkilere Ait Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin duygusal zekâları

arttıkça, eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığı veya eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça duygusal zekâlarının arttığı söylenebilir.

Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin duygusal zekâlarının geliştirilmesi için onları yetiştiren kurumların da duygusal zekâyı destekler özellikte olması gerekmektedir. Bu anlamda üniversitelerde lisans programlarında duygusal zekâ dersleri verilmeye başlanabilir, aday öğretmenler duygusal zekâ hakkında bilinçlendirilebilir.

21. yüzyıl becerilerinden olan eleştirel düşünme becerilerinin öğretmenlerde gelişebilmesi için öğrenim hayatlarının her kademesinde desteklenmeleri gerekmektedir. Eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmek için özgür, sorgulayıcı eğitim programları oluşturulabilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin DZÖ "Sosyallik" alt boyutunda lisansüstü ile lisans (açık) mezunu öğretmenler arasında lisansüstü mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı fark görülmüştür. Sosyal bir meslek olarak bilinen öğretmenlik, yalnızca yüz yüze eğitim şeklinde verilebilir, eğitim süreci boyunca uygulama derslerinin sayısı ve niteliği çoğaltılabilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bulguların sürekliliği açısından öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir, alanında uzman akademisyenler tarafından seminerler verilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimlerinin hizmet yılına göre meslekte daha uzun süre çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı fark gösterdiği

bulunmuştur. Kıdemli öğretmenlerin görevlerine yeni başlayan öğretmenlere mentörlük yapabilecekleri, deneyimlerini aktarabilecekleri bir sistem oluşturulabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenler ile çalışılmıştır. Sonraki araştırmalarda ebeveyn ve çocuklar ile de çalışılarak araştırmaya farklı bir boyut kazandırılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri medeni durum, öğrenim durumu, hizmet yılı ve çalıştıkları kurum türü değişkenlerine göre incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda öğretmenlerin seminerlere katılma durumları, sınıflarında olan çocuk sayıları, materyal kullanımları, kitap okuma alışkanlıkları, yaşam doyumları, öğretmenlik tutumları gibi değişkenlerle de incelenerek duygusal zekâyı ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerin belirlenmesi ile alana katkı sağlanabilir.

Araştırmada duygusal zekâları ve eleştirel düşünme eğilimleri yüksek olarak belirlenen öğretmenlerin bu özelliklerini sınıfa nasıl yansıttıklarını incelemek için nitel çalışmalar planlanabilir.

Duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimini bir program dahilinde destekleyen ve bu programların etkililiğini ölçen deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Abiodullah, M., Sameen, D. & Aslam, M. (2020). Emotional intelligence as a predictor of teacher engagement in classroom. *Bulletin of Education and Research*, *42*(1), 127-140.

Açışlı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 15*(1), 273-285. DOİ: http:// dx.doi.org/10.17051/io.2016.78596.

Adler, J. E. (1987). *On resistance to critical thinking. Thinking: the second international conference.* (David N. Perkins, Jack Lochead & John C. Bishop, Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Adiloğulları, İ. (2011). The teachers level of emotional intelligence some of the demographic variables for investigation. *Educational Research and Reviews, 6*(13), 786-792. https://doi.org/10.5897/ERR.9000378.

Afsaneh, G. & Fatemeh, M. (2011). Critical thinking and emotional intelligence: Investigating the relationship among EFL learners and the contribution of age and gender. *Iranian Journal of Applied Linguistics, 14*(1), 23-48.

Agbaria, Q. (2021). Classroom management skills among kindergarten teachers as related to emotional intelligence and self-efficacy. *International Journal of Instruction, 14*(1), 1019-1034. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14160a.

Ahn, H. J. (2005). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care, 175*(1), 49-61. https://doi.org/10.1080/0300443042000230320.

Akar Kayserili, T. & Gündoğdu, K. (2010). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ve duygusal zekâları arasındaki ilişki. *Millî Eğitim Dergisi, 187,* 104-121.

AkbariLakeh, M., Naderi, A. & Arbabisarjou, A. (2018). Critical thinking and emotional intelligence skills and relationship with students' academic achievement. *Prensa Med Argent, 104*(2), 1-5. DOI: 10.4172/0032-745X.1000280.

Akbulut, H. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin tespiti ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Akgül, G. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki: İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi örneği.* Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akınoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(3), 7-26.

Alam, A. & Ahmed, M. (2018). The role of teachers' emotional intelligence in enhancing student achievement. *Journal of Asia Business Studies, 12*(1), 31-43. https://doi.org/10.1108/JABS-08-2015-0134.

Alkoç, N. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Arsih, F., Zubaidah, S., Suwono, H. & Gofur, A. (2021). RANDAI learning model to enhance pre-service Biology teachers' critical thinking skills. International Journal of Instruction, 14(2), 845-860. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14247a.

Beizaee, A. & Akbari, O. (2017). The relationship between novice and experienced EFL teachers' critical thinking ability and their successful. *International Journal of Research Studies in Language Learning, 6*(2), 19-32. DOI: 10.5861/ijrsll.2016.1392.

Butakor, P. K., Guo, Q. & Adebanji, A. O. (2021). Using structural equation modeling to examine the relationship between Ghanaian teachers' emotional intelligence, job

satisfaction, professional identity, and work engagement. *Psychology in the Schools, 58*(3), 534-552. https://doi.org/10.1002/pits.22462.

