



T.C.

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN VE
DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Kübra KILINÇ

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul – 2019



T.C.

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN VE
DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Kübra KILINÇ

(Yüksek Lisans Tezi)

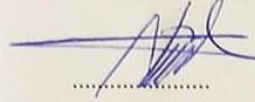
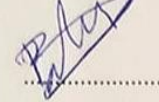
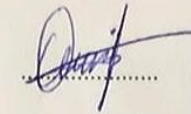
Danışman

Doç. Dr. Sibel CENGİZHAN

İstanbul – 2019

ONAY

Kübra KILINÇ tarafından hazırlanan 'Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi' konulu çalışma 05.11.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Sibel CENGİZHAN	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Asude BALABAN DAĞAL	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Deniz SARIBAŞ	

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad Soyad: Kübra KILINÇ

Doğum Tarihi: 01.08.1992

Doğum Yeri: Kilis

Medeni Hali: Evli

EĞİTİM

Lise: Kilis Anadolu Lisesi (2011)

Lisans: Marmara Üniversitesi / Okul Öncesi Öğretmenliği (2015)

Lisans: Anadolu Üniversitesi / AÖF / Sosyoloji (2019)

Yüksek Lisans: Marmara Üniversitesi / Eğitim Programları ve Öğretim (2019)

İLETİŞİM

E-Mail: kbr12345@yandex.com

ÖNSÖZ

Duygusal zekâ ve yaratıcı düşünme becerileri, bireylerin dünyayı daha iyi algılamalarına, yaşamlarını anlamlı hale getirmelerine ve daha iyi koşullarda yaşamalarına katkı sağlayacak önemli düşünme becerilerindendir. Bu noktadan hareketle başlayan tezimin amacına ulaşmasını diliyorum.

Bu çalışmayı oluşturmamda bana katkısı ve destekleri olan kişiler olmasaydı bu çalışma bu duruma gelemezdi. Öncelikle çalışmayı yapmamda bana rehberlik eden; bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan kıymetli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Sibel CENGİZHAN'a, çalışmamın daha nitelikli olabilmesi için derslerinden ve bilimsel önerilerinden yararlandığım değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Levent DENİZ ve Doç. Dr. Orhan AKINOĞLU'na, ayrıca çalışmanın bulgular kısmında beni bilgilendiren ve desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Emine Gülen ULUSOY'a ve başta Öğr. Gör. Kadriye Efe AZKESKİN olmak üzere benden yardımını esirgemeyen tüm Marmara, Yıldız Teknik ve İstanbul Üniversiteleri, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim elemanlarına ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere, bugünlere gelmemde büyük emeği olan, her zaman maddi manevi yanımda olan canım ailem, babam Mahmut MERCİMEK, annem Kifayet MERCİMEK ve kardeşim Eda MERCİMEK'e; varlığıyla bana güç katan sevgili eşim, yol arkadaşım İsmail KILINÇ'a sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Kübra KILINÇ

İstanbul, Kasım, 2019

ÖZET

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin Ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin ve duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel nitelikte olup, ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır.

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim döneminde İstanbul ilinde bulunan devlet üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise küme örnekleme yöntemi ile seçilen; Marmara, İstanbul ve Yıldız Teknik üniversitelerinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 200 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Şahin ve Danışman tarafından (2017) geliştirilen Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Bar On tarafından (2000) geliştirilen Acar tarafından (2001) Türkçeye uyarlanan Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma verileri bilgisayarda 'SPSS 25.0' paket programı ile çözümlenmiştir. Araştırmada öncelikle kişisel bilgi formundaki demografik değişkenlerin frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır. Demografik verileri çözümlerken, normal dağılan verilerde gruplar arası farklılığa bakmak için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılırken, normal dağılmayan verilerde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Ölçekler ve alt boyutları arasındaki korelasyon hesaplanırken Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma verilerinden elde edilen analizler sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanlarla baba eğitim düzeyi arasında ilişki anlamlı bulunmuştur. Tukey testinin sonuçlarına göre babası üniversite mezunu olanların puan ortalamaları, lise mezunu olan çocukların puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ölçeklerden alınan puanlarla diğer değişkenler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi, Yaratıcı Kişilik Özellikleri, Duygusal Zekâ

ABSTRACT

Investigation Of Creative Personal Properties And Emotional Intelligence Levels Of Various Teacher Candidates In Various Variables

In this study, it is aimed to examine the creative personality traits and emotional intelligence levels of preschool teacher candidates in terms of various variables. The research is descriptive and it is a quantitative research in relational survey model.

The population of the research consists of preschool teacher candidates who study in the education faculties of state universities in Istanbul in the 2018-2019 academic year. The sample of the study was selected by cluster sampling method; Marmara, İstanbul and Yıldız Teknik universities consist of 200 preschool teacher candidates studying in the 3rd and 4th grades. Personal information form developed by the researcher, Creative Personality Traits Scale developed by Şahin and Adviser (2017) and Emotional Intelligence Scale adapted by Turkish by Acar (2001) developed by Bar On (2000) were used as the measurement tool in the research.

The data were analyzed with SPSS 25.0 software. Firstly, the frequency and percentage distributions of the demographic variables in the personal information form were made. While analyzing the demographic data, independent sample t-test and one-way ANOVA were used to look at the differences between the groups in the normally distributed data. Pearson correlation analysis was used to calculate the correlation between scales and sub-dimensions.

As a result of the analysis obtained from the research data, the relationship between the scores obtained from the pre-school teacher candidates' sensory intelligence scale and father's education level was found to be significant. According to the results of the Tukey test, the mean scores of those whose fathers are university graduates were found to be statistically significantly higher than those of the high school graduates. No significant relationship was found between the scores obtained from the scales and other variables.

Key words: Preschool, Creative Personality Characteristics, Emotional Intelligence

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	ii
ÖZGEÇMİŞ.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR	x
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	11
1.1. Problem	11
1.2. Amaç	15
1.3. Önem	16
1.4. Sınırlılıklar	17
1.5. Sayıtlar	17
1.6. Tanımlar	17
1.7. Kısaltmalar	17
BÖLÜM II: ALAN YAZIN	18
2.1. Yaratıcılık Tanımı	18
2.1.1. Yaratıcılığın Boyutları.....	19
2.1. 2. Yaratıcılığa Ait Süreçler.....	21
2.1.3. Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler.....	22
2.1.4. Yaratıcılıkta Rol Oynayan Etmenler	24
2.1.5. Yaratıcılık ve Bilişsel Zekâ (IQ) Arasındaki İlişki.....	28
2.1.6. Yaratıcı Birey ve Kişilik Özellikleri ve Yaratıcı Öğretmen Özellikleri	29
2.1.7. Yaratıcılık ve Eğitim	32
2.1.8. Okul Öncesinde Yaratıcılık	34
2.2. Duygusal Zekâ.....	36
2.2.1. Duygu Tanımı.....	36
2.2.2. Zekâ Tanımı	37
2.2.3. Duygusal Zekânın Tanımı	37
2.2.4. Duygusal Zekâ Yetkinlikleri	38

2.2.5. Duygusal Zekâyı Etkileyen Etmenler.....	43
2.2.6. Bilişsel Zekâ (IQ) ile Duygusal Zekâ (EQ) Arasındaki İlişki	45
2.2.7. Duygusal Zekâyı Geliştirme Yolları	46
2.2.8. Eğitimde Duygusal Zekâ	47
2.3. İlgili Araştırmalar	49
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	67
3.1. Araştırma Modeli	67
3.2. Evren/Örneklem	67
3.3. Veri Toplama Araçları.....	69
3.4. Verilerin Toplanması.....	72
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	72
BÖLÜM IV: BULGULAR	81
4.1. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	81
4.2. Duygusal Zeka Ölçeğine İlişkin Bulgular	84
4.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Ve Duygusal Zekâ Ölçeği Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	88
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	90
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	90
5.2. Öneriler.....	97
KAYNAKÇA	99
EKLER.....	110

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Örneklem Grubunun Dağılımı	68
Tablo 3.2. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonucu Elde Edilen Cronbach's Alpha Değerleri	70
Tablo 3.3. Baron Duygusal Zeka Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonucu Elde Edilen Cronbach's Alpha Değerleri	71
Tablo 3.4. Gruplara Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Normallik Analizi	73
Tablo 3.5. Gruplara Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk Testi Sonuçları	78
Tablo 3.6. Gruplara Göre Duygusal Zeka Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Normallik Analizi	76
Tablo 3.7. Gruplara Göre Duygusal Zeka Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk Testi Sonuçları	79
Tablo 4.1. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Toplam Puanlarına ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları	81
Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Bağımsız Örneklem t Testi Bulguları ..	82
Tablo 4.3. Sınıf Düzeyine Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Mann-Whitney U Testi Bulguları	82
Tablo 4.4. Anne Eğitim Durumuna Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Kruskal-Wallis Bulguları	82
Tablo 4.5. Baba Eğitim Durumuna Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Kruskal-Wallis Bulguları	83
Tablo 4.6. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Kruskal-Wallis Bulguları	83
Tablo 4.7. Aile Gelir Durumuna Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Kruskal-Wallis Bulguları ..	83
Tablo 4.8. Okul Öncesi Eğitim Alma Duruma Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Bağımsız Örneklem t Testi Bulguları	84
Tablo 4.9. Algılanan Aile Tutumuna Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Bulguları	84
Tablo 4.10. Duygusal Zeka Ölçeğinin Toplam Puanlarına ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Analiz Bulguları	85
Tablo 4.11. Cinsiyete Göre Duygusal Zeka Ölçeği Bağımsız Örneklem t Testi Bulguları	85
Tablo 4.12. Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Zeka Ölçeği Bağımsız Örneklem t Testi Bulguları	86
Tablo 4.13. Anne Eğitim Durumuna Göre Duygusal Zeka Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Bulguları	86
Tablo 4.14. Baba Eğitim Durumuna Göre Duygusal Zeka Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Bulguları	86
Tablo 4.15. Duygusal Zeka Ölçeği İçin Baba Eğitim Durumuna Göre Tukey Testi Bulguları	87
Tablo 4.16. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Duygusal Zeka Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Bulguları ..	87
Tablo 4.17. Aile Gelir Durumuna Göre Duygusal Zeka Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Bulguları	87
Tablo 4.18. Okul Öncesi Eğitim Alma Duruma Göre Duygusal Zeka Ölçeği Bağımsız Örneklem t Testi Bulguları	88
Tablo 4.19. Algılanan Aile Tutumuna Göre Duygusal Zeka Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Bulguları	97
Tablo 4.20. Ölçekler ve Alt Ölçekler Arası Korelasyonlar	89

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

DZÖ: Duygusal Zekâ Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

EQ: Duygusal Zekâ

IQ: Bilişsel Zekâ

YKÖÖ: Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem

Değişen yaşam koşulları ve buna dayalı olarak oluşan yeni sosyal yapılarla birlikte, olaylara özgün bir bakış açısıyla bakabilmeyi beceri haline getirmiş yaratıcı düşünebilen ve duygularını yönlendirebilen duygusal zekâyâ sahip olan bireylere olan ihtiyaç artmıştır. Bu becerilerin eğitim öğretim aracılığıyla bireylere kazandırılması gerekmektedir.

Aydın (2000)'e göre bireyin gelişim süreci doğum öncesinden başlayarak yaşam sona erinceye kadar devam eden, birçok unsurun etkilediği birikimsel bir yapıya sahip doğal bir süreçtir. Bu süreçte fizyolojik ve psikolojik etkenler çoğu zaman iç içe girmekte ve gelişim doğasını karşılıklı olarak etkilemektedir (Akt. Haktanır vd., 2011). Okul öncesi dönem, çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimi alanlarındaki birçok beceriyi kazanmaya başladığı bir dönemdir. Bu dönem gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu yıllardır ve bu süreçte edinilen deneyimler ileriki yıllara temel oluşturmaktadır. (Senemoğlu, 2004). Bu dönemde verilen eğitim, çocuğun geleceğine yön verir. Oktay (2003), okul öncesi dönemden itibaren bireylerde aranan özelliklerin şunlar olduğunu belirterek: “Duygu ve düşüncelerini özgürce anlatabilen, araştırmacı, meraklı, girişimci, üretici, karşılaştığı problemlere çözümler ve seçenekler üretebilen, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, sahip olduğu gücü en üst düzeyde kullanabilen, kendi kendini denetleyebilen bireyler” yetiştirmenin önemini vurgular.

Aydınlık bir gelecek için toplumların en önemli güvencesi çocuklara verilecek eğitimidir. Bunun için ülkeler çocukları barış ve güven içinde bir ortamda gerekli imkânları sunarak eğitmelidir. Bu konuda büyük sorumluluklardan biri de öğretmenlere düşmektedir. Toplumlar için öğretmenin hem nitelik hem nicelik yönünden özenle yetiştirilmesi öncelikli bir görev haline gelmiştir. Öğretmen, bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla eğitim sürecine kalite kazandırırken bir yandan da uyguladığı yöntem, teknik ve stratejilerle eğitim programında yer alan davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasında önemli rol oynayarak öğrenci niteliklerinin artmasını sağlamaktadır (Haktanır vd., 2011). Öğretmenlerin bireylerin eğitimine etkisi öğretimin her basamağında önemlidir. Fakat bu etki okul öncesi dönemde

daha çok önem kazanmaktadır. Çünkü okul öncesi öğretmeni çocuğun aile dışındaki karşılaştığı ilk yetişkindir (Oktay, 1993). Görüldüğü gibi Çocukların örnek alacağı ve bilgisinden faydalanacağı ilk öğretmen okul öncesi öğretmeni olarak görülmektedir. Bu durumda okul öncesi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu görevler Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuatında şu şekilde tanımlanmıştır:

“Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların gelişimlerini sağlamak, iyi alışkanlıklar kazandırmak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için eşit eğitim şartları hazırlamak, çocukların, Türkçeyi doğru telaffuz etmelerini sağlamak”(http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html).

- Bu görevleri gerçekleştirebilmelerinin yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin bir takım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler genel olarak şu şekilde sıralanabilmektedir (OÖGM, 1996; Gürkan, 2005: 69; Başal, 2005:59):
- Çocuk gelişimi, psikolojisi ve eğitimi konusunda bilgi sahibi olmalı ve öğretmenlik formasyonuna sahip olmalıdır.
- Çocukla çocuk olabilen, sıcak ve sevecen bir kişi olmalıdır. Bunun için çocukları sevmeli, onlarla bir arada olmaktan ve bir şeyler yapmaktan mutlu olmalıdır.
- Geniş bir dünya görüşü ve genel kültür bilgisine sahip olmalıdır.
- Liderlik yapabilmeli, özgüven sahibi olmalıdır.
- Eleştiriden çok övgüyü tercih edebilmeli, çocukları motive edebilmelidir.
- İşbirliğine açık, objektif ve adil olmalıdır.
- Çocukları dinleyen, onlara değer veren, onlara saygı duyan bir kişi olmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için de önce kendisine saygısı olmalıdır.
- Hareketleri yumuşak ve duyarlı olmalıdır. Böylece çocuklar kendini rahatça ifade etmekten çekinmemelidir.
- Konuşması doğru, sade, akıcı ve anlaşılır olmalıdır.
- Güler yüzlü ve neşeli olmasını bilmelidir. Ayrıca, öğretmen şakacı, espirtüel ve olayların komik yanlarını gören ve gösterebilen bir kişiliğe sahip olmalıdır. Ancak, bu şakacılık ve espri yeteneği çocuklara gülmek, onlarla alay etmek biçiminde değil, çocuklarla birlikte olayların komik yanlarına gülebilmek ve sınıf ortamında mutlu bir hava ve ortam oluşturmak olarak düşünülmesi gerekmektedir.

- Sakin, sabırlı ve problemleri kolayca çözebilen bir kişi olmalıdır. Ayrıca, çocukların da sesli düşünmelerini sağlayacak bir ortam oluşturarak, onların da problem çözme becerilerine sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlamalıdır.
- Merhametli olmalıdır. İnsanlara, doğaya, kısaca tüm canlılara karşı duyarlı ve merhametli davranışlarıyla örnek olan bir öğretmen, sınıfındaki çocukların da bu davranışları edinmelerine yardımcı olacaktır.
- Kendine güven duyan, endişeleri az olan biri olmalıdır. Okul öncesi öğretmeni, kendi kaygılarının üstesinden gelebilecek güce sahip olmalıdır.
- Yaratıcı düşünceye sahip olmalıdır. Duygusal zekâsı yüksek olmalıdır.

Bu özellikler doğrultusunda araştırmaya konu olan duygusal zekâ ve yaratıcı kişilik özellikleri okul öncesi öğretmenlerinde de olması gereken önemli özelliklerdendir. Duygusal zekâ ve yaratıcı kişilik özelliklerine sahip bir öğretmen sınıf içerisinde eğitimin kalitesini arttırmanın yanı sıra, çocuklarda duygusal zekâ ve yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesini de sağlayacaktır.

Yaratıcılık kavramını ortaya atan teorisyenler bu kavramı farklı bakış açılarıyla ele almışlardır. Torrance (1974) 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 (Akt. Aslan, 2001).

Yaratıcılık kavramına ilişkin çok sayıda tanım yapılmıştır. Bu tanımlardaki ortak noktalar; farklı şekillerde düşünebilme ile ortaya yeni ve özgün bir ürünün koyulması şeklinde kabul edilmiştir. Bu çerçevede yaratıcılığı, alışılan geleneksel düşüncelerin aksine yenilikçi düşünmenin ve çözümler getirmenin öne çıktığı bir süreç olarak açıklamak mümkündür.

Yıldırım, yaratıcı birey özelliklerini sekiz ana başlık altında toplamıştır (2002):

- Yargılamayı geciktirebilen,
- Farklı olmayı göze alan,
- Esnek düşünebilen,
- Spontan olabilen, çabuk düşünebilen,
- Kavram oluşturabilen,

- Kavramları ilişkilendirebilen,
- Hayal gücüne sahip,
- Konuya odaklanabilendir.

Dökmen (2000) yaratıcılığın eğitim ile geliştirilebileceğini belirtmektedir. İnsanların kendiliğindenliklerini bastırmadıkları ve spontane olabilmeye cesaretlendirildikleri durumlarda içlerinde bulunan yaratıcılık cevherinin açığa çıkacağı düşünülmektedir.

Duygusal zekâ kavramını ortaya atan teorisyenler bu kavramı farklı bakış açılarıyla ele almışlardır. Duygusal zekâ konusunda yayınlandığı ülkelerin en çok satılan kitapları arasında öne çıkan meşhur kitabında Goleman (2000) duygusal zekâ kavramını; *“Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yola devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme”* şeklinde tanımlamaktadır.

