

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKALARI İLE  
YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Pamukkale Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yüksek Lisans Tezi  
İlköğretim Anabilim Dalı  
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

---

**Zühal GÜVENÇ**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kazım ÇELİK**

**Ocak 2012  
DENİZLİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU**

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı öğrencisi Zühal GÜVENÇ tarafından Yrd. Doç. Dr. Kazım ÇELİK yönetiminde hazırlanan “**Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki**” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 20.01.2012 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK  
Jüri Başkanı



Yrd. Doç. Dr. Kazım ÇELİK  
Jüri Üyesi (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Emel SARITAŞ  
Jüri Üyesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 15/01/2012 tarih ve 05/13 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Turhan KAÇAR  
Enstitü Müdürü

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza

: 

Öğrenci Adı Soyadı : Zühal GÜVENÇ

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında zamanını ve emeğini esirmeyen, bilgi ve tecrübesinden yararlandığım çok değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kazım ÇELİK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada özellikle istatistiksel analizlerle ilgili öneri ve olumlu eleştirilerinden dolayı Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK, Yrd. Doç. Dr. Metin YAŞAR ve Araş. Gör. Serhat SÜRAL'a, araştırma ölçeklerini kullanmamda katkıları olan Doç. Dr. Osman Titrek ve Doç. Dr. Şükran Tok'a saygılarımı sunarım.

Yaşamımın her döneminde olduğu gibi bu dönemde de varlıklarıyla destek olan babam Ramazan GÜVENÇ, annem İsmihan GÜVENÇ ve kardeşlerime, çalışmalarımnda beni sürekli destekleyen Süleyman Nazif TOY'a sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKALARI İLE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Güvenç, Zühal  
Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim ABD  
Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Kazım ÇELİK

Ocak 2012, 105 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 2010–2011 öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 293 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerini ölçmek için Titrek (2004)'in “Öğretim Üyelerinin Duygusal Zeka Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği” uyarlanarak, yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmek için Dolapçioğlu (2007)'u tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t –testi, tek yönlü varyans analizi, doğrusal regresyon analizi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaya ilişkin algıları “Çok Sık” düzeyindedir. Duygusal zekanın duyguları yönetme ve öz bilinç boyutları “Her Zaman”, empati, duyguları güdüleme, sosyal beceriler boyutları “Çok Sık” düzeyindedir.

2. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaya ilişkin algıları arasında mesleki kıdem hariç cinsiyet, öğrenim durumu, sınıfındaki öğrenci sayılarına göre anlamlı fark yoktur. Boyutlarına bakıldığında cinsiyette duyguları güdüleme, mesleki kıdemde duyguları yönetme ve duyguları güdülemede anlamlı fark olduğu görülmektedir.

3. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları “Her Zaman” düzeyindedir.

4. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, öğrenci sayılarına göre anlamlı fark yoktur.

5. Doğrusal regresyon analizi ile sınıf öğretmenlerinin duygusal zekalarıyla, Pearson korelasyon analizi ile duygusal zekanın tüm boyutlarıyla yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal Zeka, Yansıtıcı Düşünme, Sınıf Öğretmeni

## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIP BETWEEN THE REFLECTIVE THINKING SKILLS AND EMOTIONAL INTELLIGENCES OF CLASS TEACHERS

Güvenç, Zühal  
M.Sc.in Primary School Sciences  
Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Kazım ÇELİK

January 2012, 105 Sayfa

**This study intends to determine the relation between the emotional intelligences and reflective thinking skills. The subject sample is made up of 293 class teachers employed in primary schools in Küçükçekmece county of Istanbul district in 2010-2011 Academic Year. “The frequency scale of use of Emotional Intelligence Competencies in Professional Life of Instructors” which is adapted by Titrek (2004) and “The scale for determine the level of reflective thinking of class teachers” are implemented in this study. The data has been analyzed by using the techniques such as mean, standart deviation, the t- test, the one way variance analysis, linear regression analysis and pearson correlation analysis. The following results have been reached according to the findings:**

**1. The perceptions of class teachers on emotional intelligence fall into the level of “very often”. The emotional management and self-conscious aspects of emotional intelligence are found in the level of “always” and aspects of empathy, motivation of emotions and social skills are found in the level of “very often”.**

**2. No significant difference has been found among the perceptions of emotional intelligence led by class teachers in terms of profession status expect their genders, educational background number of the students in the classes Having taken a glance look at the findings, motivation of emotions is found as significantly different regarding the gender, management and motivation of emotions have appeared significantly different regarding the Professional status.**

**3. The perceptions of class teachers on the reflective thinking skills are in the level of “always”.**

**4. No significant difference has appeared among the perceptions of class teachers on the skills of reflective thinking in terms of gender, Professional status, educational background and number of the students whom they give lectures.**

**5. A significant relation has been found out with linear regression analysis and pearson correlation analysis between the emotional intelligences and all aspects of reflective thinking skills of class teachers.**

**Key Words:** Reflective Thinking, Emotional Intelligence, Class Teacher

## İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU.....	ii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
GİRİŞ.....	1

## BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM

1.1. PROBLEM DURUMU.....	2
1.2. DUYGUSAL ZEKA İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE.....	5
1.2.1. Duygu.....	5
1.2.2. Zeka.....	6
1.2.3. Duygusal Zeka.....	8
1.2.4. Bilişsel Zeka (IQ) ile Duygusal Zeka (EQ) Arasındaki İlişki.....	9
1.2.5. Duygusal Zekânın Tarihçesi.....	10
1.2.6. Duygusal Zekâ Modelleri.....	11
1.2.6.1. Reuven Bar-On 'un Modeli.....	12
1.2.6.2. John Mayer ve Peter Salovey 'in Modeli.....	13
1.2.6.3. Robert K.Cooper ve Ayman Sawaf 'in Modeli.....	14
1.2.6.4. Daniel Goleman 'ın Modeli.....	15
1.2.7. Duygusal Zeka Yeterlilikleri.....	15
1.2.7.1. Kişisel Yeterlilikler.....	16
1.2.7.1.1.Özbilinç.....	16
1.2.7.1.2.Kendini Yönetme.....	17
1.2.7.1.3.Güdüleme.....	17
1.2.7.2. Sosyal Yeterlilikler.....	17
1.2.7.2.1.Empati.....	18
1.2.7.2.2.Sosyal Beceriler.....	19
1.3. YANSITICI DÜŞÜNME İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE.....	20
1.3.1. Düşünme.....	20
1.3.2. Düşünme Becerileri.....	21
1.3.2.1. Problem Çözme.....	22
1.3.2.2. Yaratıcı Düşünme.....	23
1.3.2.3. Eleştirel Düşünme.....	24
1.3.2.4. Biliş Üstü Düşünme (Metacognition).....	25
1.3.2.5. Yansıtıcı Düşünme.....	26
1.3.3. Yansıtıcı Düşünmenin Tanımı.....	27

1.3.3.1. Yansıtıcı Düşünmenin Özellikleri.....	29
1.3.3.2. Yansıtıcı Düşünen Öğretmenin Özellikleri.....	30
1.3.4 Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yaklaşımlar.....	31
1.3.4.1. Öğrenme Logoları.....	32
1.3.4.2. Kavram Haritaları.....	33
1.3.4.3. Soru Sorma.....	33
1.3.4.4. Kendine Soru Sorma.....	34
1.3.4.5. Anlaşmalı Öğrenme.....	34
1.3.4.6. Kendini Değerlendirme.....	35
1.4. YANSITICI DÜŞÜNME BECERİSİ İLE DUYGUSAL ZEKA ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	36
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	38
1.6. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	39
1.7. PROBLEM CÜMLESİ.....	39
1.8. ALT PROBLEMLER.....	30
1.9.SINIRLILIKLAR.....	40
1.10. TANIMLAR.....	40

## İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR .....	41
2.1.1. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar .....	41
2.1.2. Duygusal Zeka İle İlgili Araştırmalar.....	44
2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	46
2.2.1. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar.....	46
2.2.2. Duygusal Zeka İle İlgili Araştırmalar.....	48

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. YÖNTEM .....	51
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	51
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	53
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	53
3.3.2. Sınıf Öğretmenlerin Duygusal Zeka Yeterliliklerini Okulda Kullanma Sıklığı Ölçeği .....	54
3.3.3. Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Belirleme Ölçeği.....	55
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	56
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	56



## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM**

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	58
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	64
4.2.1. “Cinsiyet”e Göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular Ve Yorum.....	64
4.2.2. “ Mesleki Kıdem”e Göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	66
4.2.3. “Öğrenim Durumu”na Göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaya İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	70
4.2.4. “Öğrenci Sayılarına” Göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	71
4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	73
4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	77
4.4.1. “Cinsiyet”e Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular Ve Yorum.....	77
4.4.2. “ Mesleki Kıdem”e Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular Ve Yorum.....	78
4.4.3. “Öğrenim Durumu”na Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular Ve Yorum.....	79
4.4.4. “Öğrenci Sayılarına” Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular Ve Yorum.....	80
4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	81
4.5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekanın Boyutları ile Yansıtıcı Düşünme Becerisi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum.....	83

## **BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

5.1. SONUÇLAR.....	85
5.2. ÖNERİLER.....	86
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	86
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	87
KAYNAKLAR .....	89
EKLER.....	98
ÖZGEÇMİŞ.....	105

## TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Duygusal Zeka Modelleri .....	11
Tablo 1.2. Bar-On Modeli 'ne Göre Duygusal Zekanın Boyutları ve Yeterlikleri.....	12
Tablo 1.3. Mayer ve Salovey Modeli 'ne Göre Duygusal Zekanın Boyutları ve Açıklamaları .....	13
Tablo 1.4. Cooper ve Sawaf 'ın Dört Köşe Taşlı Modeli .....	14
Tablo 1.5. Goleman 'ın Duygusal Zeka Modeli .....	15
Tablo 1.6. Yansıtıcı Düşünme ve Biliş üstü Düşünmenin Karşılaştırılması .....	26
Tablo 1.7. Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri .....	30
Tablo 1.8. İki Kolonlu Yazı Örneği.....	34
Tablo 3.1. Ankete Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Kıdem, Öğrenim Durumu ve Öğrenci Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	53
Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algılarını Betimleyen İstatistik Değerleri .....	59
Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algılarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Katılma Düzeyleri .....	59
Tablo 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekanın Boyutlarına İlişkin Algılarının Ortalamaları ve Duygusal Zeka Düzeyleri .....	62
Tablo 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekalarına İlişkin Algıları (t-testi) .....	64
Tablo 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekanın Boyutlarına İlişkin Algıları (t-testi) .....	65
Tablo 4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algıları (varyans analizi) .....	67
Tablo 4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Zekanın Boyutlarına İlişkin Algıları (varyans analizi) .....	68
Tablo 4.8. . Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları Değişkenine Göre Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algıları (t-testi) .....	70

Tablo 4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları Değişkenine Göre Duygusal Zekanın Boyutlarına İlişkin Algıları (t-testi) .....	71
Tablo 4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları Değişkenine Göre Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algıları (varyans analizi).....	73
Tablo 4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Sayıları Değişkenine Göre Duygusal Zekanın Boyutlarına İlişkin Algıları (varyans analizi) .....	74
Tablo 4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algılarını Betimleyen İstatistik Değerleri .....	75
Tablo 4.13. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algılarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Katılma Düzeyleri .....	76
Tablo 4.14. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algıları (t-testi) .....	78
Tablo 4.15. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algıları (varyans analizi).....	79
Tablo 4.16. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algıları (t-testi).....	81
Tablo 4.17. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algıları (varyans analizi) .....	83
Tablo 4.18. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları .....	85
Tablo 4.19. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekanın Boyutları ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları (N=293).....	86

**SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ**

DZ	Duygusal Zeka
YD	Yansıtıcı Düşünme
KMZ	Kolmogorov - Smirnov Z
Sd	Serbestlik Derecesi

## GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, kuramsal çerçeve, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların amaç ve sonuçları bakımından özetleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın, bu alanda yapılan çalışmaların içinde yeri belirtilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırmanın yöntemi, evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkilere ait verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

Araştırmanın sonuç ve öneriler kısmında ise araştırmadan elde edilen sonuçlar, uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler bulunmaktadır.

Veri toplama aracında kullanılan duygusal zeka ve yansıtıcı düşünme becerileri ölçekleri için kullanım izin belgesi, araştırma yapılan kurumların listesi ve uygulanan ölçekler ekler bölümünde verilmiştir.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### PROBLEM

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, kuramsal çerçeve, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmaktadır.

Duygular, düşünce ve eylemin güçlü birer örgütleyicisidir. Onlar çelişkili görünmekle birlikte, muhakeme yapmak ve makul olabilmek için şarttır (Cooper ve Sawaf, 1997: xli ). Son nörolojik kanıtlar göstermektedir ki, duygu beynin daha yüksek bir muhakeme kabiliyetine ulaşması için vazgeçilmez bir “yakıttır” (Cooper ve Sawaf, 1997: xxx). Zeka üzerine ilk yıllarda yapılan tanımlar bilişsel ve zihinsel süreçlerle ilişkili iken, son zamanlarda özellikle duygularında zeka ile ilişkili olduğu kabul edilmeye başlanmıştır. Bu konudaki en son yaklaşım ise duygusal zeka kuramıdır (Gardner, 1999, akt: Titrek, 2004a: 243).

Duygusal zeka da, duyguları, sosyal çevresini anlamlandırma ve bu çevrede yolunu bulmada bireye yardımcı olan pratik bilgi kaynağı olarak gördüğünden, duygu ve zekâ alanlarını birleştiren bir zekâ yaklaşımıdır (Salovey ve Grewal, 2005: 281). Tek başına akademik zeka, yaşamın getirebileceği değişiklikler veya imkanlara hazırlıklı olmayı neredeyse hiç sağlamıyor. Oysa yüksek IQ zenginliğin, saygınlığın ya da mutluluğun bir garantisi olmadığı halde, okullarımız ve kültürümüz akademik becerilere takılıp kalarak, kişinin geleceğini belirtmekte çok önemli rolü olan duygusal zeka göz ardı edilmektedir (Goleman, 2009: 64). Psikolojinin sırlarından biri, yaygın efsaneye karşın notlarının, IQ ’nun ya da üniversite giriş sınavı puanlarının hayatta kimin başarılı olacağına dair kusursuz bir tahmin sağlayamamasıdır (Goleman, 2009: 62).

Sternberg (1996) 'in de belirttiği gibi, “İnsanlar hala IQ 'ya güveniyorlar, ama IQ güvenilir olmaktan çıkmıştır... Dünyadaki en önemli şeyin ruhsuz zeka olmadığı gerçeğini asla gözden yitirmemeliyiz.” Öyleyse yönümüzü dönmemiz gereken taraf duygusal zekadır (Cooper ve Sawaf, 1997: xxx).

Yapılan araştırmalar akademik yönden parlak zekalı insanların gerek iş, gerekse özel yaşamlarında her zaman en başarılı kişiler arasında olmadıklarını ortaya koymuştur (Goleman, 2009; Cooper ve Sawaf, 1997). Bireyin hayattaki başarısının sadece IQ 'suna ya da okuldaki başarısına bakılarak kestiremediğimiz için bireyin bilişsel özelliklerinin, duyuşsal özellikleriyle birleşmesi gerektiği sonucuna ulaşabiliriz.

Bar-On (1997) 'a göre de, duygusal zeka; kişinin çevresindeki engellerle ile baş edebilme kabiliyetini yansıtır, kişinin gelecekteki kişisel ve mesleki açıdan başarısı hakkında fikir yürütmeye yardımcı olur (Singh, 2006: 108). Yansıtıcı düşünme becerilerine sahip ve karşılaştığı sorunları çözebilen bireylerin yetiştirilebilmesinde yansıtıcı öğrenme ve dolayısıyla yansıtıcı öğretim büyük öneme sahiptir. Yansıtıcı öğrenme de, yaptığı uygulamayı değerlendirme, öğretim deneyimlerinden dersler çıkarma, sorun çözme ve gelecekteki öğretim için edindiği bilgi ve deneyimleri kullanarak mesleki yaşamını anlamlı kılma olarak ifade edilmektedir (Gür, 2008, akt: Duban ve Yelken, 2010: 344). Her ikisinde de deneyimler elde edip gelecekteki mesleki ve kişisel yaşamımızda kullanabilme yer almaktadır.

Yansıtıcı düşünme aslında felsefi bir kavramdır. Bu kavram pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının görüşleri ile örtüşmektedir (Ünver, 2003: 2). Demirel (2008: 23) 'e göre “İlerlemecilik eğitim felsefesine göre eğitimin özü topluma ve dış dünyaya uyum ve belli doğruluk, iyilik, güzellik kurallarına uyumda değil; tecrübenin sürekli olarak yeniden inşa edilmesidir. Eğitimin özü topluma uyum, dış dünyaya uyum ve belli doğruluk, iyilik, güzellik kurallarına uyumda değil, tecrübenin sürekli olarak yeniden inşa edilmesindedir. Gelecekteki yaşantılar gelecekteki davranışların daha doğru, daha iyi, daha güzele yönlendirilmesine yardım eder.

Goleman (2009) 'e göre duygusal zeka, kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma ve değerlendirmeyi öğrenme, duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşama ve işe etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermeyi sağlamaktadır. Bu becerilere sahip kişilerin yansıtıcı düşünme becerileri de artış

gösterebilir. Çünkü Arslantaş (2003: 47) 'a göre yansıtıcı öğretim, başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırmacığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür.

Başkalarının ne hissettiğini kaydedememek duygusal zeka bakımından büyük bir eksiklik, insan olmak anlamında da trajik bir başarısızlıktır. Çünkü ilginin, şefkatin kökü olan duygusal ahenk, empati (başkalarının duygularını paylaşabilme) yetisinden kaynaklanır (Goleman, 2009: 137). Ayrıca yansıtıcı düşünme öğrencilere varsayımları sorgulama, soru sorma, özet yazma, seçenek çizelgesi hazırlama, karşılaştırma yapma gibi düşünmeyi geliştirici stratejilere yer vermektedir (Tok, 2008: 559). Yansımacı düşünmeyi eğitime aktarabilmek için öncelikle temel düşünme becerilerine ve destekleyici bir ortama sahip olmak gerekir. Bu düşünce tarzını geliştirebilmek için de otobiyografik yazı yazma, hayal gücünü kullanma, grup tartışmaları yapma, öğretim programlarını analiz etme ve geliştirme gibi çalışmalara yer verilmelidir (Demirel, 2008: 233).

Verilen bilgiler ışığında, sınıf öğretmeninin öz bilinç, duyguları yönetme, empati, motivasyon ve sosyal beceriler boyutlarını içeren duygusal zeka becerilerine sahip olmasının ve bunları mesleğinde kullanabilme düzeyinin, düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünme becerileri ile ilişkisini yordamada önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin duygusal zekalarının incelenmesi önemli görülerek bu araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturmaktadır.

Duygusal zeka ve yansıtıcı düşünme Türkiye'de ve yurt dışında güncel olan iki kavramdır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ile duygusal zeka arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (İşmen, 2001; Vural, 2010; Güler, 2006; Küçük, 2007; Bender, 2006). Literatürde DZ ile YD arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki yansıtıcı düşünen bir öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde bilinçli ve sistemli bir şekilde hareket eder, sürekli olarak sorgular, araştırma yapar ve çözümler üreterek kişisel ve mesleki bilgi kazanır. Duygusal zekayla da daha yaratıcı, sorumluluk sahibi, girişimci ve üretken birey olur. YD ve DZ, her ikisinin de bir öğretmenin sahip olması gereken beceriler olduğu düşüncesinden yola çıkarak, bu kavramlar arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk araştırmadır.



## 1.2. DUYGUSAL ZEKA İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE

Duygusal zekâ kavramı, son yıllarda insan davranışlarının açıklanmasında araştırmacıların ilgisinin yoğun bir şekilde odaklandığı bir kavramdır. İngilizce’de “Emotional Intelligence - EI” veya “Emotional Quotient - EQ” olarak tanımlanan ve Türkçe’ye “Duygusal Zekâ - DZ” olarak çevrilen yeni zekâ kavramı; hem duygu, hem de zekâ konusundaki araştırmaları gündeme getirmiştir. Duygusal zekâ kavramını tam olarak anlayabilmek için öncelikle duygu ve zekâ kavramlarını ayrı ayrı ele almak gerekmektedir.

### 1.2.1. Duygu

Duygular, hayatımıza anlam verir. Hayatımızın ve işimizin gelişmesi ve sona ermesi sürecinde, bir değer ve anlamlar sistemi sağlar ve varlığımızın temelini oluşturur. Duygular, aynı zamanda, bizi varlığımızın temel sorunlarıyla da yüzleştirir (Cooper ve Sawaf, 1997: 8). Duygular olmadan hayatı tasavvur etmek imkansızdır. Bize sevinç ve neşe veren anları inşa ederek, hayal kırıklığı, üzüntü ve acıya yol açan durumlardan sakınarak onlar için yaşanır (Le Doux, 2006: 28).

Duygular, Latince’de öylesine derinlik ve güce sahip birer unsur olarak görülmüşlerdir ki “motus anima” yani, “ bizi harekete geçiren ruh” olarak tarif edilmiştir (Cooper ve Sawaf, 1997: xi). Goleman (2009: 32) ’a göre de bu her duygunun bir hareket yönelttiği fikrini vermektedir. Aslında tüm duygular bizi harekete geçmemizi sağlayan dürtülerdir. Goleman (2009: 373) ’a göre duygu, bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimidir. Le Doux (2006: 19) ’a göre ise “duygu” sadece bir etikettir, beynin ve zihnin özellikleri hakkında konuşmanın bir yoludur.

Le Doux (2006), duyguların oluşumunu biyolojik olarak açıklamıştır. Le Doux’un araştırması duygusal yaşamı anlamak açısından devrim niteliğinde bir önem taşır, çünkü bu duyguların neokorteksi atlayan sinir yollarını irdeleyen ilk çalışmadır. Eski kurama göre duyu organları ile alınan sinyaller neokorteksten limbik beyne gönderiliyor, oradan da uygun tepki beyne ve bedenin geri kalan kısmına yayılıyordu, ancak Le Doux, kortekse giden büyük nöron topluluğunun yanı sıra küçük nöron demetinin talamustan dosdoğru amigdalaya yöneldiğini bulguladı. Bu kestirme yol sayesinde amigdala duyusal bir tepkiyi başlatabiliyor.

Goleman (2009: 374) 'a göre duyguların yüze vuran evrenselliği belki ilk kez Darwin tarafından fark edilmiştir; o bu evrenselliği duygu işaretlerini merkezi sinir sistemimize kaydetmiş olan evrensel güçlerin bir kanıtı olarak görmüştür. Darwin farklı türlerde ortak duygu ifadesinin başka pek çok örneklerini vermiştir. Örneğin, aç bir insanın hırlamasını diğer yaratıklardaki benzer davranışlarla eşit olduğunu düşünmüştür. Darwin örnek vermeye devam ediyor; küçük çocuklarla çok işi olan herkes bir öfke anında nasıl doğal bir şekilde alışkanlık olarak ısırmaya başladıklarını görmüş olmalıdır. Onlarda da, yumurtadan çıkar çıkmaz küçük çenelerini şaklatarak açıp kapayan küçük timsahlardaki kadar içgüdüsel görünüyor (Le Doux, 2006: 137 ). San Francisco'daki California Üniversitesi'nden Paul Ekman belirli yüz ifadelerinin dördünün (korku, öfke, üzüntü, zevk) sinema ya da televizyonla karşılaşmamış oldukları tahmin edilen okuma yazma bilmeyenler de dahil olmak üzere, dünyanın değişik kültürlerinden insanlar tarafından tanınmasının bu duygusal evrenselliğin gösterdiğini ileri sürmüştür (Goleman, 2009: 374).

Darwin'e göre duygusal ifadelerin önemli bir işlevi bireyler arasındaki iletişimidir. Darwin türümüz için özellikle önemli olan bazı duygusal edaları tanımlıyor: anne ve çocuk arasında ilk iletişim aracı olarak iş görürler, onaylama için gülümser ve böylece çocuğunu doğru yolda olduğu için yüreklendirir veya beğenmeme halinde kaşlarını çatar. Yüz ifadeleri sayesinde kolayca başkalarındaki sempatiyi algılarız, böylece acılarımız yumuşatılır ve memnuniyetimiz artar, bir de karşılıklı olumlu duygularımız kuvvetlenir (Le Doux, 2006: 138).

### **1.2.2. Zeka**

Duygusal zekâ kavramının diğer bir bileşeni de zekâ kavramıdır. Psikologlar günümüze kadar zeka üzerinde birçok araştırma yapmıştır. 20 yy. başlarında, eğitimci Alfred Binet'den bir çocuğun zeka düzeyini analiz edebilecek bir ölçek istediğinde IQ testi doğmuş, bu test sonrasında öğrencileri düşük ya da yüksek zeka bölümlerine göre sınıflandırılmıştır (Talu, 1999: 164).

Piaget zekanın bir takım test maddeleriyle belirlenmesine karşıdır. Ona göre zekice davranmak organizmanın yaşamı için en uygun koşulları sağlamaktır. Zekâ, organizmanın çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardım eder; gerek organizma gerekse çevre sürekli değiştiğinden, bu ikisi arasındaki zekice etkileşimlerde

değişmek zorundadır (Senemoğlu, 2007: 34). Wechsler, (1958), zekanın yaygın olarak kabul gören tanımına göre zekayı bireyin planlı hareket edebilme, mantıklı düşünebilme ve çevresiyle etkin bir şekilde etkileşim kurabilme gibi becerilerinin toplu bir kapasitesi olarak tanımlamıştır (Clinefelter, 2010: 69). Thorndike (1920) ise zekayı “bireyin dünyayı bilişsel becerilerinden bağımsız olarak soyut fikirler, somut nesnelere ve sosyal zeka aracılığıyla kontrol etmesi ve anlamlandırma becerisi” olarak tanımlamıştır (Clinefelter, 2010: 70).

Thorndike (1920) tarafından ilk olarak kabul edilen sosyal zeka ise “Erkeklerin ve kadınların, kız ve erkek çocuklarının anlama yeteneği, insan ilişkilerinde akıllı davranmak” olarak tanımlamıştır (Mayer ve Salovey, 1990: 187). Bar-On (2006: 4) 'a göre, kişisel zeka ve sosyal zeka bireylerde, anlık durumlarla mücadele ederken, problem çözerken ve karar alırken çevresel, sosyal ve kişisel değişikliği etkin bir şekilde kontrol etmeyi mümkün kılmaktadır.

Gardner (1999: 15–43) ise zekâyı, bir kişinin; bir ya da birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni ya da karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Titrek, 2004: 26). İnsanlarda bireysel farklılıkların var olduğu gerçeğinden hareketle, zekayı önce yedi tür alana ayıran Gardner, daha sonra bir de bunlara doğa zekâsını eklemiştir. Gardner'in ileri sürdüğü zekâ alanları şunlardır: sözel-dil zekâ, mantıksal - matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, içsel zekâ, ve doğacı zekâdır. Gardner'in kişisel zeka betimlemelerinde duyguların rolüne ve ustaca yönetilmesine yer verilmiş olsa da Gardner ve çalışma arkadaşları duygunun zeka üzerindeki rolüne ayrıntılı bir biçimde bakmayıp duygu hakkındaki bilişler üzerinde durmuşlardır. Bu odak belki de istemeden, iç dünyamızı ve ilişkilerimizi böylesine karmaşıklaştıran, ama aynı zamanda da çekici ve şaşırtıcı kılan zengin duygu deryasını araştırılmadan bırakmaktadır (Goleman, 2009: 69–70).

Zekayı ölçmek için bilişsel yetenekleri ölçü alan IQ ya da benzeri zeka testleri, çok yönlü olan insanların zekasını ölçmekte yetersiz kaldığını görebiliriz. Zaman içerisinde alternatif zeka kuramları gelişmeye başlamıştır ve bunlardan biri de duygusal zekadır.

### 1.2.3. Duygusal Zeka

Mayer ve Salovey (1990) duygusal zeka terimini; zekayı kişinin kendi ve diğer kişilerin duygularını onaylamak ve düzenlemek için kullandığı bilişsel beceriden ayırmak için kullanmıştır. Mayer ve Salovey (1990: 189) 'a göre duygusal zeka, bireyin kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını gözleyip düzenleyebilmek; hisleri, düşünce ve eyleme rehberlik edecek şekilde kullanabilmektir.

Goleman (2009: 62) ise duygusal zekâyı, kişinin kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme özelliği olarak tanımlamaktadır.

Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisini inceleyen Cooper ve Sawaf ise (1997: xi) duygusal zekâyı şöyle tanımlamışlardır; kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmemizin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermemizi sağlar. Yani duygusal zeka duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir. Salovey meslektaşı Gardner ile birlikte, duygusal zekanın ayrıntılı bir tanımını sunarak, bu yetenekleri beş ana başlık altında toplamıştır (Goleman, 2009: 73) :

1. Özbilinç: kendini tanıma- bir duyguyu oluştururken fark edebilme- duygusal zekanın temelidir.
2. Duyguları idare edebilmek: kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneğidir.
3. Kendini harekete geçirmek: -duygusal özdenetim- duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek, kendine hakim olabilme ve yaratıcılık için gereklidir.
4. Başkalarının duygularını anlamak: -empati- Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren belli belirsiz sosyal sinyallere karşı daha duyarlıdır.
5. İlişkileri yürüte bilmek: ilişki sanatı, büyük ölçüde başkalarının duygularını idare etme becerisidir.

Duygusal zekâ tanımlamalarını şu dört temel yapıda toplamak mümkündür. Duygusal zekanın yapı taşlarını Weisinger (1998: 13) ise şöyle sıralamıştır (Kurt: 2007, 13) :

1. Duygunun tam ve doğru olarak kavranabilme, yorum ve tanımlama yeteneği.
2. Kendinizi ya da başka bir kişiyi anlamaya yardımcı olacaksa, gerek duyulduğu ve istendiği zaman duygulara ulaşabilme ya da onları üretebilme yeteneği.
3. Duyguları ve onlardan gelen bilgiyi anlama yeteneği.
4. Duygusal ve entelektüel gelişmeye itici güç olacak duyguları düzenleme yeteneğidir.