Anastasiou, S. (2020). The moderating effect of age on preschool teachers' trait emotional intelligence in Greece and implications for Preschool Human Resources Management. *International Journal of Education and Practice, 8*(1), 26-36. DOI: 10.18488/journal.61.2020.81.26.36.

Argon, T. & Selvi, Ç. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve çatışma yönetimi stilleri. *Journal Of Educatıonal And Instructıonal Studıes In The World, 1*(1), 93-100.

Arslan, A. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretme-öğrenmeye yönelik pedagojik inançların öz-yeterlik inançları ve eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi: Sakarya ili örneği.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Arslan, S. & Kayıhan, Ş. (2020). Öz-yönetimli öğrenme ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracı rolü. *Uluslararası Öğrenme ve Değişim Dergisi, 12*(4). DOI: 10.1504/IJLC.2020.110837.

Arslan, T. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Arslantaş, H. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Aslan, D. & Köksal Akyol, A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(2), 51-60.

Asrar-ul-Haq, M., Enver, S. & Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher′s performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal, 3*(2), 87-97. https://doi.org/10.1016/j.fbj.2017.05.003.

Atalay Altaş, M. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Ata, S. (2010). Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Aybek, B. (2007). Konu ve beceri eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(2), 43-60.

Babaoğlan, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 119-136. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59507/855657 adresinden erişilmiştir.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Nobel.

Bal, M. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Balat, G., Çelebi, G., Yılmaz, H. & Gümüştekin, T. (2014). Duygusal zekâ ve empatik eğilim: Okul öncesi öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(8), 893-901.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema, 18,* 13-25. www.eiconsortium.org sayfasından erişilmiştir.

Başal, H. A. (2004). *Gelişim ve psikoloji: Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?* İstanbul: Morpa.

Bayraktar, S. & Güder, S. Y. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ilişkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(2), 640-665. https://doi.org/10.18039/ajesi.577713.

Berkant, H. G. & Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zekâ türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1), 113-132.

Berman, S. (2001). *Thinking in context: Teaching for openmindedness and critical understanding.* (In A. Costa, Ed.). Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking, 3rd ed. Arlington, VA: Association for Supervision and Curriculum.

Beyer, K. B. (1983). Common sense about teaching thinking skills. *Educational Leadership, 41*(3), 44-49.

Bhuvaneswari, G. & Baskaran, D. (2020). A study on emotional intelligence of higher secondary school teachers in Chengalpattu District. *Shanlax International Journal of Education, 9*(1), 146-151. DOI: https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3388.

Birjandi, P. & Bagherkazemi, M. (2010). The relationship between Iranian EFL teachers' critical thinking ability and their professional success. *English Language Teaching, 3*(2), 135-145.

Biswas, T., Ul-Huq, M., Mahmud, S., Ali, R. & Chakraborty, B. (2021). Analysis the impact of emotional intelligence on university teachers' academic performance in Bangladesh: An empirical evaluation. *The International Journal of Research in Teacher Education, 12*(1), 10-23.

Boonjeam, W., Tesaputa, K. & Sri-ampai, A. (2017). Program development for primary school teachers' critical thinking. *International Education Studies, 10*(2), 131-138. DOI:10.5539/ies.v10n2p131.

Bradberyy, T. & Greaves, J. (2006). *Duygusal zekânızı keşfedin.* (S. Kubilay, Çev.). İstanbul: Truva.

Bridge, B. (2004). *Duyguların eğitimi.* İstanbul: Beyaz.

Büte, M. (2019). *Endüstri 4.0 ve yapay zekâ çağında kritik düşünme becerileri: Düşünme analizi ve düşüncede kalite standartları*. Ankara: Nobel.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (23. baskı).* Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü. N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik.* Ankara: Pegem.

Certel, Z., Çatıkkaş, F. & Yalçınkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 13*(1), 74–81.

Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü.* İstanbul: Paradigma.

Ceyhan, E. (2011). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Chandra, J. S. (2008). *A Vygotskian perspective on promoting critical thinking in young children though mother-child ınteraction*. Doctoral Dissertation, Philosophy Sciences Murdoch University, Australia.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28,* 539-561.

Comer, R. D., Schweiger, T. A. & Shelton, P. (2019). Impact of students' strengths, critical thinking skills and disposition on academic success in the first year of a pharmd program. *American Journal of Pharmaceutical Education, 83*(1), 6499. DOI: https://doi.org/10.5688/ajpe6499.

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni.* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem.

Cüceloğlu, D. (1999). *İyi düşün doğru karar ver.* İstanbul: Sistem.

Çakar, U. & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(3), 2348.

Çakır Uslu, A., Yoldaş, C. & Yavuz, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ, psikolojik iyi olma ve okul iklimine yönelik algıları arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies, 82,* 97-111. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.44553.

Çelik, O. B. & Güngör, N. B. (2020). Structural model of the relationships between the emotional ıntelligence and the critical thinking disposition in physical education and sports teacher candidates. *IntJourExerPsyc, 2*(1), 10-20. e-ISSN: 2687-6051.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 93-108.

Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ: Yönetim ve organizasyonlarla duygusal zekâ*. (Z. B. Ayman, Çev.). İstanbul: Sistem.

Dalğar, G. (2017). *Görsel Sanat Eğitimi Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Danciu, E. L. (2010). Method's of developing children's emotional intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 5*, 2227-2233.

Daniel, M. F., Gagnon, M. & Pettier, J. C. (2012). *Philosophy for children and the developmental process of dialogical critical thinking in groups of early childhood children.* Sutterby, J.A. (Ed.) Early Education in a Global Context (Advances in Early Education and Day Care, Vol. 16), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 159-181. https://doi.org/10.1108/S0270-4021(2012)0000016010.

Davis-Seaver, J. (1994). *Critical thinking in young children.* Doctoral Thesis, Proquest Doctoral Dissertation.

Davis, T. L. (1995). Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation. *Developmental Psychology, 31*(4), 660-667.

Demir, M. & Uluçınar, U. (2012). Eleştirel düşünmenin önemi ve öğretimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 146*, 62-66.

Demiral, M. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmen liderlik tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme – Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem.

Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*, 137-143.

Denham, S. A. (2001). Dealing with feelings: Foundations and consequences of young children's emotional competence. *Early Education and Development, 12*(1), 5-10. DOI: 10.1207/s15566935eed1201_1.

Doğan, N. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. (İstanbul ili Anadolu yakası örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, S. & Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1), 231-252.

Dolev, N. & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *International Journal of Emotional Education, 8*(1), 75-94.

Dutoğlu, G. & Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 11-32.

Ekinci, C. E., & Ekinci, N. (2017). A study on the relationships between teachers' critical thinking dispositions and their perceptions of occupational professionalism. *Educational Process: International Journal, 6*(2), 53-78. http://dx.doi. org/10.22521/edupij.2017.62.5.

Elder, L. (2013). Critical thinking: The key to emotional intelligence. *Journal of Developmental Education, 21*(1), 40. https://www.proquest.com/openview/0968c 08994381d3ec4a516d03fb45eac/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030483 adresinden erişilmiştir.

Elder, L. & Paul, R. (2010). Critical thinking: Competency standards essential for the cultivation of ıntellectual skills. *Journal of Developmental Educatıon, 34*(2), 38-39.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership, 42*, 44-48.

Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy, 14*(1), 5-24. https://doi.org/10.5840/teachphil19911412.

Erdem, M., İlğan, A. & Çelik, F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(12), 509-532.

Erdoğan, F. (2020). The relationship between prospective middle school mathematics teachers' critical thinking skills and reflective thinking skills. *Participatory Educational Research, 7*(1), 220-241. https://doi.org/10.17275/per.20.13.7.1.

Erna, M. & Dewi, C. A. (2021). The development of e-worksheet using kvisoft flipbook maker software based on lesson study to improve teacher's critical thinking ability. *International Journal of Interactive Mobile Technologies, 15*(1), 39-55.

Ertuğrul, N. & Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri ilişkisi. *Academy Journal of Educational Sciences, 4*(1), 1-10. http://dx.doi.org/10.31805/acjes.656153.

Ertuğrul, N. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin problem çözme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Eskidemir, S. (2020). *Hemşirelik lisans ve yüksek lisans öğrencilerinde eleştirel düşünme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Evin Gencel, İ. & Güzel Candan, D. (2014) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4*(8), 55-68.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and ınstruction-executive summar-the Delphi report. ERIC Decument Reproduction Servicce No. ED 315423: The California Academic.

Facione, P. A. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts.* https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf adresinden erişilmiştir.

Fernández -Molina, M., Bravo-Castillo, A. & Fernández-Berrocal, P. (2019). Perfiles de inteligencia emocional percibida en futuros maestro/as de educacion infantil: Implicaciones para la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, *22*(1). https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.344131.

Fitriani, H., Asy'ari, M., Zubaidah, S. & Mahanal, S. (2018). Critical thinking disposition of prospective science teachers at IKIP Mataram, Indonesia. *Journal of Physics: Conference Series, 1108,* 1-6. DOİ:10.1088/1742-6596/1108/1/012091.

Florea, N. M. & Hurjui, E. (2015). Critical thinking in elementary school children. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 180,* 565-572.

Forawi, S. A. (2016). Standard-based science education and critical thinking. *Thinking Skills and Creativity, 20,* 52-62. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.02.005.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. U.K.: Hachette.

Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences go to school educational implicatians of the Theory of Multitiple Intelligences. *Educational Researcher, 18,* 8, 4-10.

Gardner, L. & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal, 23*(2), 68-78. https://doi.org/10.1108/01437730210419198.

Goleman, D. (2014). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. Seçkin Yüksel, Çev.). 38. Baskı, İstanbul: Varlık.

Go, M. B., Golbin, R. A. Jr., Velos, S. P. & Bate, G. P. (2020). Filipino teachers' compartmentalization ability, emotional intelligence and teaching performance. *Asian Journal of University Education, 16*(3), 27-42. ISSN: ISSN-1823-7797.

Göçük, Ş. (2018). *Öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gökaydın, B. (2016). *Zekâ ile ilgili bazı kuramlar*. http://docs.neu.edu.tr/staff/beria.gokaydin/2.%20Zekâ%20ile%20%C4%B0lgili%20%20Zekâ%20Kuramlar%C4%B1_5.pdf adresinden erişilmiştir.