Duygusal zekâ yetenekleri beş ana başlık altında toplanmaktadır. İlk üç boyut kendi kendini yönetme ile ilgili, son iki boyut ise kişinin insanlar arası ilişkileri yönetme becerisi ile ilgilidir. Bunlar öz bilinç (kendini tanıma), duyguları idare edebilmek, kendini harekete geçirmek, başkalarının duygularını anlamak (empati), ilişkileri yönetebilmektir (Stein ve Book, 2003). Duygusal zekâ kavramı ile ilgili tanımlara baktığımızda birçok tanım olduğunu görmekteyiz bu tanımların ortak yönü; davranışlarımızı yönlendirmek için duygularımızdan yararlanmaktır diyebiliriz.

Kalıtım çerçevesi içerisinde dahi olasılıkların dağılımı söz konusu olmaktadır. Davranışsal genetikçiler tarafından yapılan saptamalara göre; davranışları sadece genler belirlememekte, genlerin yanı sıra çevre ve özellikle gelişim süreci yaşanan ve öğrenilen hususlar hayatın ilerlemesiyle birlikte mizaca ilişkin eğilimin nasıl bir şekil alacağını belirlemektedir. İnsan beyninin geçirdiği olgunlaşma şeklinde gizli olan nedenlere bağlı olarak duygusal yeteneklerin sabit veriler olmadığı, bunların öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğu söylenebilmektedir (Weisinger, 1998, Akt. Bender, 2006).

Duman ve arkadaşlarına (2014) göre başarıya ulaşılmasında yaratıcılık ve duygusal zekâ yetkinliklerinin birlikte ele alınması önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir.

Verilen bilgiler ışığında, öğrencilerin söz konusu yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olması ve duygusal zekâyı etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öncelikle eğitim sürecinin önemli parçası olan öğretmenlerin bu becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir. Söz konusu

beceriler bilişsel gelişim açısından daha küçük yaşlarda kazanıldığından okul öncesi öğretmenlerine daha fazla görev düşmektedir.

Yaratıcılık ve duygusal zekâ dünyada ve Türkiye’de güncel olarak kullanılan iki kavramdır. Literatüre bakıldığında son zamanlarda öğretmen adaylarının yaratıcılık ve duygusal zekâsı konularında yapılmış çalışmalarda artış olduğu görülmektedir. Bu iki kavramın gelecekte de önemli olacağını anlamakla birlikte, ikisi arasında bir ilişkinin olup olmadığı ve varsa ne şekilde olduğuyula ilgili önemi görmekteyiz. Yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve duygusal zekâ düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve duygusal zekâ düzeylerinin birlikte incelenmesi önemli konulardan biri olarak görülmektedir. Bu çalışmada da bu önemden yola çıkılarak okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının; yaratıcı kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri;
 - a. Cinsiyete
 - b. Öğrenim görülen sınıfa
 - c. Mezun olunan lise türüne
 - d. Annenin ve babanın eğitim düzeyine
 - e. Aile gelir durumuna
 - f. Okul öncesi eğitim alma durumuna
 - g. Algılanan aile tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ becerileri ne düzeydedir?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ becerileri;
 - a. Cinsiyete
 - b. Öğrenim görülen sınıfa
 - c. Mezun olunan lise türüne
 - d. Annenin ve babanın eğitim düzeyine
 - e. Aile gelir durumuna

- f. Okul öncesi eğitim alma durumuna
 - g. Algılanan aile tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

İçinde bulunduğumuz yaşam şartları, bireylerin üst düzey düşünmeyi gerektiren özelliklere sahip olmaları yönündeki beklentileri arttırmıştır. Bu beklentileri karşılamak için bireylerin her yönden tam ve bir bütün olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Duygusal zekâ ve yaratıcılık bireylerde bulunması gereken önemli becerilerdendir. Duygusal zekâ ve yaratıcılık becerisi doğuştan gelmekte olup eğitim-öğretim aracılığıyla geliştirilen becerilerdir. Bu becerileri geliştirme çabaları yaşamın en kritik dönemlerinden biri olan okul öncesi dönemden başlamalı ve süreklilik arz etmelidir. Bu dönemin en önemli parçalarından biri ise okul öncesi öğretmenleridir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yaratıcı düşünme düzeyleri yüksek bireyler yetiştirmeleri için; her zaman yenilikleri deneyen ve yeni fikirlere açık olan olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilen, duyguları zamanında üretebilen, yaşatabilen, denetim altına tutabilen ve başka bireylerle sağlıklı duygusal iletişime girebilen bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Bu nedenle bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerini, bunun hangi değişkenlere bağlı olduğunu ve duygusal zekâ ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında ilişki olup olmadığı belirlemeye çalışmıştır. Elde edilen sonuçların, okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarına ait yaratıcı kişilik özellikleri ve duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi yönünde önlem alınmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca söz konusu öğretmen adaylarının meslek hayatları boyunca öğrencilerdeki yaratıcılık ve duygusal becerilerin geliştirilmesine ışık tutarak katkı sağlaması ve okul öncesi eğitimde niteliğin artırılması açısından da önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1.Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Marmara, İstanbul ve Yıldız Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 200 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırma, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, mezun olunan lise türü, okul öncesi eğitim alma durumu ve algılanan aile tutumu değişkenlerinin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

3.Araştırma, Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinin ölçtüğü ve Bar On Duygusal Zekâ Ölçeğinin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan anket ve ölçeklerin katılımcılar tarafından samimiyetle doldurulduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcılık: Problemlerin ya da bilgede mevcut boşlukların hissedilmesi, hipotez ya da düşüncelerin oluşturulması, hipotezlerin denenerek geliştirilmesi ve verilerin iletilmesidir (Torrance, 1995).

Duygusal Zekâ: Bireyin çevresinden gelen baskı ve isteklere karşı başarılı bir şekilde baş edebilmesi için yardımcı olacak, duygusal, kişisel, sosyal yeterlilik ve beceriler dizinidir (Bar-On, 1997).

1.7. Kısaltmalar

Bar-On EQ-i: Bar-On duygusal zekâ ölçeği

EQ-i: Duygusal zekâ ölçeği

EQ: Duygusal zekâ

IQ: Bilişsel zekâ

BÖLÜM II

ALAN YAZIN

Bu bölümde yaratıcı kişilik özelliklerini daha iyi tanımlamak ve anlatabilmek için öncelikle yaratıcılık kavramı açıklanmaya çalışılmış daha sonra yaratıcılığın boyutları yaratıcılıkta rol oynayan etmenlerden bahsedilerek yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcı öğretmen özellikleri konusuna geçilmiştir.

2.1. Yaratıcılık Tanımı

Yüzyıllardır bilim adamları ve düşünürlerin üzerinde en çok durduğu problemlerden biri yaratıcılıktır. Toplumlari ileriye götüren en önemli ögenin yaratıcılık olduğu hemen hemen herkes tarafından benimsenen bir konudur. Eleştirel ve yaratıcı düşüncenin egemen olduğu toplumların gelişmiş toplumlar olacağı bütün dünya ülkeleri tarafından kabul edilmektedir. Bir toplumun, geçmişin bilgi birikimine sahip olması oldukça önemlidir. Çünkü yeni ve özgün bilgiler üretebilmek için bu önemli bir husustur (Akçum, 2005). Yaratıcı düşünmenin bir ürünü de daha fazla bilgi üretmektir (Kenç, 2001).

Batı dillerinde yaratıcılık ‘Kreativitaet, creativity’ olarak tanımlanmaktadır. Latince de ise “create” sözcüğünden köken almaktadır. Yaratıcılık, “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamına gelmektedir ve dinamik bir süreç olma niteliğindedir. Yaratıcılık birçok kişi tarafından değişik şekillerde tanımlanarak yaratıcılığın ne kadar karmaşık bir yapıda olduğu görülmektedir (Akçum, 2005). Fakat bu çeşitliliğin hepsi ayrı bir öneme sahiptir (Bozoklu, 1994, S. 18). Farklı kişiler tarafından yapılan ‘Yaratıcılık’ tanımlarını inceleyecek olursak(Akçum,2005);

- Torrance (1974) ; problemlere, değişikliklere, eksikliklere, kayıplara, uyumsuzluklar karşısında çözüm bulma, duyarlı olma, zorlukları tanımlama, ihtimalleri düşünme ve eksiklikleri tanımlama, tekrar tekrar kontrol etme ve elde ettiği sonuçları başka bireylere iletme olarak tanımlamaktadır.
- Vernon; bireyin yeni görüş, fikir, buluş ve nesneleri üretmesi için kabul ettiği teknolojik, bilimsel, manevi ve sosyal değer olarak tanımlamaktadır.
- Barlet; bireyin kendi yolundan ayrıldığı kalıplarından kurtulduğu ve denemeler yaptığı bir etmen olarak tanımlamaktadır.

- Daniel Keatting (1980) ; bireyin edinmiş olduğu bilgi, eleştirel analiz ve iletişim yeteneği olarak tanımlamaktadır.
- Simpson (1922) ; bireyin kendi düşünce kalıplarından çıkabileceği farklı, yeni fikirlere ulaşacağı güç olarak tanımlamaktadır.
- Mach ve Kogan; bireyin özünden ayrılmadan kalıplardan uzak durarak yeni fikirler üretebilmesi olarak tanımlamaktadır.
- Sprinthaller (1977) ; bireyin düşünme sürecinde ortaya koyduğu klasik ve alışılmışın dışındaki düşüncelerden farklı çözümler elde etmesi olarak tanımlamaktadır.
- Bentley (1999) ; bireyin elde ettiği bilgiye yeni bir düşünce geliştirene kadar düzenleme yaptığı süreç olarak tanımlamaktadır.
- A. Christine Parham (1988) ; bireyin problemlere karşı uygun, yeni ve özgün çözümler getirebildiği, çeşitli yeteneklerden oluşan karışım olarak tanımlamaktadır.
- Fromm (1959) ; bireyin benliğiyle hayatının farkına vararak kendini yönetmesi ve çeşitli stres faktörleriyle başa çıkması olarak tanımlamaktadır.
- Ferren (1953) ; bireyin geçmişindeki bilgi ve birikimlerinden yararlanarak yeni ve farklı düşünceler oluşturarak başarı elde etmesi ve yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Tüm tanımlar incelendiğinde, hepsinin içerisinde ‘‘yenilik’’ veya ‘yeni kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak yaratıcılık, kalıplaşmış, bilinen ve alışılmışın tam tersi olan düşünme süreci veya davranış biçimidir. Bu süreç içinde kalıplara, kurallara, tekrara, alışılmışa, sınırlara ve bilinene yer verilmemektedir (Yolcu, 2001).

2.1.1. Yaratıcılığın Boyutları

Yaratıcılık becerileri çalışmalarının öncülerinden en önemlisi Torrance’dır. Torrance, yaratıcılık alanında hem kendi kuramını üretmiş hem de yaratıcılığı ölçen birçok ölçüm aracı geliştirmiştir. Bu araçlar sayesinde hem çocuklardaki hem de yetişkin ve ergenlerin yaratıcılığını ölçmektedir. Eğitimcilerin sınıf ortamında yaratı olmasını ve etkinliklerle çocukların yaratıcılığını desteklemesinin yani yaratıcılığa gerek önemi vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca okul öncesi dönemde yaratıcılığın yüksek olduğunu ancak ilerleyen yıllarda giderek azalttığını belirtmektedir. Bu yüzden, sınıf ortamının yaratıcı olması gerektiğinin üzerinde durmaktadır. Torrance göre bireyin yaratıcılığı dört ana gruba

ayrılmaktadır. Bunlar; akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma boyutlarından oluşmaktadır (Torrance, 1964).

2.1.1.1. Akıcılık

Bireyin belleğinde sakladığı bilgileri gerektiğinde hızlı bir şekilde kullanabilmesidir. Yani hem fikir üretip hem de hemen çözüm üretmesidir (Torrance, 1962). Bireyin ne kadar akıcı düşündüğü, belirli bir zaman içerisinde ifade ettiği düşünce sayısıdır. Bu durum “ıraksak düşünme” olarak da tanımlanmaktadır (Guilford, 1976).

Bir başka tanıma göre akıcılık, düşünce ve fikirlerle ilişkili serbest olarak sözel veya sözel olmayan hareketlerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Edwards, 2006). Akıcılığın değerlendirmesi, basit soruların sorulması ve gelen cevapların miktarıyla gerçekleştirilmektedir. Aslında farklı fikirlerin toplamından oluşmaktadır. Ürünlerin veya fikirlerin art arda üretimine eş değer sayılabilmektedir (Gerrig ve Zimbardo, 2005).

2.1.1.2. Esneklik

Herhangi bir soruna farklı yaklaşımlarla yönelebilmek, farklı alanlarda fikir üretme ve değişik boyutları ortaya koyabilmektir. Yaratıcı davranışların, farklı yollarla gösterilmesi, görev içinde veya görev sırasında strateji değişikliği yaparak düşüncenin yön değiştirmesini sağlamaktır (Torrance, 1962). Bireyin ortaya aniden çıkan değişiklikleri fark etmesi ve geleneksel problem çözme metodundan vazgeçmesidir.

Yaratıcılık boyutlarında esneklik ikiye ayrılmaktadır. İlk olarak bilişsel esneklik, problemin çözümüne yardımcıdır. İkinci olarak davranışsal esneklik, bireyin düşünsel bir olay veya temadan bir diğerine zorlanmadan geçebilmesidir. Özellikle bilişsel süreçlerde son derece önemlidir (Edwards, 2006).

Esnekliği ölçmek amacıyla farklı düşünce testleri kullanılmaktadır. Yaratıcılıkla farklı düşünce aynı anlama gelmez. Fakat yaratıcı düşünceyi test etmek için farklı düşünce testleri kullanmak oldukça yararlıdır. Esnekliğin değerlendirilmesinde farklı düşünce testlerinin kullanılması yapılan araştırmalarda en etkili yöntem olduğunu göstermektedir. Esnekliğin ölçümünde belli kriterlere mutlaka dikkat edilmelidir. Elde edilen cevaplar mutlaka ürünlerle ilişkili olmalıdır. Cevaplar; anlaşılır ve açık olmalı, işlevsel ve gerçek hayatta var olmalı, kendiliğinden ve spontan olarak ortaya çıkabilmelidir (Guilford, 1976).

2.1.1.3. Özgünlük

Özgünlük, hareketlerde özgür olmak ve olağandışı cevaplar üretmektir. Bireysellik aslında kendine özgü olmaktır. Aynı zamanda yeniyi, en iyiyi ve benzersiz olmayı ifade etmektedir. Belli olan tepkiler değil, olağandışı tepkiler özgündür. Başkaları tarafından daha önce yapılmamış ve yapılamayacak olan formlar özgünlük olarak tanımlanmaktadır (Tezci, Karaca, Sezginsoy, 2008). Özgünlük, zekice ve birbirinden farklı verilmiş cevaplar ve yaygın olmayan bir tepkide bulunma yeteneğidir (Isbell ve Raines, 2003).

2.1.1.4. Detaylandırma (Süsleme)

Yaratıcı bireyler kendilerini detaylı ve zengin bir şekilde ifade ettiği gibi ayrıntılı fikirlere de sahiptirler. Kendilerini basit bir şekilde ifade etmeleri mümkün değildir. Torrance'e göre, dışarıya yansıyan düşünce ve fikirlerin sonuçlarının tümünde bütün detayların yer alması ve en iyi fikirlerin içermesi gerekmektedir (Torrance, 1962).

Herhangi bir düşüncenin, ayrıntılarla tanımlanması, geliştirilmesi, zenginleştirilmesi yaratıcılıktaki önemli yeteneklerdendir (Feldman, 1999). Bir ürünü süslemek, düşünülen daha farklı detay eklemek ve sonunda güzel bir dokunuşla sonlandırmak yaratıcılığın önemli bir parçasıdır (Edwards, 2006).

Yaratıcılık, Torrance'e göre sözel ve sözel olmayan farklı fikirlerin sonucunda oluşmaktadır. Çocukların yaratıcılığını geliştirmek için, bu süreçlerin çocuklara birbirine uyumlu şekilde ilerlemesi gerektiğini düşünme fırsatının verilmesi gerekmektedir. Çocukların yaratıcılığına katkıda bulunmak amacıyla, eğitimlerinde düşünme süreçlerine önem verilmeli, kendini geliştirmesine izin verilmeli, yaratıcılık alanındaki gelişmeleri takip etmeli ve yaratıcılık kuramlarını anlamalıdır. Tüm bu aşamalarda eğitimcilere büyük roller düşmektedir (Edwards, 2006).

2.1.2. Yaratıcılığa Ait Süreçler

Yaratıcı süreç oldukça iyi bir sisteme sahiptir. Bireylerde bir sorunu çözememe, oluşan bir eksiklik veya bir çıkış yolu arama gibi durumlarda yaratıcılık ortaya çıkmaktadır (Torrance, 1964). Yaratıcılığı geliştirmek için; herhangi bir konuda tartışma yapmak, yeni şeyler keşfetmek, sonuçları tekrar etmek, elde edilen sonuçların avantajlarını ve dezavantajlarını ayrıntılı bir şekilde analiz etmek oldukça önemlidir. Tüm bu durumlar içerisinde birey, belli aşamaları geçerek hem yaratıcılığını kullanmakta hem de ürününü oluşturmaktadır (Rosnick,

2009). Soru sorma, merak, ilham, esinlenme ve ilgi yaratıcılığa ait süreçlerde temel öğelerdir. Birey, herhangi bir sorunu tanımlarken, konuyla ilişkili soruları sorarken, sonuca ulaştığında ve hedeflediği sonuca ulaştığında bu öğeleri kullanmaktadır (Rowe, 2004). Yaratıcılık sürecinde birey yaratıcı ürünler veya fikirler geliştirmektedir ve bunun için bazı süreçlerden geçmektedir(Dere,2014).

2.1.2.1. Hazırlık Süreci

Birey, sorunlara karşı mantıklı, bilinçli ve sistematik olarak karşılık vermektedir. Gerçekleştirmek istediği veya gereksinim duyduğu herhangi bir şeyi tanımlamakta ve saptamaktadır.

2.1.2.2. Kuluçka Süreci

Bireyin kendini rahatlamaya bıraktığı hazırlıktan sonraki süreçtir. Birey sorunu görmezden gelerek uzaklaşmakta ve günlük yaşamını devam ettirmektedir. Bu süreçte bilinçaltında sorunların çözümü gerçekleşmektedir. Duyumsama, bilinçaltı süreçleri, derin düşünme ve görselleştirme gibi yetenekler ön plana çıkmaktadır. Böylelikle orijinal ve yeni görüşler oluşmaktadır. Ancak bu süreç çok kısa veya çok uzun olabilmektedir.

2.1.2.3. Aydınlanma Süreci

Bireyin zihninde aniden sonuç veya sonuçlarla ilgili bilgiler doğmaktadır ve anlık olarak gelişen bir süreçtir. “İşte buldum” denilen aşamadır. Sorunlarla alakalı çözümler bireylerin zihninde belirginleşmekte ve canlanmaktadır.