Çocukta duygusal zekanın gelişmesi doğumla birlikte şekillenmeye başlar. Anne ve babanın davranışları, çocukta güven, merak, yeterlik hissi, kendi davranışlarını kontrol etme, başkaları tarafından anlaşıldığını hissetme ve ilişki kurma, duygularını ifade etme, kendi ihtiyaçları ile başkalarının ihtiyaçlarını dengede tutma gibi yeterliliklerin kazandırılmasına bağlıdır. Duygusal yönden ihtiyaçları doyurulmayan çocukların, duygusal zeka gelişimi sınırlanır. Bu bağlamda çocukta duygusal gelişim aile, yakın çevre ve formal eğitim kurumların işbirliği ile geliştirilebilir (Karabulut, 2008: 83).

#### **1.2.4. Bilişsel Zeka (IQ) ile Duygusal Zeka (EQ) Arasındaki İlişki**

Duygusal zeka kuramı (EQ) ilgili bir dizi çalışmanın salt mantık ve akıl yürütme ile sayı ezberlemeye dayalı bilişsel zekalı (IQ) insanların gerek iş, gerekse özel yaşamlarında her zaman en başarılı kişiler arasında olmadıklarını ortaya koymasıyla başlamıştır. Yapılan araştırmalar, yüksek bir EQ' ya sahip ve teknik açıdan yeterli yönetici ve iş görenlerin çözüm gerektiren çatışmaları, giderilmesi gereken grupsal ya da kurumsal eksiklikleri, örgüt içi ilişki ya da etkileşimleri diğerlerine oranla daha kolay ve daha çabuk kavrayabildiğine işaret etmektedir (Cooper ve Sawaf, 1997: ix).

Goleman (2009: 13) 'a göre, duygusal zekâ, aklın başarıyla nispeten ilgisiz olduğu (örneğin duygusal özdenetim ve empatinin katıksız bilişsel yeteneklerden daha fazla göze çarpabildiği) soyut alanlarda IQ'nun önüne geçebilmektedir. Haifan Üniversitesinden Dr. Reuvon Bar-On'a göre duygusal zekayı ölçen EQ (Emotional Quotient) yetenekleri IQ yeteneklerinin karşıtı değildir. Gerçek yaşamda bu iki kavram

etkileşim halindedir ve birbirini destekler. Bar-On (1997)'a göre gerçek zeki insan, sadece “cogtelligent” (bilişsel zekaya sahip) değil aynı zamanda “emtelligent” (duygusal zekaya sahip) olan kişidir (Acar, 2002: 55).

Duygusal sıkıntılarının sürüp gitmesi halinde çocuğun bilişsel yeteneklerinin azalarak, öğrenme yetisinin felce uğraması da duyguların düşünen beyin üzerindeki etkisine bir örnektir. Duygusal yaşamlarını daha sakin ve öz bilinçli bir şekilde geçirenlerin daha sağlıklı avantajlara sahip olduğu pek çok araştırma tarafından doğrulanmıştır. Duygusal zeka, muhakeme ve IQ için yaşamsal öneme sahiptir (Cooper ve Sawaf, 1997: xli ). Bilişsel becerilerin tek başına başarılı olmaya katkısının yeterli olmadığını düşünen Goleman (2009: 65) 'a göre duygusal yetenek, bir meta yetenektir; yani ham zeka dahil, var olan diğer yeteneklerimizi ne kadar iyi kullanabileceğimizin belirleyicisidir.

### **1.2.5. Duygusal Zekanın Tarihçesi**

İnsanların duygusal alandaki yetilerini bilimsel olarak ölçmeyi deneyen psikolog John Mayer ve Peter Salovey (1990) 'in bulguları, bazı insanların diğerlerinden, kendi duygularını tanımlamada, başkalarının duygularını tanımlamada ve duygusal konularda problem çözmeye daha iyi olabileceğini ortaya koyuyordu (Güler, 2006: 25). 1990 yılında Mayer ve Salovey tarafından ortaya atılan duygusal zeka kavramı, 1920 yılında Thorndike tarafından oluşturulan sosyal zeka kavramının temeline dayanmaktadır.

Mayer ve Salovey 'in çalışmalarının ardından, duygusal zekâ kavramı akademik çevrelerde incelenmeye başlamıştır. Daniel Goleman 'ın 1995 yılında yayınlamış olduğu Duygusal Zekâ, Neden IQ 'dan Daha Önemlidir? isimli kitabı ise hem kamuoyunda hem de akademik alanda bu kavrama duyulan ilgiyi artırmıştır (Çakar ve Arbak, 2004: 25). Kavramın yaygınlaşmasıyla birlikte duygusal zekâ tanımlarında ve modellerinde farklılıklar oluşsa da, duygusal zekâ, temelinde duygulara ilişkin yeterliliklere dayanan sosyal ve kişisel beceriler bütünü olarak görülmektedir.

1997 'de, diğer bir araştırmacı Bar-On kendini rapor etme testiyle duygusal zekâyı ölçen ilk yayını tanıtmıştır. Haifan Üniversitesinden Dr. Reuvon Bar-On (1997), duygusal zekâyı “bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini” şeklinde tanımlamaktadır (Acar, 2002: 55).

### 1.2.6. Duygusal Zekâ Modelleri

Bu modeller, Mayer ve Salovey modeli, Bar-on modeli, Goleman modeli ve Cooper ve Sawaf modeli olarak literatürde bulunmaktadır Mayer ve Salovey (1997) 'in duygusal zekâ modeli, duygusal zekâ kavramına yaklaşımı bakımından diğer üçünden ayrılmaktadır. Diğer üç modelin aksine bu model, yetenek modeli olarak adlandırılmaktadır; çünkü model, duygusal zekâyı, duygusal bilgiyi işleme yeteneğini yansıtan zekâ çeşidi olarak görmekte ve duygusal zekâ becerilerini, sosyal yetenek ve özelliklerden ayırarak, duygulara ilişkin yetenekleri bilişsel/zihinsel yetenekler olarak açıklayan bir yapıya sahiptir. Diğer modeller ise, duygusal zekâyı, duyguları algılama ve duyguları düzenleme yeteneğine odaklanmakta, empati, iyimserlik, motivasyon, vicdan ve güvenilir olma gibi kişisel özellikleri vurguladığından karma model olarak adlandırılmaktadır (Büyüknacar, 2008: 67).

**Tablo 1.1.** Duygusal Zeka Modelleri

Mayer ve Salovey (1997)	Bar On (1997)	Goleman (1995)	Cooper ve Sawaf (1997)
<p><b>Temel Boyutları</b></p> <p><b>1. Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Kendi ve başkalarının duygularını anlama ve ifade etme.</li> <li>•Duyguların tam ifadesi ve gereksinimlerin iletimi.</li> <li>•Farklı duygusal ifadeleri ayırt etme.</li> </ul> <p><b>2. Duyguların Kullanımı</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Duygular dikkati yönetir ve düşünmeyi sağlar.</li> <li>•Ruh hali kişinin algılamasını değiştirir ve değişik bakış açılarından anlamaya neden olur.</li> </ul> <p><b>3. Duyguyu Anlamak ve Muhakeme Etmek</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Duyguları nitelendirmek ve farklı duygular ile anlamları arasındaki ilişkiyi tanımlamak</li> <li>•Duyguların içeriğini ve karşılıklı ilişkilerinin sahip olduğu bilgiyi anlamak</li> <li>•Karmaşık duyguları yorumlamak ve farklı duyguların bileşimini anlamak ile duygular arasındaki geçişleri anlamak</li> </ul> <p><b>4. Duyguyu Yönetme ve Düzenleme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Hoş ve hoş olmayan duygulara açık olmak, duyguları ayırt edebilmek.</li> </ul>	<p><b>Temel Boyutları</b></p> <p><b>1. Kişisel Beceriler</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Duygusal benlik bilinci.</li> <li>• Kendine güven.</li> <li>• Kendine saygı.</li> <li>•Kendini gerçekleştirme.</li> <li>•Bağımsızlık</li> </ul> <p><b>2. Kişilerarası Beceriler</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Bireyler arası ilişkiler</li> <li>•Sosyal sorumluluk.</li> <li>• Empati.</li> </ul> <p><b>3. Uyumluluk Boyutu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problem çözme.</li> <li>• Gerçeklik Testi.</li> <li>• Esneklik.</li> </ul> <p><b>4. Stresle Başa Çıkma Boyutu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stres toleransı.</li> <li>• Dürtü kontrolü.</li> </ul> <p><b>5. Genel Ruh Durumu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mutluluk.</li> <li>• İyimserlik.</li> </ul>	<p><b>Temel Boyutları</b></p> <p><b>1. Kişisel Yeterlilik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Özbilinç (Duygusal bilinç, Özdeğerlendirme, Özgüven)</li> <li>• Kendine Yön Verme (Özdenetim, Güvenilirlik, Vicdanlılık, Uyumluluk, Yenilikçilik.)</li> <li>• Motivasyon (Başarma güdüsü, Bağlılık, İnisyatif, İyimserlik.)</li> </ul> <p><b>2. Sosyal Yeterlilik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empati (Başkalarını anlamak, başkalarını geliştirmek, hizmete yönelik olmak, çeşitlilikten yararlanma, politik bilinç.)</li> <li>• Sosyal beceriler (etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, işbirliği ve dayanışma, takım yetenekleri.)</li> </ul>	<p><b>Temel Boyutları</b></p> <p><b>1. Duyguları Öğrenmek</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duygusal dürüstlük.</li> <li>• Duygusal enerji.</li> <li>• Duygusal geribildirim.</li> <li>• Pratik sezgi.</li> </ul> <p><b>2. Duygusal Zindelik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öz varlık.</li> <li>• Güven Çemberi.</li> <li>• Yapıcı hoşnutsuzluk.</li> <li>• Esneklik ve yenileme.</li> </ul> <p><b>3. Duygusal Derinlik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Özgün potansiyel ve amaç</li> <li>• Adanmışlık.</li> <li>• Dürüstlüğü yaşamak.</li> <li>• Yetki olmadan etki.</li> </ul> <p><b>4. Duygusal Simya</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sezgisel akış</li> <li>•Düşünsel zaman değişimi</li> <li>• Fırsatı sezinlemek.</li> <li>• Geleceği yaratmak.</li> </ul>
<p><b>Model Türü</b></p> <p>Yetenek Tabanlı Modeli</p>	<p><b>Model Türü</b></p> <p>Karma Duygusal Zekâ Modeli</p>		

(Doğan ve Şahin, 2007: 237).

### 1.2.6.1. Reuven Bar-On 'un Modeli

Duygusal zekanın kavramsallaştırılmasını incelemek için olduğu kadar çeşitli boyutlarını da değerlendirmek için geliştirilen Bar-On modeli, kendimizi anlayıp ifade etmemizdeki, başkalarını anlamamız ve onlarla kurduğumuz ilişkideki ve günlük gereksinimlerin, baskıların, zorlukların üstesinden gelmemizdeki etkililiğimizi belirleyen içedönük ve sosyal yeterliklerin, becerilerin ve destekleyici öğelerin birleşimini duygusal-sosyal zekâ olarak adlandırmaktadır ( Bar-On, 2006: 3).

Bar-On'un geliştirmiş olduğu duygusal zekâ ölçeğinin on beş duygusal zekâ boyutunun gruplandırıldığı beş ana boyutu bulunmaktadır. Bu ana boyutlar kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyumluluk, stres yönetimi / denetimi ve genel mizaçtır. Tablo 1.2 'de Bar-On modelinin boyutları ve yeterlikleri verilmiştir.

**Tablo 1.2.** Bar-On Modeli 'ne Göre Duygusal Zekanın Boyutları ve Yeterlikleri

Duygusal Zeka Boyutları	Duygusal Zeka Yeterlikleri ve Becerileri
<b>İçe Dönük</b>	Bireysel farkındalık ve kendini ifade etme
Özsaygı	Kendini doğru bi şekilde algılamak, anlamak ve kabul etmek
Duygusal Farkındalık	Kendi duygularının farkında olmak ve duygularını anlamak
Kendine Güven	Kendi duygularını ve kendini etkili ve yapıcı bir şekilde ifade etme
Bağımsızlık	Kendine güven ve diğer kişilere göre duygusal yönden bağımlı olmamak
Kendini Gerçekleştirme	Bireysel hedefleri ve kendi potansiyelini gerçekleştirmek
<b>Kişilerarası</b>	Sosyal farkındalık ve kişiler arası ilişki
Empati	Diğer kişilerin duygularının farkında olmak ve anlamak
Sosyal Sorumluluk	Sosyal bir grupla özdeşleşmek ve diğer kişilerle işbirliği kurmak
Kişilerarası İlişki	Karşılıklı tatmin edici ilişkiler kurmak diğer kişilerle iyi geçinmek
<b>Stres Yönetimi</b>	Duyguların Kontrolü ve Yönetimi
Strese Karşı Tolerans	Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde yönetme
Nabız Kontrolü	Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde kontrol etmek
<b>Uyumsama</b>	Değişim Yönetimi
Gerçeklik Testi	Birisinin duyguların ve düşüncesini, dış dünyanın gerçekliği çerçevesine göre tarafsız bir şekilde gerekçelendirmek
Esneklik	Hisleri ve düşünceleri yeni durumlara uydurmak
Problem Çözme	Kişisel ve kişilerarası problemleri etkili bir şekilde çözmek
<b>Genel Ruh hali</b>	Öz motivasyon
İyimserlik	Hayatın olumlu ve parlak yanına bakmak
Mutluluk	Kendinden, başkalarından genel olarak hayattan memnun kalmak

(Bar- On, 2006: 21)



### 1.2.6.2. John Mayer ve Peter Salovey 'in Modeli

Mayer ve Salovey (1990: 189) 'e göre duygusal zekâ, “ duyguları hissetmek, düşünceleri desteklemek için duyguları ortaya koymak, duygusal bilgi ve duyguları anlamak, zihinsel ve duygusal gelişimi artırmak için duyguları etkilice yönetme yeteneğidir. ” Mayer ve Salovey (1997: 10) bu tanımı daha da geliştirerek “duyguyu algılamak ve ifade etmek, duyguyu düşünceyle kaynaştırmak, duyguyu anlamak ve analiz etmek ile duyguları kontrol etmek yeteneği” olarak açıklamaktadır (Mayer ve Salovey, 1997: 10).

Mayer, Caruso ve Salovey (1999: 269), duygusal zekayı en alttan başlayarak dört hiyerarşik alana ayırmaktadır: 1) Duyguları algılama, 2) Düşünmenin duygusal gelişimi, 3) Duyguları anlama ve analiz etme, duygusal bilgi ve 4) Duygusal ve entelektüel gelişimi desteklemek için duyguların kontrol edilmesidir. Tablo 1.3 'de Mayer ve Salovey 'in modelinin boyutları verilmiştir.

**Tablo 1.3.** Mayer ve Salovey Modeli 'ne Göre Duygusal Zekanın Boyutları ve Açıklamaları

<b>Boyutlar</b>	<b>Boyutların Kısa Açıklamaları</b>
1)Duyguyu Algılamak	Duygulan yüzlerde, resimlerde tanıma yeteneği
2)Duyguyla Düşünceleri Canlandırmak	Duygusal bilgiyi kontrol edebilme ve düşünceyi zenginleştirmek için duygusal bilgiye yön verebilme yeteneği
3)Duyguyu Anlamak	İlişkiler, bir duygudan diğerine geçişler ve duygular hakkındaki dilbilimsel bilgilere ilişkin duygusal bilgiyi değerlendirme yeteneği
4)Duyguları Kontrol Etmek	Kişisel ve kişilerarası gelişmeyi sağlayabilmek için duyguları ve duygusal ilişkileri yönetme yeteneği

(Salovey ve Bracket, 2006: 35)

Dört boyuttan oluşan duygusal zekanın duygu ile yeteneklerin analizinde birinci, üçüncü ve dördüncü boyutları duyguların yönetimi, algı, anlayışla ilgiliyken ikinci boyutu akıl yürütmeyi geliştirmek için duyguları kullanmayı gerektirir (Salovey ve Bracket, 2006: 35).

### 1.2.6.3. Robert K.Cooper ve Ayman Sawaf 'ın Modeli

Cooper ve Sawaf 'ın duygusal zekâ modeli duygusal zekâyı örgüt ortamı içinde irdeleyerek, özellikle duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi üzerinde durmaktadır. Cooper ve Sawaf 'a göre (1997: xxxiv-xxxv) duygusal zekâyı psikolojik çözümleme ve felsefi alanından çıkaran ve doğrudan bilime, keşfe ve uygulamaya sokan Dört Köşe Taşlı Model'dir. Cooper ve Sawaf yaptığı incelemede dört köşe taşı ve bu köşe taşlarının içerisinde liderlik açısından 16 duygusal yeterlik belirtmişlerdir (Tablo 1.4).

**Tablo 1.4.** Cooper ve Sawaf 'ın Dört Köşe Taşlı Modeli

<b>1. Köşe Taşı: Duyguları Öğrenmek</b>	<b>3. Köşe Taşı: Duygusal Derinlik</b>
Duygusal Dürüstlük	Özgün Potansiyel ve Amaç
Duygusal Enerji	Adanmışlık
Duygusal Geribildirim	Dürüstlüğü Yaşamak
Pratik Sezgi	Yetki Olmadan Etki
<b>2. Köşe Taşı: Duygusal Zindelik</b>	<b>4. Köşe Taşı: Duygusal Simya</b>
Öz varlık	Sezgisel Akış
Güven Çemberi	Düşünsel Zaman
Yapıcı Hoşnutsuzluk	Fırsatı Sezinlemek
Esneklik ve Yenilenme	Geleceği Yaratmak

Cooper ve Sawaf (1997: xxxv) 'dan uyarlanmıştır.

Cooper ve Sawaf (1997) 'a göre bu dört köşe taşlarının ilki “duyguları öğrenmek”, duygusal dürüstlük, enerji, farkında olma, geribildirim, sezgi, sorumluluk ve ilişkiler yoluyla bir kişisel etkinliği ve güveni kapsamaktadır. İkinci köşe taşı, “duygusal zindelik” esneklik ve yenilenme ile çatışmaları dinleme ve yönetme yeteneğini arttıran yapıcı hoşnutsuzluğu içermektedir. Üçüncü köşe taşı, duygusal derinlik olarak adlandırılmış ve özgün potansiyel ve amaç ile adanmışlık ilkelerini kapsamaktadır. Yani, yaşamınızı potansiyelinize ve amaçlarınıza uygun şekle getirip, bu amaçlarınıza ve potansiyelinize ulaşmak için adanmışlık ve sorumluluk göstermektir. Son köşe taşı olan “duygusal simya” ise, dürüstlüğü yaşamak, yetki olmadan etki, sezgisel akış ve düşüncesel zaman değişimi ilkelerinden oluşur ve bunlar, yeni çözüm yolları geliştirmek, fırsatların farkına varıp bunları değerlendirmek ve var olan yeteneklerimizi kullanarak yaşamdaki olaylarla başa çıkma gücünü arttırmak ve yaratıcı düşünmek için kullanılır.

#### 1.2.6.4. Daniel Goleman 'ın Modeli

Goleman (1998: 393) 'a göre duygusal zekâ, “kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmeyi, duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşama ve işe etkin bir biçimde yansıtarak, onlara uygun tepkiler vermeyi” sağlar (Titrek, 2004: 31).

Goleman (1998, 2–3), Duygusal Zekâ Kuramı'nın boyutlarını iki temel yeterlilik altında beş boyutta toplamıştır. Ayrıca Goleman (1998) Duygusal Zekâ Kuramı 'nın beş boyutuyla 25 (Yirmi beş) duygusal yeterlik arasındaki ilişkiyi belirtmiştir. Tablo 1.5 'de Goleman 'nın duygusal zeka modelinin boyutları verilmiştir (akt: Titrek, 2004: 37).

**Tablo 1.5.** Goleman 'ın Duygusal Zeka Modeli

<b>1. Kişisel Yeterlilikler</b>		
<b>(a) Özbilinç</b>	<b>(b) Kendini Yönetme</b>	<b>(c) Güdüleme</b>
Duygusal olarak farkında olma	Kendini kontrol etme	Başarının sürmesi
Doğru görüşlere sahip olma	Güvenirlilik	Bağlılık
Kendine güven	Dürüstlük ve vicdanlı olma	İyimserlik
Uyumlu olma	Kendi kendine karar verme	Yenilikçi olma
<b>2. Sosyal Yeterlilikler</b>		
<b>(a) Empati</b>	<b>(b) Sosyal Beceriler</b>	
Diğerlerini anlama	Etki gücü	İşbirliği ve birbirini destekleme
Diğerlerini geliştirme	İletişim	Ekip yetileri
Hizmet uyumu	Çatışma yönetimi	Değişim katalizörü olma
Değişim yaratabilme gücü	Liderlik	
Politik olarak farkında olma	Yapıcı bağları kurma	

(Titrek, 2004: 38-39)

Kuşkusuz insanlar bu beş alandaki yetenekleri açısından farklılık gösterirler; örneğin bazılarımız kolaylıkla kendi kaygılarını yatıştırabilirken, başkalarını yatıştırma konusunda oldukça beceriksiz olabilir. Duygusal becerilerdeki aksaklıklar telafi edilebilir. bu alanlardan her biri büyük ölçüde bir alışkanlıklar ve bütünü temsil eder; doğru yönde çaba harcayarak giderebilir (Goleman, 2009: 74).

#### 1.2.7. Duygusal Zekâ Yeterlilikleri

Duygusal zeka işbirliği ve liderlik gibi sosyal becerileri ve motivasyon, empati, öz-farkındalık gibi bileşenleri içerir (Singh, 2006: 170).

### 1.2.7.1. Kişisel Yeterlilikler

Bu beceriler, duyguların farkında olma, onları değerlendirebilme, duygularını kontrol etme, vicdan sahibi olma, yeniliklere karşı direnç geliştirmeme ve değişimler karşısında duygularını uyum içerisinde ifade edebilmeyi içeren kendine yön verme, başarılı olabilmek için kendini yönlendirebilme, inisiyatifi elinde tutma ve iyimser olmayı içeren motivasyondan oluşur (Köroğlu, 2006: 31).

#### 1.2.7.1.1.Özbilinç

Mayer (1990)'e göre öz bilinç, “Kişinin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olabilmesi” demektir. Goleman (1995: 348)'a göre ise özbilinç, düşünceler, duygular ve tepkiler arasındaki bağlantıları sezmeyi; bir karara duyguların mı yoksa düşüncelerin mi hükmettiğini bilmeyi; farklı seçimlerin sonuçlarını öngörmeyi içerir. Özbilinç, aynı zamanda kişinin güçlü ve zayıf yönlerini tanıması yani kendisini olumlu ve gerçekçi bir ışıpta görmesi anlamına gelir. “Benlik bilinci” olarak da ifade edilebilir. Kendini tanıma, kendi duygularının farkında olma ve doğru değerlendirme yeteneğidir. Bir duyguyu oluşurken fark edebilmek, duygusal zekanın temelini oluşturur. Bu bir bakıma psikolojik içgörüdür (Köroğlu, 2006: 34).

“Kendini tanıma” ifadesiyle bireyin, kendisiyle, düşünce ve duygularıyla ilişki kurması, kendinde olup biten duygusal ve düşünsel süreçlerle ilgili bir anlayışa kavuşması dile getirilmektedir; bu kavram, genel kanının aksine, zorlu ve devamlılık arz eden bir süreci ifade etmektedir. Kendini tanıyan kimse, dış dünyadaki olayların ve iç dünyasındaki yaşantıların çoğu kez farkındadır. Bu tür bir kişi, çevresindeki kişilerin kendisini nasıl etkilediğinin farkında olduğu kadar, kendisinin de çevresindekileri nasıl etkilediğini bilir; böylece de, kendi yaşamını yönetebilme olanağına kavuşabilir. Kendini tanımayan kimse ise, gerçek duygularının farkında olamaz; bununla birlikte, içinde bir sıkıntı olduğunun farkına varabilir. Ancak, içinde hissettiği bu duygunun, gerçek içeriğini ve nereden kaynaklandığını bilemez. Böyle durumlarda bu kişilerin kafaları karmakarışıktır ve genel bir huzursuzluk içindedirler; her şeye ve herkese kızmaya, kavga çıkarmaya hazırdırlar ve muhatapları da genellikle en yakın çevresindeki kişiler olmaktadır (Cüceloğlu, 2005: 94–95).

### **1.2.7.1.2.Kendini Yönetme**

Duyguları idare etmek, kişinin kendi kendisiyle konuşmayı izleyerek, içinden geçen kendini aşağılama gibi olumsuz mesajları yakalamak; bir hissin temelini farkına varmak; korku, kaygı, öfke ve üzüntüyle baş etmenin yollarını bulmaktır (Goleman, 2009; 389). Duyguları uygun biçimde yönetebilme, denetleyebilme yeteneğidir. Bununla kastedilen ne tutkuların kölesi olmak ne de duyguları bastırmaktır. Kastedilen duyguları dengeli, uyumlu biçimde ortaya koyabilme, gerektiğinde "doyumun, hedefe yönelik olarak kişinin kendisince ertelenmesi" olarak ifade edebileceğimiz "duygusal özdenetim"dir (Köroğlu, 2006: 34).

Duyguları yönetme, kişinin duygularını kontrol ederek dürüst ve tutarlı davranması ve değişimlere karşı kendi kendini ayarlayabilmesidir. Kendini ve duygularını yönetebilen bireyler, yaşantısında ya da ilişkilerinde meydana gelen değişiklikleri önyargısız olarak karşılayabilir ve oluşan yeni durumlara kolayca uyum sağlayabilir (İkiz ve Görmez, 2010: 1218).

### **1.2.7.1.3.Güdüleme**

“Motivasyon” ya da “güdü” Latince “hareket etmek” teriminden gelmektedir. Bu yüzden motive, davranışı hareket ettiren veya tetikleyen şey olarak düşünülebilir. Hayatta yaşaması için hiçbir motivasyonu veya güdüsü kalmayan kişi için yaşaması hiç anlamlı olmayacak, hata taşınması zor, altında ezildiği bir külfete dönüşecektir. Öyleyse, motivasyon bütün canlılar özellikle insanlar için adeta bir canlılık veya yaşam ilkesidir (Açıköz, 2005: 179).

Duyguları bir amaç doğrultusunda harekete geçirebilme, içsel güdülenmedir. Teknik olarak, enerjiyi belli bir amaç uğruna, belli bir yönde harcamaktır. Duygusal zeka bağlamında ise, duygusal sistemimizi aracı olarak kullanarak bir işi başlatmak ve bitirmektir (Köroğlu, 2006: 89).

### **1.2.7.2. Sosyal Yeterlilikler**

Başkalarını anlama, geliştirme, hizmete yönelik olma, çeşitlilikten yararlanarak bunu farklılık ve ayrımcılık olarak görmeme, siyasi anlamda tercih sahibi olma, bunu rahatlıkla savunabilmeyi içeren empati ve etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik,

değişim katalizörlüğü, bağ kurabilmek, işbirliği ve dayanışma ile takım yeteneklerini içeren sosyal becerilerden oluşur (Köroğlu, 2006: 31).

### 1.2.7.2.1. Empati

Goleman(1995: 349)'a göre anahtar niteliğinde sosyal bir beceri olan empati; başkalarının hislerini anlayabilmek, onların bakış açısından görebilmek ve insanların konu hakkındaki farklı düşüncelerine saygı göstermektir. Empatinin kökeni özbilinçtir; duygularımıza ne kadar açıksak, hisleri okumayı da o kadar iyi beceririz. Empati, diğerlerinin duygu ve düşüncelerini anlama ve takdir etme yeteneğidir. Empatik olmak diğer insanların duygularını okuyabilmek demektir. Empatik insanlar diğerleri için endişelenir ve onlara ilgi göstermeye dikkat eder. Empati diğer insanların bakış açısını dile getirme yeteneğidir. Empatik olmak düşmanca bir ilişkinin iş birlikçi bir ilişki olarak değişimidir ( Stein ve Book, 2006: 125).

Her duygunun kendine özgü sesi, şekli, amacı ve kullanımı var. Duygular sayesinde sözsüz iletişimde bile, söylenenlerin ardındaki anlamı kavrar, başka insanların içinde buldukları ruh halini anlarız. Duyguların sırrını keşfetmek, bizi duyarlı ve sezgisel kılar (Gün, 2004: 31). Empati, kendi duygularının farkında olarak duygularını etkili bir şekilde yönetebilmek ve başkalarının ne düşünürlerse düşünsünler bunu hissetmeyi içerir (Yeung, 2009: 72).

Empati diğer insanlarla olan bağlarda oldukça etkili ve verimlidir. Aynı zamanda oldukça esnekler. Bir yandan eşiniz, çocuklarınız ve yakın arkadaşlarınız ile bağ sağlar diğer yandan zor bir kişiyle karşılaştığınız zaman size yardımcı olabilir. İnsanların empatiyi geliştirebilmesi iyi bir haberdur. Eğer bu alandaki becerilerinizin kötü olduğunu düşünüyorsanız artık biliyoruz ki geliştirebilirsiniz. Eğer empati de iyi olduğunuzu düşünüyorsanız daha da iyi olabilirsiniz (Stein ve Salovey, 2009: 95).

Duffy (2010: 48) 'e göre duygular uzlaştırmada, sorunun boyutunu ve yönünü belirledikleri için önemli bir rol oynamaktadırlar. Taraflardan birisi arabuluculuk sırasında duygularını açıklarsa, arabulucu basit olarak dinlemekten öteye geçmeli ve iletilen duygulara katılmalıdır. Buna uzlaştırmacı ya da arabulucu empatisi denilmektedir ve sorunun taraflarına onların dinlendiğini ve anlaşıldıklarını ileten önemli bir iletişim becerisidir ama yine de arabulucu kişiyi soruna sürükleyebilir. Halihazırda empati ve sempati arasında teorik olarak bir fark bulunmasına rağmen

arabulucunun muhtemel olarak taşıyabileceği merhamet ve şefkat hisleri onu empati ve sempati arasında getirip götürebilir ve bu da tarafsızlığa gölge düşürebilir.