Grosser, M. M. & Lombard, B. J. J. (2008). The relationship between culture and the development of critical thinking abilities of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1364-1375. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.001.

Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gün, P. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Gürkaynak, İ., Üstel, F. & Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme.* http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/elestirel_dusume_ilk_baski.pdf adresinden erişilmiştir.

Gürol, Ö. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gürşimşek, I., Ekinci Vural, D. & Selçioğlu Demirsöz, E. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16,* 1-11.

Güven, M. & Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 7*(1), 53-70.

Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Güzel, C. (2003). Platon'un bilgi görüşü. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 20*(2), 105-115.

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge an introduction to critical thinking.* 5rd edition. New York & London: Taylor & Francis.

Hansenne, M. & Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence and school performance in children. *International Journal of Educational Research, 53*, 264-268.

Han, H. S. & Brown, E. T. (2013). Effects of critical thinking intervention for early childhood teacher candidates. *The Teacher Educator, 48*(2), 110-127. DOI: 10.1080/08878730.2012.760699.

Hasanpour, M., Bagheri, M. & Heidari, F. G. (2018). İranlı hemşirelik öğrencilerinde duygusal zekâ ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Med J Islam Repub Iran, 32,* 40. DOİ: 10.14196/mjiri.32.40.

Hashish, E. A. A. & Bajbeir, E. F. (2018). Emotional intelligence among Saudi Nursing students and its relationship to their critical thinking disposition at College of Nursing- Jeddah, Saudi Arabia. *American Journal of Nursing Research, 6*(6), 350-358. DOI: 10.12691/ajnr-6-6-2.

Hen, M. & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education, 25*(4), 375-390. https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838.

Heyman, G. D. (2008). Children's critical thinking when learning from others. *Current Directions in Psychological Science, 17*(5), 344-347. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00603.x.

Hoerr, T. R. (2002). More abaout multiple intelligences. *Early Childhood Today, 16*(4), 43.

Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/critthnk.html adresinden erişilmiştir.

Iliman Püsküllüoğlu, E. & Altınkurt, Y. (2018). The relationship between teachers' critical thinking dispositions and organizational dissent behaviors. *Hacettepe University Journal of Education, 33*(4), 897-914. DOİ: 10.16986/HUJE.2018037422.

Irwanto, I. Rohaeti, E. & Prodjosantoso, A. (2019). Analyzing the relationships between pre-service Chemistry teachers' science process skills and critical thinking skills. *Journal of Turkish Science Education, 16*(3), 299-313.

İpek, Z. H. & Erdem, M. (2021). Relationshıp between emotional intelligence and organizational cynicism level of Highschool teachers. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 22*(1), 321-368. DOI: 10.17679/inuefd.634920.

Jones, J. M. & Safrit, R. D. (13- 18 April, 1994). *Developing critical thinking skills in adult learners through innovative distance learning.* Paper presentedat the International Conference on the Practice of Adult Education and Social Development.

Kabar, M. (2017). *Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait Emotional Intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organisation and Emotion, 2*(1). https://doi.org/10.1504/IJWOE.2007.013616.

Kalelioğlu, F. (2011). *Çevrimiçi tartışma yapısının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile gerçek ve yansıyan eleştirel düşünme performanslarına etkisi.* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kang, A. (2017). *Emotional intelligence, environment, and teacher self-efficacy: A look into the effects of teacher emotional intelligence and socioeconomic status of school on teacher self-efficacy in K-12 Public schools.* Dissertations, Theses, and Masters Projects, College of William and Mary. http://dx.doi.org/doi: 10.21220/W4BW8F.

Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5*(3), 1566-1593.

Karataş, M. (2020). *Düşünme çeşitleri nelerdir? Düşünme biçimleri.* https://www.felsefe.gen.tr/dusunme-cesitleri-nelerdir-dusunme-bicimleri/ adresinden erişilmiştir.

Kaya, H., Şenyuva, E. & Bodur, G. (2018). The relationship between critical thinking and emotional intelligence in nursing students: A longitudinal study. *Nurse Education Today, 68*, 26-32. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.05.024.

Kaya, H. İ. (2010). Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 154,* 1-22.

Kazancı O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi.* İstanbul: Kazancı Kitap.

Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*, 11-40. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.

Kesicioğlu, O. S. & Deniz, Ü. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(8), 651-659.

Kılınç, K. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin ve duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kılıçarslan, F. (2010). *10 adımda duygusal zekâ.* Ankara: Nobel.

Kızıl, Ş. (2014). Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koç Erdamar, G. & Bangir Alpan, G. (2017). Eleştirel düşünme algısı: Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences, 16*(62), 787-800.

Koç Erdamar, G. & Bangir Alpan, G. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(1), 93-117.

Koçyiğit, M. (2016). *Etkili iletişim ve duygusal zekâ.* Konya: Eğitim.

Konakay, G. (2013). Akademisyenlerde duygusal zekâ faktörlerinin tükenmişlik faktörleri ile ilişkisine yönelik bir araştırma: Kocaeli Üniversitesi örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(1), 121-144. ISSN: 1302-3284.

Konrad, S. & Hendl, C. (2001). *Duygularla güçlenmek.* (M. Taştan, Çev.). İstanbul: Hayat.

Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 1-13.

Kökdemir, D. (2000, Eylül). *Deniz yıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme.* XI. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulan bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.

Köksal, M. S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(2), 473-480.

Köroğlu, S. G. (2006). *Rehber öğretmenlerin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyleri (Kırıkkale ilçesi örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçük, G. (2007). *Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports, 1-50.*

Leon, J. M. (2015). A baseline study of strategies to promote critical thinking in the early childhood classroom. *Gist Education and Learning Research Journal, 10,* 113-127. ISSN: 1692-5777.

Lipman, M. (1988). Critical thinking – what can it be. *Educational Leadership, 46*(1), 38-43.

Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. (1980). Philosophy in the clasroom. USA: Temple University.

Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal zekâ ve duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunan etkenler.* Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 146(2), 150–186. https://doi.org/10.1037/bul0000219.

Macun, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mahdavi, E., Ahmedi, P. & Naraghi Zadeh, A. (2019). The cognition of early childhood teachers of critical thinking skill. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education, 14*(4), 83-105. DOI: 10.22051/JONTOE.2019.17657.1987.

Yingshan, M. & Ying, C. (1-4 Aug, 2011). The empirical research on relationship between critical thinking disposition and transformational leadership. International Conference on Management and Service Science Management and Service Science (MASS), 2011 International Conference.

Martyniak, M. & Pellitteri, J. (2020). The effects of short-term emotional intelligence training on early childhood teachers in Poland. *Psychological Topics, 29,* 1, 85-94. https://doi.org/10.31820/pt.29.1.5.

Mason, M. (2008). *Critical thinking and learning.* Malden: Blackwell. http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/29351/1/26pdf.pdf adresinden erişilmiştir.

McKnown, K. (1997). *Fostering critical thinking*. USA: A Research Paper to Ait Command and Staff Collage.

McQueen, A. (2004). Emotional intelligence in nursing work. *Journal of Advanced Nursing, 47*(1), 101-108. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03069.x.

Mechler, H. (2016). Fostering critical thinking in young children. *Texas Child Care Quarterly*, *40*(2).

Melo León, J. (2015). A baseline study of strategies to promote critical thinking in the early childhood classroom. *GIST – Education and Learning Research Journal, (10),* 113-127. https://doi.org/10.26817/16925777.270.

Meniado, J. C. (2020). Organizational citizenship behavior and emotional intelligence of EFL teachers in Saudi Arabia: Implications to teaching performance and ınstitutional effectiveness. *Arab World English Journal, 11*(4), 3-14. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no4.1.

Mete, F. & Akpınar, K.D. (2013). Dil öğretimi ve duygusal zekâ. *21.yy'da Eğitim ve Toplum Dergisi, 2*(5), 73-85.

Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı.* https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adresinden erişilmiştir.

Mohzan, M. A. M., Hassan, N. & Halil, N. A. (2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 90*(10), 303-312. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.095.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation.* New Jersey: Psychology.

Mutlu, E. & Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(4), 799-830.

Narayanamoorthi, G. & Merlinsasikala, J. E. (2021). Emotional intelligence among high school teachers in Dindigul Distrıct. *İlköğretim Online, 20*(3), 1878-1882.

Narin, N. & Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19* (1), 336-350.

Naqvi, İ. H., Iqbal, M. & Akhtar, S. N. (2016). The relationship between emotional intelligence and performance of secondary school teachers. *Bulletin of Education and Research, 38*(1), 209-224. ISSN: ISSN-0555-7747.

Nosich, G. M. (2018). *Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi.* (B. Aybek, Çev.). 4. Baskı. Ankara: Anı.

Ocak, G., Eymir, E. & Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 63-91. DOI: 10.17556/jef.27258.

Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin stresle başa çıkmalarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42,* 310-320.

Özcan, D. (2019). *5-6 yaş çocuklarının duygusal zekâlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öz, C. & Balyer, A. (2018). Examining the importance of critical thinking skills of school administrators and teachers' regarding their personal and Professional lives. *International Journal on Lifelong Education and Leadership, 4*(2), 20-31. https://dergipark.org.tr/en/pub/ijlel/issue/41857/482593.

Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları ile yaşam doyumlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme.* Ankara: Pegem.

Özen Uyar, R., Yılmaz Genç, M. M., & Yaşar, M. (2018). The relationship between resilience and constant hope in students studying sports science. *European Journal of Educational Research, 7*(3), 601-613. DOI: 10.12973/eu-jer.7.3.601.

Özgün, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik tutumlarına etkisinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Özgüven, İ. E. (2015). *Psikolojik testler.* Ankara: Nobel.

Özmen, Z. K. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleriyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılamaları ve başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişki.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. http://openaccess.marmara.edu.tr /handle/11424/25593?show=full adresinden erişilmiştir.

Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Pahrudin, A. H. (2019). The relationship between interpersonal and emotional intelligence on teacher performance. *Journal of K6, Education, and Management, 2*(1), 71-77. ISSN 2580-2135.

Paul, R., Binker, J. A., Jensen, K. & Krelau, H. (1990). *Critical thinking handbook: K-3rd grades. A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies and science. rohnert park, ca, foundation for critical thinking.* Sonoma State University. ERIC Document Reproduction Service No. 325803. https://files.eric .ed.gov/fulltext/ED325804.pdf adresinden erişilmiştir.

Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences, 36,* 277–293.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29,* 313-320.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15,* 425–448.

Petrides, K. V., Pita, R. & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98,* 273–289.

Pınarcık, Ö., Salı, G. & Altındiş, M. N. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi (Asian Journal of Instruction), 4(1),* 34-44.

Polat, M. & Kontaş, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(65), 142-159. DOI: 10.17755 /esosder.310731.

Polat, M. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.

Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi.* Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Poulou, M. S. (2017). The relation of teachers' emotional intelligence and students' social skills to students' emotional and behavioral difficulties: A study of early childhood teachers' perceptions. *Early Education and Development, 28*(8), 996-1010. https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1320890.

Ramana, T. V. (2013). Emotional intelligence and teacher effectiveness-analysis. *Voice of Research, 2*(2), 18-22.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700-712. DOİ:10.1037/a0027268.

Rohaizad, N. A. A. & Mohd Kosnin, A. (2014). Importance of cultivating emotional intelligence in children. *Jurnal Teknologi (Social Sciences) 67*(1), 45–49.

Ross, D., Loeffler, K., Schipper, S., Vandermeer, B., Allan, G. M. (2013). Do scores on three commonly used measures of critical thinking correlate with academic success of health professions trainees? A systematic review and meta-analysis. *Academic Medicine, 88*(5), 724-734. DOİ: 10.1097/ACM.0b013e31828b0823.

Rymanowicz, K. (2016). *The importance of critical thinking for young children.* https://www.canr.msu.edu/news/the_importance_of_critical_thinking_for_young_children adresinden erişilmiştir.

Sabol, D. M., Melenets, L. I., Tretyak, O. P., Shcherbyna, V. M. & Kulbediuk, A. Y. (2020). Research of the level of emotional intelligence of early childhood teachers-methodologists. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment, 8,* 76-86.

Saçkes, M., Trundle, K. C., Bell, R. L. & O'Connell, A. A. (2011). The influence of early science experience in kindergarten on children's immediate and later science achievement: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Journal of Research in Science Teaching, 48*(2), 217-235. DOİ: 10.1002/tea.20395.

Sağlam, A. Ç., Çankaya, İ., Üçer, H. & Çetin, M. (2017). The effect of information literacy on teachers' critical thinking disposition. *Journal of Education and Learning, 6*(3), 31-40. DOİ: 10.5539/jel.v6n3p31.

Salmon, A. K. (2008). Promoting o culture of thinking in the young child. *Early Childhood Education Journal, 35*, 457-461.

Salmon, A. K. (2010). Tools to enhace young children's thinking. *Young Children, 65*(5), 26-31.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3). https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG.

Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Sanchez- Ruiz, M. J., Perez-Gonzalez, J. C. & Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties. *Australian Journal Of Psychology, 62*(1), 51-57. DOI:10.1080/00049530903312907.

Saremi, H. & Bahdori, S. (2015). The relationship between critical thinking with emotional intelligence and creativity among elementary school principals in Bojnord City. *International Journal of Life Sciences, 9*(6), 33-40. DOI: https://doi.org/ 10.3126/ijls.v9i6.12684.

Sarıbaş, D., Akdemir, Z. G., Aydın, G. & Yılmaz, Ş. (2019). Okul öncesi fen eğitiminde eleştirel düşünme becerileri ve öğretmen eğitimine yönelik öneriler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 13*(2), 704-734. ISSN: 1307-6086. DOI: 10.17522/balikesirnef.523185.

Sarısoy, B. & Erişen, Y. (2018). Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 17*(4), 2188-2215. DOİ: 10.17051/ilkonline.2019.507002.

Schafersman, S. (1991). An introduction to critical thinking, 1-13. http://www.smartcollege planning.org/wp-content/uploads/2010/03/Critical-Thinking.pdf.

Seferoğlu, S. S. & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 193-200.

Sekreter, G. (2020). Öğretmen etkililiğinin hayati bir göstergesi olarak duygusal zekâ. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 286-302. https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i3p286.

Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 28*(127), 64-70.

Semerci, N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim, 25*(116), 23-27.

Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (EDE) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik revize çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(9), 725-740. DOI: http://dx.doi.org/10.7827 /TurkishStudies.9573.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim – Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem.

Sharon, D. & Grinberg, K. (2018). Does the level of emotional intelligence affect the degree of success in nursing studies?. *Nurse Education Today, 64,* 21-26. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.01.030.

Shapiro, L. E. (2017). *Yüksek EQ' lu bir çocuk yetiştirmek*. (U. Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık.

Soanes, D. G. & Sungoh, S. M. (2019). Influence of emotional intelligence on teacher effectiveness of science teachers. *Psychology, 10*(13), 1819-1831. DOI: 10.4236/psych.2019.1013118.

Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kurumsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11,* 269-292.

Stedman, N. L. P. & Andenoro, A. C. (2007). Identification of relationships between emotional intelligence skill & Critical thinking disposition in undergraduate leadership students. *Journal of Leadership Education, 6*(1), 190-208.

Sulaiman, T., Kuppusamy, S. K., Ayub, A. F. & Rahim, S. S. (2017). *Relationship between critical thinking disposition and teaching efficacy among special education integration program teachers in Malaysia*. AIP Conference Proceedings, 1795(1), 020027-1-8. https://doi.org/10.1063/1.4972171.