2.1.2.4. Değerlendirme Süreci

Birey tarafından aydınlanma sürecinde ortaya çıkan sonuç veya oluşum değerlendirilmektedir. Birey çözümlerini; sınamakta, değerlendirmekte, denemekte, sorunları gidermekte ve eksiklikleri tamamladığı gibi gereken son düzenlemeleri de yapmaktadır. Mantıksal ve bilinçli düşünme bu süreçte aktiftir. Elde edilen sonucun uygun, özgün veya ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığı bu süreçte karar verilmektedir (Dere, 2014).

2.1.3. Yaratıcılığa Ait Düşünsel Süreçler

Yaratıcılığa ait düşünsel süreçler; algı, imge, duygu, simgeler, imgelem ve mecazdır.

2.1.3.1. Algı

Düşünce süreci boyunca yaratıcılığın oluşumu çok önemlidir. Herhangi bir düşüncenin oluşması için bilişsel bir sürece ihtiyaç vardır. Burada ilk adım algılamalarla başlamaktadır. Duyu organı tarafından beyinde kaydedilen uyarıcının yorumlanması algı olarak adlandırılmaktadır. Yaratıcılıkta etkili en önemli faktör beş duyu tarafından alınan her türlü uyarıcıdır. Fakat en önemlisi görsel algıdır. Çünkü hem imgeyi hem imgelemi etkilemektedir. Okul öncesindeki çocukların, figürleri algılayışı ve diğer figürlerle bağlantı kurması yetiştikine yakın bir düzeydir. Öğrenmenin büyük bir kısmı duylarla gerçekleşmektedir (Yüksel, 2018). Bu yüzden çocuklara yetilerini nasıl kullanacağı öğretilmeli ve duyarlılıkları eğitilmelidir (Eratay, 1993).

2.1.3.2. İmge

İmgeler, herhangi bir uyarı olmadan zihinde kendiliğinden canlanan duyumlardır. Somut yaşantı ve deneylerle imgenin oluşumu gerçekleştirilebilir. Bu durum, önceden beş duyu algılarının zihne yerleştirilmesiyle gerçekleşmektedir. Her imge içinde hem nesnel hem duygusal birçok bilgi yer almaktadır (Yıldız ve Şener, 2007).

Çocuklar iki yaş ortalarına kadar imgeler görsel olmadığı sürece zihninde kaybolmaktadır. Küçük çocuklar zihninde, göz önünde olmayan, uzak olan algı veya nesnelerin izlerini tutamamaktadır (Eratay, 1993).

2.1.3.3. Duygu

Duyular, yaratıcılığın hem oluşmasında hem de gelişmesinde oldukça önemlidir. Yaratıcılık, duygusal ve düşünsel yaşamı göstermektedir. Bilişsel süreçte duygu oluşumu da oldukça önemlidir. Duyguların gelişim yönü, duyuların oluşumu sırasında etkilenmektedir. Duyguların yönü nasıl olursa olsun, bireyin içyapısına ve çevreye uyumunu zorlaştıran duygusal oluşumlar yaratıcılık üzerinde etkilidir (Yıldız ve Şener, 2007).

2.1.3.4. Simgeler

Bir düşünceyi, duyguyu, olayı veya nesneyi işaret veya somut nesneler olarak kısaltmalarla anlatma şekli olarak tanımlanmaktadır. Simgeler, olayı veya eşyayı geçici olarak temsil etmektedir. Çocuklar tarafından kültürleri yansıtan simgeler öğrenildiğinde, birçok kelimeyi yaratabildiği gibi yok da edebilir tasarlayıp uygulaya da bilmektedir. Çocuğun yaratmış

olduğu örüntü, doku, biçimler, sesler ve renklerle tanıdığı bir şeyi ifade etmesiyle ayırt etmesinden sonra simgeler ortaya çıkmaktadır. Çocuk, bilişsel etkinliklerle düşünerek simgeleri yaratıcı güçleriyle geliştirmektedir (Yıldız ve Şener, 2007).

2.1.3.5. İmgelem (Hayal Zenginliği)

Algısal oluşumların bir süreci de düşünce sistemidir. İki şekilde düşünme gerçekleşmektedir. Biri imgesel (hayal), diğeri önermeli düşünme şeklinde düşünmedir. Düşünme tarzımız genel olarak, özellikle görsel imgelerle gerçekleşmektedir. İmgelem veya imgesel (hayal) düşünme; geçmiş yaşantının yeni bir boyuta sokulması ve bu gerçekleşirken şimdiki yaşantıyla bağ kurma gücünden yararlanılmasıdır. Çocuk tarafından hayal zenginliğin kullanılması imgelem olarak adlandırılmaktadır (Atkinson'dan Akt: Yıldız ve Şener, 2007: 6).

2.1.3.6. Mecaz

Çocukların, duygularına, anlatımlarına ve yaşantılarında etkili olan çağrışımlar sonucu mecaz oluşmaktadır. Duyarlılık, esneklik, özgünlük, farklılık ve ilginçliğin bir araya gelmesiyle mecaz meydana gelmektedir. Ruh halinin iyi olması, karmaşık ve esnek düşünebilme yeteneğini geliştirmektedir. Bir araştırmada; televizyon kanalında yapılan gafları gösteren bir videoda, bireyler yaratıcı düşünmeyi çözmek amacıyla verilen testi çözmeye daha başarılı oldukları gösterilmiştir (Goleman'dan Akt: Yıldız ve Şener, 2007).

2.1.4. Yaratıcılıkta Rol Oynayan Etmenler

Belli durumlarda yaratıcı davranış ortaya çıkmaktadır. Özellikle çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve kültürel çevre yaratıcılığı hem ortaya çıkarabildiği gibi hem de olumsuz etkileyebilmektedir. Yaratıcılığı etkileyen etmenler; cinsiyet, zekâ, kişilik, yaş çevresi aile ve eğitim gibi faktörlerden oluşmaktadır.

2.1.5.1. Cinsiyet

Yaratıcılığı olumsuz etkileyen etmenlerden biri de cinsiyet rollerinin yanlış ya da aşırı vurgulanmasıdır. Kız veya erkek çocuklarının kendilerinden farklı cinsiyete ait olduğu düşünülen davranışlarının hoş karşılanmaması ve çocukların kendi cinsiyetlerine özgü olduğu düşünülen davranış biçimlerinin onaylanması, çocukların oynadığı oyun çeşidinden,

arkadaşlarının cinsiyetine hatta oyuncaktan kıyafet seçimine kadar uygulanan baskılar yaratıcılığı köreltmektedir (Akdoğan, 1992).

Okul öncesi eğitim kurumlarında oyunların kızlara veya erkeklere göre sınıflandırılması çocuğun ilgi alanını kısıtlayarak araştırma isteğini engellemektedir (Ulçay, 1993). Yaratıcı düşünce ve cinsiyete yönelik araştırmalarda bu iki faktörün puanları, kullanılan araştırma desenlerine, örneklem ve testlere göre farklılık göstermektedir. Cinsiyet değişkeni büyük oranda kültürel değişkenlere bağımlı olması uzun süredir tartışma konusudur. Fakat yüksek düzeyde yaratıcı olan bireyler incelendiğinde karşı cinsin rollerini daha kolay kabul ettikleri görülmektedir (Sungur, 1997).

2.1.5.2. Zekâ

Bilim adamlarına göre zekâ, yaratıcılığın bir boyutudur. Aslında zekâ her şeyin bir parçası niteliğindedir. Zekâ, biyolojik temelli, özellikle erken yaşlarda zihinsel uyarılarla hangi seviyeye geleceği tahmin edilemeyen ve daimi araştırma konusu olan bir kavramdır. Günümüzde Gardner'in ‘‘Çoklu Zekâ Teorisi’’ üzerinde durulmaktadır. Gardner, zekâyı genel bir yetenek olarak değil farklı yüzlere sahip bir özellik olarak göstermektedir. Bu sebeple, her insanda farklı olarak dağıldığını ve bu yeteneğin çeşitli yöntemlerle uyarılabileceğini savunmaktadır (Oktay, 2000).

Yapılan çalışmalarda, çevre koşullarının uygun olmaması zekâyı olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bu yüzden eğitim kurumlarının çocuğun isteklerini karşılayıp karşılamaması son derece önemlidir. Potansiyelin altındaki zekâyı geliştirmek veya yükseltmek, normal gelişim gösterenlere göre çok daha zor ve farklı yöntemlerin uygulanması gerekmektedir (Oktay, 2000).

2.1.5.3. Kişilik

Yaratıcı bir birey; sabırlı, meraklı, buluş yapma ilgisi, maceracı düşünme yapısı, hayal kurucu olması, imgelerle düşünebilmesi, araştırma ve deney yapmaya meraklı ve sentezci yargılara ulaşabilen kişilik özelliklerine sahiptir. Öğrenme isteği ve merak dürtüsüyle başlayan, bireyin her türlü iletişime hazır hale gelerek içsel özgürlüğü, dış dünyaya dönük olması, yeni düşüncelere olumlu yaklaşan, bağımsız ve ait olduğu yere bağlı ya da bağımsız düşünme yetisine sahip, eleştirileri yapıcı, problemlere çözüm bulup çalışmaları ile birleştirmesiyle meydana yaratıcı bir kişilik tanımı gelmektedir (Üstündağ,2005).

Okul öncesi çocukların sanatsal, sosyal, zihinsel, duygusal ve fiziksel alanlarda en çok geliştiği ve kişilik temellerinin oluştuğu aşamadır. Bilinçli bir okul öncesi eğitimi, çocukların hem yeteneklerini hem de gizil güçlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu gelişim alanlarında yaratıcılık son derece önemlidir (Argun, 2004).

2.1.5.4. Yaş

Gençlik ve olgunluk dönemiyle bir karşılaştırma yapıldığında çocukluk, saflık ve tecrübesizlik olarak görülmektedir. Çocuklar çok derin hayal gücüne sahiptirler. Hayal gücü ve saflık yaratıcılık üzerinde etkilidir. Tecrübe, yaş ilerledikçe artmaktadır. Şayet bu tecrübeler, yaratıcı düşünme teknikleriyle ilişkilirse çocuğun yaratıcılığını olumlu olarak etkilemektedir. Hayal gücü, yaratıcılıkta oldukça önemlidir. Çocukların hayal gücünün geniş olmasından dolayı çocukluk dönemi yaratıcılıkların daha fazla olduğu dönemlerdir (Harmanlı, 2002).

Yaşın ilerlemesiyle bilgi birikimi de artmaktadır ve bununla birlikte yaratıcılığın artması da beklenmektedir. Fakat yeterli derecede yaratıcılık eğitime sahip olmayanların, yaş ilerledikçe yaratıcılık yetenekleri zayıflamaktadır. Aynı zamanda bu süre boyunca yaratıcılığı engelleyen sınırlılıklar, yönetmelikler, kurallar ve yasalar da çoğalmaktadır. Bu etmenler, çocuklardan daha çok olgun ve yaşlıları etkilemektedir. Bu sebeple yaş ile yaratıcılık arasında yüksek bir korelasyon beklentisi olmamalıdır (Kazu, Kenç, 2002). Ayrıca, yaşın ilerlemesiyle birlikte bireyin yaratıcılığı da azalmaktadır. Çünkü yaratıcılığa engel olan toplumsal sınırlılıklar, kurallar, yasalar ve normlar bireyler üzerinde baskı oluşturmakta ve toplumsal sınırlılıklar, yasalar, kurallar ve normlar bireyi kalıplara sokmaktadır (Kenç, 2001).

2.1.5.5. Çevre

İnsan davranışlarında ve yeteneklerinde etkili olan ve kalıtsal olmayan unsurların tümü çevre içinde yer almaktadır. Bireylerdeki düşünce ürünleri, kalıtsal özelliklerini edindiği çevre ile etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Torrance tarafından farklı ülkelerde yapılan birçok çalışmada, kültürden kültüre yaratıcılık eğrisinin değiştiğini ve yaratıcılıkla alakalı gereksinim ve tutumların farklı olduğunu göstermektedir (Akçum, 2005).

Birey, doğar doğmaz ne kadar yaratıcı bir yeteneğe sahip olursa olsun, doğumdan sonraki çevre şartları olumsuz olduğu sürece bireyin yaratıcılığını geliştirmesi ve ortaya koyması zorlaşmaktadır (Kenç, 2001). Bireylerin mizacı ve karakteri, toplumsal ve coğrafi koşulları,

iklim ve arazi yapısına göre şekillenmektedir. Bireyin fikir ürünleri aynı doğada olduğu gibi yaşadıkları çevreyle ilişkilendirilmektedir. Kırsal çevrede yaşayan çocukların kentsel çevrede yaşayanlara göre daha az yaratıcı oldukları düşünülmektedir. Otoritelerin kırsal çevrede eğitim üzerine fazla baskı kurmaları yaratıcılığı etkilediği gibi, bu çevrede yetişen çocuklar çevresel uyarıcılardan daha az etkilenmektedir. Ailenin geniş olması da yaratıcılık üzerinde etkilidir. Özellikle kırsal bölgelerde, ailelerin geniş olması yaratıcılık gelişimini olumsuz etkilemektedir (Gürsoy, 2001).

2.1.5.6. Aile

Çocukların bulunduğu ortamlar; yaşadıkları, çalıştıkları ve oynadıkları alanlar yaratıcılıklarını hem destekleyebilir hem de cesaretlerini de kırabilmektedir. Araştırmalar, çocukların ev ortamlarının ve ailelerinin yaratıcılıkları üzerine kritik bir role sahip olduğunu göstermektedir. Ailenin, çocuğun yaratıcılığı üzerine üç önemli görevi vardır. Bunlar; çocuğa zenginleştirilmiş bir ev ortamı kurmak, özgürlüğünü desteklemek ve en önemlisi çocuğa saygı duymaktır. Aileler yaratıcı etkinliklere katılabilir, kitaplar okuyabilir ve çocukların yaratıcılık özellikleri hakkında okul tarafından bilgilendirilebilirler. Her zaman aileler ve öğretmenler çocuğun yaratıcılığını geliştirmek amacıyla etkileşim içinde olmalıdırlar (Kemple ve Nissenberg, 2000).

2.1.5.7. Eğitim

Yaratıcılığın önemli bir bölümü, analitik düşünmek, hataları fark etmek ve seçimler yapmaktır. Bunları destekleyen eğitim kurumları veya eğitim veren kişiler kalıplardan uzak ve kısıtlayıcı olmayan ortamlar kurmalıdırlar. Eğitimlerin gerçekleştiği ortamlar, aşırı derecede yapılandırılmış, kalabalık ve otoriter bir disipline sahip olması yaratıcılığa engel teşkil etmektedir. Çocukların eğitim kurumlarında karşılaştığı her türlü problem, eğitimci tarafından çocuk cesaretlendirilerek ve fırsatlar sağlanarak çözmesi sağlanabilir. Çocuğun yanıltığı durumlarda eğitimci çocuğun fark etmesini sağlayarak müdahalede bulunabilir. Çocukların düşüncelerini ortaya koymak ve materyallerle birebir temas içinde olmaları açısından önemli bir noktadır (Sternberg, 2003).

Eğitimin yanında eğitim ortamı da büyük önem taşımaktadır. Özellikle sınıf ortamlarının; iletişime açık, sorgulamaya izin veren ve işbirliğinin yapıldığı, çocukların ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayan, yenilikçi ve ilgi çekici olması gerekmektedir. Aynı zamanda yaratıcı bir sınıf ortamı; çocukların aktif rol oynayacağı, problemlere cevaplar arayabileceği,

sorgulayıcı olabileceği ve informal eğitimin de yer aldığı yapılar olması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Bocconi, Kampylis ve Punie, 2012).

Okul öncesi eğitim için; öğretmen, uygulanan programlar ve sınıfların fiziksel koşulları çocukların yaratıcılığında son derece önemlidir. Sınıflar; çocukların ilgisini çeken, hayal gücünü geliştiren, ses, ışık ve diğer fiziki koşulların sağlandığı ortamlar şeklinde hazırlanması gerektiği öngörülmektedir (Argun, 2004).

2.1.6. Yaratıcılık ve Bilişsel Zekâ (IQ) Arasındaki İlişki

Yaratıcılık ve bilişsel zekâ (IQ) arasındaki ilişki incelendiğinde iki farklı kuram ortaya çıkmaktadır. İlk olarak, zekânın bir alt bileşeni yaratıcılık olarak tanımlanmaktadır. İkinci durum ise bunu tam tersidir. Galton (1869) ve Terman (1925), ilk kuramın öncü araştırmacılarından ve yaratıcılığın bilişsel zekâ için gerekli olduğunu savunmaktadırlar. Guilford ise geliştirmiş olduğu zihinsel yapı zekâ modelinde (Structure of intellect model) yaratıcılık, geleneksel zekâ testleriyle ölçülmesi mümkün olmayan, zekânın farklı bileşenlerinde ortaya çıkan beceri olarak tanımlamaktadır (Yıldız ve Menteş, 2016).

Gardner'ın (1983) yapmış olduğu çalışmada yaratıcılığı, çoklu yetenek alanının ileri düzeyi olarak aktarmaktadır (Liang, 2002). Yaratıcı zekâ, “Başarılı Zekâ Kuramı”nda bağımsız zekâ alanı olarak isimlendirmekte ve analitik ve/veya pratik zekâ alanında ortaya çıkan bir yapı olarak bahsedilmektedir (Sternberg, 2005). İkinci kuramda zekâ, yaratıcılığın oluşmasını sağlayan faktörlerin içinde değerlendirilmesidir. Sternberg ve Lubart'ın (1991) yaptığı çalışmada zekâ yatırım teorisine göre incelendiğinde, yaratıcılığın ortaya çıkmasında zekâ en büyük role sahiptir. Diğer faktörler ise çevre, motivasyon, düşünme tarzları ve kişisel özelliklerdir. Yatırım kuramında yer alan yaratıcılık, zekâ etmeninden dolayı diğer kuramlar da farklı açılardan ele alınmaktadır (Dere, 2014).

Yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişki “Eşik değer kavramı” hipotezi ile açıklanmaktadır. Hipoteze göre, bir bireyin en az orta düzeyde bir zekâyı sahip olması gerekmektedir ki, yaratıcı bir performans göstermesi beklenir. Başka bir ifadeyle “problemi fark etme, ilgili bilgiyi ilgisizden ayıklama ve birleştirme, uygun ve orijinal bir çözüm üretme” becerileri gelişmiş olmalıdır (Preckel, Holling& Wiese, 2006). Bireylerin yaratıcılıkları zekâ düzeyleri ile aynı paralelikte yükselmemektedir. Bireylerin yaratıcılıkları ile zekâları arasındaki ilişki, 120 ve üzeri zekâyı sahip olan bireylerde daha yüksek olması beklenmektedir (Yıldız ve Menteş, 2016).