Empati; kişiler arası ilişkilerde insanın kendisini bir dış varlıkta (özellikle muhatabı olduğu kişide) yaşamasıdır. Empatik anlayış ve uygulamanın sağladığı yararlar şunlardır (Açıköz, 2005: 135) :

- Kişileri hayatlarının her cephesinde birbirine yakınlaştırır.
- Kişilerin birbirine güvenmesini sağlar.
- İletişimi kolaylaştırma hatta cazip kılma özelliği taşır.
- Katılımcı kişilerin her iki tarafına da çeşitli maddi ve manevi fayda sağlar.
- Kişilerin ekip ve organize çalışma yaparak toplumsallaşmasını sağlar.
- Kişilerin diğer insanlar tarafından anlaşılıp önemsenmesi, onların kendilerini rahat, iyi ve huzur içerisinde hissetmelerini sağlar.

Kısacası, diğer insanlara kişisel duygu ve düşüncelerini iyi ifade edebilen, topluma uyumlu ve sosyal duyarlılığı yüksek olan kişiler aynı zamanda empati kurma becerisine de sahiptir.

#### **1.2.7.2.2.Sosyal Beceriler**

Karmaşık yapıya sahip olan sosyal beceriler, çocukların akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerinde çok büyük önem taşımaktadır. Sosyal becerilerin bu karmaşıklığından dolayı, bazı çocuklar sosyal becerilerde yeterince gelişme gösterememektedirler. Bu durum da, çocukların akranları ile etkileşimlerini azaltmaktadır. Yani, çocukların akranları ile etkileşimleri daha az ve kısa süreli olabilmektedir (Avcıoğlu, 2007: 88).

Bu beceriler; etkili ikna taktikleri kullanmayı içeren etki; iyi bir dinleyici olmak, açık ve inandırıcı mesajlar göndermek anlamına gelen iletişim; anlaşmazlıklarda uzlaşma ve çözüm sağlama becerisi olarak ifade edilen çatışma yönetimi; bireylere ve gruplara ilham verme ve yol gösterme becerisi olan liderlik; değişimi başlatmak ya da yönetmek olarak ifade edilen değişim katalizörlüğü; amaca hizmet edebilecek ilişkiler kurma becerisi olan bağ/ilişki kurma, birlikte ortak hedefler doğrultusunda çalışmayı ifade eden imce ve işbirliği ve son olarak kolektif hedefleri gerçekleştirmek için grup sinerjisi yaratabilme yeteneği olan ekip yetileri becerilerinden oluşmaktadır (Titrek, 2004: 49–57).

Görüldüğü gibi her insan kişilik olarak birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılığı bireylerin zeka testlerinden aldıkları IQ puanlarına bakarak karar vermenin doğru olmadığı kabul edilmektedir. 1980 'li yıllara kadar eğitimciler bir bireyin zeki olup olmamasına IQ 'larına bakarak karar verip sadece IQ üzerinde çalışmışlar. Günümüzde ise zekanın duygusal boyutunun da olduğu bilinmektedir. Bilişsel ve duyuşsal becerilerin birleşiminden ise duygusal zeka oluşmaktadır. Duygusal zekamızı da geliştirmek için farklı düşünme becerileriyle desteklenmelidir. Bu düşünme becerilerinden biri de yansıtıcı düşünmedir.

### **1.3. YANSITICI DÜŞÜNME İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE**

#### **1.3.1. Düşünme**

Farabi 'ye göre düşünme en üst düzeyde akıl etkinliğidir. Düşünmeyle hem duygu hem de imgelemeden daha açık bilgi edilir. Böylece düşünme ile elde edilen bilgiler, ilk aklın verdiği ışıkla nesnelere dayandığı ilkeleri soyut olarak kavrayabilir (Sönmez, 2008: 131).

Düşünme genel olarak bilginin elde edildiği bilişsel bir süreç, zihinsel bir hareket olarak kabul edilmektedir. Biliş, algı, muhakeme, sezgi olarak çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Daha dar tanımı ile düşünme akla, görmediğimiz ve işitmediğimiz şeyleri getirmektedir (Bakioğlu ve Hesapçioğlu, 1997: 53). Kazancı (1989: 1–2), düşüncelerini organize eden kişinin, düşünmenin karşılaşılan problemlerin çözümünde ne denli rol oynadığını gördüğünü ve düşünmenin önemini daha çok kavradığını belirterek, düşünmeye verilen önemin nedenlerini şu şekilde açıklamıştır (Küçük, 2007: 9) :

- Düşünme, insan çabasını belli bir amaca yöneltir.
- Düşünme, İnsanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesine yardımcı olarak, onları karşılaştırmada, onlara karşı hazırlıklı olmada en önemli rolü oynar.
- Düşünme, kavramların oluşturmasında ve gelişmesinde, her gelişen kavramın birey için anlam kazanmasında rol oynar.
- Düşünme, hem bireylerin, hem toplumların güvenilir ve sürekli bir yaşayış biçiminde kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanması ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasında önemli araç olarak rol oynar.



Tan (2007) 'a göre, öğretilecek konuların neler olacağını ve hangi mantıki sırada ve kapsamda öğretileceğini planlarken göz önünde bulundurulması gereken önemli hususlardan birisi de, düzenlenen içeriğin öğrencilerde düşünme yeteneğini geliştirilebilir nitelikte olmasıdır. Çünkü eğitimin amacı öğrencilere sadece belli bilgileri kazandırmak değildir. Öğrencilerin insan olarak kendilerinin daha iyi yetiştirebilmeleri, günlük hayatta karşılaşıcağı sorunları çözümlenmede daha objektif ve isabetli kararlar verebilmeleri için mutlak surette düşünme yetenekleri geliştirilmelidir.

Sonuç olarak düşünme zihinsel bir süreçtir. Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmek istiyorsak eğitim programlarının içerik, yöntem ve teknikleri üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekir. Programı uygulayacak olan öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması gerekir. Öğretmen yetiştiren kurumlar olan üniversitelerin programlarının da tüm derslerde üst düzeyde düşünme yeterliliğini kapsamaması gerekir. Öğrenciler zihinsel yaşantılar yoluyla zenginleşirse, farklı yaşantılarla karşılaşan öğrencilerin bakış açıları genişleyecek, karşılaştığı problemlere çözüm yolları bulacaktır. Öğrenciler problemlere çözüm yolları bulurken ve karar verirken aynı zamanda yansıtıcı düşünme becerilerini de kullanacaktır.

### **1.3.2. Düşünme Becerileri**

Presseisen (1985) düşünme becerilerini "temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme" olmak üzere aşamalı bir biçimde ele almaktadır. Temel işlemler, neden sonuç ilişkilerini belirleme, benzetmeleri belirleme, ilişkileri belirleme, sınıflandırma ve nitelikleri belirleme olarak ele alınmaktadır. Problem çözme kısaca; tanımlanmış bir zorluğun üstesinden gelme, zorlukla ilgili bilinenleri birleştirme, zorlukla ilgili toplanması gereken veriyi belirleme, çözümler üretme, üretilen çözümleri sınıma, problemlerin daha basit ifade edilmişlerini arama becerilerini içermektedir. Karar verme ise, konuyla ilgili bilgileri birleştirme, seçenekleri kıyaslama, gereksinim duyulan bilgiyi belirleme ve nihayet seçenekler içinde en uygununu belirleme becerilerinden oluşmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri kısaca; ifadeleri çözümlenme, ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilmişlerini arama olarak özetlenebilir. Yaratıcı düşünme ise temel olarak düşünmenin mantığa, sezgiye dayalı yönlerini kullanarak özgün, estetik bir ürün ortaya koyma becerilerinden oluşmaktadır (Seferoğlu ve

Akbıyık, 2006: 194). Yansıtıcı düşünme, diğer düşünme çeşitleri olan yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, biliş üstü düşünme ve problem çözme ile ilişkilidir. Yaratıcı düşünen öğretmen bulunduğu sınıf iklimini düzenleyerek öğrencilerinin öğrenme üzerine heyecan duymasını ve zevk almasını sağlar. Yaratıcı düşünen öğretmen çocuklar için çekici ve anlamlı öğrenmeyi planlayacak, geleceği düşünmede çaba sarf edecektir (Norton, 1994: 140 , akt: Yorulmaz, 2006: 12).

### 1.3.2.1. Problem Çözme

Problem çözme, öğrencilerin bir problemle yüz yüze geldiğinde takip edeceği ve başvuracağı yolları gösterir. Bir belirsizlik durumunda başvurulacak temel kaynaktır. Yani bilinenden yola çıkarak bilinmeyeni sistematik ve analitik olarak ortaya çıkarmak için yapılan düşünsel bir etkinliktir (Semerci, 1999: 33).

1950’li yıllara kadar problem çözme için klasik bir model olarak kabul edilen Dewey’in bu modelinin, özellikle ve bilim ve matematik alanlarında hala pratik olduğu düşünülmese rağmen, bilişsel teoristler bu modelin çok fazla basitleştirilmiş olduğunu düşünmektedir. Dewey’in tüm öğrenciler için tavsiye edilen problem çözme metodu beş adımı içermektedir (Saygılı, 2000: 11):

1. Güçlüğü farkına varmak ve problemi tanımlamak
2. İlgili bilgileri elde etmek ve sınıflandırmak
3. Uygun hipotezleri oluşturmak
4. Mümkün çözümleri test etmek
5. Sonuçları doğrulamak ve onları değerlendirmek

Aksoy (2003: 84–85) ’e göre problem çözenin iç işleyişini, yani mekanizmasını iyi bilen, enerjilerini toplumun sorunlarını çözme uğrunda birleştirmeye hazır ve iyi gelişmiş bireyler yetiştirmek amacıyla harekete geçirici durumlardan yararlanmaya azimli bir topluluk, sürekli bir şekilde değişen uygarlığın kendisine yüklediği ihtiyaçları karşılamak için maksatlı bir hazırlık yapıyor demektir. Problem çözme yönteminin öğretilmesindeki asıl amaç, öğrencilerin okul yaşamı dışında başka problemlerle yüz yüze geldiklerinde bunlarla baş edebilme becerisini kazandırmaktır.

### 1.3.2.2. Yaratıcı Düşünme

Davaslıgil (1994: 53), yaratıcılığı durumları veya sorunları yeni ve farklı görüş açılarından algılama yeteneği olarak tanımlamıştır. Yaratıcılık, azınlığa sahip olan ender rastlanan bir yetenek olarak değil, bütün insanların sahip olduğu geliştirilip beslenebilen bir bilişsel beceridir. Yaratıcılıkta en önemli özellik özgünlük ve yeniliktir. Buradan hareketle yaratıcılık, yeni özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözüm yolları bulma ve bir senteze ulaşma olarak tanımlanabilir (Demirel, 2008: 226). Torrance (1974: 8) yaratıcılığı, “sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koyma” olarak tanımlamaktadır. Torrance “akılcı yaklaşım” içinde yer almakla birlikte bu tanımda yaratıcılığa kişilik ve bireysel özellikler, sosyal, kişilerarası faktörler, yaşam şekli yaklaşımını da bir ölçüde kapsayacak bir tanımlamaya gitmektedir. Yaratıcı kişi pek çok özelliği açısından olumlu yönde farklılık göstermektedir. Çevresindeki herhangi bir alandaki uyumsuzluğu, problemi görmekle kalmayıp sosyal sorumluluk bilinci ile bu sorunu çözmeyi de kendisine görev edinen bir yapıya sahiptir. Ele alınan problemi o güne kadar denenmemiş bir yoldan çözecek cesarete ve zihni manevra gücüne de sahiptir (Aslan, 2001: 22).

Yaratıcılık, 2–7 yaşlar arasında dramatizasyon, demonstrasyon, yaratıcı drama ve rol yapma gibi tekniklerle geliştirilebilir. 11 -15 yaşlarında ise soyut işlemler dönemi başlamakta, bu dönemde şiir, öykü, anı yazma, resim yapma, bilimsel düşler kurma ve geliştirme gibi etkinliklere yer verilmelidir (Demirel, 2008: 226). Yaratıcılığın geliştirilmesi açısından öğretmende bulunması gereken özellikler veya yapması gereken davranışlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Doğan, 2010: 184–185) :

1. Öğretmen kendini sürekli yenilemeli, değişime hazır olmalıdır.
2. Sabırlı olmalı; her bir öğrenciyi tanımaya yönelmelidir.
3. Öğrencilerle konuşmalarında olumlu ifadeler kullanmalı, öğrencilerin başarı duygusunu desteklemeli, motivasyonlarını artırmalıdır.
4. Demokratik olmalı, tüm öğrencilere yakın ve aynı mesafede olmalıdır.

5. Bireysel farkları belirlemeli, bir bütün olarak bir araya getirmeli ancak bu farklılıkları öğrencileri kıyaslamada değil öğrencilerin zayıf ve güçlü yanlarını belirlemede kullanmalıdır.

6. Çocuklara soru sorma fırsatı vermeli, sorulara olası tüm cevapları aramalı, sınırlı çözümler yerine farklı çözüm yolları bulan öğrencileri desteklemelidir.

7. Yaratıcılığın, yeni bir şeyler ortaya koymanın uzun zaman gerektirdiğini unutmamalı, öğrencilere yeterli süreyi vermelidir.

8. Öğrencilerin güçlü yanlarına vurgu yapılmalıdır.

9. Bilgi teknolojilerini kullanma yönünden kendini geliştirmelidir.

Günümüzün eğitim anlayışında büyük önem taşıyan yaratıcılığın gelişmesine imkan sağlayan sınıfta, belekten çok düşünmeye önem verilir. Öğrenci sonunda yapacağı katkıyı değil verileceği saygıda değer verilip saygı duyulacak bir katkıda bulunma beklentisi içindedir. Öğretmen, öğrencinin riski göze alabilmesi için güven ile bağımsızlık arasında bir denge kurar. Böyle bir denge, kaosa götüren bir davranış bağımsızlığından ziyade, düşünmeyi destekleyen ve macerayı göze alması için kişiyi yüreklendiren bir bağımsızlığa imkan tanır. Öğretmen tek doğru cevabı olan yegane otorite olmak yerine, işleri kolaylaştıran bir rehber ve harekete geçirici kişidir (Davaslıgil, 1994: 54).

### 1.3.2.3. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme kavramı Sokrates'e kadar dayanır. Önceleri, bu kavramdan, felsefe aracılığı ile davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlaşılırmaktaydı. Zaman zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak ele alınan eleştirel düşünme, daha sonra kapsamlı biçimde tanımlanmaya başlanmıştır (Kaya, 1997: 8).

Kazancı (1989: 41) 'ya göre eleştirel düşünme, bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçülere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımlarından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür ( Küçük, 2007: 12). Demirel (2008: 227) 'e göre eleştirel düşünme, bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanabilme ve eğilimine dayanır. Öğrencilerin eleştirel becerileri öğrenmesi, öğretmenlerin bu konuda eğitilmiş olmasına bağlıdır. Eleştirel düşünmenin faydaları her yönüyle belirlenmeli ve öğretmenlere belirtilmelidir.

Ayrıca eleştirel düşünme her yaştaki insana öğretilir. Eleştirel düşünmenin yararları doğrultusunda Cüceloğlu (1994: 256–257) bu tür düşünme ile insanın kalıplaşmış insan paradigmasından sıyrılarak gelişmiş insan paradigması içinde yer alacağını belirtmektedir. Bunun için her birey eleştirel düşünmenin normal düşünme süreçleri üzerine kurulu olduğunu bilmeli ve kendini geliştirerek eleştirel düşünmeye ulaşmaya çalışmalıdır. Bu amaçla birey öncelikle kendi düşünme sürecinin farkına varmalı ve bu sürece bilinçli olarak yön verebileceğini bilmelidir. Daha sonra başkalarının düşüncelerini inceleyerek kendi düşünme süreçleriyle karşılaştırmalıdır. Böylece karşısındakinin kullandığı düşünme stratejileri ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen insan kendinin daha etkili düşünmesine de olanak sağlar (Özdemir, 2006: 21). Demirel (2008: 227) eleştirel düşünmenin, bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yetenekleri ve eğilimlerine dayandığını belirterek beş ana kuralı olduğundan söz etmiştir. Bunlar:

1. Tutarlılık: Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldıracaktır.
2. Birleştirme: Eleştirel düşünen, düşüncenin tüm boyutlarını ele alacaktır.
3. Uygulanabilirlik: Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modelde uygulayacaktır.
4. Yeterlilik: Eleştirel düşünen kişi, deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtacaktır.
5. İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletacaktır.

#### **1.3.2.4. Bilgi Üstü Düşünme (Metacognition)**

Üst bilgi kavramı ilk olarak Flavell tarafından kullanılmıştır. Flavell, üst bilgiyi bilişsel fenomen hakkındaki bilgi ve bilgi; kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması olarak tanımlamıştır. ( Flavell, 1985: 104, akt: Kalafat, 2008) . Diğer bir ifadeyle, üst bilgi kişinin ne bildiği hakkındaki bilgisi, ne düşündüğü hakkındaki düşüncesi veya kendi bilişsel süreci üzerine çevrilmiş gözüdür (Tosun ve Irak, 2008: 68 ).

Yapılan bir deneyde; okul öncesi ve ilköğretim çocuklarından oluşan bir grup çocuğa, bir dizi madde verildi. Ezberlediklerine emin olana kadar üzerinde çalışmaları istendi. Yaşça büyük olan çocuklar, bir müddet çalıştıktan sonra hazır olduklarını

söylediler. Gerçekten de test edildiklerinde sorulan bütün maddeleri doğru bir şekilde hatırladılar. Buna karşın yaşça daha küçük olan çocuklar, hazır olduklarını söylemelerine karşın sorulan bazı maddeleri hatırlayamadılar. Yukarıdaki deneyden hareketle, okul öncesi çocukların şu anki bellek kapasitelerini tutarlı ve doğru olarak değerlendiremedikleri çıkarımında bulunabiliriz. Kişinin şu anki bellek kapasitesini değerlendirmesi ve izleyebilmesi üst biliş konusuna güzel bir örnektir (Kalafat, 2008) . Wilson ve Jan, (1993: 8–9) yansıtıcı düşünen ve biliş üstü düşünen bireylerin özelliklerini (Tablo 1.6) karşılaştırmıştır (Akt: Yorulmaz, 2006: 19) :

**Tablo 1.6.** Yansıtıcı Düşünme ve Biliş Üstü Düşünmenin Karşılaştırılması

<b>Yansıtıcı Düşünme</b>	<b>Biliş üstü düşünme</b>
Soru sorar.	Öğrenme ve düşünme ile ilgili bilgileri kullanır.
Kendisine soru sorar.	Amaçlar üzerine hareket eder.
Önceki ve şimdiki fikirleri bağlar.	Kararlar verir.
Değerlendirir.	Uygun strateji ve yöntemleri seçer.
Analiz eder.	Kendini değerlendirir.
Hipotez kurar.	Eylem planını kullanır.
Alternatifleri düşünür ve bulur.	

(Wilson ve Jan, 1993: 8-9, akt: Yorulmaz, 2006: 19)

### 1.3.2.5. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme denilince akla ilk isim John Dewey 'dir. Dewey pragmatik felsefe ve eğitim üzerinde durmuştur ve genellikle düşünme kavramının kaynağı olarak bilinir. Dewey, eğitimde demokrasiyi vurgulamıştır. Onun için, öğrenciler okulda demokrasiyi öğrenmeden aynı zamanda yetişkinlerin de ihtiyacı olan problem çözme becerisini asla öğrenemezler. Demokratik okullarda problem çözme becerisinin kazandırılmasının yanında yansıtıcı düşünme de kazandırılması gereken becerilerden biridir (Genç, 2004: 236).

Yaklaşık 100 yıl önce, John Dewey Nasıl Düşünürüz (How We Think) adlı eserinde nasıl düşündüğümüz kavramını açıklamıştır. Bilinç akışı, hayal gücü, inançları içeren birçok model tanımlamıştır. Bu modellerden en çok ilgi çeken yansıtıcı düşünmedir (Rodgers, 2002: 844). Dewey (1933) 'in yansıtıcı düşünme hakkındaki çalışmaları, özellikle kitabındakiler, öğretmen eğitiminde modern yansıtıcı uygulama için çok önemli bir kaynaktır (Pollard, 2008: 401). Dewey (1933) sorumluluk, samimiyet ve açık fikirlilik gibi belirli davranışları içeren yansıtmanın gelişmesini önerdi. Açık fikirlilik, kişinin yanlış olabilir iddialarını olasılığını kabul ederek diğer

bakış açılarını dinleme arzusudur. Sorumluluk işlemlerin sonucunda dikkatli bir değerlendirme gerektirir. Samimiyet yeni bir şeyler öğrenebileceğini gösteren tutum ile kişinin inanç analizidir (Özçalı, 2007: 22). Aşağıda bilimsel yöntemi açıkça gösteren yansıtmanın altı aşamasını takip etmek gerekir (Rodgers, 2002: 851) :

1. Deneyim
2. Deneyimin düşünmeden yapılan yorumu
3. Deneyimin dışında yükselen sorunları ya da problemleri adlandırma
4. Ortaya konulan sorunları ve problemler için olası çözümler üretme
5. Tam gelişmiş hipotezleri içine alan açıklamaları kollara ayırma
6. Seçilen hipotezleri test edilmesi veya denenmesi

Görüldüğü gibi bu basamaklar aslında problem çözme basamaklarıyla benzerlik göstermektedir. Yansıtıcı düşünme de bir problem çözme süreci olup, bu becerinin kazandırılması esasına dayanır. Sınıf ortamında problem çözmeye dayalı etkinlikler olursa yansıtıcı düşünmenin gelişimi sağlanır. Öğretmenler öğrencileri günlük hayatta karşılaşabileceği problemlerle karşı karşıya getirmelidir. Problem çözme basamakları öğrencilere öğretilmelidir.

### **1.3.3. Yansıtıcı Düşünmenin Tanımı**

Mezirow (1991) 'e göre ise yansıtıcı düşünme, bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için farklı işlevler yürüterek, geleceğe dair kavramsallaştırmaları kurgulamak için geçmiş yorumlamalarla yeni tecrübeleri birleştiren öğrenme sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Yansıtıcı düşünme problem çözme, geçerlilik testi gibi tüm öğrenme yöntemlerinin merkezinde yer almaktadır. Mezirow (1991) ise yansıtıcı düşünmenin dört farklı seviyede meydana geldiğini belirtmiştir. Bunlar, alışkanlıklar, yansıtmanın olmadığı bilinçli eylemler (anlama), yansıtmanın bulunduğu bilinçli eylem (yansıtma) ve eleştirel yansıtmadır (akt: Clinefelter, 2010: 48). Dewey 'e göre ise, yansıtıcı düşünmeye ait özellikleri şu şekilde sıralamıştır: 1) Anlamlandırma süreci 2) Sistemli düşünme yöntemi 3) Ortak öğrenme 4) Tutumlar seti (Rodgers, 2002: 845). Henderson (1996) 'a göre yansıtıcı öğretim, başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırıcılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür (Bölükbaş, 2004: 20).

Ünver (2003: 5) ise yansıtıcı düşünmeyi bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkartmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci olarak tanımlamıştır.

Van Manen (1977) yansıtıcının farklı aşamalarını hiyerarşik olarak sıralanmış üç model önerdi: teknik, bağlamsal ve diyalektiktir. Birinci aşama olan teknik yansıtma, sınıf ortamında teknik bilgi ve becerilerin etkili uygulamasıyla ilgilidir. İkinci aşama olan bağlamsal olan yansıtma belirli sınıf ilişkilerinin altında yatan varsayımları ve uygulama sonuçlarını içerir. Üçüncü aşama olan diyalektik, ahlaki, etik ve sosyo-politik konularda sorular sormayı gerektirir (Akt: Griffin, 2003: 209).

Dewey (1933)'e göre yansıtıcı düşünme bireylerin çevrelerini ve tecrübelerini anlamlandırma süreçleri gibi öğrenmenin merkezinde yer almaktadır. Yansıtıcı düşünme yoluyla öğrenmenin oluşabilmesi için bireyler farklı fikirleri dikkate almaya hazır olmalı, gerçeği keşfetme sorumluluğuna sahip olmalı, anlamlı değişiklikler yapmak için kendilerini eleştirel olarak değerlendirebilmelidir (Clinefelter, 2010: 48). Dewey (1933), yansıma kavramını karakterize eden dört kriter belirtmiştir (Rodgers, 2002: 845) :

1. Yansıtma, bir öğrencinin, ilişkilerinin daha derin bir anlayış ile öğrenme sürekliliğini kılan, birey ve toplumun ilerlemesini sağlayan, gelecekteki deneyimlerine anlam verme işlemidir.
2. Yansıtma, kökleri bilimsel araştırmaya dayanan, düşünmenin disiplinli, dikkatli, sistemli yoludur.
3. Yansıtma, toplum içinde başkaları ile etkileşim içinde olmayı gerektiriyor.
4. Yansıtma, kendinin ve başkalarının kişisel ve zihinsel gelişimine değer veren tutumları gerektirir.

Son yirmi yıldır öğretmen eğitiminde, baskın politika doktrinlerinde, hiç şüphesiz, yansımanın önemi olmuştur (Erlandson, 2005: 661). Ayrıca yansıma yansıtıcı öğretim ve öğrenme hakkında profesyonel bir uygulamadır. Yansıtıcı öğretim düzey, strateji ve yaklaşımlarıyla karmaşık olup tüm öğretmen veya eğitimler aşına olmasa da ders ve müfredatları boyunca teşvik edilmelidir (Boud, 1999, akt: Al- Issa ve Al-Bulushi, 2010: 60).



Gelter (2003) 'e göre yansıtma, öğrenme ve öğretme deneyimlerinin olduğu kadar, eylem araştırmalarının ve deneysel öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Ancak öğrenme ve deneyimler üzerinde güçlü bir etkisi olmasına rağmen yansıtıcı düşünme, öğretmenlerin mesleki yaşlarında kullandıkları bir etkinlik değildir.

### 1.3.3.1. Yansıtıcı Düşünmenin Özellikleri

Yansıtıcı düşünme pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının görüşleri ile örtüşen, sürekli evrim geçiren ve öğretmen eğitiminde üzerinde çok durulan bir kavramdır. Bu felsefede hem gerçek, hem de insan değiştiğinden mutlak bilginin olmadığına inanılır. Bu felsefenin öncülerinden John Dewey'e göre "her şey değişir, hiçbir şey aynı kalmaz" (Ünver, 2003: 2). Tablo 1.7 'de geleneksel ve yansıtıcı öğrenmenin özellikleri karşılaştırılmıştır

**Tablo 1.7.** Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri

	<b>Geleneksel Öğrenme</b>	<b>Yansıtıcı Öğrenme</b>
<b>Başlangıç Noktası</b>	Bilgi aktarımı	Öğrencilerin yeterlik ve yetersizlikleri
<b>Amaç</b>	Değişim	Gelişim ve sorumluluk duyan öğrenciler
<b>Öğrencinin Rolü</b>	Edilgen, pasif alıcı	Etkin, aktif alıcı
<b>Öğretmenin Rolü</b>	Bilgi veren	Kolaylaştırıcı
<b>Başarı değerlendirilmesi</b>	Test puanlarındaki değişim	Görüşlerini özgürce açıklama becerisi ve kendi hedeflerini planlayabilme
<b>Öğrenme</b>	Sıkı kurallar koyar	Risk almayı destekler
<b>Öğrenme Ortamı</b>	Öğretmen tarafından yönetilir	İşbirlikçi grup çalışmaları
<b>Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim</b>	Öğretmen hataları düzeltir	Pozitif, karşılıklı, tutarlı ve açık
<b>Soru sorma yaklaşımları</b>	Kapalı uçlu sorular	Açık uçlu sorular
<b>Dönüt</b>	Yanıtın doğru olup olmadığını belirtir.	Cesaretlendirir / över
<b>Yapı</b>	Süreye bağlı ve rutin	Esnek- öğrenci katılımı

(Wilson ve Jan, 1993: 7, akt: Ünver, 2003: 1).

Tablo 1.7 incelendiğinde geleneksel öğrenmede öğretmen etken, öğrenci ise edilgen rol alır. Öğretmen sıkı kurallar koyar ve tek kaynaktır. Öğrencinin öğretmenin aktardığı bilgileri ezberlemesi gerekir. Değerlendirme yaparken, öğrencilere yanıtını ezberledikleri yani kapalı uçlu sorular sorulur. Öğrenciler beyni boş olan varlıklar olarak görüldüğü için öğretmenin söylediklerine karşı çıkmadan öğrenmek zorundadır.

Tablo 1.7 'de görüldüğü gibi yansıtıcı öğrenmenin özelliklerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkeleriyle örtüşmektedir. Öğrenciler sürece etkin katılım gösterir, kendi öğrenmelerinden sorumluk duyup kendi hedeflerini belirleyebilirler. Öğrencilere özgürce düşünüp cevaplayabilecekleri sorular sorulur. Burada öğretmen rehber rolündedir, öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için ortam hazırlar. Öğrenciler aktiftir, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duyarlar, bilgiyi kendileri keşfederler. Öğrencilerin fikirlerini yansıtabilmeleri için onlara özgürce düşünebilmelerini sağlayacak imkanlar verilmelidir.

2005–2006 yılında uygulamaya konulan İlköğretim Programı yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenen, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırma yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Ürüne değil daha çok süreç değerlendirmelere ağırlık verilmektedir (Demirel, 2008: 236). Yansıtıcı düşünmede de öğretmenlerden öğrenciyi sürece yönelik olarak değerlendirmeleri, öğretim sürecinde yapılanları kaydetmeleri ve sürekli olarak bu kayıtları geriye dönüp kontrol ederek gözden geçirmeleri beklenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenden beklenen özelliklerin yansıtıcı düşünen öğretmenin sahip olması gereken özelliklerle benzerlik olduğunu söyleyebilir. Yani yapılandırmacı yaklaşımı uygulayan bir öğretmenin yansıtıcı düşünme becerilerine de sahip olabilir.