Şahin, H. & Ömeroğlu, E. (2015). Psikososyal gelişim temelli eğitim programının ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zekâlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(*1), 233-248.

Şen, S. N. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks, 1*(1), 69-89.

Tagay, Ö. (2014). *Okul öncesi eğitimde çocuğu tanımanın önemi.* (A. Önder, Ed.). Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri içinde (s. 2-8). Ankara: Pegem.

Thomas, I. (2009). Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in universities. *Journal of Transformative Education, 7*(3). https://doi.org/10.1177/1541344610385753.

Tok, E. & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(27), 67-82.

Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.* Ankara: Nobel.

Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Toytok, E. H. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri: Sakarya ili örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 1*(1), 27-43.

Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik psikoloji, 1,* 12-20.

Tunalı Özdemir, A. (2008). Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Tunca Ö, (2010). *Duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK. https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Türkmen, S. (2019). *60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zekâ ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulutaş, İ. & Macun, B. (2016). Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâsını desteklemede öğretmenin rolü. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(14), 951-964.

Ulutaş, İ. & Macun, B. (2017). Emotional intelligence and innovativeness of early childhood teacher candidates. I. Koleva & G. Duman (Ed.), Educational research and practice içinde (s. 303-312). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.

Ulutaş, İ. & Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 35*(10), 1365-1372.

Ulutaş, İ. (2005). *Ana sınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulutaş, İ. (2013). Okul öncesi çocuklarında duygusal zekânın desteklenmesi. *Eğitimci Dergisi, 21,* 44-49, ISSN: 2146-202X.

Ulutaş, İ. (2019). Psicometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQe) in Turkish. *Current Psychology, 38*(3), 775-781.

Uslu, S. (2020). Critical thinking dispositions of Social studies teacher candidates. *Asian Journal of Education and Training, 6*(1), 72-79. DOI: 10.20448/journal.522.2020.61.72.79.

Usta, Ç. Y. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünlü, B., Ezberci Çevik, E. & Kurnaz, M. A. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(5), 2425-2438.

Ünsal, A. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâsı ve dijital oyun bağımlılıklarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Valente, S., Monteiro, A. P. & Lourenço, A. A. (2018). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools, 56*(5), 741-750. https://doi.org/10.1002/pits.22218.

Yalçın Manolova, O. & Özgen, B. (2017). Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının ve öz güven düzeylerinin incelenmesi (KKTC). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 63-80.

Yaman, G. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yaşar Ekici, F., Ataalp, R., Çelebi, R. Eminoğlu, C. E. & Yüksel, G. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(1), 223-242. DOI: 10.5578/jss.66224.

Yelinek, J. & Grady, J. S. (2017). 'Show me your mad faces!' early childhood teachers' emotion talk in the classroom. Early Child Development and Care, 189(7), 1063-1071. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1363740.

Yenilmez, K. & Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 48-63.

Yıldızbaş. F. (2007). Çocukta duygusal zekâ gelişiminde drama yönteminin kullanılması ve etkinlik örnekleri. Türkiye 9. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yılmaz, E. (2012). *60-72 Aylık Çocukların Duygularını Anlama Becerilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, H. & Zembat, R. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile üniversite yaşamına uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52,* 118-136. DOI: 10.21764/maeuefd.569593.

Yılmaz Özelçi, S. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Yoke, L. B. & Panatik, S. A. (2015). Emotional intelligence and job performance among school teachers. *Asian Social Science, 11*(13), 227-234. DOI: 10.5539/ ass.v11n13p227.

Yuan, R. & Stapleton, P. (2020). Student teachers' perceptions of critical thinking and its teaching. *ELT Journal, 74*(1), 40–48. https://doi.org/10.1093/elt/ccz044.

Zincirli, Ö. (2014). *Okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algısı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Walsh, D. & Paul, R. (1986). *The goal of critical thinking: from educational ideal to educational reality*. Washington DC: American Federation of Teachers. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED295916.pdf adresinden erişilmiştir.

Walton, G. E. & Hibbard, D. R. (2019). Exploring adults' emotional intelligence and knowledge of young children's social-emotional competence: A pilot study. *Early Childhood Education Journal, 47,* 199-206.

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator, 8–19.*

Wurf, G. & Croft-Piggin, L. (2015). Predicting the academic achievement of first-year, pre-service teachers: the role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 43*(1), 75-91. https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.932328.

Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R. M. & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 47*(3), 1-10. DOI: https://doi.org/10.2224/sbp.7869.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Bu form, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi amacıyla yürütülen çalışma için kullanılacaktır. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle istenen bilgileri içtenlikle ve doğru olarak cevaplandırmanız beklenmektedir. Lütfen soruları okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz, boş soru bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Esma AKÇİL
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz: 1 ( ) Kadın 2 ( ) Erkek

2. Medeni Durumunuz: 1 ( ) Bekar 2 ( ) Evli

3. Öğrenim Durumunuz: 1 ( ) Ön Lisans 2 ( ) Lisans (Örgün) 3 ( ) Lisans (Açık Öğretim) 4 ( ) Lisansüstü

4. Mezun Olduğunuz Program: 1 ( ) Okul Öncesi Eğitimi 2 ( ) Çocuk Gelişimi 3 Diğer (…….)

5. Hizmet Yılınız:

1 ( ) 0-1 yıl 2 ( ) 2-5 yıl 3 ( ) 6-10 yıl 4 ( ) 11-15 yıl 5 ( ) 16 yıl ve üzeri

6. Çalıştığınız Kurum Türü:

1 ( ) Ana Sınıfı 2 ( ) Anaokulu

* **Katılımınız için teşekkürler ☺**

EK 2. Duygusal Zekâ Ölçeği / Psicometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) Kullanım İzni

Sayın Esma ÖZTAŞ AKÇİL;

Duygusal Zeka Ölçeği (Psicometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)) isimli ölçme aracını "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu çalışmanızda kullanmanız tarafımdan ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçek sadece belirtilen çalışma amaçlı kullanılabilir ve başkalarına verilemez.

Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Öğretim üyesi

Not: Ölçeğin kullanımına ilişkin bilgilendirme alınması ve en az beş öğretmende uygulanıp değerlendirme raporu sunulması gerekmektedir.

Kaynaklar:

Ulutaş, İ. (2017). Psicometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) in Turkish. *Current Psychology,* DOI 10.1007/s12144-017-9647-z.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15,* 425- 448.

Kişisel Duygusal Zeka (Psicometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire/TEIQe) isimli ölçme aracını "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi." konulu çalışmamda yukarıdaki kaynak gösterilerek kullanacak, bu çalışmam dışında başka bir araştırmada izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan elektronik ortamda veya baskıyla başkalarına verilmeyecek veya paylaşılmayacaktır.

İmza

Tarih: 01.10.2020

Adı Soyadı: Esma ÖZTAŞ AKÇİL
Üniversite: Gazi Üniversitesi
Fakülte/Enstitü: Eğitim Bilimleri Enstitüsü

EK 3. Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği Kullanım İzni



Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Gelen Kutusu ×

Esma Öztaş Akçil 7 Eki 2020 14:46 (4 gün önce)
Hocam ölçeğinizi kullanmak için istemiştim ancak (Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (ede) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik revize ça

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ 7 Eki 2020 16:03 (4 gün önce)
Alıcı: ben

Merhaba Esma,

Bu ikinci mailine çok sevindim. Çünkü, iyi araştırma yapmadan benden "Kritik Düşünme Ölçeği'ni isteyenler oluyor. Bir önceki mailine Kritik Düşünme Ölçeği revize edildi ve yayınlandı diye yazacaktım. Ama sen sanıyorum yeniden bir inceleme yaparak o ölçeğin revize edildiğini anladın ve tekrar yazdın. Bu bir araştırmacı olarak çok önemli. Ölçeği kullanabilirsin ve ne zaman bu konuda bir ihtiyacın olursa bana mutlaka yaz elimden geleni yaparım. İyi çalışmalar diliyorum.

Sağlıkla kal.

Nuriye SEMERCİ

Kimden: "Esma Öztaş Akçil" <esmaoztass@gmail.com>
Kime: "Nuriye SEMERCİ" <nsemerci@bartin.edu.tr>
Gönderilenler: 7 Ekim Çarşamba 2020 14:46:49
Konu: Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Hocam ölçeğinizi kullanmak için istemiştim ancak (Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (ede) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik revize çalışması. Turkish Studies International Periodical for 132 the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/9 Spring 2016, p.725-740) sanırım benim çalışmam için ihtiyacım olan ölçek bu.

EK 4. Gazi Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.12.2020-E.133154

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 20.11.2020 tarih ve E.124885 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Esma ÖZTAŞ AKÇİL'in, Dr.Öğr.Üyesi Serap DEMİRİZ'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **01.12.2020** tarih ve **12** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020 -659

Ek: 1 Liste

Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/
Bilgi için :Nursel Güner
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 20 57

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 5. Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : E-70297673-605.01-23920033 09.04.2021
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Esma ÖZTAŞ AKÇİL)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Gazi Üniversitesinin, Genel Müdürlüğümüzde 11.03.2021 tarihinde ve 22171025 sayıda işlem gören yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 Sayılı Araştırma Uygulama izinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Esma ÖZTAŞ AKÇİL'in, Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ'in danışmanlığında yürütmekte olduğu " Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi " konulu araştırma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazısı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Online olarak araştırmacı tarafından yapılacak olan söz konusu anketin eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak okul öncesi öğretmenlerine uygulanması, uygulama için İl Millî Eğitim Müdürlüklerince gerekli bilgilendirmelerin ve denetimin yapılması, online uygulamada sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü anket formlarının kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın Genel Müdürlüğümüze bağlı okullarda yürütülmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Cem GENÇOĞLU
Bakan a.
Genel Müdür

Ekler: Mühürlü Formlar

Dağıtım:
Gereği:
- Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne
- B Planı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Atatürk Blv. No 98 Milli Eğitim Bakanlığı Kat 5 Blok A Kızılay Çankaya/ANKARA
Telefon No : 0 (312) 413 16 13
E-Posta: tegm_izlemedegerlendirme@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için:
Unvan :
İnternet Adresi: www.meb.gov.tr Faks:3124177108
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden aef1-e319-36ac-a91d-3aeb kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…