Yapılan bazı çalışmalarda, yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişki hakkında ortak bir uzlaşa olmadığı için, bu ilişki hakkında da çıkarımlar yapmanın yanlış olduğunu savunmaktadır. Yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişki şöyle sıralamıştır (Sternberg ve O'Hara, 1999) ;

- Yaratıcılık da zekâ da aynıdır.
- Birbirlerinin alt boyutudur. Ya yaratıcılık zekânın ya da zekâ yaratıcılığın alt boyutudur.
- Yaratıcılıkla zekânın bağlantısı yoktur.
- Yaratıcılıkla zekâ birbirinden bağımsız yapılardır. Ancak örtüşen durumları vardır.

Yaratıcılığın üretim ve yorumlama boyutunda IQ puanının yaratıcılıkla ilişkisi olduğu gösterilmiştir. Bunu anlamak için bu iki yapıyı farklı boyutlarda incelemek önemlidir. Yapılan bir çalışmada matematikçiler arasında yaratıcılık ve zekâ arasında düşük ve pozitif bir ilişki varken, mimarlar arasında böyle bir ilişkiye rastlanamamıştır. Araştırmaya göre bu ilişki alanlara göre farklılık göstermektedir ve zekâ seviyesi belli bir aşamaya geldikten sonra daha zeki olmanın yaratıcılığı kesin yükselteceği anlamına gelmemektedir (Öncü, 1992).

Başka bir çalışmada, son dönemlerde yaratıcılık ve zekânın birbirinden tamamen ayrı yetenekler olduğunu savunmaktadır (Nusbaum ve Silvia, 2011). Yapılan beyin araştırmasında ise yaratıcılık ve zekânın, beynin serabral korteksinin farklı alanlarında problem çözümüne yardımcı olduğu ve bu yüzden iki farklı yetenek olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadır (JJausovec'den Akt. Ogurlu, 2014).

2.1.7. Yaratıcı Birey ve Kişilik Özellikleri ve Yaratıcı Öğretmen Özellikleri

Yaratıcı birey tanımıyla ilgili farklılıklar olsa da yaratıcı bireyin özellikleriyle ilgili ortak görüşler yer almaktadır. Bu ortak görüşlere göre yaratıcı bireyin özellikleri ve çevre boyutları aşağıdaki gibidir (Bilir, 1994; Sungur, 1997) ;

- Sürekli merak ve araştırma duygusu içerisinde etrafını keşfetme isteği olan,
- Duygularını gösterebilen,
- Maceraya düşkün ve devamlı soru sorma isteğinde olan
- Kuvvetli hayal gücüne sahip,
- Kimseden etkilenmeden bağımsız olarak düşünebilen,

- Sürekli yeni ve diğerlerinden farklı düşüncelere sahip olan,
- Düşünceleriyle sürekli oynayan ve tüm olasılıkları düşünen,
- Sezgileri kuvvetli olan,
- İdealist ve yalnız olmayı seven,
- Karmaşıklıktan hoşlanan,
- Zorluğu seven ve kendine özel kişilik oluşturmamak için uğraşan,
- Yanlış yapmaktan korkmayan özgür bireyler olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenler, yaratıcı ve çağdaş bireylerin yetişmesinde kilit noktadır. Çocukların eğitimlerinin her aşamasında yaratıcı öğretmen ve yöneticilere ihtiyacı vardır. Yaratıcı bir eğitim için, eğitim uygulayan öğretmenlerin de bu konuda donanımlı olması gerekmektedir. Yaratıcı öğretmenin özellikleri aşağıdakiler gibidir (Senemoğlu, 1996) ;

Öncelikle öğretmenin yaratıcı düşünmenin anlamını ve uygulamalarını iyi bir şekilde bilmesi gerekmektedir. Yaratıcılığın temelini oluşturan birleştirme, çok yönlü düşünme, anlamlandırma, esneklik, akıcılık, özgünlük gibi tanımların önemini ve anlamını kavramalı ve çocukları bunu doğru bir şekilde aktarabilmelidir.

- Öğretmenler yaratıcı bir kişiliğe sahip olmalıdır. Her zaman için öğrencilere rol model olmalı ve yaratıcı bir düşünme gücüne sahip olmalı ki çocuklara rehber konumunda yer almalıdır.
- Öğretmenler eğitimlerinin her aşamasında öğrencilerin dikkatini nasıl çekeceğini bilmeli ve bunu kullanmalıdır. Sıradanlıktan uzak, herkesin kullandığı örneklerden çok yaratıcı ve güncel konulardan oluşan örnekler vermelidir. Çocukların ilgi alanlarını bilmeli, bilinen herhangi bir filmi, kitabı, TV programını veya reklamı örnek vererek verdiği bir bilgiyi daha kalıcı ve ilgi çekici hale getirebilmelidir.
- Öğretmenler problemleri çözmede öğrencilere; rahat, stresten uzak, keyif alabilecekleri, heyecanlanacakları, eğlenecekleri ve istedikleri soruları sorabilecekleri öğretme-öğrenme ortamı hazırlamalıdır.
- Her yaş grubundaki çocuğa uygun seviyede, çocuğu merkez yapan, problem çözme-yi önemseyen, çocukların ilgi ve alakalarını bilen, araştırmalarına destekçi ve çocukların her türlü kararına saygı duyan, yönlendiren ve çocuğun gelişimini destekleyen programlar oluşturabilmeli ve bunları uygulayabilmelidir.

- Öğretmenler, çocukların görüşlerine önem vermeli, onların kendi kendilerine isteyerek, görerek ve öğrenerek sorularına cevap bulmalarını sağlamalıdır. Esnek ve özgür bir çalışma ortamı sağlamalıdır.
- Öğretmen, öğretme aşamasında çocuklar üzerinde zaman baskısı yapmamalıdır. Bunun yerine analitik düşünme desteklenmeli, dikkatli olmaları ve olasılıkları düşünüp alternatif çözüm yolları da aramaları desteklenmelidir.
- Çocuklara özgün olmaları öğretilmeli, orijinal fikirler oluşturmaları için fırsatlar verilmelidir.
- Çocukların her açıdan düşünceleri sağlanmalı, tek bir yol değil her ihtimali göz önünde bulundurarak ihtimalleri de ciddiye almaları öğretilmelidir. Öğretmenler kendi çözümlerini empoze etmekten çok yaklaşımları önemseyerek açık fikirli olmaları gerekmektedir. Çocuklara, kısa sürede sorunu çözmekten çok soruna odaklanmayı ve farklı bakış açıları geliştirmeleri gerektiği öğretilmelidir.
- Öğretmen, problemleri çözerken farklı yollar denemeli ve elde edecekleri sonuçların her zaman başarılı olmak zorunda olmadığını anlatmalıdır. Bir sonuç elde edemediklerinde pes etmeden farklı yollar denemeyi öğretmelidir. Öğretmen bunları uygulamalı ki öğrencilere rol model olmalıdır.
- Öğretmenler, yaratıcı ödevler vererek çocukların ufkunu genişletmeli, zıtlıkları görmelerini sağlamalı, açık uçlu sorularla çocukların uğraşmalarını, fikirler üretmelerini ve bunlardan keyif almalarını sağlayarak eğlenceli hale getirmelidir.
- Öğretmenin tek amacı bilgi vermek olmamalı, çocukların kendi kendilerine uğraşarak öğrenmelerini sağlayan yol gösterici bir rehber niteliğinde olmalıdırlar.
- Öğretmen, çocukların saçma, alakasız, olağandışı fikirlerini bile desteklemeli, teşvik etmeli, yol göstermelidir.
- Öğrencilerin zihninde ışık yakacak, düşüncelerini sağlayacak güzel sorular sormalıdırlar.
- Öğretmen, öğrencilerin heveslerini kırmamalı, onların arkadaşları içinde küçük düşmelerine izin vermemeli, sordukları her soruda onların yaratıcı düşüncelerini tetiklemelidirler.
- Öğretmenin öğrencileriyle samimi, arkadaş ve dost gibi yaklaşması çok önemlidir. Öğrenci bu ortamda kendini rahat hissetmeli ve öğretmen bunu her zaman

sağlamalıdır. Öğrencilerini teşvik etmek ve heyecan uyandırmak için ödüllendirme yaparak onları sürekli aktif tutabilirler.

- Çocukların birbirleriyle olan iletişim ortamını da dostça kurmalarını sağlamalıdır. Paylaşmayı, ortak çalışmayı, bilgi alışverişinde bulunmalarını ve beyin fırtınası ortamları oluşturmalarını sağlamalıdır.
- Öğretmen, çocuğu tanıyarak ve onları destekleyerek yapabileceklerine inandırmalıdır.

2.1.8. Yaratıcılık ve Eğitim

Yaşamın her alanında ve her zaman diliminde yaratıcılık önemli bir yere sahiptir. Ne yazık ki eğitim süreci içerisinde yaratıcılığın geliştirilmesinde yeterli özen gösterilmemektedir. Eğitim sisteminin getirmiş olduğu ezbere ve kalıplaşmış eğitimle yaratıcılık beklenemez. Torrence'in tanımladığı gibi eğitimin asıl amacı, bireyleri tüm yeteneklerini kullanabilecekleri şekilde yetiştirmek ve onları bu doğrultuda hazırlamak olmalıdır. Eğitimlerin verildiği kurumlarda bunun için çaba gösterilmelidir. Son yıllarda görülen o ki, sadece zihinsel yeteneklerin geliştirilmesi için çabalanırken yaratıcı düşünme görmezden gelinmektedir. Aslında bir bireyin yaratıcı düşünme yetenekleri gelişmemişse kişi zihinsel olarak tamamlanmamış olacak ve problemlere çözüm aramada sıkıntılar taşıyacaktır. Böylelikle de birey, toplumda hizmet edemeyecek ve ihtiyaçlarını karşılayamayacaktır. İnsan yaşamında yaratıcılığı rolü yadsınamaz. Dünyanın bugünkü gelmiş olduğu durum, hangi alanda olursa olsun yaratıcı bireylerin düşünceleri, araştırmaları ve buluşlarıyla gerçekleşmiştir. Yaratıcılığın gelişmesinde ve ortaya çıkarılmasında eğitimcilere büyük roller düşmektedir. Yaratıcılığın geliştirilmesiyle, bireyin doğuştan gelen yetenekleri birbirinden ayrı kavramlardır. Toplumda yaratıcılık, doğuştan gelen bir yetenek olduğu bunun sadece bazı özel insanlarda mümkün olduğunu bu yüzden öğretilmesinin veya öğrenilmesinin mümkün olmadığını savunan yanıltıcı görüşler de vardır. Eğitim alanında yaratıcı düşünmeye yeterince önem verilmediği eğitimciler ve psikologlar tarafından da kabul edilmektedir. Yapılan çalışmalarda, üniversite öğrencilerinin bu yaşta zekâ gelişimlerinin durduğunu ve en zeki öğrencilerin bile yeterince yaratıcı bireyler olmadıkları gözlenmiştir. İlköğretim seviyesindeki öğrencilerin bu açıdan ezberleme, öğrenme ve bilgi birikimlerinin yaratıcı güçlerinin üzerinde olduğu saptanmıştır (Karakuş, 2001). Tüm bunlardan yola çıkarak görülen o ki, yaratıcılık hem öğretilebilecek bir potansiyele sahip hem de bu kanıtlanabilir bir durumdadır. Yaratıcılık sayesinde her türlü

probleme ve çözüm önerilerine farklı bakış açılarıyla yaklaşılabilmektedir. Farklı bakış açıları sayesinde yeni oluşumlarında gerçekleşmesi olası olacaktır. Böylelikle kısa zaman içinde farklı çözümler üretmek de yaratıcılığın önemli bir aşamasıdır (Getzels'den Akt. Karakuş, 2001).

Küçük çocuklar oldukça meraklıdır ve bu da yaratıcılık için son derece önemlidir. Asıl önemli olan bu duygunun harekete geçirilmesinin sağlanması, desteklenmesi ve körelmesinin engellenmesidir. Çocuklara fırsat verildiği sürece doğaları gereği sorgulamaya yaşamları boyunca devam edeceklerdir. Bilim tarafından incelediğimizde, araştırma ve problem çözümünde bireyin merakı ilk adımdır. Böylelikle denenceler kurulmaya başlar (Sungur, 1997). Bu denencelerin kurulması küçük yaşta başlarsa, bilime farklı bakış açıları oluşturacak ve yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlayacaktır. Yaratıcılık, soru sormayla başlar. Yapılan çalışmalar yaratıcı bireylerin, problemin çözümüne yardımcı olacak sorular soran bireylerden oluştuğunu göstermektedir. Beynin sağ ve sol lobları birbirinden farklı işlevlere sahiptir. Sol beyin; soyut kavramlardan uzak, kuramcı, güçlü hafızaya sahip ve enerji doludur. Bu yüzden analitik işlevleri yani aritmetik işlevler, okuma yazma ve ayrıntıların incelenmesi gibi işlevleri yerine getirmektedir. Sağ beyin ise; soyut kavramlarla uğraşan, şekil resimleri çok iyi ayırt edip yorumlayan ve mimiklerle konuşup jestlerle kendilerini ifade eden bir yapıya sahiptir. Sağ beyin olayları tümevarımla bir seferde bütün olarak incelerken, sol beyin tümdengelimle oluş sırasına göre incelemektedir (Kale, 1994).

Öğrenciler, belirli bir alanda tek yönlü bir eğitime zorlanmamalıdır. Yetenekleri doğrultusunda eşit bir şekilde eğitim alanları sağlanmalıdır. Tek bir alana yönelen çocuklar olumsuz etkilenmektedir. Özellikle ilk ve orta öğretim eğitim programları, çocukların beyinlerinin her iki yarısını da dengeli bir şekilde çalışmasını sağlayacak nitelikte olmalıdır. Günümüzde eğitim beynin sadece sol tarafını etkilerken, sağ tarafını etkileyen duygu faktörünü de içine almalıdır. İlk olarak çocuklar yaşadıkları ortamda özgür ve bağımsız olmalıdırlar. İlk ve ortaöğretim programları çocukların; hem analiz-sentez, yorum ve eleştiri yapma, sorgulama ve problem çözme yeteneklerini geliştirirken hem de edebiyat, resim, müzik ve sanat gibi yeteneklerini de geliştirmeli, çocukların yeteneklerini ilke edinen işitsel ve görsel etmenlerle zenginleştirecekleri eğitim anlayışını günümüze entegre etmelidirler. Yapılan bir çalışmaya göre, çocukların bilgi ve deneyimleri sınırlı olduğunda, problemlere kolaylıkla çözümler getirememekte ve burada asıl önemli olan nokta çocuğun beyninin kısıtlı olan bilgisini kullanma biçimidir. Çocuklar eğitime başladıkları yıllarda iyi bir şekilde yaratıcı

düşünürken, ilerleyen yıllarda bu yetenek gerilemektedir. Bu çalışma, yüksek öğrenim görmüş binlerce bireyde yapılmış ve bu sonuca varılmıştır (De Bono'dan Akt. Atay, 2009).

Bazı görüşlere göre, okul bireylerin yaratıcılığını zayıflatmaktadır. Çünkü okulların çocuğun enerjisinden çok zamanını çaldığını savunmaktadır. Elde edilecek küçük bir bilgi için uzun süre beklemek gerektiği ve okulun atmosferi gereği yaratıcılığı öldürdüğü düşünülmektedir (Sergiovanni, 1994). Okul, sınırlı bir dikkat, pasif uyum ve katılım beklemektedir. Okul, gidip gelinen, ödev verilen, belirli sınırları olan, kurallara sahip alanlardır ve bunların yanında dinlenme, uyuma, yemek yeme, söylenenleri yerini getirme gibi birçok işe sahiptir ve koca bir günü harcamaya yeterlidir. Bu süreçler içerisine düşünmeyi gereklilik ve öğrenilebilir bir beceri olarak ele almaktadır (De Bono'dan Akt. Atay, 2009). Çocuğun yaratıcı gelişimi yakından takip edilmelidir. Okullardaki eğitim programları, ezbere dayanan ve kalıplaşmış yöntemlerden çıkıp yaratıcı düşünmeyi geliştirecek şekilde uygulanmalıdır. Sınavlarda, çocuklara verilen bilgiler ışığında aynı soruların sorulması ve yüksek notlarla desteklenmesi, çocuğun yaratıcılığını ve kendisine yeni Bir şey katmasını engellemektedir. Uzmanlara göre, yaratıcı etkinlikler sonucunda elde edilen veriler çocukları tanımayı kolaylaştırmaktadır. Çocukların ilgi alanlarını ve becerilerini öğrenmede büyük rolü vardır. Çünkü çocuklar, düşündüklerini dile getirmekten kaçınmaktadırlar. Bu aşamada bu etkinlikler onlar hakkında birçok sorunun cevabını sunmaktadır (Fındıkçı, 1988). Yaratıcılığın gelişiminde eğitim; öğrencilere çalışma, araştırma yapma ve sorgulama becerisi kazandıracak şekilde hazırlanmalıdır (Sungur, 1992).

2.1.9. Okul Öncesinde Yaratıcılık

Yaratıcılık bir süreç içinde gerçekleşir ve kazanılmış bilgilerin kullanılması ve deneyimlerin eklenmesiyle "yapma ve oluş" süreci olarak ilerlemektedir (Sternberg, 2005). Yaratıcılık şans eseri değil, belirli mantıksal bir çerçevede zincirlerin birbirine eklenmesiyle gelişen bir süreçtir. Yaratıcılığın en yüksek seviyede olduğu okul öncesi dönemde desteklenmesi çok önemlidir. Okul öncesi dönemi yani ilk altı yaş; çocuğun duygusal, sosyal, psiko-motor, dil, bilişsel ve bedensel olarak gelişim gösterdiği, kişiliğinin gelişmeye başladığı ve kişisel becerilerinin geliştiği önemli bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan her türlü beceri ve davranış tüm yaşamında etkili olacaktır. Bu yüzden bu dönemin verimli, sağlıklı, mutlu ve yaratıcı bir şekilde geçirilmesi bireylerin yetiştirilmesinde çok kıymetlidir (Ural ve Ramazan, 2007; Yıldız-Bıçakçı, 2009).

Çağdaş eğitimin asıl amacı bütün bireylerin tüm yeteneklerini ve güçlerini geliştirmek olmalıdır. Bu sebeple, bireylerin okul öncesi eğitimlerinden başlayarak eğitim hayatları boyunca onların gözlem, merak ve buluş yetenekleri desteklenmelidir. Okul öncesi eğitimde üzerinde durulması gereken nokta çocukların yaratıcı gücünü oraya çıkarıp onu geliştirmektir. Bu gücü harekete geçirmek amacıyla eğitime ihtiyaç vardır ve geliştirilebilir olması yaratıcılık eğitimi açısından oldukça önemlidir (Yılmaz, 1990).