### **1.3.3.2. Yansıtıcı Düşünen Öğretmenin Özellikleri**

Yansıtıcı öğretmen problem çözme becerisine sahip olup, programı olduğu gibi kabul etmeden üzerinde, çevresinde bulunan değişkenlere göre değişiklikler yapabilir. Norton (1996: 405–406) yansıtıcı düşünceyi benimsemiş öğretmenin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralar (Demirel, 2008: 232–233) :

1. Her zaman öğretme sürecini değerlendirir, öğretimde değişiklik yapmak için düşünür ya da düşüncelerini yansıtır.
2. Açık fikirlidirler. Kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı soru ve tepkilere karşı daima açık davranırlar, alternatif çözümler üretirler.
3. Öğrencilerin bireysel, eğitimsel ve duygusal gereksinimlerinden kendilerini sorumlu tutarlar. Her çocuğun gelişim aşamalarını sürekli gözetim altında tutarlar.

4. Yansıtıcı düşünceye sahip olan öğretmenler, öğretme sanatı ve bilimin iyi yönleriyle ilgilenirler. Bu tutum onların kim olduklarını anlamalarına yardım ettiği için bundan zevk alırlar.

5. Yansıtıcı düşünen öğretmenler, ilerisini görürler ve öğrencilerin de ileriye görmesinde yardımcı olurlar.

6. Yansıtıcı öğretmenler, sorunlarla uğraşırken bunları sadece tanımlayıp genelleme yapmak değil, aynı zamanda kendi mesleki gelişimlerini ve uygulama anlayışlarını değiştirmek için kullanırlar.

Yansıtıcı düşünme öğretmene, öğrenciye ve topluma çok çeşitli yararlar sağlar. Cruickshank, Bainer ve Metcalf 'a göre (1995: 307) yansıtıcı düşünmenin öğretmene sağladığı yararlar şu şekildedir (Ünver, 2003: 13) :

1. Öğrenmeyi artıran öğrenme yaşantılarını yansıtmaya yönlendirir.
2. Sınıftaki olayları çözümlene ve anlama yeteneğini geliştirir.
3. Öğretmenin çekici, yordamalar yapabilen ve düşünebilen bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardım ederek sınıf yaşamını geliştirir.
4. Öğretmenin, kendi mesleki açıdan gelişimini denetlemesine olanak sağlar.
5. Öğretmenin kişilik ve mesleki gelişimini sağlayıp öğretimi ve okul kültürünün yeniden düzenlenmesi için destekler.

Yansıtıcı düşünen bir öğretmen öğrencilerinin görüşlerinden, onların doğrularından da yararlanabilir. Öğrencilerine de diğer görüşlere karşı açık olmayı öğretebilir, onları araştırmaya yapmaya sevk edebilir. Öğrencilerinin kendini eleştirmelerine fırsat verir ve onların eleştirilerini dikkatte alarak kendini yenileyebilir. Meslektaşlarına da kendi yöntem tekniklerinden bahsedip onların da görüşlerini almaya özen gösterip ve bu doğrultuda kendini güdüleyebilir.

#### **1.3.4. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yaklaşımlar**

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar ile öğretmen; öğrencinin öğrenme gereksinimine, ilgilerine, yeteneklerine ve tutumlarına ilişkin bilgi edinebilir, öğrencinin kendi hedeflerini belirlemesini sağlayabilir, öğrenciye uygun öğrenme materyalleri sunabilir ve öğrenciyi öğrenme sürecinin karar alma boyutuna katarak kendine güven duymasını sağlayabilir. Öğretmen öğrenciye doğru soru sormayı öğrenip onunla doğru iletişim kurabilir. Eğitime ve öğrenciye bakış açısını genişletebilir ve kendini

değerlendirmeye başlayabilir (Ünver, 2003: 17–18) . Yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmen yeniklere her zaman açık olabilir. Başkalarının kendisi hakkındaki görüşlerini dikkate alıp kendisini geliştirebilir. İyi bir yansıtıcı öğretmen öğrencilerin de kendilerini yansıtmasını sağlar. Kendilerini yansıtan öğrenciler, olacaklar hakkında önceden akıl yürütebilir, yaşam boyu öneme sahip dikkatli adım atmayı sağlayacak olan beceriyi kazanır. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için aşağıdaki yaklaşımlar kullanılmaktadır: öğrenme logoları, kavram haritaları, soru sorma, kendine soru sorma, anlaşmalı öğrenme ve kendini değerlendirme.

### 1.3.4.1. Öğrenme Logoları

Ünver (2003: 19) 'a göre bu yazılar günlük etkinlikleri içeren yazılar ya da bilgi ve çalışma etkinliklerinin kaydedildiği yazılar değildir. Öğrencinin bir problemi belirleme, analiz etme ve öğrenme hakkındaki görüşlerini yansıtmasını kapsar. Öğrenme yazılarının türleri şunlardır (Ünver, 2003: 20):

a ) Kişisel Yazılar: Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tüm tepkilerini yansıttıkları kişisel yazılardır. Özel olduğu için yalnız öğrenciler istediği zaman paylaşılır.

b) İki Kolonlu Yazılar: İki amaç için kullanılan yazılardır. Birinci amacı öğrenme içeriği ya da yöntemini kaydetmek, ikincisi ise öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kişisel tepkilerini ve yansıtmasını kaydetmektir. Bir sayfa ikiye ayrılır ve öğrenciler bir yanına etkinlikten edindiği bilgileri ve problem oluşturulacak sorunları, diğer tarafına ise öğretimle ilgili durum değerlendirmesini içeren notları yazarlar. İki kolonlu yazı örneği Tablo 1.8 'de verilmiştir (Dolapçioğlu, 2007: 39) :

**Tablo 1.8.** İki Kolonlu Yazı Örneği

<p>Etkinlik: Ses ve Işığın Özelliklerini Ayırt Etme.</p> <p>Parantez içine ses veya ışık yazınız.</p> <p>1. Maddelerin titreşimi sonucu oluşur ( ).</p> <p>2. Yayılması için maddesel bir ortam gerektirmez ( ).</p> <p>3. Farklı kaynaklar tarafından oluşturulabilir ( ).</p> <p>4. Tüm yönlere yayılır ( ).</p> <p>5. Farklı maddelerin içinde farklı şekillerde hareket eder ( ).</p>	<p><i>Bugün islediğimiz ses ve ışık konusu bana çok karışık geldi Ses ve ışık özellikleri birbirine karıştı. Etkinliği yaparken konuyu tam olarak anlamadığımı gördüm. Böylece bu konuyla ilgili bazı eksikliklerim olduğunu anladım. Eve gittiğimde konuyu tekrar gözden geçirmeliyim. Konunun anlayamadığım kısımlarını öğretmenime sormaliyim.</i></p> <p>İpek Karadeniz (Beşinci Sınıf Öğrencisi)</p>
---	---

Kaynak : Tok, 2005 ; Akt: Dolapçioğlu, 2007

### 1.3.4.2. Kavram Haritaları

Demirel (2006, 153) 'e göre “Kavram haritaları, öğrenenler için öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır. Ezber yerine anlamlı öğrenmeyi sağlayan kavram haritası, düşünmeyi örgütlemeyi sağlamaktadır.

Kavram haritaları kavramlar arasında köprü kuran bir öğrenme ve öğretme stratejisidir. Daha genel anlamda kavramların ilişkisini hiyerarşik şekilde gösteren iki boyutlu bir şemadır. Kavram haritaları bilginin öğrencinin zihninde somut ve görsel olarak düzenlenmesini, anlamlı öğrenmeyi sağlar. Kavram haritaları bilgi birikimlerini organize eder, kavramları ilişkilendirme ve ayırt etme konusunda öğrenci yeteneklerini geliştirir (Gürdal ve Duru, 2002: 71). Öğrenciler kavram haritasını hazırlarken kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olup olmadığını görürler, kavramlar arasındaki ilişkilerin özelliklerine göre düşünürler, kavramı nasıl öğrendiklerini gözlerler ve kavramı öğrenmeye yönelik planlar yaparlar. Böylece öğrenciler kavram haritasını hazırladıkları süre içinde yansıtıcı düşünmeye yöneltir (Ünver, 2003: 23).

### 1.3.4.3. Soru Sorma

Soru cevap tekniği, önceden hazırlanmış bir dizi sorunun öğrenciler tarafından cevaplandırılmasına, tartışılmasına ve bir takım açıklama, yorumlama ve genellemeler yapmasına imkan veren bir öğretme yoludur (Aydın, 2001: 4). Buluş yoluyla öğretim yöntemiyle ders yapmak isteyen öğretmen, dersin başında basit ve daha önce verilen bilgileri hatırlatıcı bir soru ile öğrencinin dikkatini derse çekebilir. Öğrenciler, öğretmenin yönelttiği sorularla, daha önce gözlem ve tecrübeleriyle elde ettikleri bilgiler arasında ilişkiler kurarak bazı tahminlerde bulunmaya teşvik edilirler. Burada önemli olan, konunun akışı içinde öğrenciyi, iyi plânlanmış ve sorulmuş sorularla düşünmeye ve yeni bilgiler bulmaya yönlendirmedir. Öğrenci soruyu düşünürken veya cevaplandırırken hatalar yapabilir. Bu durumda öğretmen tarafından verilen iyi seçilmiş bir örnek ya da bir başka soru öğrenciyi aydınlatır. Böylece yanlış anlamalar önlenebilir, eksikler tamamlanabilir, yeni öğrenmeler için ortak temeller oluşturulabilir. Soru sormanın temel amacı da budur (Aydın, 2001: 9).

#### 1.3.4.4. Kendine Soru Sorma

Yansıtıcı düşünmede birey kendi düşünme ve öğrenme biçimleri üzerinde düşünür. Ayrıca geçmişteki yaşantılarla bağlantı kurmayı, öğrenilen bilgiye ilişkin soru sormayı ve öğrenme sürecinde kendine soru sormayı gerektirir. Öğretmenlere sınıflarında öğrenci merkezli bir öğrenme – öğretme ortamı yaratıp yaratmadıklarını anlamak için aşağıdaki sorulardan yararlanabilir (Ünver, 2003: 28) :

- Dinlemeyi sağlamak için “Bağırma ve şişt” i kullanmak zorundayım.
- Öğrencilerden ne kadar konuşmalarını istiyorum ve kendim ne kadar anlatıyorum?
- Hedefleri nasıl belirliyorum ve hedeflerin başarılabar başarılmayacağı nasıl anlıyorum?
- Derste kendimi ne kadar yalnız, dışlanmış ve ayrı, ya da güvende, enerjik ve görevini yerine getirmiş olarak hissediyorum?
- Dersin sonunda kendimi nasıl hissediyorum?

Bu tür sorular sorma ve cevaplandırma sonucunda öğretmenler kendi öğretimini değerlendirir, öğretimlerinin değışecek yönü olup olmadığına karar verirler, değışiklikler için strateji geliştirirler, stratejilerin yerine getirildiğı zamanki etkilerini kontrol ederler (Arslantaş, 2003: 50).

#### 1.3.4.5. Anlaşmalı Öğrenme

Öğretmenler meslektaşları ve hatta aileler ile eğitim programı, öğrencilerin bireysel çalışmaları vb. konularda tartışarak anlaşma yapmaya gereksinim duyarlar (Ünver, 2003: 28). Anlaşmayı öğretmen kendi kurallarını belirleyerek gerçekleştirirse anlaşmanın öğrenciler tarafından uygulanması çok zor olur. Öğretmen anlaşmada alınan kararlara öğrencileri de kattığı takdirde anlaşmanın şartlarına uyum artacaktır. Eğitim-öğretim yılı başında yıl içinde uyulması gereken davranışlar öğrencilerle birlikte belirleyebilir. Hatta belirlenen kurallar yazılıp sözleşme şeklinde öğrencilere imzalatılabilir. Öğrencilerin sürekli görebilecekleri yere asılması, unuttuklarında tekrar edilmesi açısından faydalıdır. Öğrenciler anlaşma şartlarına uyup uymadığını kontrol ettiğinde kendi davranışlarını sorgulayacaktır. Sorgulama yapmak öğrencilerin hem süreci değerlendirmelerini sağlar hem de yansıtıcı düşüncelerini geliştirecektir.

### 1.3.4.6. Kendini Değerlendirme

Öğretmenler ders bittikten sonra geriye dönüp dersi nasıl işlediği, öğrenciler açısından verimli geçip geçmediği hakkında kendini değerlendirebilir. Öz değerlendirme yapan öğretmenler değişikliklere ve yeniliklere her zaman açık olacaktırlar. Yansıtıcı öğretmenler öğrencilerin de kendilerini değerlendirmeleri için fırsatlar yaratmalıdır. Problem çözerken alternatif çözüm yollarını bulup, bunları test edip değerlendirmelerinde öğrencilere rehber olmalıdır.

Sonuç olarak meslekî gelişimin ilki ve en önemli ilkesi, öğretmenlerin günlük sınıf içi olaylar üzerine yaptıkları çoğu zaman kendiliğinden ve rastgele olan yansımalarıdır. Yansımaların en temel iki nedeni şunlardır (Ur, 1991; akt: Bölükbaş, 2004: 25):

1. Öğretmenin günlük sınıf içi olaylar hakkında düşünüp bu olayları not alması, kendisinin ya da bir meslektaşının daha sonra benzer bir durumla karşılaşması durumunda ona yardımcı olacaktır. Aynı zamanda kişinin günlük sınıf olaylarını yazması, olaylar hakkında daha derin, disiplinli ve üretici düşünmesini de sağlayacaktır.
2. Yansıtma yapan kişi, hem meslekî gelişiminin farkında olur, hem de deneyimlerini diğer meslektaşlarıyla paylaşma olanağı bulur.

Her birey farklıdır, her öğretmen ve öğrenci birbirinden farklı kişilik özellikleri gösterir ve farklı deneyimlere sahiptir. Öğretmen farklılıklara açık olup değişik görüşlere karşı hoşgörülü olmalıdır. Böyle bir ortamı yaratmak için öğrencilere düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam sunulabilir. Öğrencilerin süreç hakkındaki yansımaları dikkate alınıp değerlendirilmelidir. Öğretmen öğrencilerinden elde edilen sonuçları da gözden geçirerek programı güncelleyip üzerinde değişiklikler yapabilir.

Yansıtıcı düşünme hizmet içindeki öğretmenler üzerinde olduğu kadar öğretmen adayları için de önemli etkisi bulunmaktadır. Özellikle öğretmen uygulamalarında öğretmen adaylarının uygulama yapılmadan önce ders planı hazırlayıp danışmanları tarafından kontrol edilebilir. Nitekim Ünver (2003: 43) 'e göre öğretim elemanının, öğretmen adaylarını uygulama dersi için hazırladığı ders planlarını inceleyerek bu planlara ilişkin olumlu ve olumsuz dönütler vermesi yansıtıcı düşünme üzerinde

oldukça etkilidir. Bunun yanında öğretmen adaylarından her uygulama dersinden sonra “Derste neyi, nasıl, neden” yaptıklarına ilişkin günlükler yazmaları istenebilir. Günlük yazmanın zaman aldığı, fakat sonuçta onların yansıtıcı düşüncelerini sağlayacağı da söylenmelidir (Ünver, 2003: 49). Ayrıca öğretmen adaylarının yazdığı günlükleri arkadaşlarıyla beraber üzerinde tartışıp düşüncelerini birlikte yansıtırlarsa birbirlerinin hatalarından ders alabilir.

Öğretmenlerimizin yansıtıcı düşünmesini istiyorsak öğretmen adaylarını yansıtıcı düşünen kişiler olarak yetiştirmeliyiz ki onlar da öğrencilerine model olsunlar. Dolayısıyla öğretmen eğitimi programları yansıtıcı düşünmenin gelişimini sağlamalıdır.

#### **1.4. YANSITICI DÜŞÜNME BECERİSİ İLE DUYGUSAL ZEKA ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Goleman (2009: 35), insanın aslında iki zihne sahip olduğunu savunur. Bunlardan biri düşünen-akılcı zihin, diğeri ise hisseden-duygusal zihindir. Akılcı zihin, çoğunlukla farkında olduğumuz bir kavrama tarzıdır; bilincimize daha yakındır, düşüncelidir ve tartıp yansıtabilir. Bunun yanı sıra fevri ve güçlü, bazen de mantıksız olan bir kavrama sistemi vardır ki bu da duygusal zihindir. Bu duygusal / akılcı zihin ikililiğinin halk arasındaki izdüşümü “kalp” ile “kafa”dır. Çoğu zaman bu iki zihin olağanüstü bir işbirliği içindedir; duygu düşünceler için, düşünceler ise duygular için vazgeçilmezdir. Hayatı nasıl yaşadığımız her ikisi tarafından belirlenir. Sadece IQ değil, duygusal zeka da önemlidir. Aslında akıl, duygusal zeka olmadan tam verimli çalışmaz (Goleman, 2009: 57). DZ ayrıca önemli sorunları çözmek ya da önemli bir karar vermek gerektiği zaman, IQ’ nun yardımına koşar ve bunları daha nitelikli biçimde ve çok daha kısa sürede yapmanızı sağlar (Cooper ve Sawaf, 1997: xli ).

Goleman (2009: 75) ’da duygusal zekaya sahip olan erkek ve kadınların duygusal özelliklerini açıklamıştır. Ona göre duygusal zekası yüksek olan erkekler sosyal açıdan dengeli, dışadönük, neşeli, korkaklığa ve derin düşünmeye yatkınlığı olmayan kimselerdir. Sorumluluk alma, insanlara ve davalara bağlanma, etik bir görüşe sahip olma özellikleri dikkat çeker. Başkalarıyla olan ilişkilerinde ilgili ve sevecendirler. Zengin ve düzenli bir duygusal yaşamları vardır. Kendileriyle ve yaşadıkları sosyal çevreyle barışıktırlar. Duygusal zekası yüksek olan kadınlar ise kendini ortaya koyabilen, kendi kendine olumlu bakan, duygularını doğrudan ifade eden



ve hayatta bir anlam bulan insanlardır. Onlar da erkekler gibi neşeli, dışadönük, duygularını uygun bir biçimde dile getiren (sonradan pişmanlık duyulan patlamalar şeklinde değil), strese kolay uyarlanabilen insanlardır. Sosyal tavırları yeni tanıştıkları insanlara kolayca ulaşmalarını sağlar. Kendileriyle barışık olmaları içtenlikli ve duygusal deneyime açık olmalarına yol açar.

Kendini kontrol yeterliliğine sahip kişiler; içinden yükselen güçlü duyguları iyi bir şekilde yönetebilir. Net olarak düşünebilir ve baskı altındayken yapması gerekene odaklanabilir. Duygularının ve içinde bulunduğu durumun kendisini zorladığını hissettiği durumda bile, sakin kalabilir, olumlu tutumunu koruyabilir (Cüceloğlu, 1998: 301). Yansıtmanın da, öğretmenin kendi gelişiminden sorumluluk alması ve özdenetimi üzerinde olumlu etkileri vardır. Öğretmenin bütün etkenleri göz önüne alarak problemi yapılandırması ve uygun çözüm tekniklerini seçmesi gerekir. Yansıtma, öğretmene bu süreçlerde kendi etkililiğini değerlendirme ve kendini geliştirme fırsatı verir (Altınok, 2002: 67).

Öğretmenlerin kendilerine sordukları soruları cevaplamak öğretim ve öğrenme metotlarının daha iyi anlaşılmasına ve öğretimde daha zengin bir kavramlaştırmaya yol açabilir ve kendini değerlendirmede temel olarak hizmet edebilir (Arslantaş, 2003: 50). Verilen görevlerin üstünde ve ötesinde sorumluluk alabilecek derecede kendini değerlendirme ve hem zamanını hem de iş yaşamını düzenleme anlamında kendi kendini yönetme becerileri duygusal zekanın bir başka yönüdür (Goleman, 2009: 219).

Öğretmenlerin eğitim bilimindeki gelişmeleri izleyebilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri, kendi gelişmelerini bilimsel bilgi ve deneyimleri doğrultusunda izleyebilmelerinde yansıtıcı düşüncenin önemini kavramaları ve bu beceriye sahip olmalarıyla olanaklıdır (Altınok, 2002: 72). Anna Freud; kendi kendinin farkında olmanın, kendini yansıtabilme yeteneğinin ve başkalarının deneyimlerini algılayabilme kabiliyetinin sosyal ve duygusal yeterliliklerin temelini oluşturduğunu düşünmektedir (McPhail, 2004, akt: Diken, 2007: 12 ).

Anna Freud 'un da belirttiği gibi kendi kendinin farkında olma, kendini yansıtabilme olan öz bilinç ve başkalarının duygularını algılama olan empati duygusal zekanın temelini oluşturan boyutlardır. Goleman (2009: 71) 'a göre duygularını tanıyan

kişiler, hayatlarını daha iyi idare ederler; kiminle evleneceğinden hangi işe gireceğine kadar kişisel karar gerektiren konularda ne düşündüklerinden çok daha emindirler.

Öğretim elemanlarının, öğretmen adayların uygulama dersi için hazırladığı planları inceleyerek dönütler vermesi yansıtıcı düşünme üzerinde oldukça etkilidir. Öğretim elemanlarının ders planlarına ilişkin dönüt verme biçimi de çok önemlidir. Dönütler olumlu bir yaklaşımla verilmelidir. Ders planlarının yalnızca olumsuz özelliklerine ilişkin dönütler verilmesi, öğretmen adaylarını ders planı hazırlamaktan soğutabilir, bıktırabilir, yıldırabilir (Ünver, 2003: 45). Duygusal zeka açısından bu tarz eleştiriler, hedef alınan kişilerde ne gibi duyguların uyandırabileceği ve bu duyguların onların motivasyonunu, enerjisi ve özgüveni üzerinde nasıl yıkıcı bir etki yaratabileceğinden habersiz olduğunu gösterir (Goleman, 2009: 205).

### **1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Yansıtıcı düşünme sürekli evrim geçiren ve özellikle öğretmen eğitiminde üzerinde çok durulan felsefi bir kavramdır (Ünver, 2003: 2). Yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olan bir öğretmen öğrenme – öğretme sürecini inceler, hem kendini hem de öğrencilerini sürekli olarak sorgular, karşılaştığı problemlere çözüm yolları arar, öğrencileriyle olan iletişimini nasıl açık tutacağını bilir. Kendi kendinin mesleki yönden gelişimiyle uğraştığı gibi meslektaşlarını da yaratıcılıklarını ortaya koymaları yönünde yüreklendirir.

İnsan doğasını duyguların gücünden soyutlayarak anlamaya çalışmak, üzücü bir dar görüşlülüktür (Goleman, 2009: 30). Bu nedenle insanları anlamanın yolu onların duygularını anlamakla gerçekleşir. Başkalarının duygularını, ihtiyaçlarını ve kaygılarını anlayan kişiler, kendi duygularının da farkındadır. Kişinin kendi duygularını tanıyıp sonuçlarını fark etmesi, kendi iç dünyasını tanıması, kendi kendini sorgulayıp değerlendirmesi, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi duygusal zekası yüksek olan kişilerin sahip olduğu yeterliklerdir. Duygusal zekalarını etkin kullanan kişiler birçok alanda başarılı olduğu gibi yansıtıcı düşünme becerilerinde de gelişme gösterecektir.

## 1.6.ARAŞTIRMANIN AMACI

Duygusal zekalarıyla hareket eden öğretmenlerin aynı zamanda yansıtıcı düşünme becerilerini kullandığından hareketle, üst düzey düşünme becerilerini kullanan, problemleri çözen, düşünen, araştıran, sorgulayan ve karar veren öğrenciler yetiştirmek adına sınıf öğretmenlerinin, duygusal zekaları ile boyutlarının yansıtıcı düşünme becerileri arasında belli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin saptamak ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

## 1.7.PROBLEM CÜMLESİ

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki nasıldır?

## 1.8. ALT PROBLEMLER

1. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekalarına ve duygusal zekanın öz bilinç, duygularını yönetme, güdüleme, empati ve sosyal beceriler boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerine ve boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, sınıfındaki öğrenci sayıları değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları hangi düzeydedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, sınıfındaki öğrenci sayıları değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında ilişki var mıdır? Varsa sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları yansıtıcı düşünme becerilerini ne derece etkilemektedir?

### 1.9. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2010 – 2011 öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan ve örneklem grubuna alınan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

2. Araştırma, ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, öğrenci sayıları değişkenleriyle sınırlıdır.

3. Bu araştırma veri toplama aşamasında sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, yansıtıcı düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla kullanılan “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği” ve duygusal zeka düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan “Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yeterliliklerini Okulda Kullanma Sıklığı Ölçeği” ile sınırlıdır.

### 1.10. TANIMLAR

**Duygusal Zeka:** Kişinin kendini harekete geçirebilmesi, zorluk ve aksiliklere karşın hedefleri doğrultusunda yoluna devam etmesi, dürtülerini kontrol ederek gerektiğinde tatmini erteleyebilmesi, ruh halini düzenleyebilmesi, kendini başkalarının yerine koyabilmesi ve geleceğe ilişkin umut beslemesidir (Goleman, 2009: 62).

**Yansıtıcı Düşünme:** Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir ( Ünver, 2003: 5).

## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

##### 2.1.1. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Araştırmalar

Altınok (2002), “Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları” adlı çalışmasında, yansıtmanın öğretmen eğitimindeki önemini, yansıtıcı öğretim kavramına değişik açılardan yaklaşan araştırmacıların görüşlerini, öğretmen eğitimi programlarında yansıtıcı öğretmen yetiştirme amacıyla yapılabilecek etkinlikleri ortaya koymaktır. Sonuç olarak ülkemizde yansıtıcı öğretim dünyada gördüğü ilgiyi görmemektedir. Öğretmenlerin eğitim bilimlerindeki gelişmeleri izleyebilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri, kendi gelişimlerini bilimsel bilgi ve deneyimleri doğrultusunda geliştirebilmeleri, yansıtıcı öğretim yönteminin önemini kavramaları ve bu beceriye sahip olmalarıyla olanaklı olacağını ileri sürmektedir.

Ünver (2003), “Öğretmenlik Uygulamasında İşbirliği: Bir Durum Çalışması” adlı çalışmasında, eğitim fakültesi yöneticisi, uygulama okulu yöneticisi, öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının hangi konularda ve nasıl işbirliği yapabileceklerine ilişkin yeterli bilgileri olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın sonuçları eğitim fakültesi yöneticisi ve öğretim elemanlarının işbirliğini hangi konularda ve nasıl yapabileceklerine ilişkin yeterli bilgisi olduğunu, diğerlerinin ise bu konuda yeterli bilgisi olmadığını göstermiştir. Bu araştırma öğretmen adaylarının işbirliği konusunda yaşadıkları sıkıntıları açıklama olanağı tanımıştır.

Yorulmaz (2006) ’ın, “İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı araştırması, ilköğretimin birinci kademesinde görev yapmakta

olan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Betimsel özellikte olan bu çalışmada, tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları, öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerinin göz ardı edildiği, öğrencilerin düşüncelerini zenginleştirecek stratejilerin (beyin fırtınası, tartışma vb.) yeterli düzeyde kullanılmadığı ve öğretmenlerin, öğretmen merkezli eğitimin etkisinden kurtulamadıkları ortaya çıkmıştır. Uygulamada karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olarak “yeterli araç-gereç sağlanması” öğrencilere araştırma ruhu kazandırılması’ olarak belirtilmiştir. Ayrıca yansıtıcı düşünme becerileriyle ilişkisi bakımından düşünmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, biliş üstü düşünme, problem çözme becerilerinden de bahsedilmektedir.

Dolapçioğlu (2007) ’nun, “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasının temel amacı; sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin görüşlerini betimlemek ve bu görüşlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 28 maddelik bir ölçek ve gözlem formu kullanılmıştır. Yansıtıcı düşünen öğretmenin özellikleri olan “mesleki gelişime açık ” davranışlarını öğretmenler genel olarak “her zaman” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu boyutla ilgili yansıtıcı günlük tutma davranışını öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yerine getirmedikleri hem gözlem hem de anket sonuçlarından belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin eleştirilere yer verme, öğrenme - öğretme sürecini düzenleme, yansıtıcı günlük tutma davranışlarını yeterli düzeyde yerine getiremedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Tok (2008), “Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisini” araştırmıştır. Bu araştırmanın amacı yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırma yansıtıcı düşünme etkinliklerine uygun olduğu için beşinci sınıf Fen Bilgisi programında yer alan “Ses ve Işık” ünitesi çerçevesinde yürütülmüştür. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin son test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark

görülmüştür. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi dersinde akademik başarılarını artırdığını ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Köksal ve Demirel (2008) 'in “Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları” adlı çalışmalarının amacı; öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkisini ortaya koymaktır. nitel araştırma yöntemi Kullanılan çalışmada stratejilerden “Karma Yapı: Deneysel Desen, Nitel Veri Toplama ve İçerik Analizi” seçilmiştir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü katılan 12 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülen çalışmanın veri toplama araçlarında; gözlem notları, kamera kayıtları, görüşme formu, kendini değerlendirme formu, katılımcı günlükleri ve ders planları kullanılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre, yansıtıcı düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Duban ve Yelken (2010) 'nin “Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri” adlı çalışmalarının amacı, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek ve zihinlerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ne denli örtüştüğünü ortaya çıkarmaktır. Yapılan araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen eğilimi gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan sonuçlar da öğretmen adaylarının gerek sahip oldukları kişisel ve mesleki özelliklerin, gerekse sahip olmayı hedefledikleri öğretmen özelliklerinin yansıtıcı öğretmen özellikleriyle örtüştüğünü göstermiştir.

Özçınar ve Deryakulu (2011) 'nin “Video-Durumlarda Yansıma Noktalarının ve Tartışma Gruplarında Öğretmen Katılımının Yansıtıcı Düşünmeye Etkisi” adlı çalışmalarıyla video-durumlarının uzman yorumlarıyla zenginleştirilmesinin ve video-durumlarının tartışılması için oluşturulan çevrimiçi tartışma gruplarında öğretmen adayları ile öğretmenlerin birlikte bulunmalarının, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, 2008-2009 öğretim yılında güz döneminde Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü III. sınıfında öğrenim gören

toplam 74 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, video-durumlara yansıma noktaları eklenmesi, yansıtıcı düşünme düzeyini anlamlı olarak arttırmış, çevrimiçi tartışma gruplarındaki öğretmen katılımı ise yansıtıcı düşünme üzerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır.