Yaratıcılık eğitimi, okul öncesi dönemdeki çocuklarla başlamaktadır. Eğitim programları, çocuğun gelişimini göz önünde bulundurarak etkin bir şekilde düzenlemeli ve toplumdaki her birey bu sorumluluğu taşımalıdır. Toplumların ve çocukların geleceği açısından önemli bir adımdır (Karadağ, 1997).

Çocuklar doğumdan itibaren gördükleri hareketleri, duydukları sesleri ve bazı değerleri taklit etmektedir. Bu durum yaratıcılığın gelişmesinde çok önemlidir. Asıl önemli olan çocuğun istenmeyen etki ve davranışlardan korumaktır. Çocuğun taklit yeteneği zamanla daha da gelişir. Çocuk oyunlarında, yetişkinlerden gördüğü, duyduğu konuşmaları, davranışları, mimikleri taklit etmeye ve rol model almaya başlar. Böylelikle çocuk etrafını gözlemleyerek kendi dünyasını oluşturduğu gibi hayal gücünü geliştirmeye başlar ve burada yaratıcılığını da kullanır. Çocuğun okul öncesi dönemde kendini anlatma yolları; resim yaparak, yaratıcı hareketlerle, ilginç hikâyeler anlatarak ve dramatizasyonla olmaktadır. Bu aşamalarda çocuk yaratıcılığının en yüksek noktasına ulaşmaktadır (Ömeroğlu ve Turla, 2001).

Özellikle “düşünce” okul öncesi dönemde üzerinde durulması gereken bir noktadır. Çocukların düşünceleri yetişkinler tarafından değerlendirilmeden kabul edildiğinde çocukları teşvik ederek daha fazla fikir üretmelerini destekleyecek ve kendi kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanıyacaktır. Çocuklar kendi kendilerini değerlendirerek yetenekleri gelişecek ve düşüncenin önemiyle ortaya çıkan ürünün değeri anlaşılacaktır. Bu aşamaları gerçekleştiren çocukların kendi düşüncelerini uygulamaları, değerlendirmeleri ve düşüncelerini değiştirebilmeleri çok önemlidir (Şahin, 2000).

Okul öncesi dönem, çocukların dış dünyayı yeni keşfetmeye başladıkları, her gün yeni bilgiler edindikleri dönemdir. Bu sebeple bu dönemler çocukların her türlü iyi kötü uyarana açık olduğu ve her şeyi ayırmadan aldıkları zamanları kapsamaktadır. Somut tecrübe ve becerilerin kullanıldığı bu bilişsel gelişim döneminde, yaratıcılığa ait beceriler çocukların oynadıkları oyunlarda gözlemlenir. Çocuğun yaratıcılığı hakkında, seçtiği oyuncaklar, oynadığı oyunlar, arkadaşlarıyla paylaşımı, oyuna başlaması ve bitirmesi gibi süreçler sayesinde yorum yapılabilir. Çocuk kendi kendine uygulamalar, buluşlar ve oyuncaklardan değişik nesneler

seçmesiyle yaratıcılığını gözler önüne sermektedir. Bu dönemde çocuğun arkadaşlık ve sosyal becerilerinde göstermiş olduğu tepkiler çocuğun duygusal ve sosyal becerilerini kullanabildiğini göstermektedir (Akaygün, 2005).

Okul öncesinden başlayarak çocuklara verilen eğitimlerde onların merak, ilgi, gözlem, deney ve keşif gibi yeteneklerini geliştirerek, öğrenmelerini kolaylaştırmak, sorunları çözüm üretmelerini sağlayacak etkinliklerle desteklenmelidir. Yaratıcılığın günlük yaşamın her alanında her sürecinde geniş bir yere sahip olması, erken yaşta çocuklara bu beceriyi kazandırmanın ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Birey, hayatının her döneminde sorunlarla başa çıkacak nitelikte, pes etmeyen, yeni fikirler geliştiren yaratıcı ve özgüvenli kişiler olmak zorundadır. Bu yüzden bireyin hayatı boyunca ihtiyacı olacak bu durumun, okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimleriyle verilmesi oldukça önemlidir (MEB, 2007).

2.2. Duygusal Zekâ

Duygusal zekâyı daha iyi tanımlamak ve anlatabilmek maksadıyla öncelikle “duygu” ve “zekâ” kavramları açıklanmış, ardından duygusal zekâ konusuna geçilmiştir.

2.2.1. Duygu Tanımı

Zihinde ve hislerde gerçekleşen davranış ve fizyolojik değişiklikler sonucu ortaya çıkan hareketlere duygu denir. Belirli bir amaç doğrultusunda istenilerek yapılan davranışlar vardır ve duygusal tepkiler ise bu davranışların gerçekleşme veya gerçekleşmeme durumu ile ilişkilidir. Bir amaç doğrultusunda yapılan aktiviteler duygular aracılığıyla gerçekleşir. Bu nedenle motivasyon ve duygular birbirleriyle ilişkili kavramlardır (Barutçugil, 2004).

Duygular; içimizdeki enerjinin, bilgimizin ve etkinliğimizin temel kaynağıdır. Duygular, içten geldiği için iyi veya kötü olarak değerlendirmek mümkün değildir. Zaman içinde bireylerin davranışlarına dayanarak iyi veya kötü olma durumu değişebilir. Alınan her kararda hem mantık hem bilişsel zekâ hem de duygular rol oynar. İnsanlar, düşüncelerine duygularını da katarak hareket etmektedirler. Zihin, mantıksal ve duygusal olarak ikiye ayrılır. Mantıksal zihin, bireylerin davranışlarının nedenleri ve sonuçları üzerinde durmaktadır. Duygusal zihin ise geçmiş ile ilgilenir ve geçmişle bağlar kurar. Mantık doğrultusunda sevinçler, üzüntüler, şaşkınlıklar ve korkular hakkında seçim yapmak mümkün değildir (Cooper’dan Akt. Hacıoğlu, 2007: 7).

Duygu(emotion), Latince’de hareket anlamına gelmektedir. ‘motere’ sözcüğün köküdür. Bu fiile ‘e-’ eki getirildiğinde anlam değişerek uzaklaşmak anlamını almaktadır. Buradan yola çıkarak da duygunun harekete geçirdiği anlamını çıkarabiliriz (Goleman, 1999). Farklı kişiler tarafından duygu tanımlarını inceleyecek olursak (Aydın, 2017) ;

- Decartes; bireyin duygularının davranış tarzıyla ilgili olarak yararı ve tarzı hakkındaki düşünceleri olarak tanımlamaktadır.
- Aristoteles; bireyin duyguları, bilinç fonksiyonları aracılığıyla hareket etmektedir ve bireyin içinde bulunduğu duygu durumuna göre ortaya çıkan algılar olarak tanımlamaktadır.
- Goleman; bireyin düşünceleri, biyolojik veya psikolojik etkenler sonucunda ortaya çıkan duygular aracılığıyla hareket eğiliminde olduğunu tanımlamaktadır.

2.2.2. Zekâ Tanımı

Zekâ soyut bir kavramdır ve somut kavramlardan yararlanılarak değerlendirilmektedir. Genellikle bireylerin davranışlarına bağlı hareketlerine ve performanslarına bakılarak zihinsel becerileri hakkında yorumlar yapılmaktadır. Buradan yola çıkarak bireyin yaptığı eylemlerle zekânın birbiriyle ilişkili olduğu savunulmaktadır (Selçuk, 2000).

Zekâ genel bir ifadeyle; bir bilginin öğrenilmesiyle kaydedilmesi, geçmiş bilgilerle ilişkilendirerek yeniden yorumlanması, akılda tutma, fikir yürütme, hatırlatma, sezebilme ve algılama gibi işlevlerden oluşan bir kapasite olarak tanımlanmaktadır. Problemin evreleri, çözümleri, çözümleme süresi arasındaki ilişkiyi kurarak anlamlandırma ve yorumlama zekâyla gerçekleştirilir. Bireylerin zekâ seviyeleri ve biçimleri kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bireyler tarafından edinilen bilgi miktarı, bilgi çeşidi, öğrenme hızı ve bu bilgiyi zihinde tutma gibi faktörler farklılığın temelini oluşturmaktadır (Kulaksızoğlu, 2005).

2.2.3. Duygusal Zekânın Tanımı

Duygusal zekâ, 1990 yılında ilk kez Amerikalı psikologlar Mayer ve Salovey tarafından ele alınmıştır. İlk görüşleri, duygusal zekâ; kendine ait duyguların farkında olma ve karşısındakinin de duygularını anlayabilme olarak tanımlamışlardır. 1997 yılında bu tanımları tekrar ele alarak duygusal zekâ kavramını; duyguları tanıma, duyguları ifade etme, duyguları anlama ve duyguları analiz etme; düşünce ve duyguların özdeşleştirilerek, duygusal bilginin

kullanılarak, duygusal ve entelektüel gelişimin desteklenerek, duyguların düzenlenme becerisi şeklinde yeniden tanımlanmışlardır (Aydın, 2017).

Mayer ve Salovey'e göre duygusal zekâ, bireyin hem kendi duygularını hem de karşısındakinin duygularını doğru şekilde anlayıp, duyguları ifade etmesi, anladığı duyguları düzenlemesi ve sorunların çözümünde bu duygularda yararlanmasıdır. Birey duygularını aktarırken iki yola başvurur. Bunlar; sözel ve sözel olmayan. Birey karşısındakinin duygularını anlayıp ifade etmesi, empati yeteneğinden kaynaklıdır. Duygular, yaratıcı düşünmeyi, dikkat toplamayı ve motivasyonu sağlamaktadır. Böylelikle duygular bilişsel ve sosyal fonksiyonlar da içermektedir (Özyer, 2004; Alici, 2011).

Zekânın başka bir çeşidi olan duygusal zekâ, bireyler tarafından kendi duygularının tanınması ile doğru şekilde kullanılmaktadır. Birey öfkesini, üzüntüsünü, olumsuz ruh hallerini yönetebilmeli, kendini motive etmesini ve hayal kırıklıklarını yenmesini bilmeli, her daim pozitif düşünmeli ve insanlarla empati yaparak onları anlamayı öğrenmelidir. Bu tür faktörler sosyal ortamlarda oldukça önemlidir (Konrad'dan Akt. Aydın, 2017).

2.2.4. Duygusal Zekâ Yetkinlikleri

Duygusal zekâ, temel olarak duyguları tanımlama, anlama, yönetme, empati kurma ve sosyal beceriler gibi temel yetkinliklerden oluşmaktadır. Bu yetkinlikler, her zaman birbirleriyle etkileşim içerisindedirler. Bunları kullanabilen bireyler, hem kendi duygularını tanıyıp ifade eder hem de karşısındaki kişilerin duygularını anlayarak etkili bir iletişim içinde bulunurlar. Bu bireyler, yaşamlarını daha dolu daha anlamlı ve daha mutlu bir şekilde devam ettirirler. Aynı zamanda kavrama yetenekleri yüksek olduğu için sorunlarla rahatlıkla başa çıkmayı başarmaktadırlar (Goleman'dan Akt. Aydın, 2017). Duygusal zekâ yetkinlikleri temel olarak beşe ayrılmaktadır.

2.2.4.1. Öz bilinç (Kendini Tanıma)

Bireyin kendini tanıyarak duygularını yönetebilmesidir. Önemli olan duyguların bireyi değil, bireyin duyguları yönetmesidir. Kendini iyi tanıyan bireyler duygularını da yönetmede zorluk çekmemektedir. Eksikliklerini bilerek ve zayıf noktalarını tanımlayarak kendisiyle yüzleşen bireyler, başarılı olmaktadır. Duygularla yüzleşmek, güçlü ve zayıf yönlerini objektif olarak tanımlamak gerekir. Bireyler, geçmişte yaşadığı olumsuzluklar ile tekrar karşılaştığında, zayıf yönlerini bilen bireyler olaylara karşı daha bilinçli tepkiler vermekte ve bu tepkileri de doğru şekilde yönlendirmektedirler. Yapılan bir çalışmada bu durum; duygusal bilinç, bireyin içinde

bulunduğu durum doğrultusunda duygu akışına uyum sağlaması, bu duygulara algıladıklarıyla, düşündükleriyle ve yaptıklarıyla nasıl yön vereceğini anlamasıdır. Böylelikle bireyin duyguları, etkileşimde bulunan bireyi etkilemektedir. Bireyin duygusal bilincinin gelişmesi, kendine ait duyguların bilincinde olup bunu fiziksel olarak hissetmesidir. Bireyin duygularının farkında olması sosyal yönünün gelişmiş olduğunu göstermektedir (Goleman'dan Akt. Aydın, 2017).

Bireylerin duygusal bilince sahip olması, bulundukları ruh halini hızlı bir şekilde değerlendirdikleri gibi, çevreleriyle etkileşimde bulunarak duruma uygun olarak ruh durumunu değiştirebilmektedirler. Bireyler, duygularının farkında olarak ve içinde bulundukları şartlar doğrultusunda düzenlediklerinde sağlıklı olmaktadır. Birey hem kendisi hem de çevresiyle ilgili durumları bilinçli olarak değerlendirmektedir. Birey bilinçli değerlendirme yaparsa, düşünceleriyle duygu ve davranışlarına nasıl yön vereceğini bildiği gibi düşüncelerini de yönlendirebilmektedir (Weisinger'dan Akt. Mobaçoğlu, 2006).

2.2.4.2. Kendini İdare Edebilmek (Kendini Yönetme)

Bireyin kendini tanıması, duygularını kontrolünü sağlamaktadır. Kendini yönetme, öz bilinçle paralel ilerlemektedir. Yaşam iniş çıkışlarla doludur ve akış içerisinde her türlü duygu yaşanmaktadır. Bireyin hayatını mutlu veya mutsuz geçirmesi kendi elindedir. Tüm duygulara dozunda sahip olmak bireyi harekete geçirmektedir. Örneğin; motivasyon için kaygı dozunda olursa bireyi başarıya götürür. Ama aşırı kaygılanırsa bireyi olumsuz etkiler ve beraberinde strese sürükler. Stresle birlikte birey yüksek oranda mutsuzluk yaşar ve bu durum birçok hastalığın görülmesine sebep olabilir. Yapılan araştırmalarda, aşırı stres bireylerde yüksek oranda kortizon salgılanmasına neden olmakta ve bağışıklık sisteminin zayıflamasına yol açmaktadır. Böylelikle bu bireylerde, kansere yakalanma riski, mide hastalıkları, kanser ve kalp krizi gibi hastalıkların görülme olasılığını arttırmaktadır. Birey kendini kontrol ederken aşırı kaygı, öfke ve üzüntü gibi etmenlerden uzak durmalıdır. Bireyin öfke kontrolü problemi yaşaması kendini ifade etmekte büyük problemlere yol açmaktadır. Öfkesini kontrol edemeyen bireyler çevresindeki kişilerin de olumsuz etkilenmesine hatta özgüvenlerini yitirmesine neden olabilmektedir. Özgüvenini yitiren bireyler, kendine güvenmemekte ve başarısız olacaklarını düşünmektedir. Bu durumda birey kendini başarısız görerek engellenme duygusuna kapılmaktadır, hem kendini hem çevresindeki kişileri olumsuz etkileyecektir. Bu yüzden bireyler kendilerini iyi bir şekilde yönetirlerse etrafındaki kişiler de olumlu yönde etkilenecektir (Mobaçoğlu, 2006).

Hayattaki başarı çok farklı bakış açılarıyla ele alınmaktadır. Bir çocuğun yetiştirilmesinde, beşikten itibaren kendine güvenen bireyler yetiştirmek için ebeveynlere büyük roller düşmektedir. Sonuçta hem kendine güvenen iyimser çocuklar yetiştirilebilir hem de tam tersi özellikle başarısız çocuklar yetişebilir. Anne ve babanın duygusal yeterlilik konusundaki sorumlulukları çocuk doğar doğmaz başlamaktadır (Goleman'dan Akt. Aydın, 2017).

Öz bilinç temelinin üzerine bireyin kendini uygun biçimde idare etme yeteneği eklendiğinde birey kendini yönetmeyi başarır. Ancak yeteneği zayıf olan bireyler, sürekli huzursuz bir ruh halinde olurken, kendini yönetmeyi başaran bireyler herhangi bir olumsuzlukla karşılaştıklarında sorunların üstesinden daha rahat gelebilmektedirler. Kendini yönetebilen bireyler, aklı ve duyguları arasında her zaman dengeyi yakalayabilen kişilerdir. Bu durumda günlük hayat içerisinde karşılaşılan zorluklarda daha özgüvenli ve sağduyulu bireyler yer almaktadır (<http://www.duygusalzeka.net/ecododuz/ecododuz5.htm>).

Bireyin hayatını duygularını bastırmadan akıllıca ve özenle yaşaması, hayatında dengeyi kurabilmesi ve kendini idare etmeyi bilmesi duygusal açıdan gelişmiş olduğunun bir göstergesidir. Kendini idare etmeyi bilen bireyler, duygusal açıdan daha dengeli ve sağlıklı olmaktadır. Duyguları yönetebilmek bir hayat becerisidir. Bu durumu Nikhomakhos ve Aristo, dengelilik hali ve erdeme özgü bir durum olduğunu söylemektedirler. Yani, gerektiği zaman, gerektiği yerde, gereken kişilerle, gerektiği için, öfke, korku, cesaret, arzu hallerini göstermenin en iyi hali olduğu ve bu durumun da erdeme özgü bir davranış olduğundan bahsetmektedirler (Yılmaz, 2003).

2.2.4.3. Kendini Harekete Geçirmek (Motivasyon)

Motivasyon, bireyin amaçları doğrultusunda belirlediği yöntemlerle kendini bu hedef doğrultusunda yönlendirmesidir. Motivasyonu arttıran etkiler, aşırı kaygıdan uzak durmak ve inisiyatif sahibi olmaktır. İnsan zihni aşırı kaygıdan fazla etkilenmektedir. Yapılan çalışmalarda aşırı kaygının başarıyı engellediği ortaya koyulmuştur. Aşırı kaygı verimliliğin önüne geçmektedir. Bireyin hem aklını kullanmasına engel olur hem de kaygıdan dolayı zaman kaybetmesine yol açar ve sonucu başarısızlığa götürür. Hâlbuki kaygının orantılı olması bireyin motivasyonu için önemli yer etse de, aşırısı bireyin inisiyatifini olumsuz etkilemektedir. Aşırı kaygı beraberinde huzursuzluğu da getirmektedir. Bu durum kişinin depresif olmasına ve olaylar karşısında soğukkanlılığını engelleyerek yanlış kararlar almasına sebep olmaktadır. İş ortamında motivasyon, hem işletmenin hem de bireylerin ortak ihtiyaçlarını karşılayarak iş olanakları sağlamakta, bireylerin hedeflerine yönelik onları

etkileyerek hem istekli olmasını hem de harekete geçmesini tetiklemektedir (Çakar, 2004; Yerli, 2009).

Bireylerin duygusal zekâlarını kullanarak, duygu sistemini harekete geçirip bir işe başlayıp bitirmesi motivasyon aracılığıyla gerçekleşmektedir (Daştan, 2013). Umut teslim olmak değil, motivasyonun artmasında rol oynayıcı bir etmendir. Bireyin kendini destekleyerek amacını ve yöntemini belirleyip harekete geçirmesidir. Yapılan çalışmalarda umutlu insanların daha yaratıcı olduğu ve olaylara umutlu bakış açısıyla yaklaşması kendini iyi hissetmesine ve hedeflediği amaçlara ulaşmasına yol açmaktadır. Abraham Lincoln'un "Ne kadar mutlu olmaya karar vermişseniz o kadar mutlu olursunuz" sözü, kendine güvenin ve motivasyonun önemini ortaya koymaktadır (Anıl, 2016).

İyimserlik ve kötümserlik hayatın içinde yer almaktadır ve zamanla öğrenilmektedir. Olaylar karşısında iyimser olmak her zaman bireyi bir tık öne geçirmektedir. Kendini motive edebilen bireyler olaylar karşısında iyimser bir tavırla karşılık verdiklerinde hem daha kolay adapte olabilmekte hem de zorlukların üstesinden daha rahat gelebilmektedirler. Ancak kötümser bireyler, hem kendilerine zarar vermekte hem de problemlere karşı yenilgiyi savaşmadan kabullenmektedirler. Bireyin kendine olan güveni ve motivasyonu onu her durumdan kolaylıkla çıkarabilmektedir (Goleman'dan Akt. Aydın, 2017).

2.2.4.4. Başkalarının Duygularını Anlama (Empati)

Empati, başkalarını söylemek istediklerini o söylemeden anlaması, sezmesidir. Bireyin beden hareketleriyle veya yüz ifadesiyle sözcüklere dökmeden anlatmak istediğini anlamak gerçekten yetenek gerektiren bir meseledir. Bunu yapabilen insanlar yüksek sezgi gücüne sahip bireylerdir. Hem iş ortamında hem de sosyal hayatta empati başarılı sonuçlar doğurur. Freud'un bir sözünde, "*Ölümlüler sır tutamaz. Dudakları rahat dursa, parmak uçlarıyla dedikodu yapmaya devam ederler. İhanet tüm gözeneklerinden dışarı taşmaktadır.*" (Goleman'dan Akt. Mobaçoğlu, 2006). Önemli olan bireylerin duygusal ipuçlarını kimseyle paylaşmamak ve özellikle iş hayatında bu ipuçlarını durumun gidişatına göre değerlendirmek oldukça önemlidir. Bireyleri tek tip kişiler olarak düşünmek yerine herkesi birbirinden ayrı ve benzersiz kabul etmek empatinin gerektirdiklerindendir. En düşük seviyedeki empati, karşısındakini anlamakken, yüksek seviyedeki empati, sadece kişileri anlamak değil aynı zamanda arkasında yatan sebepleri de anlamayı gerektirmektedir.

Öz bilinç empatinin ilk adımıdır. Çünkü kendini çok iyi tanıyan ve anlayan bireyler karşısındaki kişilere empati yapabilir. Empatiyi en iyi kullanan bireyler, satıcılar, yöneticiler

ve öğretmenlerdir. Duygular bulaşıcı olduğu için ister istemez karşıda empati yapılan bireye göre ruh haline girilmektedir. Mutsuzsa mutsuz, neşeliyse neşeli bir tavır alınarak istemsiz olarak olaya dahil olunmaktadır. Farkında olmadan karşımızdaki kişiye göre beden dilimiz, mimiklerimiz ve ses tonumuz ayarlanmaktadır. Empatinin gerçekleşmesi için, birey hem kendinin hem de karşısındakinin duygularını iyi bir şekilde irdelemelidir. Empati, sosyal yeterlilikleri temel aldığı için, empatinin sosyal yeterlilikleri şöyledir (Goleman'dan Akt. Mobaçoğlu, 2006) ;

- **Başkalarını Anlamak:** Başkalarının bakış açılarını ve duygularını anlayabilmek.
- **Hizmete Yönelik Olmak:** Müşterilerin ihtiyaçları doğrultusunda önceden tahmin edip, karşılamak
- **Başkalarını Geliştirmek:** Başkalarının ihtiyaçlarını tespit edip bu doğrultuda yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olmak.
- **Çeşitlilikten Yararlanmak:** Farklı kişiliklere sahip bireyler nedeniyle ortaya çıkan fırsatları değerlendirmek.
- **Politik Özbilinç:** Bir örgütün içinde bulunduğu sosyal ve politik durumları anlamak.

2.2.4.5. İlişkileri Yönetebilmek (Sosyal Beceri)

Sosyal beceri, bireylerin başkalarıyla ilişki kurması ve bu ilişkinin varlığını sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal beceriler sayesinde bireyler iyi ilişkiler kurarak takımlar oluşturmakta ve takım ruhunu oluşturmaktadırlar (Daştan, 2013). Sosyal becerileri oluşturan etmenler;

- **Etki:** Bireylerde istenilen algıyı ve etkiyi yaratmaktır.
- **İletişim:** Bireyleri etkilemek, iletişimde başarıya götürmektedir.
- **Çatışma Yönetimi:** Sıkıntı yaşanan konuda her iki taraf için ortak bir nokta bularak, çözüme kavuşturmaktır.
- **Liderlik:** Liderlik bir hedefe ulaşma doğrultusunda belirlenen amacı gerçekleştirmek amacıyla grubu etkileme sürecidir.

- **Değişim Katalizörlüğü:** Günümüzün gerektirdikleri doğrultusunda gerçekleştirilen değişim başarıyı da beraberinde getirmektedir.
- **Ekip İşbirliği, Duygusal Bağlar Kurmak:** Ekip üyelerinin sadece bilişsel zekâyla değil, bunun yanında usta-çırak ilişkisiyle iş ortamında başarı elde etmektedirler.
- **Ekip Yetileri:** Büyük şirketlerde kurulan çeşitli gruplarda takım ruhunu yakalayabilmektir.

Çocuk açısından ele aldığımızda sosyal beceri, bir çocuğun diğer çocuğa davranışını içermektedir. Çocuğun iyi ilişkiler kurması, başkalarının duygularına ve haklarına saygı duyması ve grup normlarını dikkate alarak sosyal davranışlar içerisinde bulunması ve aynı zamanda çocuğun istediklerini elde etmesine olanak sağlamaktadır (Çetin, 2001).

Böylelikle, bireyin hayata geldiği andan itibaren sosyal beceriler başlamaktadır. Bebekler ilk olarak, bakma, gülümseme, dokunma, ses çıkarma ve ağlama gibi tepkiler vermektedir. İlk altı ay bebekle kurulacak iletişim çok önemlidir. Yapılan çalışmalar, özellikle bebeğin ilk yıllarının sosyal gelişim açısından önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Poyraz, 2003).

Ne yazık ki, çocukların doğuştan gelen mizaçları, sosyal ve ekonomik eğitimleri üzerinde etkili olan psikolojik eksiklikler, bazı çocukların zorluk yaşamasına neden olmaktadır. Okullardaki özel eğitim şubeleri, sosyal becerileri zayıf ve arkadaşları tarafından dışlanmış çocuklara hizmet vermektedir. Çoğunlukla çocuğun sosyal sorunları eğitim zorluğundan çok daha önemlidir. Çünkü çocuğun yaşıtları tarafından reddedilmesi, okul başarısındaki sorunlara, duygusal eksikliklere ve ergenlik çağında görülen suç oranlarının yükselmesine sebep olmaktadır (Shapiro'dan Akt. Mobaçoğlu, 2006).

2.2.5. Duygusal Zekâyı Etkileyen Etmenler

Duygusal zekâyı etkileyen etmenler beş başlık altında izlenmektedir;

2.2.5.1. Mizaç

Mizaç, çocuklar aynı yaşta veya cinsiyette olsalar bile duygu yoğunlukları ve duyguyu kontrol edebilme yetenekleri farklılık göstermektedir. Çocukların biyolojik ve kalıtım yapısı mizaç özelliklerinin birçoğunu içermektedir. Büyüklerde olduğu gibi çocuklarda da mutlu, mutsuz, üzgün, öfkeli ve kızgın gibi farklı duygu durumları olabilir ve içinde bulundukları bu duygu

durumlarına uyum sağlamaktadırlar. Aslında büyüdükçe bu duygu durumları duygusal gelişimlerini de etkilemektedir. Örneğin, utangaç bir çocuk etkinlikleri daha az katılmakta ve sosyal-duygusal gelişimini sınırlandırmaktadır. Bu durumu da kolaylıkla atlatamamaktadır (Hyson'dan Akt. Şahin, 2015).

2.2.5.2. Yaş

Yaş ile birlikte duygusal zekâ yetileri de artmaktadır. Bebekler de konuşmaya başlamadan önce duygularını ifade ederken ağlayarak da bir iletişim başlatmış olmaktadır. Bebeklikten itibaren çocuklar, tanımaya, anlamaya ve ayırt etmeye başlamaktadırlar. Ancak duygularını yaşla birlikte kontrol etmeye başlarlar. Küçükken duygularını ifade edebilirler fakat kontrol etmekte zorlanmaktadırlar. Aslında bebekler de yüz ifadeleri veya vücut hareketleriyle küçükte olsa duygularını göstermeye çalışırlar. Dil gelişimindeki ilerlemeyle birlikte iki yaşından sonra duygularını rahatlıkla ifade edebilmektedirler. Üç yaşından sonra, yer ve zamana göre duygularını ifade ve kontrol etme yeteneği, okul yaşamları boyunca gelişmektedir (Bayhan, 2004; Bar-On, 2000).

2.2.5.3. Cinsiyet

Cinsiyet bireyleri birbirlerinden ayırt edici en önemli biyolojik özelliktir. Kız çocuklarının erkek çocuklarına göre duyguları tanıyabilme ve kontrol edebilmesi yönünden daha yetenekli olduğu bilinmektedir. Duygusal açıdan değerlendirildiğinde de erkeklere göre daha duyarlı, sosyal ve empatik hareket ve davranışlarda bulunmaktadırlar (Davis'den Akt. Karayılmaz, 2008).

Kızlar, duyguları anlama, ifade etme ve gizleme bakımından erkeklere göre daha başarılı olsa da, stresle başa çıkma bakımından erkekler kızlara göre daha başarılıdırlar (Kyung'dan Akt. Karayılmaz, 2008).

2.2.5.4. Model Olma

Model olma, erken yaşlarda zekâ yetilerinin kazanmasında son derece önemlidir. Çocuklar ilk olarak ebeveynlerini anne ve babasını daha sonra öğretmenini model almaktadır. Kendinden büyüklerin duygularını ve tepkilerini gözlemleyerek kendileri de kendi duygularını kontrol edebilmek için yöntemler geliştirmeye başlarlar. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin yaptıkları

tavır ve tutumlarla çocuklara iyi bir model olması, çocukların onlardan etkilenecek bu yetenekleri kullanmasına fırsat verilmesi, çocuklara duygusal zekâ yeteneğinin kazandırılması bakımından büyük öneme sahiptir (Shapiro'dan Akt. Mobaçoğlu, 2006).

2.2.5.5. Kültür

Çocukların içinde bulunduğu toplumun sosyal ve kültürel değerlerinden etkilenmesi, duygular ne kadar evrensel olsa da duygusal yetilerin kültürden etkilendiğini gözler önüne sermektedir. Yapılan bir çalışmada, İngiliz çocukları olumsuz duygularını kontrol etmeyi İtalyan çocuklardan daha küçük yaşta öğrendiği gösterilmiştir. Olumsuz duygularını gizlemede Bombaylı çocuklar, İngiliz çocuklardan daha duyarlı oldukları görülmüştür (Cole, 2014). Her kültür kendi içinde, çocukların yaşına uygun olarak hangi duyguların doğal ve hangilerinin sosyal ilişkilere göre ifade edilebileceği konusunda inançlara sahiptir. Örneğin, Kore kültüründe duyguların açıkça ifade edilmesi engellenmekte ve yabancı birine gülümsemenin doğru bir davranış olmadığını savunmaktadırlar (Hyson'dan Akt. Şahin, 2015).

2.2.6. Bilişsel Zekâ (IQ) ile Duygusal Zekâ (EQ) Arasındaki İlişki

Günümüzde duygusal zekâ (EQ), iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Bunlar; duygusal zekâ (trait EI) ile bilgi-işlem süreci olarak duygusal zekâ (information processing)' dır. Duygusal zekâ, bilgi işlem sürecinde tanıma, ifade etme, etiketleme gibi yetenekleri kullanırken duygusal zekâ ise iyimser olma, güvenli girişkenlik, empati gibi belirli özellik veya davranışları kullanmaktadır. Duygusal zekâ, kişilik kavramları içerisinde yer almaktadır. Yapılan bir çalışmaya göre, duygusal zekâ; duygu ve zekâ kavramlarını ele alırsa kavram olarak niteliğini kaybedeceğini düşünmektedir (Mayer, Salovey, Caruso, 2000). Bilgi-işlem sürecindeki duygusal zekâ, duygusal zekânın daha belirgin bölümleri üzerinde durmakta ve bilişsel zekâ (IQ) ile arasındaki ilişkileri değerlendirmektedir. Duygusal zekâ ve bilgi işlem süreci olarak duygusal zekâ birbirinden ayrı değerlendirilmelidir.

Beyin, bütünlük içerisinde yer alan fiziksel bir yapıdır. Bu yüzden entelektüel ve duygusal zekânın bir bütün içerisinde yer aldığı görülmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda, farklı yaklaşımlara dayalı farklı ölçeklerle yapılsa bile duygusal zekâ ile bilişsel zekânın hem bir miktar ilişkili hem de birbirinden bağımsız olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Mayer ve ark. 1999; Ergin ve ark. 1999). Günümüzde “zekâ, uyum (adapting) yeteneğidir.”olarak tanımlanmaktadır. Ancak bilinç ve farkındalığı dahil etmediği için eksik bir tanımdır. Bu eksikler tamamlandığında "Zekâ kendini ve çevreyi yönetme yeteneğidir." tanımı ortaya

çıkılmaktadır (Ergin, 2000). Zekâ, bir grup zihinsel yetenektir. Zihinsel yetenekler sayesinde soyut olarak düşünme ve problem çözümü gerçekleştirilir. Zekâ kavramının asıl amacı, zihinsel bir özellik problemin çözümü olarak uygulanabileceğini savunmaktadır (Mayer, Salovey, Caruso; 2000). Bilimsel çalışmalarda yoğun olarak kullanılan entelektüel zekâ, bilim adamlarının kendi duygularını yönetmesi ve objektif olması açısından son derece önemlidir.

2.2.7. Duygusal Zekâyı Geliştirme Yolları

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminde kilit noktadır. Çocuğun, temel alışkanlıklarını kazandırmakta, yeteneklerini geliştirmekte, farklı deneyimlerle sosyalleşmekte ve zihinsel becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu süre zarfında çocuğa verilebilecek her türlü destek ve eğitim fırsatı, çocuğu geleceğe hazırlayacaktır (Oktay, 2007). Duygusal zekâyı geliştirmek için aşağıdaki yollara başvurulabilir;

- Çocuklara tekniklerle konuşarak onun ciddiye alındığının gösterilmesi gerekir.
- Çocuğa okunulan bilgiler onun hayal dünyasını canlandıracağı gibi ufku da genişletecektir.
- Onları desteklemek, teşvik etmek çok önemlidir.
- Çocuklar her şeyi bilmek ister, merakları desteklenmeli ve meraklarına makul cevaplar verilmelidir.
- Çocukların kendi duygularını, düşüncelerini paylaşmasına izin verilmelidir.
- Onları sürekli etkinliklerle ve arkadaşlarıyla bir araya getirilmelidir.
- Kendilerine hangi konuda olursa olsun hedef belirlemeleri sağlanmalıdır.
- Başarıları ödüllendirilmelidir.
- Çocuklara farklı bakış açıları öğretilerek olaylara farklı pencereden bakmayı bilmelidirler.
- Sanat, müzik, bilim, resim gibi kendi ilgileri olan alanlara yöneltilmelidir.
- Sorunlardan korkmamayı, çözümler üretmeyi öğretmek gerekmektedir.
- Öğretmek için fırsatlar yaratılmalıdır.
- Çocuğun potansiyeline uygun eğitim kurumları tercih edilmelidir.
- Çocuğun yalnız olmadığı ve her zaman destekleneceği hissettirilmelidir.

- Sosyal becerilerini geliştirmesi için desteklenmelidir.
- Bulmaca, satranç gibi oyunlarla beyin jimnastiği yaptırılmalıdır.

2.2.8. Eğitimde Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ eğitimin olmazsa olmazıdır. Göstergeleri; kendi beden dilini yönetmek, başkalarının beden dilini anlamak, empati yapabilmek, sinerjik ilişkiler kurmak, kararlı olmak, stresle ve olumsuz duygularla baş edebilmek, değişime istekli olmak, kendini yönlendirmek, insanlarla pozitif ilişkiler içinde olmak, yüksek duygusal enerji, başkalarını dahil etme gibi birçok faktördür. Duygusal zekâ üzerine çalışmalar genellikle eğitim ve fizyoloji alanında yapılmaktadır. Hopfi ve Linstead(1997) tarafından çocukların nasıl öğrendiğine ilişkin yapılan bir çalışmada, çocukların sadece içeriği öğrenmediklerini aynı zamanda yaşıtlarıyla ve etrafındaki insanlarla nasıl ilişki kuracaklarını ve nasıl duygular besleyeceklerini öğrendiklerinden bahsetmektedir. Bu durum, başarılı performans ve öğrenmenin duygusal ve akılcı yeterlilik sayesinde olduğunu göstermektedir (Seligman'dan Akt. Somuncuoğlu, 2005). Duygusal zekânın eğitimle ilgili rolünde 4 temel etmen yer almaktadır. Bunlar;

1. Duygusal zekâ statik değildir. Bireyler, günlük yaşamda iyi veya kötü sosyal alışkanlıklar kazanmaktadırlar. Zihinde ve kalpte alışkanlıkların gelişimi zaman ve uygulamalarla desteklenerek gerçekleşir. Sosyal hayatı uyarlanamayan bir davranışı değiştirmek zaman alabilir.
2. Duygu ve biliş sıkı olarak bağlantılıdır. Duygu ve biliş yüksek oranda ilişkilidir. Damasio'nun 1994 yılında yapmış olduğu Descartes'in Yanılgısı adlı çalışmada, duyguların birbirine geçmiş iki bölgesinin olduğundan bahsetmektedir. Buradan yola çıkarak, sosyo-duygusal getirilerin ve öğrenmede etkili olan faktörlerin etkili bir öğrenmede önemli olduğu görölmektedir. İşbirliğine dayalı veya farklı öğrenme stilleri bu durum için yeterli değildir, ek olarak beyin gücüne de ihtiyaç vardır.
3. Duygusal zekâ altı öğeden oluşmaktadır:
 - Duygunun kendi kendine uyanması,
 - Motive olmak için bazı yakın ve uzak hedeflerin duyguları ele geçirmesi,
 - Duyguları uygun şekilde kullanabilme,

- Bireyler sosyal rekabet içerisinde başkalarının duygusal karşılıklarına karşı temkinli olmalıdır.
- Bu bireyler başkalarının karşılardaki sözel ve sözel olmayan işaretleri tanıyabilmeli ve başkalarıyla olan ilişkilerini yönetebilmelidir.
- Temel rekabeti sağlamak için a ve e arasında belirlenmiş temel becerileri başarmak için bu sosyal becerileri öğrenmek son derece önemlidir.