### 2.1.2. Duyusal Zeka İle İlgili Araştırmalar

İşmen (2001) 'nin İstanbul Üniversitesinde öğrenim gören 225 öğrenci üzerinde yaptığı “Duyusal Zeka ve Problem Çözme” adlı çalışmasında duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında 19 yaş ve altı – 26 yaş ve üstü yaş grubunda duygusal zeka ve problem çözme becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığını, duygusal zekanın cinsiyete göre farklılaştığı, kızların 3 boyutta (kendi duygularını tanıma, başkalarının duygularını tanıma, duyguların manipülasyonu) ve toplamda erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca, duygusal zeka ile problem çözme becerileri arasında ters yönlü bir ilişki olduğu sonuçlarını elde etmiştir.

Acar (2002), “Duyusal Zeka ve Liderlik” adlı çalışmasında yöneticilerin duygusal zekaları ile liderlik davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekanın toplam boyutuyla duygusal zekanın toplam boyutuyla insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunurken, göreve yönelik liderlik davranışı ile her hangi bir iliksi bulunmamıştır. Alt boyutlara göre; Kişisel boyut, kişilerarası boyut, uyumluluk ve genel ruh durumu boyutları insana yönelik liderlikle pozitif yönde ilişkili iken, uyumluluk ve genel ruh durumu boyutları yine göreve yönelik liderlik davranışı ile ilişkili bulunmuştur. Bununla beraber stresle başa çıkma boyutu her iki liderlik davranışı ile de ilişkili bulunmamıştır.

Titrek (2004) 'in “Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duyusal Zeka Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma” çalışmasında eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgulara göre, öğretim üyeleri duygusal zekâ yeterliklerinde kendilerini yeterli olarak algılamalarına karşın, özellikle olumlu ve olumsuz duygularını birlikte sentez etme, hissettiklerinin doğru olarak



anlama, stresli durumlarda kendini kontrol etme, fırsatları sezme, iş arkadaşlarını etkileme, çevredeki güç ilişki ve ağlarını anlama, arkadaşlarının karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirme, başkalarının bakış açılarını anlama, yüz ifadelerini ve açıkça ifade edilmeyen duyguları anlama, ekip içinde yer alma, liderlik yapma, diplomatik konuşma ve insanları ikna etme yeterliklerinde eksikliklerinin önemli düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca duygusal zekânın beş boyutu (özbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler) ile akademik başarı puanı arasında düşük ama pozitif ilişkilerden söz edilebilir. Akademik başarı puanı ile en yüksek düzeyli pozitif ilişki sosyal beceriler boyutu arasındadır. Bunu sırasıyla duyguları güdüleme, özbilinç, empati ve duyguları yönetme boyutları izlemektedir.

Bender (2006), “Resim İş Eğitim Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri” adlı çalışmasının evrenini oluşturan, güzel sanatlar eğitimi veren Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale Üniversitelerinin resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencileri üzerinde Resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ve yaratıcı düşünce yetileri arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda, öğrencilerin toplam duygusal zekâları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları duygusal zekâ arttıkça yaratıcılığın da artmakta olduğunu ve yaratıcılıktaki toplam varyansın %7” sinin duygusal zekâdan kaynaklandığını göstermiştir.

Küçük (2007), “Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasının amacı, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın bulguları, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri alt ölçekleri ile duygusal zeka alt boyutları arasında  $p < .01$  manidarlık düzeyinde manidar bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ancak belirlenen bu ilişkinin pozitif yönlü, düşük ve orta derecede olduğu gözlenmiştir. Ayrıca aday öğretmenlerin eleştirel düşünme ölçeği ve duygusal zeka anketinden aldıkları toplam puanlar arasında  $p < .01$  manidarlık düzeyinde pozitif yönlü ve orta seviyede manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır.

## 2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

### 2.2.1. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Araştırmalar

Griffin (2003), çalışmasında hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı kabiliyetlerindeki öğretim faaliyetlerini ilişkilendirmeyi ve eleştirel olayların etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 135 eleştirel olay, hizmet öncesi öğretmenler tarafından altı haftalık deneyimleri sırasında yazılmış, üç kişilik inceleme paneli aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Panel eleştirel olayları şu şekilde değerlendirmiştir: (a) yansıtıcı dil ve düşünme düzeyleri, (b) gelişim ve araştırmaya karşı uyum derecesi ve (c) yansıtıcı düşünme biçimleri. Ayrıca, kendini değerlendirmenin içerik analizinde, hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı yeteneklerinin gelişimi ile ilgili algıları hakkında bilgi sunulur. Çalışmaya 28 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın bulguları, eleştirel olayları kullanmanın ve eğitimsel aktivitelerle ilgilenmenin hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı kabiliyetini artırdığını göstermektedir.

Leung ve Kember (2003) tarafından yapılan araştırmada; “Öğrenme yaklaşımları ve yansıtıcı düzey arasında ilişki var mı?” sorusuna cevap aranmıştır. Hong Kong’da sağlık bilimleri fakültesinden 402 lisans öğrencisi, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını belirleyen “Çalışma Süreci Anketi” ile yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan düşünmeyi dört aşamada ayırt eden “Yansıma Anketini” cevaplamışlardır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ”alışılmış eylem” anlamlı olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile önemli biçimde ilişki olduğu görülürken, “anlama”, “yansıma “ ve “eleştirel yansıma” derin öğrenme ile ilişki göstermiştir.

Langer (2002) ’in çalışmasının amacı, geleneksel öğrenciler ile geleneksel olmayan öğrenciler arasındaki çalışmalardaki değişkenleri karşılaştırmada eleştirel yansıtmayı teşvik etmek için öğrenme günlüklerini araç olarak kullanmaktır. Çalışma sürekli eğitim kapsamında Columbia Üniversitesi Bilgisayar Teknoloji Programında tamamlanmıştır. Öğrenciler tarafından tamamlanan öğrenme günlükleri incelenmiştir. Okunan 300 günlük ve öğrenci görüşmelerinden alınan dönütler, bu araştırmanın var olan literatürü desteklediği görülmüştür. Sonuçlar geleneksel olmayan öğrencilerin öğrenme günlüklerinin eğitim araçları olarak kullanmada geleneksel öğrencilere göre daha şüpheli olduklarını göstermiştir. Öğrenme günlüklerinin öğrenciler arasında bilgi transferini geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Thorpe (2004), yansıtıcı öğrenme günlüklerini, hemşirelik öğrencileri arasında aktif öğrenmeyi etkin kılmanın en iyi araçlarından birisi olarak kabul eder. Özellikle hemşire eğitimcileri öğrencileri geçmiş deneyimlerini, şu anki durumlarını ve hâlihazırdaki beklentilerini ve davranışlarının sonuçlarını düşünmeleri ve bu şekilde davranışlarını kliniksel ortamda ve neden bu şekilde davrandıklarını açıklayabilmeleri konusunda teşvik etmektedirler. Bir başka deyişle hemşire eğitimcileri daha çok yansımacı olan mesleki uygulamaları tutmaktadırlar. Bu makalenin amaçları yansımacı öğrenme günlüklerinin 2 modelinin uygulamasını tartışmak ve sonuç olarak da eğitimciler, araştırmacılar ve öğrenciler için bazı öneriler de bulunmaktadır. 3 aşamalı bir yansıtma modeli kullanarak 52 tane hemşirelik öğrencisi idari konseptleri araştırmışlardır. Ortaya çıkan sonuçlar genel olarak öğrencilerin yansıtmacı, yansıtmacı olmayan ve kritik yansıtıcı şeklinde gruplanabileceğini göstermiştir. Yansıtıcı öğrencilerin daha ilk aşamalardan itibaren değerlendirme ve araştırma meylinde olduğu, yansıtmacı olmayanların da herhangi bir değerlendirmede bulunmadığı ve kritik yansıtmacıların da başlangıçtan itibaren çok yönlü analiz yapma meylinde oldukları belirtilmiştir.

Huy (2007), çalışmasında öğrencilerin akademik performans, yansıtmacı düşünme aşamaları, bireysel yeterlilik inançları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki nedensellik ve dolaylı ilişkileri incelemiştir. 118 kız 123 de erkek öğrenci olarak toplam 241 ikinci sınıf öğrencisine revize versiyonları olmak üzere Biggs' Study Process Questionnaire, the Reflective Thinking Questionnaire, ve the Motivated Strategies for Learning Questionnaire anketleri verilmiştir. Gizli Değişkenler analizi yüzeysel bir öğrenme yaklaşımının alışkanlık tahminine katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Derinine bir öğrenme yaklaşımı da bireysel yeterlilik ve anlamayı öngörmektedir. Bireysel yeterlilik doğrudan yansımacı düşünmenin aşamalarını tahmin etmiştir ama bu nokta da kritik düşünme istisna olarak tutulmuştur. Anlama da akademik performansı ters orantılı olarak yordamıştır. Sonuç olarak kritik düşünme istisnasıyla yansımacı düşünmenin safhaları tek boyutlu bir şekilde ilişki halinde bulunmuştur.

Gelter (2003) çalışmasında, “yansıma” kelimesinin kullanımını hakkında bazı fikirler ve yansımanın kendiliğinden ortaya çıkan anlık ve gün içerisinde kendiliğinden ortaya çıkan bir aktivite olmadığına dair oldukça önemli bir iddia sunmaktadır. Tartışma daha çok yansımanın bilişsel boyutuna yoğunlaşmaktadır. Yansıma bilinçli bir aktivite

olarak ele alındığı için bilinçli “ben” ve bilinçsiz “beni-bana” hipotezi teorik bilgiler ışığında tartışılmıştır ve bunların dünyaya dair önermeleri de dikkate alınmıştır. Kısa dönem belleğimizin, ve his dünyamızı etkileyen bilinçli hatırlamalarımızın sonucu olarak bilincimizi sadece bir noktaya uzun süre boyunca odaklamanın zor olduğu belirtilmiştir. Ayrıca odaklanmış yansıma sonucu ile birlikte evrimsel yaşam değerinin de etkin bir çabaya ve enerjiye ihtiyacı olduğu belirtilmiştir ve bu yüzden de yansımanın kendiliğinden bir eylem olmadığı iddia edilmiştir. Bilinçli “Ben”lerimiz bizim geçmişimize dair izlerimizi, modern toplumdaki hür isteklerimizi yansıtmaktadır. Bu yüzden yansıma kapasitesi epigenetiktir ve öğrenilmek zorundadır ve teşvik edilmelidir.

Yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarda genel olarak öğretmen yetiştirmede yansıtıcı düşünmenin önemi, yansıtıcı düşünen öğretmenlerin özellikleri, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar (günlük yazma, tartışma, problem çözme), yansıtıcı düşünmenin diğer düşünme becerileri ile arasındaki ilişkiler üzerinde durulmuştur. Ancak yansıtıcı düşünmenin duygusal zeka ile ilişkisine yönelik bir araştırmaya rastlanamamıştır.

### **2.2.2. Duygusal Zeka ile İlgili Araştırmalar**

Mayer ve Salovey (1990), “Duygusal Zeka” adlı makalelerinde duygusal zekanın çerçevesini oluşturmaktadırlar. Duygusal zekayı “kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme, fark ederek ayırt edebilme, onları düşünce ve eylemlerinde birer rehber olarak kullanabilme yeteneklerini kapsayan sosyal zekanın bir türü” olarak tanımlamışlardır. Geleneksel zeka anlayışında duyguların yerini açıklamak için literatürde zekayı ve özellikle sosyal zekayı açıklamışlardır. Duygularla beceriler arasında bağlantı kurup duygusal zekanın bileşenlerini araştırmışlardır. Bu makalede duygusal zekayı sosyal zekanın bir türü olarak belirtmiş olsalar bile, bu kavramın temelini atıp gelişmesine büyük ölçüde katkı sağladıkları için önem taşımaktadır.

Cooper ve Sawaf ’ın (1997) dilimize çevrilmiş olan “Liderlikte Duygusal Zeka” adlı kitabı, “Duyguları Öğrenmek”, “Duygusal Zindelik”, “Duygusal Derinlik”, “Duygusal Simya” başlıklarını taşıyan dört ana bölüm içerir. Bu bölümlerle liderlik ve organizasyonlar açısından duygusal zekanın değeri ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Son bölümde, kitabın yazarları tarafından geliştirilen “EQ Harita Soru Formu” adında duygusal zeka ölçeğine yer verilir.

Mayer, Caruso ve Salovey (1999), yetişkinler (N:503) ve ergenler (N:229) üzerinde iki çalışma yapmışlar, ikisinde de 12 alt boyutu olan Çoklu Duygusal Zeka Ölçeği (MEIS)'ni kullanmışlardır. Duygusal zekanın bilimsel bir zeka türü olduğunu söyleyebilmek için çeşitli kriterleri karşılayıp karşılamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Birincisi, zekanın bir takım yetenekler serisini ölçebilecek kapasitede olmasıdır. İkincisi, zekanın tanımlanabilme yeteneği ve üçüncüsü yaş ve deneyimle geliştirilebilmesidir. Yetişkinler ergenlere göre daha yüksek düzeyde duygusal zeka ile ilişkili yetenekler sergilemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, duygusal zekanın sözü edilen kriterleri karşıladığını göstermektedir. Duygusal zeka bir takım yetenek testleriyle işleme koyulabilmiş, tanımlanabilmiş ve duygusal zekanın ergenlikten yetişkinliğe geçiş aşamasında ilerleme kaydettiği görülmüştür.

Bar-on ve Parker (2000) tarafından yapılan araştırmada sosyal ve duygusal zekânın daha kapsamlı bir modeli ve ölçütü olan duygusal zekâ dökümünü incelemişlerdir. Bu bölümde verilen bulgular sosyal ve duygusal zekânın bir kişinin günlük ihtiyaçlarıyla etkin ve etkili bir şekilde başa çıkabilme kapasitesini etkileyen kişisel, duygusal ve sosyal becerilerinin birbirleriyle yakınlığından doğan çok yönlü bir sisteme karşılık geldiğini göstermişlerdir. Yazar duygusal zekanın gelişimsel ve psikometrik özellikleri üzerine, iç tutarlılık, geçerlilik, güvenirlik, faktör yapısı ve sağlamlılığını da dâhil ederek veriler sunmuştur. Bu kurgunun faktör yapısı 10 öğeden ibarettir ve bunlar da; özsaygı, duygusal farkındalık, iddiacılık, empati, kişilerarası ilişki, stres, hoşgörü, dürtü kontrolü, gerçeklik testi, esneklik, ve problem çözme. Bu temel öğelere ek olarak sosyal ve duygusal zekânın tetikleyicisi olarak 5 davranış ögesi daha sunulmuştur. Bunlar: iyimserlik, kendini gerçekleştirme, mutluluk, bağımsızlık ve sosyal sorumluluktur.

Duffy (2010) 'nin araştırmasında ilk etapta empati ve sempati arasındaki semantik fark çizilmektedir. Daha sonra da uzlaştırma çerçevesinde duygusal zekanın tanımı yapılarak sadece duygusal yönden en zeki olan uzlaştırma uzmanlarının taraflarla duygusal bağ kurabileceklerini ve tarafsızlık izlenimi yaratacakları belirtilmiştir. Duygusal yönden zeki olan kişilerin güçlü bireysel farkındalık ve duygusal kontrol mekanizmasına sahip oldukları belirtilmiştir. Sonuç olarak bu makale uzlaştırma sırasında duygular ortaya döküldüğü zaman ortaya çıkan uzlaştırma empatisi ve uzlaştırma sempatisi arasındaki uyumsuzluğa dikkat çekmektedir. Duygusal zeka

literatürünün gelişimi uzlaştırma pratiğine uzlaştırma duygusu ve duygusal gerçeklik kapsamında katkı sunmaya devam edecektir. Sadece duygusal yönden güçlü bir bireysel farkındalık ve bireysel düzen disiplini vasıtasıyla uzlaştırımcı empatisi tarafsızlığın yanında yer alabilir.

Moon (2011), duygusal zekanın duygusal yorgunluğu nasıl etkilediği ve duygusal yorgunluğun bir kişinin mesleki tatmin ve kurumsal uyum açısından mesleki performansını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çalışmasını Güney Kore'deki 295 perakende çalışanı üzerinde yapmıştır. Duygusal zeka modelinin 4 faktöründen 3 tanesi (duyguların beğenilmesi, iyimserlik ve sosyal beceriler) duygusal yorgunlukla olumsuz ilişki içerisinde bulmuştur fakat 4. faktör yani duygunun kullanılması ile duygusal yorgunluk arasında da anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Duygusal yorgunluğun mesleki performans arasındaki ilişkinin kurumsal uyum ve mesleki tatmin açısından ele alındığında ise olumsuz yönde olduğu görülmüştür ve duygusal yorgunluğun aracılık etkisi de mesleki performans, duyguların takdir edilmesi, iyimserlik ve duygusal zekanın önemli faktörlerinden olan sosyal beceriler çerçevesinde de doğrulanmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. YÖNTEM

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâya ilişkin düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2011: 77). İlişkisel tarama modelleri ise, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelleridir (Karasar, 2011: 81). Bu kapsamda araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışmadır.

#### 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2010 – 2011 eğitim- öğretim yılı Türkiye’de bulunan sınıf öğretmenleri, çalışma evrenini İstanbul İli Küçükçekmece ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini evrende bulunan 1200 sınıf öğretmeni arasından tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 293 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan kurumların listesi Ek-2 ’de verilmiştir.

Örneklemdeki sınıf öğretmenlerinin sayısı, aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır (Balcı, 1995: 111) :

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{t^2 \cdot (PQ)}{N \cdot d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Tutum düzeyi (.05)

t= Güven düzeyi tablo değeri (t: 1.96)

PQ= (.50) .( .50 ) .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.

Örnekleme ait istatistiki bilgiler aşağıdaki gibidir.

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve öğrenci sayılarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3.1 'de verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Ankete Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Kıdem, Öğrenim Durumu ve Öğrenci Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kişisel Bilgiler		N	%
Cinsiyet	Kadın	176	60.1
	Erkek	117	39.9
Mesleki Kıdem	5 yıl ve daha az	105	35.8
	6 – 10 yıl	98	33.4
	11 – 15 yıl	52	17.7
	16 yıl ve üzeri	38	13
Öğrenim Durumu	Eğitim Fakültesi	256	87.4
	Diğer	37	12.6
Öğrenci Sayıları	5–34 kişi	105	35.8
	35–44 kişi	136	46.4
	45 kişi ve üzeri	52	17.7

Verilerin analizi sırasında, yeterli veri elde edilemediği durumlarda gruplarda birleştirme yoluna gidilmiştir. Mesleki kıdem 5 yıl ve daha az, 6–10 yıl, 11–15 yıl, 16 yıl ve üzeri olarak, öğrenim durumu eğitim fakültesi ve diğer olarak, öğrenci sayıları da 5–34 kişi, 35- 44 kişi, 45 kişi ve üzeri olarak düzeltilmiştir.

Cinsiyete göre dağılımda 1: kadın, 2: erkek olarak alınmıştır. Tablo 3.1 'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımına bakıldığında sınıf öğretmenlerin 176' sı (%60.1) kadın, 117'si (%39.9) de erkeklerdir.



Mesleki kıdemlerine göre dağılımlarında 1: 5 yıl ve daha az, 2: 6–10 yıl, 3: 11–15 yıl, 4: 16 yıl ve üzeri olarak alınmıştır. Tablo 3.1 'de mesleki kıdemlerine göre dağılımına bakıldığında sınıf öğretmenlerin 105'i (% 35.8) 5 yıl ve daha az, 98 'i (% 33.4) 6–10 yıl, 52 'si (% 17.7) 11–15 yıl, 38 'si (% 13) 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Öğrenim durumlarına göre dağılımlarında 1: Eğitim Fakültesi, 2: Diğer olarak alınmıştır. Tablo 3.1 'e bakıldığında öğrenim durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin 256 'sı (% 87.4) eğitim fakültesi, 37 'si (% 12.6) diğer oluşturmaktadır.

Öğrenci sayılarına göre dağılımlarında 1: 5 – 34 kişi, 2: 35 – 44 kişi, 3: 45 kişi ve üzeri olarak alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu öğrenci sayılarına göre dağılımlarında 105 'ini (% 35.8) 5 – 34 kişi, 136 'sını (% 46.4) 35 – 44 kişi, 52 'sini (% 17.7) 45 kişi ve üzeri oluşturmaktadır (Tablo 3.1).

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmanın çalışma grubuna giren sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla üç bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır.

Birinci bölümde sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla 4 bağımsız değişkenden oluşan “Kişisel Bilgi Formu”, duygusal zeka düzeylerini ölçmek için 72 maddeden oluşan “Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yeterliklerini Okulda Kullanma Sıklığı Ölçeği” kullanılmıştır. Duygusal zekâ ölçeğinde her boyut (özbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler) bir alt ölçek olarak bulunmaktadır. Yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmek amacıyla da 27 maddeden oluşan “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır.

#### **3.3. 1. Kişisel Bilgi Formu**

Bu bölümde araştırmaya katılanların kişisel bilgilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Bunun için cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem, öğrenim durumu ve öğrenci sayılarına ilişkin 4 değişkenden oluşan kişisel bilgileri içermektedir.

### 3.3.2. Sınıf Öğretmenlerin Duygusal Zeka Yeterliliklerini Okulda Kullanma Sıklığı Ölçeği

Duygusal zekâyla ilgili yeterlikler ölçeğini hazırlamak için konuyla ilgili alan yazını taranmış, yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalar incelenmiştir. Alan yazına dayalı inceleme sonucunda, çalışmada kullanılan ölçek, Osman Titrek (2004) 'in "Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zeka Yeterliliklerini İş yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma" doktora tezinden uyarlanarak alınmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Titrek tarafından yapılmıştır. Ölçekte beş boyut yer almaktadır: özbilinç, duygularını yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal becerilerdir.

Titrek (2004), verilerin analizinde güvenilirlik çalışmaları için, iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı formülü kullanmıştır. Özbilinç alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .76 'dır. Duyguları yönetme alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .80 'dir. Duyguları güdüleme alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .73 'tür. Empati alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .76 'dır. Sosyal beceriler alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .88 'dir. Buna göre ölçeklerin iç tutarlığa sahip olduğu kabul edilmiştir.

Bu çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka yeterliliklerini okulda kullanma sıklığı ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin veriler sonucunda, özbilinç alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .76, duyguları yönetme alt ölçeğinin .79; duyguları güdüleme alt ölçeğinin .87; empati alt ölçeğinin .86; sosyal beceriler alt ölçeğinin .92 olarak bulunmuştur.

Duygusal zekâyla ilişkin yeterlikler ölçeği, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçek Hiç (1), Çok Nadir (2), Ara sıra (3), Çok sık (4) ve Her zaman (5) seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçekteki en düşük puan 1 iken en yüksek puan 5'tir. Örneğin "Duygularımın performansımı nasıl etkilediğinin farkında olurum" ifadesine her zaman seçeneğini işaretleyerek yanıt veren öğretim üyesi, bu yeterliğin her zaman farkında olduğunu belirtmiş olmakta ve 5 puan almakta iken, hiç seçeneğinin işaretleyenler ise 1 puan almaktadır (Titrek, 2004: 105)

### 3.3.3. Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Belirleme Ölçeği

Yansıtıcı düşünmeyle becerilerini ölçmek için yapılan alan taraması sonucu çalışmada kullanılan ölçek Şükran Tok'un danışmanlığını yaptığı Dolapçioğlu (2007)'nin "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinden alınmıştır.

Ölçekte yansıtıcı düşünme düzeyi ilk olarak öğrenme öğretme süreci açısından değerlendirilmiştir. Bu amaçla öğrencilerin ihtiyaçlarına göre; öğrenme öğretme sürecini düzenleme, öğrencilerin öğrenme düzeyini belirleme için çeşitli etkinlikler yapma, yapılan bu etkinliklerin sonuçlarını değerlendirme, öğrenme düzeyleriyle ilgili öğrencilere dönüt verme, öğretme-öğrenme hedefleri, konular, yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme ile ilgili karar verirken tekrar tekrar düşünme ve konuları öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirerek işleme, düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri övme ile ilgili 7 alt beceri alanı betimlenmiştir. Yansıtıcı sınıf ortamı oluşturma açısından; öğrencilerin kendilerini rahat hissedebileceği sınıf ortamı oluşturma, öğrencilerin konuyla ilgili yasadıkları ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularını paylaşmaya ve öğrencileri sınıf içi kararlara katmayla ilgili üç davranış betimlenmiştir. Eleştirilere önem vermede öğrenci ve öğretmenlerin eleştirilerine önem vermeye ilgili dört beceri ele alınmıştır. Öz değerlendirme yapmayla geleceğe yönelik karar verme ve problem çözme becerisi ile ilgili üç ve mesleki gelişime açık olmayla ilgili beş becerinin sınıf ortamında öğretmenler tarafından ne düzeyde kullanıldığı betimlenmiştir (Dolapçioğlu, 2007).

Dolapçioğlu (2007), verilerin analizinde değişkenler arasındaki kısmi korelasyonların dağılımının faktör analizine yeterliliğini test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine bakmış ve 28 maddenin faktör analizi için KMO değeri .851 ve Bartlett testi sonucu, 2142.288 ( $p < .01$ ) bulmuştur. Tüm ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısını .91 olarak bulmuştur. Bu çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı .93 bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme ölçeği Hiç (1), Çok Nadir (2), Ara sıra (3), Çok sık (4) ve Her zaman (5) seçeneklerinin bulunduğu beşli likert tipi ölçektir.

### 3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Kullanılacak ölçekler için gerekli izinler alındıktan 2010 – 2011 öğretim yılı eylül - ocak ayları arasında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 293 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından araştırma yapılan kurumlar listesindeki (Ek-2) okullara gidilip sınıf öğretmenlerine tek tek uygulanmıştır.

### 3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.5 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan testlerin analizi yapılmadan önce sonuçların normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Test sonucunda 5 alt boyutun ve duygusal zeka düzeyinin toplam puanlarının 0.05 manidarlık düzeyinde (KSZ=.756,  $p>.05$ ) normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Duygusal zekanın boyutlarına bakıldığında da öz bilinç (KSZ=1.186,  $p>.05$ ), duyguları yönetme (KSZ=1.200,  $p>.05$ ), duyguları güdüleme (KSZ=1.119,  $p>.05$ ), empati (KSZ=1.111,  $p>.05$ ) ve sosyal beceriler (KSZ=1.088,  $p>.05$ ) puanlarının normal dağılıma sahip oldukları görülmektedir. Yansıtıcı düşünme becerilerinin de toplam puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda toplam puanlarının dağılımı 0.05 manidarlık düzeyinde (KSZ=.995,  $p>.05$ ) normal dağılıma sahiptir. Bu nedenle toplanan verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları yeterliklerini okulda kullanabilme düzeylerine ilişkin madde bazında ve ölçek toplamında aritmetik ortalama (  $\bar{X}$  ) ve standart sapma (Ss) hesaplanmıştır. Madde ortalama puanlarına göre duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeyleri bakımından sıralanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekalarına ve alt boyutları olan özbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal becerilere ilişkin algı ortalamaları ve katılma düzeyleri verilmiştir. Cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre duygusal zeka düzeyine ve alt boyutlarına ilişkin farkların test edilmesinde t-testi kullanılmıştır. Mesleki kıdem ve öğrenci sayıları değişkenlerine göre duygusal zeka düzeyi ve alt boyutları arasındaki farkın test edilmesinde F testi (varyans analizi) kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farkın olduğu durumlarda, farkın kaynağını saptamak için LSD testi uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanabilme düzeyine ilişkin madde bazında ve ölçek toplamında aritmetik ortalama (  $\bar{X}$  ) ve standart sapma (Ss) hesaplanmıştır. Madde ortalama puanlarına göre yansıtıcı düşünme becerilerini kullanabilme düzeyleri bakımından sıralanmıştır. Cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre yansıtıcı düşünme becerilerini kullanabilme düzeyine ilişkin farkın test edilmesinde t-testi kullanılmıştır. Mesleki kıdem ve öğrenci sayıları değişkenlerine göre yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki farkın test edilmesinde F testi (varyans analizi) kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Her iki ölçeğin ilişkisel karşılaştırmasında, doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Duygusal zekanın boyutlarıyla yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki ise pearson korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkilere ait verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

#### 4. 1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekalarına ve duygusal zekanın özbilinç, duygularını yönetme, güdüleme, empati ve sosyal beceriler boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla, sınıf öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 4.1, Tablo 4.2 ve Tablo 4.3’de bulunan değerler elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerin anketin ikinci bölümünde yer alan 72 soruya verdiği yanıtların önce her öğretmen için aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Ardından, öğretmenlerin aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmıştır.  $\frac{K-1}{K}$  formülü ile yapılan hesaplama sonucu; 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 birim olarak belirlenmiştir. Bulunan aritmetik ortalama 4.20–5.00 arasında yer almışsa, öğretmenlerin duygusal zeka yeterliklerini kullanabilme düzeyine ilişkin algılar “ Her Zaman” , 3.40–4.19 arasında yer almışsa “ Çok Sık”, 2.60–3.39 arasında yer almışsa “Ara Sıra”, 1.8–2.59 arasında yer almışsa “Çok Nadir”, 1–1.79 arasında yer almışsa “Hiç” düzeyde olarak değerlendirilmiş ve yorumlaması bu yönde yapılmıştır. Araştırmadaki tüm öğretmenlerin aritmetik ortalamaları alınarak, bunların da ortalamaları alınmıştır ve “Çok Sık” ( $\bar{X} = 4.15$ ) sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerin duygusal zeka düzeyine ait ölçme aracına verdikleri cevapların analizi Tablo 4.1 'de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Sınıf Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algılarını Betimleyen İstatistik Değerleri

	N	En Düşük $\bar{X}$	En Yüksek $\bar{X}$	Genel $\bar{X}$	Düzyey	Ss
DZ Ortalama Puanları	293	3.07	4.92	4.15	Çok Sık	.36

Tablo 4.1 'de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerine ilişkin algıları “Çok Sık” düzeyindedir.