4. Duygusal zekâ etkileşimlidir.

Duygusal zekâ, hem günlük yaşamda hem de iş hayatında başarının önemli bir anahtarıdır. İş hayatında duygusal zekânın büyük bir güce eve etkiye sahip olması, doğuştan gelen bir yetenek mi? geliştirilebilir bir etki veya güç mü? Gibi soruları gündeme getirmiştir. Yapılan çalışmalar doğrultusunda, doğuştan gelen özelliklerle birlikte zaman içinde öğrenmeyle birlikte geliştirilebileceği konusunda hem fikir olunmuştur (Somuncuoğlu, 2005).

Duygusal zekâ ve bilişsel zekânın birleşmesiyle hayatta elde edilen başarının belirlendiği düşünülmüştür. Burada da zekânın ölçülüp ölçülmeyeceği merak edilmiştir. Bu durum, literatürde geniş bir araştırma sorusudur. Hem ölçülebileceğini düşünen hem de ölçülemeyeceğini düşünen görüşler mevcuttur. Ölçülebileceğini düşünen araştırmacılar bunun sadece kâğıt kalemle yapılmayacağını farkındadırlar. Ancak gerçek durumların ve yaşantıların değerlendirilmesiyle anlam kazanabileceğini savunmaktadırlar. Duygusal zekâyâ ait bölümler hala araştırma konusuyken, empati gibi duygusal zekânın bir bölümü bireylerin çalışmada göstermiş oldukları yeteneğin örneklenmesiyle iyi bir ölçüm yapılmıştır. Duygusal zekâ yeterliliklerini değerlendirmek için geliştirilen ölçme araçları yaşa göre farklılıklar göstermektedir. Ayrıca bireylerin bulundukları çerçevede, patronların, öğretmenlerin, ebeveynlerin değerlendirmeleri ve gözlemleri dikkate alınmaktadır. Bu sayede duygusal zekâ yeterliliğini ölçmek mümkün olmaktadır. Fakat hala literatürde bu konuda bir fikir birliği bulunmamaktadır (Karayılmaz, 2008).

Duygusal zekâ eğitimi, uzun, zor ve fazla emek isteyen bir süreçten oluşmaktadır. Bu eğitimi yapabilmek için bir ders saati olarak bütün eğitim süreçlerini planlamak gerekmektedir. Bunun için öğretmenler, ebeveynler ve okul yönetimi bilinçlendirilerek eğitimlere doğrudan veya dolaylı olarak bu süreçlere katılımı sağlanmalı, ev ortamında ebeveynler tarafından ve okulda öğretmenler tarafından öğrenciler gözlenmeli ve duygusal zekâ eğitimlerini geliştirici teşvik edici ve model olmaları gerekmektedir. Öğrenciler, çeşitli ölçme cihazları ile duygusal zekâ gelişimleri düzenli olarak ölçülmeli ve takibi için düzenli toplantılar yapılmalıdır. Bu

konuya çok önem veren Handy’e göre okulun felsefesi, *“İnsanın kendini keşfetmesi, dünyayı keşfetmesinden daha önemlidir, herkes bir şeyde daha iyidir, hayat at yarışı değil, bir maratondur, ‘ne’ sorusunu bilmek, ‘nerede’, ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını bilmek kadar önemli değildir.”* sözüyle desteklenmektedir (Somuncuoğlu, 2005). .

Birey, kendi yaşamında gereksinim duyduğu bilgiye kendi çabası ve algısıyla ulaşmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları sorunları önceden belirlemeleri veya çözebilmeleri, öğrencileriyle olan etkileşimleri duygusal zekâ yeterlilikleri sayesinde olmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle öğretmenler bu konuda eğitilmeli, hem öğrencilere model olmalı hem de pozitif bir öğrenme ortamı sağlamalıdır. Ayrıca öğrencilerdeki duygusal zekâ yeterliliğinin geliştirilmesi için yeni öğrenme yaklaşımlarının da son derece önemli olduğu görülmektedir(Mobaçoğlu, 2006).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yaratıcılık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de yaratıcılık alan yazını incelendiğinde, konuyla ilgili yapılmış çokça çalışmaya rastlanmaktadır(YÖK Ulusal Tez Merkezi, 2019). Bu sebeple yapılan araştırmalar 2006-2019 yılları ile sınırlı tutulmuş ve mevcut araştırmaya yakın olan 14 araştırmaya yer verilmiştir.

Gülel (2006) yapmış olduğu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarındaki yaratıcılık düzeyini adayların kendi algıları açısından araştırmıştır. Araştırma grubunu, Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında örgenim gören 109 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada; Raudsepp (1979)’in geliştirdiği ve Sungur (1997)’un Türkçe’ye uyarladığı “How creative are you? (Ne kadar yaratıcısınız?)” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, kız öğrencilerdeki yaratıcılık düzeyinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Yaratıcılık düzeylerinde, ilkokul-ortaokul-lise akademik başarı algıları açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Fakat üniversite akademik başarı algısı açısından yaratıcılık düzeylerinde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ayrıca enstrüman çalmayanların çalanlardan daha yaratıcı olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (2006) yapmış olduğu çalışmada yaratıcılığa karşı öğretmenlerin bakış açısını ve anasınıfı çocuklarında yaratıcılık düzeylerini ve öğretmen yaratıcılık düzeylerine göre incelemiştir. Araştırma grubu, Ankara ilinde konuşlu resmi ilköğretim okulları bünyesinde eğitim gören 180 okul öncesi öğrencisi ile 30 okul öncesi öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları; öğretmenlerin ve çocukların yaratıcılıklarının belirlenmesi amacıyla “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil Formu” ve yaratıcılığa öğretmenlerin bakış açısının incelenmesi amacıyla ise “Anket Formu”dur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenler ve çocuklar arasında yaratıcılık indeksi ve yaratıcılık alt boyutları açısından bir ilişki görülmemiştir. Kız çocuklarında zenginleştirme ve akılcılık boyutlarında alınan puanların erkek çocuklara kıyasla daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenlere ilişkin yaratıcılık puanlarının mezun olunan programa, meslekte geçirilen hizmet süresine ve yaşa göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tok (2008) yapmış olduğu çalışmada düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri ne etkisini araştırmıştır. Araştırma grubunu, 2006-2007 güz döneminde eğitim alan 4. sınıf okul öncesi öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları;“Torrance Yaratıcı Düşünce Testi”, “Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği” ile“Heppner Problem

Çözme Envanteri”dir. Araştırmanın sonucunda;“Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği”nde yer alan “yorumlama” boyutunun dışındaki tüm boyutlarda ve toplam puanda eğitim grubunun son test puanları ön test puanlarından yüksek çıkmıştır. Eğitim grubunun son test puanları “Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği” toplam puanda her iki grubun son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Yaratıcı Düşünce Testinde; eğitim grubunda sözel esneklik, sözel akıcılık, sözel orijinallik, şekilsel orijinallik, şekilsel zenginleştirme, şekilsel akıcılık, başlıkların soyutluluğu, alışılmadık görselleştirme, duygusal ifadeler, hayal gücünün zenginliğine ilişkin son test puanları ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Yaratıcı Düşünce Testinde; sözel orijinallik, sözel akıcılık, şekilsel orijinallik, hayal gücünün zenginliği, fantezi ve başlıkların soyutluluğunda eğitim grubuna ait son test puanlarının, her iki gruba ait mizah, duygusal ifadeler, hayal gücünün renkliği, sınırları uzatma ya da geçme özelliklerinde ikinci karşılaştırma grubuna ait son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim grubunun problem çözme envanteri son test puanları ön test puanlarına ve diğer gruplara ait son test puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Programa ilişkin eğitim grubunun görüşleri, dersteki etkinliklerin kendilerini olumlu yönde geliştireceği şeklindedir.

Karaçelik (2009)tarafından yapılan çalışmada, Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarındaki yaratıcı düşünme beceri düzeyleri ve yaratıcı düşünceyi etkileyebilen bazı faktörler ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma grubu; Muğla il merkezinde ve Marmaris, Yatağan, Fethiye ile Ortaca ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görevli 43 anasınıfı öğretmeni ile Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi “İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı”nda eğitim gören 140 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları; “Kişisel Bilgi Formu” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu”dur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmen adaylarıyla öğretmenlerin akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerindeki puanlarının akıcılıktan orijinallığe düşüş gösterdiği saptanmış, ayrıca yaratıcı düşünme düzeyinin orijinallik boyutunda öğretmenler ile öğretmen adayları arasında fark olduğu görülmüştür.

Zeytun (2010) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmen adayı öğrencilerdeki yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri ilişkisini araştırmıştır. Araştırma grubu 232 okulöncesi öğretmen adayından oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları;“Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”, “Problem Çözme Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu”dur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, anne/baba mesleği ve anne/baba eğitim durumuna göre öğretmen adaylarının

yaratıcılık bakımından kendilerini değerlendirmelerinde anlamlı bir fark bulunamamış, 1. ve 3. sınıf öğrencilerine kıyasla 2. sınıf öğrencilerinin kendilerinin daha çok yaratıcı olduklarını değerlendirdiği görülmüştür. Problem çözme becerilerine yönelik olarak öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerine bakıldığında; sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, anne/baba mesleği ve anne/baba eğitim durumuna göre farklılaşma görülmemiş, , 1. sınıf öğrencilerine kıyasla 2. sınıf öğrencilerinin kendilerinin daha çok problem çözme becerisine sahip olduklarını değerlendirdiği görülmüştür. Öğretmen adayları tarafından kendilerinin yaratıcılık ve problem çözme yönünden değerlendirilmeleri arasında pozitif yönlü, orta derece bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Temizkalp (2010) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini araştırmıştır. Araştırma grubunu, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfa devam eden 300 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada, “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Formu” ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerdeki yaratıcılık düzeyleriyle öğrencilerin üniversiteye giriş puan türü ve okudukları bölüm arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Kurnaz (2011) yılında yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma grubunu, Kahraman Maraşta görev resmi ve özel okullarda görevli 500 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları; öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerini ölçmek için Raussepp tarafından geliştirilen “Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği”, demokratik tutumlarını ölçmek için ise “Demokratik Tutum Ölçeği”dir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerdeki yaratıcılık düzeyi düşük, demokratik tutumları ise orta düzeyin üzerinde yüksek olarak görülmüştür. Bunun yanı sıra, yüksek demokratik tutuma sahip öğretmenlerdeki yaratıcılık düzeyinin ise düşük olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerdeki yaratıcılık düzeyinin; medeni durum, cinsiyet, mezun olunan okul türü, görev türü, yerleşim birimi, görev süresi ve çalışılan kurum açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerdeki demokratik tutumların ise; görev türü, mezun olunan okulun türü, medeni durum ve görev süresi açısından anlamlı farklılık göstermediği, ancak yerleşim birimi, cinsiyet, çalışılan kurum değişkenleri açısından ise anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinden; bayanların erkeklere, ilçe/köy/kasabada görev yapanların il merkezinde görev yapanlara, resmi kurumlardakilerin özel okuldakilere göre demokratik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkmen (2014) yapmış olduğu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırmıştır. Araştırma grubunu, Erciyes üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 490 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları; “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)”, “How creative are you? (Ne kadar yaratıcısınız?)” ölçeği ve “Kişisel Bilgi Formu”dur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu düşük yaratıcılık düzeyinde ve düşük eleştirel düşünme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey ve baba eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenim gördükleri program arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. En yüksek ortalamaya Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir fark vardır. Anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaratıcı düşünme ile sınıf düzeyleri arasında 1. sınıflar lehine anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile öğrenim gördükleri program arasında anlamlı bir fark vardır. İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimi rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir fark vardır. Anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimi anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Toyran (2015) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma grubunu, dokuz eylül üniversitesi buca eğitim fakültesi okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 107 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları; “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu”, “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” dur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, kadın öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerinin akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarında yüksek

olmalarına rağmen anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri anne-baba eğitim durumu ve mezun olunan lise türü açısından anlamlı fark göstermemektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıfa göre analitik düşünme boyutunda anlamlı bir farka rastlanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile anne-baba eğitim durumları ve mezun olunan lise türü açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yaratıcılık puanları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki düşük düzeyde ve pozitif yönde bulunmuştur.

Çoban (2016) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerini araştırmıştır. Araştırma grubunu, Uşak ili merkez okullarda çalışan 84 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları; Raudsepp (1979)'in geliştirdiği ve Sungur (1997)'un Türkçe'ye uyarladığı "How creative are you? (Ne kadar yaratıcısınız?)" ölçeğidir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimlerini değerlendirirken uyguladıkları etkinliklere ve öncelik verdikleri alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, çocukluklarının geçtiği yerleşim birimi, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği, kitap okuma alışkanlıkları, çalıştıkları etkinlik merkezine ve okul öncesi eğitim alıp almamalarına göre yaratıcılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Şahin (2016) yılında yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin yaratıcı kişilik ve çevre ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından araştırmıştır. Araştırma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde İstanbul ili, Avcılar, Bahçelievler, Büyükçekmece, Bağcılar, Esenyurt İlçe sınırları içerisinde bulunan MEB'e bağlı ilçelerindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görevli 250 öğretmenden oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada; "Okul Kültürü Ölçeği" ile "Yaratıcı kişi-Yaratıcı Çevre Uyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin okul kültürü algıları kıdeme göre, yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre özelliklerinin ise öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Yaratıcı çevre okul kültürünün anlamlı bir yordayıcısı ancak yaratıcı kişi anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayan (2017) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin yaratıcılığa ilişkin görüşleri ile öğrencilerinin yaratıcılık performansları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma grubunu, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okulunda eğitim gören 153 öğrenci ve öğrencilerin 16 öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları; "Kişisel Bilgi ve Yaratıcılığa İlişkin Görüş Formu" ve "Torrance Yaratıcı Düşünme

Testi Şekilsel Formu” dur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin yaratıcılık hakkındaki görüşleriyle, öğrencilerinin yaratıcılık performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Polat (2017) yapmış olduğu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma grubunu, Adıyaman ili Kâhta ilçesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında 8 ilköğretim okulunda görev yapan 189 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada, “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)” ve “How creative are you? (Ne kadar yaratıcısınız?)” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerindeki eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılık düzeyi arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerindeki eleştirel düşünme eğilimlerinin; eğitim durumu, anne/baba eğitim seviyesi ve cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği; kıdem, medeni durum, çocukluğun geçirildiği yerleşim yeri, baba eğitim seviyesi ve kitap okuma alışkanlığına göre ise istatistiksel şekilde anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %55’lik yüksek bir oranında eleştirel düşünme eğilimi “düşük” düzeyli görülmüştür. Sınıf öğretmenlerindeki yaratıcılık düzeyleri ve cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum ile anne/baba eğitim seviyesi açısından anlamlı fark bulunamamış, kıdem, çocukluğun geçirildiği yerleşim yeri ve kitap okuma alışkanlığına göre ise istatistiksel şekilde anlamlı fark gözlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunda yaratıcılığın “düşük” düzeyli olduğunu göstermiştir.

Yuvacı (2017) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarına sunulan sınıf ortamlarının çocuğun ve öğretmenin yaratıcı düşünme becerileriyle ilişkisini araştırmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim ortamlarının, çocuğun ve öğretmenin yaratıcılığı arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma grubunu, Kayseri ilinin merkez ilçeleri olan Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerinde MEB’e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarında bulunan altı yaş grubu (60-72 ay) çocuklar ile öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları olarak çocukların yaratıcılık düzeylerini incelemek için “Hibrit Yaratıcılık Testi” uygulanmış, öğretmenlerinin yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla Çoban’ın (2016)’nin geçerlilik güvenirlik çalışmasını yenilediği “Ne kadar yaratıcısınız? Ölçeği” uygulanmıştır. Yine bu çocukların bulundukları sınıf ortamlarının yaratıcılık düzeyini ölçmek amacıyla öğretmenlere Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi dönem altı yaş grubu çocukların yaratıcılıklarını ölçen HYT uygulamaları sonucunda çocukların orta

düzye de yaratıcılığa sahip oldukları belirlenmiştir. Buna karşın çocukların yaratıcılık düzeylerinin daha uzun süre okul öncesi eğitim almaları, anne ve babalarının üniversite mezunu olmaları, annelerinin çalışıyor olmaları, bulundukları sınıfın mevcudunun 21 ve daha fazla olması ve öğretmenlerin sınıfta bulunan merkezleri çocukların ihtiyaçları doğrultusunda değiştirmeleri lehine farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Geliştirilen okul öncesi eğitim sınıflarının yaratıcılık düzeyini ölçen Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği uygulamaları sonucunda öğretmenler tarafından bulundukları sınıf ortamlarının oldukça yüksek yaratıcı özellikler taşıdığı ancak, sınıflardaki yaratıcı ortamın okul türü, öğretmenin kıdemi, sınıf mevcudu ve sınıflarda bulunan merkezlerin değiştirilme sıklığına göre herhangi bir değişiklik göstermediği bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin yaratıcılıkları “Ne Kadar Yaratıcısınız?” ölçeği kullanılarak ölçölmüş ve sonuçta öğretmenlerin yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmada aynı zamanda çocukların, öğretmenlerinin ve sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçta öğretmenler ile sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasında ilişki olmadığı, sınıf ortamı ölçeğinin alt boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

2.3.2.Duygusal Zekâ İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de duygusal zekâ alan yazını incelendiğinde, konuyla ilgili yapılmış çokça çalışmaya rastlanmaktadır(YÖK Ulusal Tez Merkezi, 2019). Bu sebeple yapılan araştırmalar 2006-2019 yılları ile sınırlı tutulmuş ve mevcut araştırmaya yakın olan 12 araştırmaya yer verilmiştir.