Sınıf öğretmenlerin duygusal zekalarına ilişkin algılarının “Çok Sık” çıkma sebebinin ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla, sınıf öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri tüm maddelerin ortalamaları, standart sapmaları ve DZ düzeyleri belirlenmiştir. Bulgular Tablo 4.2 'de verilmektedir.

**Tablo 4.2.** Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algılarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Katılma Düzeyleri

MADDELER	$\bar{X}$	Ss	DZ Düzeyi
22.Okulda öğrencilerimin güvenini kazanmaya çaba gösteririm.	4.71	.47	Her Zaman
21.Okulda öğrencilerimle ilişkilerimde verdiğim sözleri tutarım.	4.65	.49	Her Zaman
20.Okulda verdiğim sözleri tutarım.	4.64	.50	Her Zaman
24. Sorumluluklarımın gereğine uygun hareket ederim.	4.59	.52	Her Zaman
18. Okulda özenli ve ilkeli olarak çalışmalarımı sürdürürüm.	4.55	.56	Her Zaman
16. Dürüst ve açık karakterin, etik değerlerin gerektirdiği biçimde hareket ederim.	4.54	.62	Her Zaman
19. Sorumluluklarımı yerine getirirken nesnel (tarafsız) davranırım.	4.51	.56	Her Zaman
12. Görev verildiğinde başaracağım konusunda kendime güvenirim.	4.49	.62	Her Zaman
44. Öğrencilerimin duygusal ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranırım.	4.47	.60	Her Zaman
56. Öğrencilerimle ilişkilerimi karşılıklı sevgi ile gerçekleştiririm.	4.46	.63	Her Zaman
43. Öğrencilerimin görüşlerine önem veririm.	4.46	.55	Her Zaman
9. Güçlü ya da zayıf özelliklerimin farkındayım.	4.45	.59	Her Zaman
61. Öğrencilerimin performansını artırmada onlara rehberlik ederim.	4.44	.58	Her Zaman
6. Kendimi iyi hissetmemi sağlayan duygularımı bilirim.	4.43	.65	Her Zaman
42. Öğrencilerimi iyi dinlerim.	4.43	.54	Her Zaman
51. Farklı dünya görüşündeki insanlara karşı hoşgörülü davranırım.	4.43	.69	Her Zaman
1. Öğrenciler hakkında karar verirken hem olumlu hem de olumsuz özelliklerini göz önünde bulundururum.	4.43	.71	Her Zaman
23. Okulda öğretmen arkadaşlarımdan davranışlarımdan dolayı gerektiğinde özür dilerim.	4.38	.78	Her Zaman
58. Öğrencilerimle iletişim kurarken beden dilini etkili kullanırım.	4.34	.67	Her Zaman
10. Güçlü yönlerimden okulda yararlanırım.	4.34	.66	Her Zaman
32. Azim ve sebat göstererek çalışmalarımı sürdürürüm.	4.31	.61	Her Zaman
38. Başarısızlık durumundan ders çıkararak, başarmak için tekrar harekete geçerim.	4.30	.63	Her Zaman
37. Görev verildiğinde, başarısızlıktan korkmadan kısa sürede harekete geçerim.	4.29	.62	Her Zaman
35. Öğrenci ilişkilerinde fedakarlık yapıp, inisiyatif (ilk adımı atma) kullanırım.	4.28	.67	Her Zaman
72. Durum ne olursa olsun grubun ve arkadaşlarımla saygınlığımı korurum.	4.28	.71	Her Zaman

(Devamı arkada)

**Tablo 4.2.** Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algılarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Katılma Düzeyleri (devamı)

7. Meslektaşlarımdan duygu ve davranışlarımla ilgili aldığım dönütlere önem veririm.	4.27	.80	Her Zaman
3. Duygularımın performansımı nasıl etkilediğinin farkında olurum.	4.26	.67	Her Zaman
67. İnsanlarla yakın ve sıcak ilişkiler kurarım.	4.23	.78	Her Zaman
50. İnsanlara karşı ön yargılı hareket etmemeye özen gösteririm.	4.22	.71	Her Zaman
4. Hissettiğim duygular sonucunda ortaya çıkabilecek davranışları anlarım.	4.22	.62	Her Zaman
39. Çalıştığım okul ya da içinde bulunduğum grubun çıkarları ile kendi çıkarlarımı dengelemeye çabalarım.	4.21	.70	Her Zaman
11. Zayıf yönlerimi geliştirmeye çalışırım.	4.21	.74	Her Zaman
52. Meslektaşlarımın arasındaki iletişim kopukluklarını hemen algılarıım.	4.19	.77	Çok Sık
57. Esnek ve açık bir biçimde, tüm iletişim sistemlerini etkili kullanırım.	4.18	.67	Çok Sık
34. Yaşamın zorluklarını aşmada kırtasiyecilik yerine, yaratıcı olmaya çalışırım.	4.18	.67	Çok Sık
41. Olaylar ve engeller karşısında iyimser bakış açısı oluşturarak, bu bakış açısını sürdürmeye özen gösteririm.	4.17	.69	Çok Sık
63. Değişimin gereğini anladığımda engelleri kaldırmaya girişirim.	4.14	.66	Çok Sık
59. Kişisel vizyonumu ve misyonumu, örgütsel vizyon ile uyumlu olarak sürdürürüm.	4.13	.63	Çok Sık
26. Değişik kaynaklardan yeni düşünceleri araştırmaya ilgi duyarım.	4.13	.75	Çok Sık
27. Problemlerin çözümünde yeni çözümler ortaya koyarım.	4.12	.69	Çok Sık
46. İnsanların duygularını yüz ifadelerinden okurum.	4.11	.75	Çok Sık
62. İlişkilerimde gerginliklere yol açabilecek çatışmaları ortak amaçları göz önüne alarak çözerim.	4.11	.68	Çok Sık
15. Aksiliklere rağmen umudumu yitirmeden ve yılmadan yoluma devam ederim.	4.08	.70	Çok Sık
47. Başkalarının bakış açılarını anlamak için sorular sorarım.	4.08	.78	Çok Sık
2. Hissettiklerimden kendimi sorumlu tutarak gerekli sonuçları çıkarırım.	4.07	.71	Çok Sık
36. Bireysel ve örgütsel amaçlar için ortaya çıkan fırsatları kolaylıkla anlarım.	4.05	.66	Çok Sık
45. Çevremdeki insanların açıkça ifade edemediği duygularını dahi çok iyi anlarım.	4.03	.77	Çok Sık
65. Gerektiğinde değişim için başkalarını model olarak alırım.	4.03	.76	Çok Sık
17. Etik olarak hareket etmeyenlere karşı koyarım.	4.03	.81	Çok Sık
31. Çevremdeki insanların ve kendimin performansını nasıl artıracığımı bilirim.	4.02	.66	Çok Sık
25. Okulda öğrencilerimle ilişkilerimde esnek davranışlar sergilerim.	4.01	.84	Çok Sık
33. Kendimi aşan büyük amaçlara ulaşmada kararlı olurum.	4.01	.78	Çok Sık
71. Arkadaşlarımdan karşılaştığı problemleri, iş birliği yaparak çözerim.	3.99	.74	Çok Sık
5. Olumsuz duygularla baş edebilirim, duygularıma göre hareket etmem.	3.99	.82	Çok Sık
60. Gerektiğinde lider olmak için adım atmaktan çekinmem.	3.97	.90	Çok Sık
64. Gerektiğinde değişim için başkalarına model olurum.	3.94	.79	Çok Sık
8. Olacakları önceden sezerim (Önsezilerim güçlüdür.)	3.94	.81	Çok Sık
66. Çalıştığım örgütün ya da arkadaşlarımdan performanslarının gelişimi için gerekli liderliği yapmaktan çekinmem.	3.93	.82	Çok Sık
55. Sunum ve konuşmalarımı dinletmek için gerekli stratejileri kullanırım.	3.92	.75	Çok Sık
40. Mesleki amaçlar doğrultusunda hareket etmek için çevremdekileri kolaylıkla etkilerim.	3.91	.80	Çok Sık
29. Engeller karşısında sakinleşerek, kendimi yaşamın amaçlarına doğru güdülerim.	3.91	.73	Çok Sık
53. Bayram, doğum günü v.b. günleri güçlü bağlar kurmak için fırsat olarak kullanırım.	3.88	.95	Çok Sık
70. Çalışmalara ve kararlara, öğretmen arkadaşlarımdan katılımını sağlarım.	3.85	.81	Çok Sık
49. Öğretmen arkadaşlarımdan karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirmeye çabalarım.	3.81	.87	Çok Sık
69. Başkaları ile çalışmaktan hoşlandığım için, çeşitli gruplarda görev alırım.	3.78	.93	Çok Sık
54. İnsanları kolayca ikna ederim.	3.68	.76	Çok Sık
68. Okulda gergin durumlarda diplomatik davranış ve konuşmaları başarıırım.	3.63	.95	Çok Sık
30. Araştırmaya dayalı hesaplanmış riskler alırım.	3.61	.82	Çok Sık
48. Öğretmen arkadaşlarımdan duygusal yönden gelişmelerine yardım ederim.	3.58	.92	Çok Sık
28. Stresli ortamlarda bile mizah gibi olumlu duygulara sahip olarak çevremi olumlu yönde etkilerim.	3.57	.95	Çok Sık
14. Gerilimli ortamlarla karşılaştığımda (öfke, kızgınlık gibi )olumsuz duygularımdan kurtulmayı başarıırım.	3.50	.80	Çok Sık
13. Okulda stresli durumlarda kolaylıkla sakinleşirim.	3.47	.84	Çok Sık



Tablo 4.2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekalarına ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalaması 4.71 ile 3.47 arasında değişmektedir.

En yüksek ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde, sınıf öğretmenleri öğrencilerin güvenlerini kazanmaya çaba gösterdiğini, okulda öğrencilerine verdikleri sözleri tuttukları, sorumluluklarının gereğine uygun hareket ettikleri, okulda özenli ve ilkeli olarak çalışmalarını sürdürdükleri, dürüst ve açık karakterin, etik değerlerin gerektirdiği biçimde hareket ettiklerini belirtmektedirler. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin algı düzeylerini yükselten maddelerin genellikle “ duyguları yönetme” boyutunda olan maddeler olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 4.2 'den elde edilen bulgulara göre, en yüksek ortalamaya sahip ilk yedi maddenin hepsi “duyguları yönetme” boyutuna aittir. Bu durum öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini yükselten faktörlerin en başında “duyguları yönetme” boyutu olduğunu gösterebilir. Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka yeterlilik düzeyine ilişkin algılarının “Her zaman” olması, sınıf öğretmenlerinin ağırlıklı olarak duygusal zekanın alt boyutlarından “duygularını yönetme” ye ilişkin algılarının, duygusal zekanın diğer alt boyutlarına ilişkin algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4.2 'den elde edilen bulgulara göre, en düşük ortalamaya sahip on madde incelendiğinde maddelerin çoğunun (54, 68, 69, 70'inci maddeler ) sosyal beceriler boyutuna ait olan maddeler olduğu gözlenmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin toplantılarda ya da diğer öğretmenler arasındaki iş birlikli çalışmalarda lider olmaktan kaçınıp arka planda kalmayı tercih ettiklerini gösterebilir. Buradan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekalarına ilişkin algılarının “Her Zaman” yerine “Çok Sık” düzeyde olmasının sebebini çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin “sosyal beceriler” boyutundan kaynaklandığı ileri sürülebilir. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenleri duygularını yönetebildiklerini düşünmekte fakat bunun yanında sosyal becerilerinden memnun olmadıklarını düşünmektedirler. Buradan sınıf öğretmenlerinin sosyal beceriler yönünden kendilerini yetersiz hissetmelerine rağmen duygularını yönetebildikleri ileri sürülebilir.

Duygusal zekanın ( öz bilinç, duygularını yönetme, güdüleme, empati, sosyal beceriler) boyutlarına ilişkin algılarının hangi düzeyde olduğunu bulmak için duygusal

zekanın boyutlarına ilişkin ortalamaları ve duygusal zeka düzeyleri tablolaştırılmıştır (Tablo 4.3 ).

**Tablo 4.3.** Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekanın Boyutlarına İlişkin Algılarının Ortalamaları ve Duygusal Zeka Düzeyleri

Duygusal Zekanın Alt Boyutları	$\bar{X}$	Ss	DZ Düzeyi
Öz Bilinç	4.26	.37	Her Zaman
Duygularını Yönetme	4.26	.34	Her Zaman
Duyguları Güdüleme	4.06	.44	Çok Sık
Empati	4.14	.47	Çok Sık
Sosyal Beceriler	4.06	.49	Çok Sık
Toplam	4.15	.36	Çok Sık

Tablo 4.3 'deki bulgulara göre, duygusal zeka düzeyleri “Her Zaman” olan boyutların, yüksek algı düzeyinden düşük algı düzeyine doğru sıralandığında “duygularını yönetme”, “ öz bilinç” olduğu, duygusal zeka düzeyi “Çok Sık” olan boyutların, yüksek algı düzeyinden düşük algı düzeyine doğru sıralandığında “empati”, “duyguları güdüleme”, “ sosyal beceriler” olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin duyguları yönetme boyutuna ilişkin duygusal zeka yeterliklerini okul içinde istenen en üst düzeyde kullandıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin güvenini kazanma, gerek okul içinde gerekse öğrencilerle ilişkilerinde verdiği sözleri tutma, sorumluluklarını yerine getirme gibi değerlere uygun hareket etme konusunda kendilerini en üst düzeyde yeterli olarak algılamalarına karşın; gerilimli ortamlardan sonraki durumda kendini kontrol etme ve stresli durumlarda başa çıkma yeterliklerinde ise daha az yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Bu gibi durumlarla başa çıkabilmek için sınıf öğretmenlerine “öfkeyi kontrol etme, kendini ve başkalarını tanıma vb.” hizmet içi seminerler verilebilir.

İkinci sırada yer alan öz bilinç boyutuna ilişkin sınıf öğretmenleri, duygusal zeka yeterliliklerinden görev verildiğinde başarıma konusunda kendine güvenme, kendilerini iyi hissetmelerini sağlayan duygularını bilme, öğrenciler hakkında karar verirken hem olumlu hem de olumsuz özelliklerini göz önünde bulundurma yeterliliklerini istenilen düzeyde kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın, hissettiklerinden kendilerini sorumlu tutarak sonuçlar çıkarma, olumsuz duygularla baş edip duygulara göre hareket etmeme ve olabilecek önceden sezebilme yeterliklerinde ise daha az yeterli olduklarını belirtilmiştir.

Üçüncü sırada yer alan empati boyutuna ilişkin sınıf öğretmenleri duygusal zekâ yeterliklerinden öğrencilerinin duygusal ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma ve öğrencilerini dinleme, farklı dünya görüşlerine saygı gösterme yeterliklerinde kendilerinin istenen düzeyde yeterli olarak algılamalarına karşın; öğretmen arkadaşlarıyla güçlü bağlar kurma, onların karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirme, duygusal yönden gelişmelerine yardım etme yeterliklerini daha az yeterli algıladıkları görülmektedir.

Duyguları güdüleme boyutunun ortalama olarak dördüncü sırada yer almasının nedeni, duygusal zekânın duyguları harekete geçirme ve güdüleme boyutuna ilişkin yeterliklerden sınıf öğretmenlerinin azim ve sebatla çalışma, başarısızlıklardan ders çıkarma ve başarısızlıktan korkmama, öğrencilerle ilişkilerinde fedakar olup ilk adımı atma yeterliklerini kullanmada kendilerini yeterli olarak algıladıkları, buna karşın duyguları harekete geçirme ve güdüleme boyutunda meslektaşlarını etkileme, araştırmaya dayalı riskler alma ve stresli ortamlarda çevredekilere olumlu etkileme yeterliklerinde ise eksiklikleri olduğunu belirttikleri saptanmıştır. Verilen görevin üstesinde ve ötesinde sorumluluk alabilecek derecede kendi kendini motive edebilmek ve hem zamanını hem de iş taahhütlerini düzenleme anlamında kendi kendini yönetmek duygusal zekanın bir başka yönüdür (Goleman, 2009: 219).

En düşük ortalamaya sahip olan boyutun sosyal beceriler olduğu görülmektedir. Sosyal beceriler boyutuna ilişkin sınıf öğretmenleri, duygusal zekâ yeterliklerinden, insan ilişkilerinde saygılı olma ve arkadaşlarının saygınlığını korumada, öğrencilerin performanslarını arttırmada rehberlik etme istenen düzeyde gerçekleştirdiğini belirtirlerken; çeşitli gruplarda yer alma, insanları ikna etme ve diplomatik davranma yeterliklerinde daha az yeterli olduklarını belirtmektedirler. Nitekim sınıf öğretmenlerinin kendilerini bu sosyal beceriler boyutunda daha az yeterli olarak görmelerinin nedeni, sınıf öğretmenlerinin göreve başladıktan sonra geleneksel öğretmen olma eğilimine girmelerinden kaynaklanabilir. Yaptıkları çalışmalarda gerek yöneticilerinden gerekse meslektaşlarından takdir edilmemeleri; sınıf öğretmenlerinin çalışmalarda ön plana çıkma, fikirlerini paylaşma, çeşitli aktivitelerde katılımında geri planda kalmalarına neden olabilir.

## 4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerine ve boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, sınıfındaki öğrenci sayıları değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

### 4.2.1. “Cinsiyet”e Göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre duygusal zeka düzeylerine ilişkin algılarını saptamak amacıyla t - testi tekniği kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.4 'de verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekalarına İlişkin Algıları (t-testi)

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd.	t	p
Kadın	176	4.14	1.93	291	-.44	.66
Erkek	117	4.16	.40			

Tablo 4.4 'de gösterildiği üzere, kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur (  $p > .05$ ). Buradan ilköğretimde görev yapan kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin, duygusal zekalarına ilişkin benzer algılara sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Acar (2002) ve Girgin (2009) 'nin çalışmalarında duygusal zekâları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır. Dinçyürek (2004) tarafından yapılan araştırmada da üniversite öğrencilerinin empatik becerilerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ boyutlarına (özbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler) ilişkin ölçeklerin puanları ayrı ayrı hesaplanmış ve duygusal zeka boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşım

farklılaşmadığı t-testi ile sınıanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre duygusal zekanın boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.5 'de verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekanın Boyutlarına İlişkin Algıları (t-testi)

DZ Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd.	p
Öz Bilinç	Kadın	176	4.29	.34	1.60	291	.11
	Erkek	117	4.21	.40			
Duyguları Yönetme	Kadın	176	4.25	.32	6.12	291	.54
	Erkek	117	4.28	.37			
Duyguları Güdüleme	Kadın	176	4.01	.42	1.99	291	.05
	Erkek	117	4.12	.46			
Empati	Kadın	176	4.15	.42	.23	291	.86
	Erkek	117	4.13	.53			
Sosyal Beceriler	Kadın	176	4.04	.45	.44	291	.66
	Erkek	117	4.07	.54			

Tablo 4.5 'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri arasında cinsiyete göre duygusal zekâ boyutlarından sadece duyguları güdüleme [ $t(291) = 1.60, p < .05$ ] boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Özbilinç, duyguları yönetme, empati ve sosyal beceriler boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Duyguları güdüleme boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama duygusal zekâ puanları incelendiğinde, erkek öğretmenler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin duygusal zeka ortalamalarının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}$  Erkek=4.12 ve  $\bar{X}$  Kadın=4.01).

Ergin (2000), üniversite öğrencilerinin duygusal zeka becerilerini cinsiyet değişkeni açısından incelediği araştırma sonucunda duyguları yönetme ve kendini motive etme erkeklerde yüksek, empati ise kızlarda yüksek bulunmuştur. Ergin'in araştırmasının bulgularında erkeklerin kendini motive etme düzeyinin, kızlara göre yüksek bulunması, araştırmamızın bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Araştırmamızın bulgularıyla tutarlık gösteren diğer çalışmalara bakıldığında, Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009) 'nin çalışmalarında okul yöneticilerinin duyguları yönetme yeterliklerine ilişkin olarak, erkeklerin kadınlardan daha olumlu görüşe sahip oldukları belirlenebilir. Ahmad, Bangashkhan ve Khan (2009) çalışmalarında erkeklerin duygusal zekalarının kadınlardan daha yüksek olduklarını bulmuşlardır.

Köroğlu (2006) tarafından yapılan araştırmada, cinsiyet değişkenine göre psikolojik danışmanların duygusal zeka düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Duygusal zekanın alt boyutları açısından incelendiğinde ise, motivasyon (güdüleme) açısından kadın ve erkek psikolojik danışmanların duygusal zeka düzeylerini öğretmenlerin farklı algıladıkları gözlenmektedir. Bulgular Köroğlu (2006) tarafından yapılan çalışma araştırmamızla tutarlık göstermektedir. Yalnızca öğretmenlerin, kadın psikolojik danışmanların motivasyon becerilerini, erkeklere oranla daha yüksek olarak algılamaları araştırmamızın bulgularıyla çelişmektedir.

Araştırmamızla çelişen diğer çalışmalara bakıldığında, Titrek (2004) tarafından yapılan çalışmada öğretim üyelerinin duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeyleri arasında cinsiyete göre duygusal zekâ boyutlarından özbilinç ve empati boyutlarında kadın öğretim üyeleri lehine anlamlı fark bulunmuştur. İşmen (2001), lisans ve tezsiz yüksek lisans öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın sonucunda duygusal zekanın cinsiyete göre farklılaştığı, kızların üç boyutta ve toplamda erkeklere göre daha yüksek puan aldıklarını belirlemiştir. Bender (2006), Erdoğan (2008) 'nın çalışmalarına bakıldığında da kız öğrencilerin duygusal zeka puanları, erkek öğrencilerin duygusal zeka puanlarına göre daha yüksektir.

Singh (2006), Katyal ve Awasthi (2005) 'nin çalışmalarında da cinsiyete göre duygusal zeka arasındaki farklılıklar incelendiğinde kadınların erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Goleman (2009: 181) 'a göre de genelde kadınlar erkeklere oranla duygusal çeşitliliği daha yoğun ve canlı biçimde yaşar; bu anlamda, kadınlar erkeklerden gerçekten daha duygusaldır.

#### **4.2.2. “ Mesleki Kıdem” e Göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum**

Sınıf öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile duygusal zeka düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve alınan puanların ortalamalarına varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 4.6 'da gösterilmiştir.

Tüm kıdem gruplarındaki sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyine ilişkin algı ortalamaları “ Çok Sık” (3.40- 4.19) düzeyindedir (Tablo 4.6).

**Tablo 4.6.** Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algıları (varyans analizi)

Gruplar	N	$\bar{X}$	Düzy	Ss	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
5 yıl ve daha az	105	4.13	Çok Sık	.31	5135.69	3	1711.90	2.64	.05	1-4
6 – 10 yıl	98	4.12	Çok Sık	.40	187442.27	289	648.60			2-4 3-4
11 – 15 yıl	52	4.13	Çok Sık	.36	192577.95	292				
16 yıl ve üzeri	38	4.30	Her Zaman	.34						
Toplam	293	4.15	Çok Sık	.36						

Mesleki kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenleri yeterli sayıda olmadıkları için 16–20 yıl ile birleştirilerek 16 yıl ve üzeri olarak değiştirilmiştir.

Sınıf öğretmenlerin duygusal zeka düzeyine ilişkin en yüksek algı düzeyini ( $\bar{X} = 4.30$ ) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, en düşük algı düzeyini ( $\bar{X} = 4.12$ ) ise 6–10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 4.6 'da görüldüğü gibi, farklı kıdem gruplarındaki sınıf öğretmenlerinin, duygusal zeka düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur [ $F_{(3-289)} = 2.64, p = .05$ ].

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerini arasındaki farkın hangi mesleki kıdemler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, 5 yıl ve daha az ( $\bar{X} = 4.13$ ), 6–10 yıl ( $\bar{X} = 4.12$ ) ve 11–15 yıl ( $\bar{X} = 4.13$ ) mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri, 16 yıl ve üzeri ( $\bar{X} = 4.30$ ) mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir.

Çelik ve Çağdaş (2010) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenleri üzerinde mesleki kıdem empatik eğilimlerine etkisini araştırdıkları çalışmadan elde ettikleri ortalamalar arasında önemli bir farkın olmadığını ortaya koymuşlardır. Ancak öğretmenlerin puan ortalaması açısından en yüksek puan ortalamasına sahip olan gurubun 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin olduğu, en düşük puan ortalamasını ise 1-5 yıl ve 11- 15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Cooper ve Sawaf (1997)'a göre de bilimciler, artık EQ 'yu her zaman ve her yaşta geliştirilip ilerletilebilen, öğretilabilir bir zeka olarak görmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka boyutlarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile sınınanmıştır. Kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.7 'de verilmiştir.

**Tablo 4.7.** Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Zekanın Boyutlarına İlişkin Algıları (varyans analizi)

DZ Boyutları	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Öz Bilinç	5 yıl ve -	105	4.26	.34	87.01	3	29.00	1.51	.212	
	6-10 yıl	98	4.21	.40						
	11-15 yıl	52	4.27	.33	5553.50	289	19.22			
	16 yıl ve +	38	4.35	.37						
	Toplam	293	4.26	.37	5640.51	292				
Duyguları Yönetme	5 yıl ve -	105	4.22	.31	316.21	3	105.40	4.19	.007	
	6-10 yıl	98	4.25	.38	7397.49	289	25.60			1-4
	11-15 yıl	52	4.22	.32						2-4
	16 yıl ve +	20	4.44	.30	3-4					
	Toplam	293	4.26	.34	7713.69	292				
Duyguları Güdüleme	5 yıl ve -	105	4.03	.41	389.48	3	129.83	3.46	.017	
	6-10 yıl	98	4.00	.48	10849.29	289	37.54			1-4
	11-15 yıl	52	4.07	.43						2-4
	16 yıl ve +	38	4.27	.42	3-4					
	Toplam	293	4.06	.44	11238.77	292				
Empati	5 yıl ve -	105	4.16	.43	200.66	3	66.89	2.12	.098	
	6-10 yıl	98	4.10	.49	9131.69	289	31.60			
	11-15 yıl	52	4.16	.52						
	16 yıl ve +	38	4.31	.43						
	Toplam	293	4.14	.47	9332.36	292				
Sosyal Beceriler	5 yıl ve -	105	4.05	.44	239.58	3	79.87	.94	.423	
	6-10 yıl	98	4.05	.52	24639.75	289	85.26			
	11-15 yıl	52	3.99	.50						
	16 yıl ve +	38	4.16	.49						
	Toplam	293	4.06	.49	24879.33	292				

Tablo 4.7 'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka yeterliklerini kullanma düzeyleri arasında kıdem değişkenine göre duyguları yönetme [ $F_{(3-289)} = 4.19, p < .05$ ] ve duyguları güdüleme [ $F_{(3-289)} = 3.46, p < .05$ ] boyutlarında anlamlı fark bulunmasına karşın; öz bilinç [ $F_{(3-289)} = 1.51, p > 0.05$ ], empati [ $F_{(3-289)} = 2.12, p > .05$ ] sosyal beceriler [ $F_{(3-289)} = .94, p > .05$ ] boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Analiz sonuçları incelendiğinde duyguları yönetme ve duyguları güdüleme boyutlarına ilişkin olarak kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin duygusal zekanın duyguları yönetme ve duyguları güdüleme boyutlarında, kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.



Duygusal zekanın duyguları yönetme boyutunda kıdemler arası olan farkların hangi kıdemler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 5 yıl ve daha az ( $\bar{X} = 4.22$ ), 6–10 yıl arası ( $\bar{X} = 4.25$ ) ve 11 – 15 yıl arası ( $\bar{X} = 4.22$ ) çalışan sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri, 16 yıl ve üzeri ( $\bar{X} = 4.44$ ) çalışan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir.

Duygusal zekanın duyguları güdüleme boyutunda kıdemler arası olan farkların hangi kıdemler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 5 yıl ve daha az ( $\bar{X} = 4.03$ ) ve 6–10 yıl arası ( $\bar{X} = 4.00$ ) ve 11 – 15 yıl arası ( $\bar{X} = 4.07$ ) çalışan sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri, 16 yıl ve üzeri ( $\bar{X} = 4.27$ ) çalışan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre duygusal zekanın duyguları yönetme ve duyguları güdüleme boyutunda kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yıl sayısı arttıkça duygusal zeka düzeyleri de artmaktadır.

Köroğlu (2006) tarafından yapılan çalışmada da hizmet yılı değişkeninin özbilinç, duyguları yönetme, motivasyon boyutlarında 21 yıl ve daha fazla hizmet süresine sahip öğretmenler diğerlerine (1–10 yıl, 10–20 yıl) oranla psikolojik danışmanların duygusal zeka düzeylerini daha yüksek olarak algılamaktadır. Bulgular Köroğlu (2006) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Stein 'e göre, duygusal olgunluğa, geçen zaman ve yaşanan deneyimlerle ulaşılmaktadır (Stein ve Book, 2003) .

Araştırmamızla çelişen çalışmalara bakıldığında, Yerli (2009) tarafından yapılan çalışmada, yöneticilerin kıdemleri yükseldikçe duygusal zeka özellikleri düşüş göstermektedir. Kıdemi 1-5 yıl arasında olan yöneticilerin duygusal zekaları kıdemi 11-20 yıl ve kıdemi 21 yıl ve üstü olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Titrek vd. (2009) 'nin okul yöneticileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında, kıdemi 1–5 yıl ve 16 yıl ve üstü olanlar ile 6–15 yıl arası olan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Mesleğe yeni başlayanlar ve mesleki kıdemi yüksek olanlara göre okul yöneticileri duyguları yönetmede, mesleki kıdemi orta düzeyde olanlara göre daha olumlu düzeyde yönetme yeterliğine sahiptirler.

#### 4.2.3. “Öğrenim Durumu”na Göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaya İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerin öğrenim durumları ile duygusal zeka düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve alınan puanların ortalamalarına t-testi uygulanmıştır (Tablo 4.8).

**Tablo 4.8.** Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algıları (t-testi)

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd.	t	p
Eğitim Fakültesi	256	4.15	.35	291	-.35	.73
Diğer	37	4.13	.39			

Öğrenim durumları öğretmen okulu, eğitim yüksek okulu ya da eğitim enstitüsü ve diğer fakülteler olan sınıf öğretmenleri yeterli sayıda olmadıkları için birleştirilerek diğer olarak değiştirilmiştir. Aynı zamanda öğrenim durumları lisansüstü eğitim olan sınıf öğretmenleri de eğitim fakültesi mezunu oldukları için eğitim fakültesi grubuna katılmıştır.

Tablo 4.8 'de gösterildiği üzere, öğrenim durumu eğitim fakültesi ve diğer olan sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p > .05$ ). Buradan öğrenim durumu farklı olan sınıf öğretmenlerinin, duygusal zekalarına ilişkin benzer algılara sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmamızın bulgularıyla Titrek vd (2009) 'nin çalışmaları tutarlık göstermektedir. Titrek vd (2009) 'nin okul yöneticileri üzerinde yaptıkları çalışmada eğitim durumu değişkenine göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, 2 yıllık, 3 yıllık, 4 yıllık ve lisansüstü mezuniyete sahip katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ boyutlarının (özbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler) öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile sınanmıştır. Öğrenim durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekanın boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.9 'da verilmiştir.

**Tablo 4.9.** Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Duygusal Zekanın Boyutlarına İlişkin Algıları (t-testi)

DZ Boyutları	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd.	p
Öz Bilinç	Eğitim Fakültesi	256	4.29	.37	-.14	291	.89
	Diğer	37	4.25	.37			
Duyguları Yönetme	Eğitim Fakültesi	256	4.25	.34	1.00	291	.32
	Diğer	37	4.31	.34			
Duyguları Güdüleme	Eğitim Fakültesi	256	4.02	.48	-.58	291	.56
	Diğer	37	4.06	.44			
Empati	Eğitim Fakültesi	256	4.14	.47	.35	291	.73
	Diğer	37	4.17	.51			
Sosyal Beceriler	Eğitim Fakültesi	256	4.07	.48	-1.29	291	.20
	Diğer	37	3.96	.50			

Tablo 4.9 'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekanın boyutları arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark bulunmamaktadır (  $p > .05$ ). Buradan öğrenim durumu farklı olan sınıf öğretmenlerinin, duygusal zekanın boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip olduğu sonucuna varılabilir.

#### 4.2.4. Sınıfındaki “Öğrenci Sayıları” na Göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayıları ile duygusal zekalarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve alınan puanların ortalamalarına varyans analizi uygulanmıştır (Tablo 4.10).

Tablo 4.10 'nun incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, farklı öğrenci sayılarına sahip olan sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyine ilişkin algı ortalamaları “ Çok Sık” (3.40- 4.19) düzeyindedir.

**Tablo 4.10.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları Değişkenine Göre Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Algıları (varyans analizi)

Gruplar	N	$\bar{X}$	Düzyey	Ss	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	F	p
5-34 kişi	105	4.15	Çok Sık	.39	1056.19	2	528.10	.80	.45
35-44 kişi	136	4.13	Çok Sık	.34	191521.76	290	660.42		
45 kişi ve üzeri	52	4.20	Her Zaman	.33	192577.95	292			
Toplam	293	4.15	Çok Sık	.36					

Öğrenci sayıları 5–14 kişi olan sınıf öğretmeni hiç bulunmadığı için, 15–24 kişi olan sınıf öğretmenleri de yeterli sayıda olmadıkları için, 25–34 kişi olan sınıf öğretmenleriyle birleştirilerek 5–34 kişi olarak değiştirilmiştir. Aynı zamanda öğrenci sayısı diğer olan sınıf öğretmenleri ile 45–54 kişi olan sınıf öğretmenleri birleştirilerek 45 ve üzeri olarak değiştirilmiştir.

Tablo 4.10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin en yüksek algı düzeyini ( $\bar{X} = 4.20$ ) öğrenci sayısı 45 ve üzeri, en düşük algı düzeyini ( $\bar{X} = 4.13$ ) ise öğrenci sayısı 35–44 kişi oluşturmaktadır.

Tablo 4.10 'da görüldüğü gibi, farklı öğrenci sayılarına sahip sınıf öğretmenlerinin, duygusal zeka düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur [ $F_{(2-290)} = .80, p > .05$ ]. Buradan, sınıfındaki öğrenci sayısına göre sınıf öğretmenlerinin, duygusal zeka düzeylerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Çelik ve Çağdaş (2010) 'in çalışmalarıyla araştırmamız benzerlik göstermektedir. Okul öncesi öğretmenleri üzerinde öğrenci sayılarının empatik eğilimlerine etkisini araştırdıkları çalışmadan elde ettikleri ortalamalar arasında önemli bir farkın olmadığını ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin puan ortalaması açısından en yüksek puan ortalamasına sahip olan gurubu 21–25 arası öğrenci sayısına sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu, en düşük puan ortalamasını ise 11–15 arası öğrenci sayısına sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka boyutlarına (özbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler) ilişkin ölçeklerin boyut toplam puanları ayrı ayrı hesaplanmış ve duygusal zeka boyutlarının sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile sınıanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre duygusal zekanın boyutlarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.11 'de verilmiştir.

**Tablo 4.11.** Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Sayıları Değişkenine Göre Duygusal Zekanın Boyutlarına İlişkin Algıları (varyans analizi)

DZ Boyutları	Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Öz bilinç	5-34 kişi	105	4.23	.38	22.10	2	11.05	.57	.57	
	35-44 kişi	136	4.28	.35	5618.42	290				
	45 kişi ve +	52	4.26	.38	5640.51	292	19.37			-
	Toplam	293	4.26	.37						
Duyguları Yönetme	5-34 kişi	105	4.25	.37	19.23	2	9.61	.36	.70	
	35-44 kişi	136	4.25	.33	7694.47	290				
	45 kişi ve +	52	4.30	.32	7713.69	292	26.53			
	Toplam	293	4.26	.34						-
Duyguları Güdüleme	5-34 kişi	105	4.10	.47	95.01	2	47.50	1.24	.29	
	35-44 kişi	136	4.01	.43	11143.77	290				
	45 kişi ve +	52	4.09	.43	11238.77	292	38.43			
	Toplam	293	4.06	.44						-
Empati	5-34 kişi	105	4.16	.51	95.67	2	47.84	1.50	.22	
	35-44 kişi	136	4.10	.47	9236.68	290	31.85			
	45 kişi ve +	52	4.22	.39	9332.36	292				-
	Toplam	293	4.14	.47						
Sosyal Beceriler	5-34 kişi	105	4.04	.50	205.23	2	102.61	1.20	.30	
	35-44 kişi	136	4.03	.48	24674.11	290				
	45 kişi ve +	52	4.15	.47	24879.33	292	85.08			
	Toplam	293	4.06	.49						-

Tablo 4.11 'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka yeterliklerini kullanma düzeyleri arasında öğrenci sayıları değişkenine göre öz bilinç [ $F_{(2-290)} = .57, p > .05$ ], duyguları yönetme [ $F_{(2-290)} = .36, p > .05$ ], duyguları güdüleme [ $F_{(2-290)} = 1.24, p > .05$ ], empati [ $F_{(2-290)} = 1.50, p > .05$ ] ve sosyal beceriler [ $F_{(2-290)} = 1.20, p > .05$ ] boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 4.11 'de görüldüğü gibi, farklı öğrenci sayılarındaki sınıf öğretmenlerinin, duygusal zekanın boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buradan, tüm öğrenci sayılarındaki sınıf öğretmenlerinin, duygusal zekalarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

### 4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları hangi düzeydedir?" şeklinde belirlenmişti. Bu alt problemin bulgularını elde etmek için öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.12 'de gösterilmiştir.

Sınıf öğretmenlerin anketin ikinci bölümünde yer alan 27 soruya verdiği yanıtların önce her öğretmen için aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Ardından, öğretmenlerin aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmıştır.  $\frac{K-1}{K}$  formülü ile yapılan hesaplama sonucu; 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 birim olarak belirlenmiştir. Bulunan aritmetik ortalama 4.20–5.00 arasında yer almışsa, öğretmenlerin duygusal zeka yeterliklerini kullanabilme düzeyine ilişkin algıları “Her zaman”, 3.40–4.19 arasında yer almışsa “Çok Sık”, 2.60–3.39 arasında yer almışsa “Ara Sıra”, 1.8–2.59 arasında yer almışsa “Çok Nadir”, 1–1.79 arasında yer almışsa “Hiç” düzeyde olarak değerlendirilmiş ve yorumlaması bu yönde yapılmıştır. Araştırmadaki tüm öğretmenlerin aritmetik ortalamaları alınarak, bunların da ortalamaları alınmıştır ve “Her Zaman” ( $\bar{X} = 4.20$ ) sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 4.12.** Sınıf Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algılarını Betimleyen İstatistik Değerleri

	N	En Düşük $\bar{X}$	En Yüksek $\bar{X}$	Genel $\bar{X}$	Düzyey	Ss
YD Ortalama Puanları	293	2.78	5.00	4.20	Her Zaman	.43

Tablo 4.12 'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerini yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları “Her Zaman” düzeyindedir.

Yorulmaz (2006) 'ın yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenleri düşünmeyi öğrenme, öğretme ve geliştirme ile ilgili yansıtıcı düşünme becerilerini “fazla” düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Şahin (2011) 'nin çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak “Tamamen Katılıyorum” şeklinde yansıtıcı düşünme eğilimi özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin algılarının “Her Zaman” çıkma sebebinin ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla, sınıf öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri cevapların maddelerinin ortalamaları, standart sapmaları ve katılma düzeyleri belirlenmiştir. Bulgular Tablo 4.13 'de verilmektedir.

**Tablo 4.13.** Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algılarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Katılma Düzeyleri

MADDELER	$\bar{X}$	Ss	YD Düzeyi
7. Düşüncelerini özgürce savununa öğrencileri överim.	4.54	.60	Her Zaman
4. Öğrencilere öğrenme düzeyleri ile ilgili onlara dönüt veririm.	4.51	.56	Her Zaman
10. Öğrencileri sınıf içi alınacak kararlara katarım.	4.48	.60	Her Zaman
9. Öğrencilerimin konuyla ilgili yaşadıkları ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularını benimle paylaşmalarını sağlarım.	4.48	.62	Her Zaman
8. Öğrencilerin kendileri rahat bir şekilde ifade edebileceği bir sınıf ortamı yaratırım.	4.48	.59	Her Zaman
3. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yaptığım etkinliklerinin sonuçlarını değerlendiririm.	4.47	.61	Her Zaman
2. Öğrencilerim öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yaparım (sınav, ödev, öğrenci ve ailesi ile görüşme vb)	4.44	.61	Her Zaman
6. Konuları öğrencilerin yaşamları ilişkilendirerek işlenirim.	4.44	.59	Her Zaman
21. Ders sırasında oluşan sorunlar ( öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb) belirlerim.	4.40	.60	Her Zaman
16. Yaptığım uygulamalar “öğrencilerin öğrenmelerine katkı getiriyor mu / etkili oluyor mu?” sorusunu kendime sorarım.	4.40	.65	Her Zaman
5. Öğretme- öğrenme hedefleri, konular, yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme ile ilgili karar verirken tekrar tekrar düşünürüm.	4.32	.66	Her Zaman
17. Öğretmenlik uygulamalarımı sürekli olarak sorgularım.	4.29	.72	Her Zaman
20. Alternatif yöntemler ve bakış açıları üzerinde düşünürüm.	4.28	.69	Her Zaman
18. “Dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim” sorusunu kendime sorarım.	4.27	.69	Her Zaman
15. Öğretmenlikteki güçlü ve zayıf yönlerimi değerlendiririm.	4.25	.69	Her Zaman
22. Ders sırasında oluşan sorunlar ( öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb hakkında öğrencilerin görüşlerini alırım.	4.24	.68	Her Zaman
1. Öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme- öğretme sürecini düzenlerim.	4.23	.66	Her Zaman
19. “Yapabileceğim bu değişikliklerin olası etkileri nelerdir?” sorusunu kendime sorarım.	4.23	.70	Her Zaman
11. Öğrencilerin öğretim sürecine ve öğretmenlik tutumlarına ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlarım.	4.19	.74	Çok Sık
24. Gelişmeye ihtiyaç duyduğum alanları belirlerim.	4.17	.67	Çok Sık
23. Aldığım kararın doğru olduğunu destekleyecek kanıtları toplarım.	4.12	.70	Çok Sık
12. Öğrencilerimin yaptığı eleştirilere göre öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı değiştiririm.	4.09	.78	Çok Sık
14. Meslektaşlarımla öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini dikkate alırım.	4.04	.82	Çok Sık
26. Mesleki yayınlardan ve yeni gelişmelerden yararlanırım.	3.92	.84	Çok Sık
25. Mesleki yayınları ve yeni gelişmeleri izlerim.	3.86	.83	Çok Sık
13. Meslektaşlarımla öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı eleştirmelerini isterim.	3.77	.97	Çok Sık
27. Mesleki gelişimimi izlemek ve eksiklerimi görmek amacıyla günlük tutarım.	2.61	1.35	Ara Sıra

Tablo 4.13 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalaması 4.54 ile 2.61 arasında değişmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ankete verdikleri cevaplar incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri överim.” ( $\bar{X} = 4.54$ ) olduğu görülmektedir. Bu maddeye öğretmenler tarafından verilen cevap

“Her Zaman” düzeyindedir. En yüksek ikinci ortalamaya sahip madde ise ( $\bar{X} = 4.51$ ) “Öğrencilere öğrenme düzeyleri ile ilgili onlara dönüt veririm.” dir ve “Her Zaman” düzeyindedir. En yüksek iki maddeye bakıldığında sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin düşüncelerini savunan öğrencileri övmeleri, düzeyleri hakkında öğrencilere dönütler vermeleri öğrenme- öğretme sürecini yansıtmalarına önem verdiklerinin göstergesidir.

En yüksek ortalamalara sahip maddeler incelendiğinde, “Her Zaman” düzeyinde aynı ortalamalara ( $\bar{X} = 4.48$ ) sahip olan “Öğrencileri sınıf içi alınacak kararlara katarım.”, “Öğrencilerimin konuyla ilgili yaşadıkları ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularını benimle paylaşmalarını sağlarım.”, “Öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği bir sınıf ortamı yaratırım.” olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri öğrenme- öğretme sürecinden sonra sınıf ortamı oluşturmaya önem vermişlerdir.

Tablo 4.13 'den elde edilen bulgulara göre en düşük ortalamaya sahip olan maddeler “Mesleki yayınlardan ve yeni gelişmelerden yararlanırım.” ( $\bar{X} = 3.92$ ) ve “Mesleki yayınları ve yeni gelişmeleri izlerim.” ( $\bar{X} = 3.77$ ) 'dir ve “Çok Sık” düzeyindedirler. En düşük madde ise “Mesleki gelişimimi izlemek ve eksiklerimi görmek amacıyla günlük tutarım.” ( $\bar{X} = 2.61$ ) ve “Ara Sıra” düzeyindedir. Öğretmenlerin mesleki yayınları takip etmeleri ve onlardan yararlanmaları yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler kendi eksiklerini görmek için günlük tutmaktan kaçındıkları görülmektedir. Bu maddelerin yeterli düzeyde olmaması, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime açık olmadıklarının göstergesi olabilir.

Günlükler, öğretmen ile öğrenci arasında diyalogu sağlayan öğretim aracıdır. (Genç, 2004: 241). Hammond ve Collins (1991) de yazma becerisinin kullanıldığı etkinliklerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirdiğini belirtmektedirler. Hammond ve Collins, günlük yazmanın öğrencilere yeni sorunlar ve sorunları düşünmeye başlama, düşünceleri düzene koyma, kendi öğrenmelerini ölçme, duygu ve davranışlarındaki değişiklikleri görme ve kendisini daha iyi gözleme gibi yansıtıcı düşünmeyi geliştirici özellikleri olduğunu dile getirmişlerdir (Ünver, 2003: 48).

Ekiz (2006), yansıtmaya dayalı günlük tutmanın onların pratik sorunlarını daha sistematik, dikkatli ve ısrarlı bir şekilde görmelerine yardımcı olduğu ve bu sorunların



öğretmen eğitimcilerine öğretimin, öğretmen adayları tarafından nasıl deneyim edildiği konusunda daha iyi anlamalar sağlamak için temel teşkil ettiği görüşündedir.

#### 4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, sınıfındaki öğrenci sayıları değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştı. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

##### 4.4.1 “Cinsiyet”e Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algılarını saptamak amacıyla t testi tekniği kullanılmıştır.

**Tablo 4.14.** Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algıları (t-testi)

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd.	t	p
Kadın	176	4.24	.41	291	1.53	.125
Erkek	117	4.16	.46			

Tablo 4.14 'de gösterildiği üzere, kadın ve erkek öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p > .05$ ). Buradan ilköğretimde görev yapan kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin benzer algılara sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Dolapçioğlu (2007), Alp (2007) ve Şahin (2011), Ergüven (2011) 'in yaptığı çalışmalarla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bunlara göre, farklı cinsiyete sahip öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

#### 4.4.2. “ Mesleki Kıdem” e Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile yansıtıcı düşünce becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve alınan puanların ortalamalarına varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 4.15 'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.15.** Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algıları (varyans analizi)

Gruplar	N	$\bar{X}$	Düzye	Ss	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p
5 yıl ve -	105	4.20	Her Zaman	.39	804.10	3	268.03	2.00	.11
6 – 10 yıl	98	4.18	Çok Sık	.42	38615.13	289	133.61		
11 – 15 yıl	52	4.14	Çok Sık	.48	39419.23	292			
16 yıl ve +	38	4.35	Her Zaman	.48					
Toplam	293	4.20	Her Zaman	.43					

Mesleki kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenleri yeterli sayıda olmadıkları için 16–20 yıl ile birleştirilerek 16 yıl ve üzeri olarak değiştirilmiştir.

Tablo 4.15 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algı düzeyi en yüksek ( $\bar{X} = 4.35$ ) olan grup 16 yıl ve üzeri sınıf öğretmenleri iken, en düşük algı düzeyine ( $\bar{X} = 4.14$ ) sahip grup 11 – 15 yıl arası sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 4.15 'de görüldüğü gibi, farklı kıdem gruplarındaki sınıf öğretmenlerinin, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur [ $F_{(3-289)} = 2.00, p > .05$ ]. Buradan, tüm kıdem gruplarındaki sınıf öğretmenlerinin, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Dolapçioğlu (2007) ve Ergüven (2011) 'nin çalışmalarında da farklı kıdem yılına sahip öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. Semerci ve Meral (2009) 'in çalışmalarında da İngilizce öğretmenlerine uygulanan yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin puanlarının kıdem değişkenine göre “açık fikirlilik, araştırmacı, mesleğe bakış, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, öngörülü ve içten olma” ile “sorgulayıcı ve

etkili öğretim” alt boyutlarında manidar bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutunda manidar bir farklılık bulunmuştur.

Araştırmamızla çelişen çalışmalara bakıldığında; Alp (2007) ’in çalışmasında 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin 11–20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Hizmet yılları ile yansıtıcı düşüncüyü uygulamalarına yönelik düşünceleri arasındaki farkın, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yansıtıcı düşünce ve yansıtıcı düşüncenin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasına yönelik eğitim almamış olmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Demiralp (2010) ’un çalışmasında da öğretmenlerin ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine olan katkısı hususunda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre daha olumlu yönde görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Şahin (2011) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha çok aldıkları eğitime bağlı olarak şekillendiğini belirtmiştir.

#### 4.4.3. “Öğrenim Durumu”na Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerin öğrenim durumları ile yansıtıcı düşünce becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve alınan puanların ortalamalarına t-testi uygulanmıştır (Tablo 4.16).

**Tablo 4.16.** Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algıları (t-testi)

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd.	t	p
Eğitim Fakültesi	256	4.21	.43	291	-.19	.85
Diğer	37	4.19	.45			

Öğrenim durumları öğretmen okulu, eğitim yüksek okulu ya da eğitim enstitüsü ve diğer fakülteler olan sınıf öğretmenleri yeterli sayıda olmadıkları için birleştirilerek diğer olarak değiştirilmiştir. Aynı zamanda öğrenim durumları lisansüstü eğitim olan sınıf öğretmenleri de eğitim fakültesi mezunu oldukları için eğitim fakültesi grubuna katılmıştır.

Tablo 4.16 'da görüldüğü üzere, öğrenim durumu eğitim fakültesi ve diğer olan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p > .05$ ). Buradan öğrenim durumu farklı olan sınıf öğretmenlerinin, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin benzer algılara sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Dolapçioğlu (2007), Alp (2007) ve Aslan (2009) 'in yaptığı çalışmalarda da, farklı öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Ergüven (2011) 'in araştırmasında ise eğitim durumları arasında Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının diğerlerine göre daha çok yansıtıcı düşündüğü ortaya çıkmıştır. Ergüven (2011)'in çalışması çalışmamızla çelişmektedir.

#### 4.4.4. Sınıfındaki “Öğrenci Sayıları” na Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayıları ile yansıtıcı düşünce becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve alınan puanların ortalamalarına varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 4.17 'de gösterilmiştir.

Tablo 4.17 'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, farklı öğrenci sayılarına sahip olan sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyine ilişkin algı ortalamaları “ Her Zaman” (4.20- 5.00) düzeyindedir.

**Tablo 4.17.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Algıları (varyans analizi)

Gruplar	N	$\bar{X}$	Düzye	Ss	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F	p
5-34 kişi	105	4.25	Her Zaman	.43	418.76	2	209.38	1.56	.21
35-44 kişi	136	4.16	Çok Sık	.42	39000.47	290	134.48		
45 kişi ve üzeri	52	4.23	Her Zaman	.45	39419.23	292			
Toplam	293	4.20	Çok Sık	.43					

Öğrenci sayıları 5-14 kişi olan sınıf öğretmeni hiç bulunmadığı için, 15-24 kişi olan sınıf öğretmenleri de yeterli sayıda olmadıkları için, 25-34 kişi olan sınıf

öğretmenleriyle birleştirilerek 5–34 kişi olarak değiştirilmiştir. Aynı zamanda öğrenci sayısı diğer olan sınıf öğretmenleri ile 45–54 kişi olan sınıf öğretmenleri birleştirilerek 45 kişi ve üzeri olarak değiştirilmiştir.

Tablo 4.17 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin en yüksek algı düzeyini ( $\bar{X} = 4.25$ ) öğrenci sayısı 5–34 kişi olan grup iken, en düşük algı düzeyini ( $\bar{X} = 4.16$ ) ise öğrenci sayısı 35 – 44 kişi oluşturmaktadır.

Tablo 4.17 'de görüldüğü gibi, farklı öğrenci sayılarındaki sınıf öğretmenlerinin, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur [ $F_{(2-290)} = 1.56, p > .05$ ]. Buradan, tüm öğrenci sayılarındaki sınıf öğretmenlerinin, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Demiralp (2010) 'un çalışmasında öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre dağılımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; programların, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanıdığı görüşüne 5–14 kişilik sınıflarda eğitim-öğretim veren öğretmenlerin; 15–24, 25–34 ve 35–44 kişilik sınıflarda eğitim-öğretim veren öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları sonucuna varılmıştır.

#### **4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM**

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında ilişki var mıdır? Varsa sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları yansıtıcı düşünme becerilerini ne derece etkilemektedir?” şeklinde belirlenmişti.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında ilişki olup olmadığı, ilişki varsa sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi doğrusal regresyon analizi yardımıyla karşılaştırılarak bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri bağımsız değişken, yansıtıcı düşünme becerileri ise bağımlı değişken olarak alınmıştır. Doğrusal regresyon sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin, yansıtıcı

düşünme becerilerini – yansıtıcı düşünmeyi etkileyen diğer faktörler sabit tutularak- ne kadarını etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bir anlamda, yansıtıcı düşünmeyi etkileyen birçok faktör olmasının yanında, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekalarının yansıtıcı düşünme becerilerindeki değişimin ne kadarını tahmin ettiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin, yansıtıcı düşünme becerilerini yordama gücü belirlenmiştir (Tablo 4.18).

**Tablo 4.18.** Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	P
Sabit	15.57	5.47		2.84	.01
Duygusal Zeka Düzeyi	.33	.02	.73	17.96	.00

R=.73 R<sup>2</sup> =.53 P=.00 F= 322.59

Tablo 4.18 'de yer alan istatistiksel veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyi ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $r=.73$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. İlişki katsayısının 1.00 olması mükemmel bir pozitif ilişkiyi ifade ederken, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi ve 0.00 olması ise ilişkinin olmadığını ifade etmektedir. İlişki katsayısının mutlak değer olarak 0.70–1.00 arasında olması yüksek, 0.70–0.30 arasında olması orta ve 0.30–0.00 arasında olması ise düşük bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2009: 32). Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri arttıkça yansıtıcı düşünme becerilerinin de arttığı, duygusal zeka düzeyleri düştükçe yansıtıcı düşünme becerilerinin de düştüğü söylenebilir.

Tablo 4.18 'de görüldüğü gibi duygusal zekanın bağımsız değişken, yansıtıcı düşünmenin bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır ( $R=.73$ ,  $R^2 = .53$ ,  $p<.05$ ). Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin yansıtıcı düşünme becerilerini yordama gücü % 53' dür. Buradan sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

#### 4.5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekânın Boyutları ile Yansıtıcı Düşünme Becerisi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekânın boyutları ile yansıtıcı düşünme becerisi arasındaki ilişki düzeyini saptamak için basit ilişki analizi (Pearson Korelasyon Katsayısı) sonuçları aşağıdaki Tablo 4.19 'da verilmiştir.

**Tablo 4.19.** Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekânın Boyutları ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları (N=293)

	YD Becerisi	Öz bilinç	Duyguları Yönetme	Duyguları Güdüleme	Empati	Sosyal Beceriler
YD Becerisi	r 1 p .	.55 .00	.59 .00	.58 .00	.52 .00	.63 .00
Öz bilinç	r p	1 .	.67 .00	.56 .00	.56 .00	.56 .00
Duyguları Yönetme	r p		1 .	.66 .00	.61 .00	.61 .00
Duyguları Güdüleme	r P			1 .	.57 .00	.67 .00
Empati	r P				1 .	.69 .00
Sosyal Beceriler	r p					1 .

Tablo 4.19 'daki ilişki analizi bulguları incelendiğinde, duygusal zeka boyutları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin yönü tüm boyutlarda pozitifdir. Yansıtıcı düşünme becerisi ile duygusal zekânın boyutları arasındaki ilişkinin pozitif olmasına karşın, orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanında duygusal zekânın tüm boyutları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

En yüksek ilişkinin gözlemlendiği yansıtıcı düşünme becerisi ile sosyal beceriler arasında .63 ilişki olduğu görülmektedir. Duyguları yönetme boyutu ile yansıtıcı düşünme becerisi arasında .59, duyguları güdüleme boyutu ile yansıtıcı düşünme becerisi arasında .58, özbilinç boyutu ile yansıtıcı düşünme becerisi arasında .55, empati boyutu ile yansıtıcı düşünme becerisi arasında ise .52 orta düzeyde pozitif bir ilişki görülmektedir. Bu bulgulara göre duygusal zekânın her bir boyutu arttıkça yansıtıcı düşünme becerileri de artmaktadır. Duygusal zeka ile yansıtıcı düşünme becerisi arasında yüksek düzeyde ilişki varken, duygusal zekânın tüm boyutları ile yansıtıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkinin orta düzeyde olması dikkat çekici bir unsurdur.

Bender (2006) 'in çalışmasında da öğrencilerin toplam duygusal zekaları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Tıkr (2005) 'in çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zeka arasındaki ilişki pozitif yönde, “yüksek” oranda bulunmuştur. İşmen (2001) ve Güler (2006) 'in yaptıkları çalışmalarda ise problem çözme ile duygusal zekâ arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Semerci ve Meral (2009) 'in yeni (2006) ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerini inceleyen araştırmalarının sonucunda ise anlamlı bir ilişki görülmekle birlikte bu ilişkinin derecesi düşüktür. Moon (1999) ise yansıtıcı düşünme ile duygular arasındaki ilişkinin var olduğunu ama bu ilişkinin içeriğinin belirsiz olduğunu iddia etmiştir. Duygular kişinin kendini nasıl yansıttığını ve bunun ürününü etkileyen yansıtıcı sürecin bir parçası olarak ele alınmıştır (Clinefelter, 2010: 69).



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. SONUÇLAR

Araştırmanın elde edilen bulgularına dayalı olarak ortaya konan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin yorumlar, her alt problem için ele alınmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerine ilişkin algılarının “Çok Sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerine ilişkin algıları, duygusal zekanın “duygularını yönetme” ve “öz bilinç” alt boyutlarında “Her Zaman” algı düzeyine sahipken; “empati”, “duyguları güdüleme” ve “sosyal beceriler” alt boyutlarında “Çok Sık” algı düzeyine sahiptir. Ancak sınıf öğretmenlerinin, duygusal zeka boyutlarına ilişkin bazı yeterliklerde kendilerinin eksiklikleri olduğunu da belirtmişlerdir.

2. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak duygusal zekanın alt boyutlarına bakıldığında, “duyguları güdüleme” boyutunda erkek öğretmenler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir.

3. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerine ilişkin algılarında farklı kıdem grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Duygusal zekanın boyutlarına bakıldığında ise “duyguları yönetme” ve “duyguları güdüleme” boyutlarında kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

4. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyi ve duygusal zekanın boyutlarına ilişkin algıları arasında öğrenim durumu ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

5. Sınıf öğretmenlerini yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algılarının “Her Zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin maddelerden “Mesleki gelişimleri izleme ve eksikliklerini görmek için günlük tutma” maddesinin en düşük algı ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

6. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

7. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyi ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin “duygusal zeka düzeyi” bağımsız değişken, “yansıtıcı düşünme becerisi” bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre, duygusal zeka yansıtıcı düşünmenin % 53 ’ünü açıklamaktadır.

8. Duygusal zekanın beş boyutu (özbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler) ile yansıtıcı düşünme becerisi arasında orta düzeyde ama pozitif ilişkilerden söz edilebilir. Yansıtıcı düşünme becerileri ile en yüksek düzeyli pozitif ilişki sosyal beceriler boyutu arasındadır. Bunu sırasıyla duyguları yönetme, duyguları güdüleme, özbilinç ve empati boyutları izlemektedir.

## 5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak yorum ve sonuçlar ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara ilişkin öneriler yer almaktadır.

### 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Duygusal zekasını etkin kullanabilen ve yansıtıcı düşünen öğretmenlere sahip olabilmek için eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına bu beceriler kazandırılmalı ve öğrencileriyle bu becerileri geliştirici etkinlikler yaptırmanın önemi kavratılmalıdır. Bu becerilerin kalıcı olarak kazanılması için öğretim elemanlarının çalışmalarıyla, “düşünme becerileri” ve “duygusal zeka” eğitim fakültelerinde ayrı birer ders olarak okutulabilir.

2. Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında öğretim elemanlarının onları gözlemleyip dönütler vermesi yansıtıcı düşünme üzerinde oldukça önemlidir. Ayrıca kuram ve uygulamayı birleştirebilmeleri için mikro öğretim, günlük yazma, gelişim dosyaları ve ders planı hazırlama, amaçlı tartışmalar ve eylem araştırmaları gibi etkinlikler yaptırılabilir.

3. Duygularının farkında olan ve onları kontrol eden, daha fazla yaratıcı, girişimci ve üretken öğretmenler için duygusal zeka; kendi öğretimini inceleyen, sürekli olarak sorgulayan, araştırma yapan ve çözümler üreten öğretmenler için yansıtıcı düşünme hakkında ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan tüm öğretmenlere ve idarecilere hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.

4. Çocukluk yıllarında kazanılan davranış ve beceriler daha kalıcıdır ve yaşam boyu sürer. Bu nedenle ilköğretimin ilk yıllarında yansıtıcı düşünme becerilerinin ve duygusal zekanın gelişimine başlanmalıdır. Bu yüzden özellikle sınıf öğretmenleri, derslerin duygusal zeka ve yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklere daha fazla yer vermelidir.

### **5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. Bu araştırma resmi ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur. Ortaöğretim okulları ve özel öğretim kurumlarında benzer araştırmalar yapılabilir.

2. Hizmet içi eğitim seminerlerinin düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünme ve duygusal zekanın öğretmenlere ne derece katkısının olduğu araştırılabilir.

3. Araştırmada, alt boyutlar olarak cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve öğrenci sayılarına bakılmıştır. Yaş, medeni hali, çocuk sayısı gibi değişkenler üzerinde çalışılabilir. Ayrıca bu araştırma sınıf öğretmenleri üzerinde yapılmıştır, branş öğretmenleri ve okul yöneticilerinin de yansıtıcı düşünme ve duygusal zekaları arasındaki ilişkiye de bakılabilir.

4. Duygusal zekanın her bir boyutu, daha etkili bir şekilde inceleyebilmek için, ayrı birer araştırma konusu olabilir.

5. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ve duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi daha etkili bir şekilde incelemek için gözlem ve görüşmeye dayalı nitel çalışmalara yer verilebilir.

## KAYNAKLAR

- Acar, F. (2002). Duygusal Zeka ve Liderlik, Erciyes Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 12, s.53-68.
- Açıköz, M. (2005). *Etkili İletişim*, Elis Yayınları, Ankara.
- Ahmad. S.; Bangash H. and S.A. Khan. (2009). *Emotional Intelligence and Gender Differences*. Sarhad J. Agric. Sayı: 25, s.127-130.
- Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 14.
- Al-Issa, A.; Al-Bulushi, A. (2010 ). Training English Language Student Teachers to Become Reflective Teachers, *Australian Journal of Teacher Education*, Sayı: 35.
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı:7, s.66-73.
- Alp, S. (2007). *İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açılımları*, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Arslantaş, H.(2003). Yansıtıcı Öğretime Genel Bir Bakış, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 10, s.47-55.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 14, s.19-40.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (4–6 Yaş), *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 2, s.87–101.
- Aydın, M.Z. (2001). *Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi*, Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Yayınları, Cilt: 5, Sayı:1.  
<http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/302.pdf> (15.11.2011).
- Bakioğlu, A.; Hesapçıoğlu, M. (1997). Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 9, s. 49-75.

- Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory User's Manual*, Toronto: MHS Inc., Sayı:3.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-on model of emotional-social intelligence (ESI)*. Psicothema, s.13-25.
- Bar-On, R.; Parker, J.D.A. (Eds.) (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School and in the Workplace*, CA: Jossey- Bass, San Francisco.
- Bender, M.T. (2006). *Resim İş Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
- Boud, D. (1999). *Avoiding the Traps: Seeking Good Practice In The Use of Self Assessment and Reflection In Professional Courses*. The Board of Social Work Education, Australia.
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı Öğretim İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu, Ankara.
- Büyüknacar, C. (2008). *Anadolu ve Fen Lisesi Öğretmenlerinin Mesleki Kişilik Özellikleri ve Duygusal Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Öğrenci Algularına Dayalı Olarak İncelenmesi: Gaziantep İli Örneği*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara.
- Clinefelter, D. (2010). *Reflective Thinking and Emotional Intelligence as Predictive Performance Factors in Problem-Based Learning Situations*, Walden University College of Education.
- Cooper, R. K.; Sawaf, A. (1997). *Liderlikte Duygusal Zeka*, Çeviren: Z. B. Ayman ve B. Sancar, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2005). *Yeniden İnsan İnsana*, Remzi Kitabevi, 34. Basım, İstanbul.
- Cruickshank, D.R., Brainer; D.L. and Metcalf, K.K.(1995). *The Act of Teaching*, McGraw-Hill, America.

- Çakar, U.; Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi Ve Duygusal Zeka, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 3, İzmir.
- Çelik, E.; Çağdaş, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s.23-38.
- Davaslıgil, Ü. (1994). Yüksek Gizli Güce Sahip Lise Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerine Bir Deneysel Araştırma, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 6, s. 53–68. İstanbul.
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme Sanatı: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Pegem A Yayıncılık, 11. Baskı, Ankara.
- Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Akademi, Ankara.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement Of The Relation Of Reflective Thinking To The Educative Process*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Diken, E. H. (2007). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri İle Fen Başarıları (genetik konusunda) Arasındaki İlişki*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Dinçyürek, S. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 10, s.96-116, İstanbul.
- Dolapçioğlu, S.D. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Hatay.
- Doğan, N. (2010). Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık, Editör: Özcan Demirel, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, S.; Şahin, F. (2007). Duygusal Zeka: Tarihsel Gelişimi Ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 16, Sayı:1, s.231-252.
- Duban, N.; Yelken T.Y. (2010). Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 19, Sayı:2, S.343 – 336.

- Duffy, J. (2010). *Empathy, Neutrality and Emotional Intelligence: A Balancing Act For The Emotional Einstein*. Queensland University of Technology Law and Justice Journal.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve Başkalarını İzleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri, *İlköğretim- Online*, Sayı: 5, s.45-57. <http://ilkogretim-online.org.tr>. (10.09.2011)
- Erdoğdu, M.Y. (2008). Duygusal Zekanın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 7, Sayı:23, s.62-76.
- Erlanson, P. (2005). The Body Disciplined: Rewriting Teaching Competence and the Doctrine of Reflection, *Journal of Philosophy of Education*, s.661-670.
- Ergin, F. E. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zekâ Düzeyi İle 16 Kişilik Özelliği Arasında İlişki Üzerine Bir Araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi ), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Niğde.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development*. Editör: Englewood Cliffs, NJ. Prentice - Hall.
- Gardner, H. (1999). *Multiple intelligence*, Çeviren: M. Tüzel, Enka Okulları Eğitim Dizisi, İstanbul.
- Gelter, H. (2003). Why is Reflective Thinking Uncommon?, *Reflective Practice*, s.337-344.
- Genç, B. (2004). The Nature of Reflective Thinking and Its Implications for In-Service Teacher Education. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:13, s. 235–243.
- Girgin, G. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekanın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *KKTC Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 3, s.1-12.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında Duygusal Zeka*, Varlık Yayınları, Sayı: 566, İstanbul.
- Goleman, D. (2009). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir*, Çeviren: B.S. Yüksel, 32.Baskı, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Griffin, M. L. (2003). Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers, *Reflective Practice*.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.



- Gün, N. (2004). *İçimizdeki Şaman Duyguların Simyası*, Kuraldışı Yayıncılık, İstanbul.
- Gür, H. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünme Aday Öğretmenler İçin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması*. Editör: İ. H. Demircioğlu, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gürdal, A.; Duru, K (2002). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Kavram Haritasıyla ve Gruplara Kavram Haritası Çizdirilerek Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi*, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, [http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/b\\_kitabi.htm](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/b_kitabi.htm) (20.12.2011).
- Hammond, M. and Collins, R. (1991) *Self- Directed Learning Critical Practice*, Nichols/GP Publishing, New York.
- Henderson, G. J. (1996) *Reflective Teaching: The Study Of Constructivist Practices*. Cornell University Press, New York.
- Huy, Q.N. ( 1999). Emotional Capability, Emotional Intelligence, and Radical Change. *Academy of Management Review*, s.325-346.
- İkiz, F. E.; Görmez, S. K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi, *İlköğretim Online*, Sayı: 9, s.1216-1225.
- İşmen, E. (2001). Duygusal Zeka ve Problem Çözme, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 13, s. 111-124.
- Kalafat, S. (2008). *Üstbiliş ( metacognition )*  
<http://www.genbilim.com/content/view/3480/38/> (28.02.2011)
- Karabulut, N. (2008). Duygusal Zekanın Sanat Eğitimi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesindeki İşlevleri, *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 2, s.81-85.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Katyal, S.; Awasthi, E. (2005). Gender Differences in Emotional Intelligence Among Adolescents of Chandigarh, *Journal Human Ecology*, s. 53-155.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*, İstanbul Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*, Kazancı Hukuk Yayınları, Ankara.
- Kember, D.; Leung D.Y.P, vd (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, s.382- 395.

- Köksal, N.; Demirel, Ö. (2008) . Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 34,s.189-203 .
- Köroğlu, S.G. (2006). *Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Algularına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zeka Düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği)*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kurt, G. (2007). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü Öğrencilerine Verilen Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitiminin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- Küçük, G. (2007). *Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zeka düzeyleri Arasındaki İlişki*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Billimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Langer, A. M. (2002). Reflecting on Practice: Using Learning Journals in Higher and Continuing Education, *Teaching in Higher Education*, s.337-351.
- Le Doux, J. (2006). *Duygusal Beyin*, Çeviren: Arıcan Uysal, Pegasus Yayınları, Ankara.
- Leung, D. Y. P.; Kember, D. (2003). *The Relationship Between Approaches To Learning And Reflection Upon Practice*. Educational Psychology.
- Mayer, J.D.; Salovey, M. (1990). *Emotional İntelligence*. Imagination, Cognition, and Personality, Baywood Publishing Company.
- Mayer, J.D.; Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey and D. Sluyter (eds.): Emotional development and emotional intelligence: educational implications, Basic Books. New York.
- Mayer, J.D.; Caruso, D.R., and Salovey, P. (1999). *Emotional Intelligence: Meets Traditional Standarts For An Intelligence*, University of Hampshiirie, Durham.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions Of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- McPhail, K. (2004). *An Emotional Response to The State of Accounting Education Developing Accounting Students, Emotional İntelligence*, Critical Perspectives on Accounting.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practic.*, Sterling, VA: Stylus Publishing Inc.
- Norton, J. L. (1994). *Creative Thinking and Reflective Practitioner*, Journal of Instructional Psychology.

- Özçalılı, S. (2007). *Possible Effects Of In-Service Education On Efl Teachers' Professional Development In Terms Of Teacher Efficacy And Reflective Thinking*, Boğaziçi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Özçınar H.; Deryakulu D. (2011). Video- Durumlarda Yansıma Noktalarının ve Tartışma Gruplarında Öğretmen Katılımının Yansıtıcı Düşünmeye Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 321-331.
- Özdemir, D. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Huy, P. (2007). *An Examination of Reflective Thinking, Learning Approaches, and Self-Efficacy Beliefs at the University of the South Pacific: A Path Analysis Approach*, Educational Psychology.
- Pollard, V. (2008). *Ethics and reflective practice: continuing the conversation*, Reflective Practice, No. 4.
- Presseisen, B. Z. (1985). *Thinking Skills: Meanings, Models, Materials.*, A. Costa (Ed.), Developing Minds, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rodgers, C. (2002). *Defining Reflection: Another Look At John Dewey and Reflective Thinking*. Teachers College Record.
- Saygılı, H. (2000). *Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Salovey, P.; Grewal D. (2005). *The Science of Emotional Intelligence*, Current Directions In Psychological Science.
- Salovey, M; Brackett M.A. (2006). *Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*, Psicothema.
- Seferoğlu S.S. ; Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), s.193-200.
- Semerci, N. (1999). *Kritik Düşünmenin Mikro Öğretim Dersinde Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Semerci, Ç.; Meral, E. (2009). Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, s.50-54.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Gönül Yayıncılık, Ankara.

- Singh, D. (2006). *Emotional Intelligence At Work : A Professional Guide*, (Third Edition) Response Books, London.
- Stein,S.J; Book H.E. (2006). *The EQ Edge : Emotional Intelligence and Your Success*, Jossey – Bass A Wiley Imprint.
- Stein, S. J.; Salovey, P. (2009). *Emotional İnteligece For Dummies*. Wiley: Canada
- Steinberg, R.J. (1996). *Successful Intelligence*, Simonve Schuster, New York.
- Sönmez, V. (2008). *Bilim Felsefesi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şahin, A. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:10 Sayı:37, s.108-119.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitimde Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 15, s.167 – 172.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, KPSS El Kitabı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Thorndike, E.L (1920). Intelligence and Its Uses, *Harper 's Magazine*, s. 227–235.
- Thorpe K (2004). *Reflective learning journals: From concept to practice*, Reflective Practice, Routledge.
- Titrek, O (2004a). *Öğrenen Örgütlerde Duygusal Zekayı Geliştirme*, Öğrenen Örgütlerin Dinamikleri. Editörler: K. Demir; C. Elma, Sandal Yayınları, Ankara.
- Titrek, O. (2004). *Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.
- Titrek, O.; Bayrakçı M.; Zafer, D. (2009). Okul Yöneticilerinin Duygularını Yönetme Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 18, s.55-73.
- Tok, Ş. (2005). *Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar*, MKÜ Yüksek Lisans Ders Notları.
- Tok, Ş. (2008). Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi, *İlköğretim Online*, s.557-568.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Test of Creative Thinking, Verbal Tests Forms A And B (Figural A&B)*, : Scholastic Service Inc. II, Bensenville.

- Tosun, A.; Irak, M. (2008). Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe Uyarlaması, Geçerliği, Güvenirliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi, *Türk Psikiyatri Dergisi*, Sayı: 19, s. 67-80. ( <http://www.turkpsikiyatri.com/C19S1/67-80.pdf>) (01.03.2011)
- Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching, Practice and Theory*, Cambridge.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Wechsler, D. (1958). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Wilson, J.; Jan, W. L. (1993) *Thinking for Themselves Developing Strategies for Reflective Learning*, Eleanor Curtain Publishing, Australia.
- Weisinger, H. (1998). *İş Yaşamında Duygusal Zeka Başarının Gizli Kaynağı*. Çeviren: N. Süleymangil, MNS Yayıncılık, İstanbul.
- Van Manen, J. (1977). *Linking Ways of Knowing With Ways of Being Practical*, Curriculum Inquiry, 20s.5–208.
- Vural, D.E. (2010). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki, *e-Journal of New World Sciences Academy*, s. 972-980.
- Yeung, R. (2009). *Emotional Intelligence The New Rules*, Marshall Cavendish Business, London.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretimde 1.Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamaların Değerlendirilmesi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.

**EKLER**

**EK-1. Ölçek Onay Belgesi**

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/346  
Konu : Anket.  
Zühal GÜVENÇ.

07.01.2011

**VALİLİK MAKAMINA**

- İlgi** : a) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 22/12/2010 tarih ve 5137 sayılı yazısı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nun 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.  
d) Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 05/01/2011 tarihli tutanağı.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Zühal GÜVENÇ**'in, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki**" konulu anket çalışmasını yapma istekleri hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Zühal GÜVENÇ**'in, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki**" konulu anket çalışmasını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

  
Dr. Muhammed YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

**EKLER:**

1- İlgi yazı örneği ve ekleri.

07.01.2011  
  
Harun KAYA  
Vali/a.  
Vali Yardımcısı

**EK – 2. Araştırma Yapılan Kurumların Listesi**

700. Yıl Osman Gazi İlköğretim Okulu  
75.Yıl Sefaköy İlköğretim Okulu  
Akşemsettin İlköğretim Okulu  
Alaattin Keykubat İlköğretim Okulu  
Arif Nihat Asya İlköğretim Okulu  
Dr. Hulusi Behçet İlköğretim Okulu  
İnönü İlköğretim Okulu  
Mustafa Eravutmuş İlköğretim Okulu  
Mustafa Kemal Paşa İlköğretim Okulu  
Mustafa Pars İlköğretim Okulu  
Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu  
Osman Zeki Üngör İlköğretim Okulu  
Penyelüks Hasan Gürel İlköğretim Okulu  
Sefaköy 100. Yıl İlköğretim Okulu  
Söğütlüçeşme İlköğretim Okulu  
Şehit Binbaşı Bedir Karabıyık İlköğretim Okulu  
Şehit Er Müslüm İlköğretim Okulu



### **EK – 3. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Anketi**

Değerli Öğretmen Arkadaşlarım,

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerinin alınmasına ihtiyaç duyulmuştur. Toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar (yüksek lisans tezi) için kullanılacak, herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Ölçekten elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle ölçek formuna isim yazmanız beklenmemektedir. Aşağıdaki bilgilerde size uygun seçenekleri “X” ile işaretlemeniz yeterlidir.

Gösterdiğiniz ilgi ve sabrınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı :  
Zühal GÜVENÇ  
Pamukkale Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
İlköğretim ABD.  
Sınıf Öğretmenliği Programı  
Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman Öğretim Üyesi:  
Yrd.Doç.Dr.Kazım ÇELİK  
Pamukkale Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü  
Sınıf Öğretmenliği ABD.

#### **I. KİŞİSEL BİLGİLER**

A.Cinsiyet Sayıları	B. Öğretmenlikteki Kıdeminiz	C.Öğrenim Durumunuz	D. Öğrenci
Kadın ( )	5 yıl ve daha az ( )	Öğretmen Okulu ( )	5- 14 kişi ( )
Erkek ( )	6 – 10 yıl ( )	Eğitim Y.O- Eğitim Enstitüsü ( )	15- 24 kişi ( )
	11 – 15 yıl ( )	Eğitim Fakültesi ( )	25- 34 kişi ( )
	16 – 20 yıl ( )	Diğer Fakülteler ( )	35- 44 kişi ( )
	21 yıl ve üzeri( )	Lisansüstü Eğitim ( )	45- 54 kişi ( )
			Diğer ( )

## II. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL YETERLİKLERİNİ OKULDA KULLANMA SIKLIĞI ÖLÇEĞİ

		KULLANMA SIKLIĞI				
		Hiç	Çok Nadir	Ara Sıra	Çok Sık	Her Zaman
1.	Öğrenciler hakkında karar verirken hem olumlu hem de olumsuz özelliklerini göz önünde bulundururum.					
2.	Hissettiklerimden kendimi sorumlu tutarak gerekli sonuçları çıkarırım.					
3.	Duygularımın performansımı nasıl etkilediğinin farkında olurum.					
4.	Hissettiğim duygular sonucunda ortaya çıkabilecek davranışları anlarım.					
5.	Olumsuz duygularla baş edebilirim, duygularıma göre hareket etmem.					
6.	Kendimi iyi hissetmemi sağlayan duygularımı bilirim.					
7.	Meslektaşlarımdan duygu ve davranışlarımla ilgili aldığım dönütlere önem veririm.					
8.	Olacakları önceden sezerim (Önsezilerim güçlüdür.)					
9.	Güçlü ya da zayıf özelliklerimin farkındayım.					
10.	Güçlü yönlerimden okulda yararlanırım.					
11.	Zayıf yönlerimi geliştirmeye çalışırım.					
12.	Görev verildiğinde başaracağım konusunda kendime güvenirim.					
13.	Okulda stresli durumlarda kolaylıkla sakinleşirim.					
14.	Gerilimli ortamlarla karşılaştığımda (öfke,kızgınlık gibi )olumsuz duygularımdan kurtulmayı başarırım.					
15.	Aksiliklere rağmen umudumu yitirmeden ve yılmadan yoluma devam ederim.					
16.	Dürüst ve açık karakterin, etik değerlerin gerektirdiği biçimde hareket ederim.					
17.	Etik olarak hareket etmeyenlere karşı koyarım.					
18.	Okulda özenli ve ilkeli olarak çalışmalarımı sürdürürüm.					
19.	Sorumluluklarımı yerine getirirken nesnel (tarafsız) davranırım.					
20.	Okulda verdiğim sözleri tutarım.					
21.	Okulda öğrencilerimle ilişkilerimde verdiğim sözleri tutarım.					
22.	Okulda öğrencilerimin güvenini kazanmaya çaba gösteririm.					
23.	Okulda öğretmen arkadaşlarımdan davranışlarımdan dolayı gerektiğinde özür dilerim.					
24.	Sorumluluklarımdan gereğine uygun hareket ederim.					
25.	Okulda öğrencilerimle ilişkilerimde esnek davranışlar sergilerim.					
26.	Değişik kaynaklardan yeni düşünceleri araştırmaya ilgi duyarım.					
27.	Problemlerin çözümünde yeni çözümler ortaya koyarım.					
28.	Stresli ortamlarda bile mizah gibi olumlu duygulara sahip olarak çevremi olumlu yönde etkilerim.					
29.	Engeller karşısında sakinleşerek, kendimi yaşamın amaçlarına doğru güdülerim.					
30.	Araştırmaya dayalı hesaplanmış riskler alırım.					
31.	Çevremdeki insanların ve kendimin performansını nasıl artıracığımı bilirim.					
32.	Azım ve sebat göstererek çalışmalarımı sürdürürüm.					
33.	Kendimi aşan büyük amaçlara ulaşmada kararlı olurum.					
34.	Yaşamın zorluklarını aşmada kırtasiyecilik yerine, yaratıcı olmaya çalışırım.					

35.	Öğrenci ilişkilerinde fedakarlık yapıp, inisiyatif (ilk adımı atma) kullanırım.					
36.	Bireysel ve örgütsel amaçlar için ortaya çıkan fırsatları kolaylıkla anlarım.					
37.	Görev verildiğinde, başarısızlıktan korkmadan kısa sürede harekete geçerim.					
38.	Başarısızlık durumundan ders çıkararak, başarmak için tekrar harekete geçerim.					
39.	Çalıştığım okul ya da içinde bulunduğum grubun çıkarları ile kendi çıkarlarımı dengelemeye çabalarım.					
40.	Mesleki amaçlar doğrultusunda hareket etmek için çevremdekileri kolaylıkla etkilerim.					
41.	Olaylar ve engeller karşısında iyimser bakış açısı oluşturarak, bu bakış açısını sürdürmeye özen gösteririm.					
42.	Öğrencilerimi iyi dinlerim.					
43.	Öğrencilerimin görüşlerine önem veririm.					
44.	Öğrencilerimin duygusal ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranırım.					
45.	Çevremdeki insanların açıkça ifade edemediği duygularını dahi çok iyi anlarım.					
46.	İnsanların duygularını yüz ifadelerinden okurum.					
47.	Başkalarının bakış açılarını anlamak için sorular sorarım.					
48.	Öğretmen arkadaşlarımın duygusal yönden gelişmelerine yardım ederim.					
49.	Öğretmen arkadaşlarımın karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirmeye çabalarım.					
50.	İnsanlara karşı ön yargılı hareket etmemeye özen gösteririm.					
51.	Farklı dünya görüşündeki insanlara karşı hoşgörülü davranırım.					
52.	Meslektaşlarımın arasındaki iletişim kopukluklarını hemen algılarım.					
53.	Bayram, doğum günü v.b. günleri güçlü bağlar kurmak için fırsat olarak kullanırım.					
54.	İnsanları kolayca ikna ederim.					
55.	Sunum ve konuşmalarımı dinletmek için gerekli stratejileri kullanırım.					
56.	Öğrencilerimle ilişkilerimi karşılıklı sevgi ile gerçekleştiririm.					
57.	Esnek ve açık bir biçimde, tüm iletişim sistemlerini etkili kullanırım.					
58.	Öğrencilerimle iletişim kurarken beden dilini etkili kullanırım.					
59.	Kişisel vizyonumu ve misyonumu, örgütsel vizyon ile uyumlu olarak sürdürürüm.					
60.	Gerektiğinde lider olmak için adım atmaktan çekinmem.					
61.	Öğrencilerimin performansını artırmada onlara rehberlik ederim.					
62.	İlişkilerimde gerginliklere yol açabilecek çatışmaları ortak amaçları göz önüne alarak çözerim.					
63.	Değişimin gereğini anladığımda engelleri kaldırmaya girişirim.					
64.	Gerektiğinde değişim için başkalarına model olurum.					
65.	Gerektiğinde değişim için başkalarını model olarak alırım.					
66.	Çalıştığım örgütün ya da arkadaşlarımın performanslarının gelişimi için gerekli liderliği yapmaktan çekinmem.					
67.	İnsanlarla yakın ve sıcak ilişkiler kurarım.					
68.	Okulda gergin durumlarda diplomatik davranış ve konuşmaları başarırım.					
69.	Başkaları ile çalışmaktan hoşlandığım için, çeşitli gruplarda görev alırım.					
70.	Çalışmalara ve kararlara, öğretmen arkadaşlarımın katılımını sağlarım.					
71.	Arkadaşlarımın karşılaştığı problemleri, iş birliği yaparak çözerim.					
72.	Durum ne olursa olsun grubun ve arkadaşlarımın saygınlığını korurum.					

### III. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

GÖRÜŞLER		Hiç	Çok Nadir	Ara Sıra	Çok Sık	Her Zaman
1.	Öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini düzenlerim.					
2.	Öğrencilerim öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yaparım (sınav, ödev, öğrenci ve ailesi ile görüşme vb)					
3.	Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yaptığım etkinliklerinin sonuçlarını değerlendiririm.					
4.	Öğrencilere öğrenme düzeyleri ile ilgili onlara dönüt veririm.					
5.	Öğretme- öğrenme hedefleri, konular, yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme ile ilgili karar verirken tekrar tekrar düşünürüm.					
6.	Konuları öğrencilerin yaşamları ilişkilendirerek işlenirim.					
7.	Düşüncelerini özgürce savununa öğrencileri överim.					
8.	Öğrencilerin kendileri rahat bir şekilde ifade edebileceği bir sınıf ortamı yaratırım.					
9.	Öğrencilerimin konuyla ilgili yaşadıkları ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularını benimle paylaşmalarını sağlarım.					
10.	Öğrencileri sınıf içi alınacak kararlara katarım.					
11.	Öğrencilerin öğretim sürecine ve öğretmenlik tutumlarına ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlarım.					
12.	Öğrencilerimin bu eleştirilerine göre öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı değiştiririm.					
13.	Meslektaşlarımla öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı eleştirmelerini isterim.					
14.	Meslektaşlarımla öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini dikkate alırım.					
15.	Öğretmenlikteki güçlü ve zayıf yönlerimi değerlendiririm.					
16.	Yaptığım uygulamalar “öğrencilerin öğrenmelerine katkı getiriyor mu / etkili oluyor mu?” sorusunu kendime sorarım.					
17.	Öğretmenlik uygulamalarımı sürekli olarak sorgularım.					
18.	“Dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim” sorusunu kendime sorarım.					
19.	“Yapabileceğim bu değişikliklerin olası etkileri nelerdir?” sorusunu kendime sorarım.					
20.	Alternatif yöntemler ve bakış açıları üzerinde düşünürüm.					
21.	Ders sırasında oluşan sorunlar ( öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb) belirlerim.					
22.	Ders sırasında oluşan sorunlar ( öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb hakkında öğrencilerin görüşlerini alırım.					
23.	Aldığım kararın doğru olduğunu destekleyecek kanıtları toplarım.					
24.	Gelişmeye ihtiyaç duyduğum alanları belirlerim.					
25.	Mesleki yayınları ve yeni gelişmeleri izlerim.					
26.	Mesleki yayınlardan ve yeni gelişmelerden yararlanırım.					
27.	Mesleki gelişimimi izlemek ve eksiklerimi görmek amacıyla günlük tutarım.					
28.	Meslektaşlarımla “derslerde neler yaptığımız, neden bu çalışmalarını yaptığımız ve bu çalışmaların etkili olup olmadığı” üzerinde tartışırım.					

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler:

**Adı Soyadı** : Zühal GÜVENÇ  
**Doğum Yeri** : İstanbul  
**Doğum Yılı** : 01.07.1986  
**Medeni Hali** : Bekâr  
**Yabancı Dil** : İngilizce

### Eğitim ve Akademik Durumu:

#### Lise

**2001 – 2004** : Denizli Anadolu Lisesi

#### Lisans

**2005 – 2009** : Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü

#### Yüksek Lisans

**2009 -** : Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim A.B.D. , Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

### İş Tecrübesi:

**2009 – 2011** : Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu Küçükçekmece / İstanbul (Sınıf Öğretmeni)

**2011 -** : Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü (Sınıf Öğretmeni)