Güler (2006) yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin problem çözme becerilerinin ve duygusal zekâ düzeylerinin arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma grubu, İstanbul ili Avrupa yakası Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görevli 200 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada, öğretmenlerdeki duygusal zekânın ölçümü maksadıyla, “Duygusal Zekâ Ölçeği”, problem çözme becerilerine yönelik ise “Problem Çözmeye İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, ilköğretim okulu öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğu ve problem çözmede yaratıcı oldukları görölmüş. Ayrıca bu iki kavram arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2006) yaptığı araştırmada, bazı değişkenlere göre okul öncesi öğretmenlerine ait duygusal zekâ, tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş, ayrıca duygusal zekâ, tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma grubu olarak Anadolu Bölgesi’nde yer alan 13 ilde mevcut özel ve resmi okul

öncesi eğitim kurumlarında görevli 378 okul öncesi öğretmen yer almıştır. Araştırmanın veri toplama araçları;“Kişisel Bilgi Formu”, “Bar On Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Hackman ve Oldman İş Doyumu Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri”dir. Araştırma sonucuna bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerine ait duygusal zekâ alt boyutları ile toplam puan ortalamalarına yönelik olarak eğitim düzeyi ile sosyal etkinliklere katılma değişkenlerinde, iş doyumu puan ortalamalarına yönelik olarak okul türü, kurum koşulları, hizmet içi eğitime katılma adedi, sosyal etkinliklere katılma ve idari tutum değişkenlerinde, tükenmişlik düzeylerinde ise; eğitim düzeyi, kurum koşulları, yaş, hizmet içi eğitime katılma adedi, sosyal etkinliklere katılma, işten elde edilen doyum sırası ile idari tutum değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Duygusal zekâ, tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Karamehmetoğlu (2007) beden eğitimi öğretmenlerine yönelik yapmış olduğu çalışmada, mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerinin belirlenmesinde öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin rolünü incelemiştir. Araştırma grubunda, olasılıksız örnekleme yöntemlerine uygun örnekleme yöntemiyle İstanbul ili içinden seçilen 230 beden eğitimi öğretmeni yer almıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmada,“Kişisel Bilgi Formu”, “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” ve “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; benden eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki kıdem açısından duygusal zekâ, kişilerarası problem çözme becerisi ve mesleki öz yeterliklerinde anlamlı fark tespit edilememiştir. Diğer taraftan cinsiyete göre incelendiğinde; öğretim stratejilerinin kullanılmasına yönelik olarak mesleki öz yeterliliğin “öz yeterlilik” alt boyutunda ve kişilerarası problem çözme becerisinin “kendine güvensizlik” ve “probleme olumsuz yaklaşma” alt boyutlarında anlamlı fark görülmüş, öğretmenlere ait duygusal zekâ düzeylerinde ise fark tespit edilememiştir. Hiyerarşik regresyon analizinin sonuçlarına göre; duygusal zekâ düzeyinin mesleki öz yeterliliğin öğretim stratejilerinin kullanılmasına, sınıf yönetimine ve öğrencinin katılımına yönelik tüm öz yeterlilik alt boyutlarının yordayıcısı olduğu, duygusal zekâ ile bu değişkenler arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, duygusal zekâ düzeyi ile kişilerarası problem çözme becerisindeki“ısrarcı-sebatkâr” ve “yapıcı” problem çözme alt boyutlarıyla pozitif; “probleme olumsuz yaklaşma”, “kendine güvensizlik” ve “sorumluluk almama” alt boyutlarıyla ise negatif yönde ilişkisinin bulunduğu görülmüştür.

Kayserili (2009) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerdeki ve son sınıfta olan öğretmen adaylarındaki duygusal zekâ ile okul öncesi öğretmenliği mesleği ile ilgili tutumları

arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın grubunu; Erzurum ilinin merkezinde konuşlu özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarındaki 90 okul öncesi öğretmen ile Atatürk Üniversitesi K.K.E.F Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı bünyesinde eğitim alan 80 son sınıf öğrencisi (öğretmen adayı) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada; “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlik Tutum Ölçeği” ve “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, son sınıftaki öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ve meslek ile ilgili tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Ata (2010) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerdeki bağlanma stilleri, empatik eğilimler ve duygusal zekâ düzeylerinin arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Muğla il merkezindeki resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görevli 500 okul öncesi öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları; “Kişisel Bilgi Formu”, “İlişki Ölçekleri Anketi”, “Bar On Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Empatik Eğilim Ölçeği”dir. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerin kıdem, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre bağlanma stilleri, duygusal zekâ alt boyutları ve empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir. Kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre bağlanma stilleri alt boyutları, duygusal zekâ alt boyutları ve empatik eğilimlerinin puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Gün (2012) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerdeki duygusal zekâ yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik davranışlarının arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma grubunda; Gaziantep ilinde konuşlu resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görevli 102 okul öncesi öğretmen yer almıştır. Araştırmanın veri toplama araçları; “Kişisel Bilgi Formu” ile “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Öğretimsel Liderlik” ölçeğidir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçmek amacı ile araştırmacı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen, 31 ifadeden oluşan “Öğretimsel Liderlik” ölçeği kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerini ölçmek için “Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)” adlı ölçek tercih Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği’nin orijinali 133 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada, Acar (2001) tarafından Türkçe’ye uyarlanarak kısaltılan 88 maddelik ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlere ait öğretimsel liderlik davranışları ve duygusal zekâ yeterlilikleri arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlere ilişkin öğretimsel liderlik davranışlarında çalıştıkları kurumun özel ya da resmi olması

değişkeni kapsamında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Özel okullarda görevli okul öncesi öğretmenlerdeki öğretimsel liderlik davranışları resmi okullarda görevli öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğu gözlenmiştir.

Güvenç (2012) yapmış olduğu çalışmada, sınıf öğretmenlerindeki duygusal zekâ ve yansıtıcı düşünme becerisi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma grubu, İstanbul Küçükçekmece bünyesinde konuşlu ilköğretim okullarında 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görev alan 293 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada Titrek (2004)'in "Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği", Dolapçioğlu (2007)'u tarafından geliştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâyâ ilişkin algıları "Çok Sık" düzeyinde ve duygusal zekânın duyguları yönetme ve öz bilinç boyutları "Her Zaman", empati, duyguları güdüleme, sosyal beceriler boyutları "Çok Sık" düzeyinde olduğu görülmüştür. Duygusal zekâyâ ilişkin algıları arasında mesleki kıdem hariç cinsiyet, öğrenim durumu, sınıfındaki öğrenci sayılarına göre anlamlı fark bulunamamıştır. Yansıtıcı düşünme becerisine yönelik algıları arasında mesleki kıdem, cinsiyet, öğrenci sayıları ve öğrenim durumuna göre anlamlı fark bulunamamıştır. Duygusal zekâları ile duygusal zekânın tüm boyutlarıyla yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

İnci (2014) yapmış olduğu çalışmada aday öğretmenlerdeki duygusal zekâ ve yaşam doyumu düzeylerinin arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi'nin öğretmenlik eğitimi programlarında öğrenim gören 340 4. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları; Bar-on' un geliştirdiği, Fusun Tekin Acar tarafından kısaltılmış olduğu "Duygusal Zekâ Ölçeği" ve Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985)'in geliştirdikleri "Yaşam Doyumu Ölçeği (The Satisfaction With Life Scale)" dir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, aday öğretmenlerin genel duygusal zekâ düzeylerini yüksek olarak algıladıkları görülmüş. Çalışmadaki diğer değişkene göre bir inceleme yapıldığında ise yaşam doyumlarının çok yüksek olmamakla birlikte orta düzeyin üzerinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kadın aday öğretmenlerin genel duygusal zekâ düzeylerinin erkek aday öğretmenlere oranla daha fazla olduğu ve aralarında anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. Genel duygusal zekâ düzeyi adayların istedikleri bölümde okuyup okumadıklarına göre de istediği bölümde okuyan aday öğretmenler lehine anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Araştırmadaki diğer değişkenlere göre ise aday öğretmenlerde duygusal zekâ düzeylerinin arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Arslantaş (2016) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kahramanmaraş ili On İki Şubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinin merkezinde anaokulunda çalışan 213 okul öncesi öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları; “Empatik Eğilim Ölçeği” ile Göçet (2006)’in hazırladığı Türkçeye uyarlanan “Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerdeki duygusal zekâ düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerdeki duygusal zekâ düzeyinde mezun olunan okul ve cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığı, buna karşın hizmet yılına göre 20 yıl ve üstü görev yapmış olanlar ve medeni duruma göre evlilerin lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öte yandan, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çırpan (2016) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerindeki duygusal zekâ düzeyleri ve öz-anlayış düzeylerinin arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde Yıldız Teknik Üniversitesi’nin Eğitim Fakültesi ile Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören 300 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları; Neff (2003)’ün geliştirdiği ve Deniz, Kesici ve Sümer (2008)’in Türkçe güvenilirlik ve geçerlik çalışmasını yaptığı “Öz-Anlayış Ölçeği”, Petrides ve Furnham (2000, 2001)’in geliştirdiği ve Deniz, Özer ve Işık (2013)’in Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığı “Duygusal Zekâ Özelliği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF)” ve “Kişisel Bilgi Formu”dur. Araştırma sonucunda; üniversite öğrencilerindeki duygusal zekâ düzeyinin puan ortalamaları cinsiyet, anne-babanın tutumu ve aile yapısı değişkenleri açısından anlamlı derecede farklılaşırken, mezun olunan lise, sınıf, yaşamın çoğunlukla geçirildiği yer, kaçınıcı çocuk olduğu, kardeş sayısı ve ilkokuldayken öğretmen değişiminin yaşanması değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerindeki öz-anlayış puan ortalamaları anne baba tutumu değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşırken diğer değişkenler açısından anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerindeki duygusal zekâ ve öz-anlayış düzeyi puanlarının arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Özdemir (2018) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarındaki duygusal zekâ düzeyi ve müzik yeterliliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma grubunu, Marmara Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nden okul öncesi

öğretmenliği lisans programı 3. 4. sınıfa devam eden 220 okul öncesi öğretmenliği öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları; “Müzik Yeterlilik Anketi” ve Austin vd. (2004)’nin geliştirdiği “Duygusal Zekâ Ölçeği”dir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, Öğretmen adaylarındaki duygusal zekâ düzeyi ve genel müzik bilgisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik yeterliliklerinin ne kadar geliştirilirse duygusal zekâ düzeylerinin de o doğrultuda gelişeceği ortaya çıkarılmıştır.

2.3.3. Yaratıcılık ve Duygusal Zekâ İle İlgili Araştırmalar

Bender (2006) yaptığı çalışmada, Resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ve yaratıcı düşünce yetileri arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma grubunu, Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale Üniversitelerinin resim-iş eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 360 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada; “Bar-On EQ-i”, “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A” formu ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerdeki toplam duygusal zekâ ve yaratıcı düşünce arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Alt amaçlar doğrultusunda yapılan incelemelere göre; toplam duygusal zekâ veya alt boyutları ile eğitim görülen üniversite, cinsiyet, ailede kaçınıcı çocuk olduğu, en fazla süre yaşanan yerleşim birimi, aile tutumu ve anne eğitim seviyesi arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekânın artmasıyla birlikte yaratıcılığın da arttığı, yaratıcılıktaki toplam değişkenliğin %7’sini duygusal zekânın oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akkan (2010) tarafından yapılan çalışmada, üstün yetenekli orta öğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin ve duygusal zekâlarının yaşam doyum düzeylerindeki yordama gücü ve demografik özellikler açısından öğrencilerdeki yaratıcılık, duygusal zekâ ve yaşam doyum düzeylerinde anlamlı farklılaşmaların olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma grubu Tokat İl merkezinde konuşlu Tokat Milli Piyango İhya Balak Fen Lisesi’nde 2009-2010 yılları eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören 225 öğrenciden oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada, Austin vd. (2004)’nin düzenlediği ve Emine Göçet tarafından Türkçe’ye “Duygusal Zekâ Ölçeği (Modified Schutte EI Scale Türkçe Formu)”, Whetton ve Cameron (2002:176)’ın çalışmasından alınan “How creative are you? (Ne kadar yaratıcısınız?)” ölçeğinden, Aksoy (2004)’un uyarladığı “Yaratıcılık Ölçeği”, Diener vd. (1985)’nin geliştirdiği “Yaşam Doyumu Ölçeği (The Satisfaction with Life Scale)” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerdeki yaratıcılık

düzeyleri ve duygusal zekâ alt boyutları ile öğrencilerdeki yaşam doyumu düzeylerinin arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Analiz sonucunda, öğrencilerdeki yaratıcılık düzeyi yaşam doyum düzeyinin anlamlı bir yormayıcısı olarak görülmüş, ancak yaşam doyumu ve yaratıcılık arasındaki ilişki ters yönlü olarak görülmüş, yaratıcılık düzeyinin yaşam doyumunu ters yönde yormadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, duygusal zekâ ölçeğindeki alt boyutlardan “duygularını ifade etme” ve “iyimserlik” düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilerdeki yaşam doyum düzeyinin anlamlı bir yormayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak duygusal zekâ ölçeğindeki alt boyutlardan “duygulardan faydalanma” düzeyinin önemli bir etkisinin olmadığı ve öğrencilerdeki yaşam doyumlarını anlamlı yordamadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerdeki yaşam doyum düzeyini yordayan değişkenlerin önem sırasına bakıldığında “duygularını ifade etme” düzeyinin ilk sırada, “iyimserlik” düzeyinin ikinci sırada ve “yaratıcılık” düzeyinin ise üçüncü sırada olduğu görülmüştür.

2.3.4. Yaratıcılık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lee (2005) yapmış olduğu çalışmada anaokulu çocuklarının yaratıcı düşünme yeteneği ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma grubunu 716 anaokulu öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada, “Karma Yaratıcılık Testi (KIC-T)” geliştirilip uygulanmıştır. Karma Yaratıcılık Testi Volkan Modelini temel alınarak Kore’de geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında yaratıcı eğitim programlarının çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisi anlamlı çıkmıştır.

Chien ve Hui (2010) yapmış oldukları çalışmada Çin toplumundaki öğretmen algıları ile çocukların yaratıcılıkları değerlendirmiştir. Araştırma grubunu Shanghai’den 262, Honk Kong’den 233 ve Taiwan’den da 382 olmak üzere toplam 877 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, kıdemli öğretmenler ile kıdemi az olan öğretmenlerin yaratıcılık eğitimi kullanma puanları kıdemi az olan öğretmenlerin daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Kıdemli öğretmenlerin, yaratıcılık eğitimi uygulamalarında çocukların yaratıcılığını engelleyen uygulamalar görülmüştür. Kıdemi az olan öğretmenlerin, yaratıcılığa daha fazla önem verildikleri belirlenmiştir.

Dababneh, Ihmeideh ve Al-Omari (2010) yapmış oldukları çalışmada Ürdün’deki anaokullarında yaratıcı ortamlarının gelişimini teşvik eden veya engelleyen sınıf uygulamalarını araştırmayı ve eğitim düzeyi, deneyim düzeyi ve öğretim türüne göre uygulamalar arasındaki farkları belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırtma grubunu

Anaokullarında görev yapan 215 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 50 soruluk beş boyutlu bir anket geliştirilip uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin çocukların cevaplarında sadece bir doğru arama eğiliminde olduğu, çocukların hatalarına toleranslı olmadıkları, sanat merkezlerini geliştiremedikleri, çocuklara sürekli direktif verme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, anasınıflarında yaratıcı ortam oluşturma konularında oldukça eksik oldukları bulunmuştur. Deneyim düzeyi bakımından ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Garaigordobil ve Berrueco (2011) yapmış oldukları çalışmada, oyun programının okul öncesi çocuklarının yaratıcı düşüncesine etkileri isimli çalışmada çocuklara uygulanan oyun programının çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkilerini araştırmışlardır. Araştırmada örneklem 5 ila 6 yaş grubu arasındaki 86 çocuktan (53 deney ve 33 kontrol katılımcısı) oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada, kontrol gruplarıyla “Torrance Yaratıcılık Testi” ve “Yaratıcı Kişilik Ölçeği” kullanılarak ön test ve son test yapılmıştır. Program, okul yılı boyunca haftalık 75 dakikalık bir oyun oturumunu içermektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ANOVA sonuçları, programın sözel yaratıcılığın (akıcılık, esneklik, özgünlük), grafik yaratıcılığın (akıcılık, akıcılık, özgünlük) ve yaratıcı kişilik özelliklerini ve davranışlarını önemli ölçüde artırdığını göstermiştir.

Aish (2014) yapmış olduğu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin yaratıcılık hakkındaki inançlarını araştırmıştır. Araştırma grubunu Los Angeles Bölgesinde orta ölçekli birleştirilmiş devlet okulu içerisindeki 6 okuldaki 120 ilkökul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin yaratıcılığı sanat ve okul dersleri ile bağlantılı olduğuna inandıkları belirtilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler tüm öğrencilerde yaratıcılığın geliştirilebileceğini ancak çok küçük sayıda öğrencinin yüksek düzeyde yaratıcı olduğuna inanmaktalar. Ayrıca aynı çalışmada öğretmenlerin yaratıcı öğrenciyi tanımlamaları istendiğinde öğretmenlerin yaratıcı öğrencileri sadece pozitif özelliklerini belirttikleri belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ayrıca yaratıcılığın akademik öğrenme için gerekli olduğu ancak öğretmenlerin sınıflarda öğrencilerin yaratıcılıklarını etkili bir şekilde desteklemeleri konusundaki kendi kapasiteleri ve öğretimleri hakkında ikirciklilik yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca aynı öğretmen grubu okul sisteminin beklentilerinin, standartların, testlere vurgu yaparak sınıflardaki öğrenci yaratıcılığını desteklemeye ket vurduğunu engellediğini belirtmişlerdir.

2.3.5. Duygusal Zekâ İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Newsome, Day ve Catano (2000) yapmış oldukları çalışmada, akademik başarı, kişilik, bilişsel yetenek ve duygusal zekânın ilişkisi incelemişler. Araştırma grubunu Kanada üniversitesinde psikoloji dersi alan 180 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Wonderlic Personell Test kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında akademik başarı ile duygusal zekâ faktör puanları ve toplam duygusal zekâ puanları arasında ilişki olmadığını bulmuşlardır.

Chan (2004) yapmış olduğu çalışmada Çinli ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâları ile genel etkililik düzeylerini araştırmıştır. Araştırma grubunu 158 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları; Schutte ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Genel Etkililik” ve “Başkalarına Yardımda Etkililik” ölçekleridir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğindeki; empatik duyarlık, duygusal değerlendirme, pozitif yararlanma ve pozitif yararlanma boyutlarındaki puanların yüksek olduğu ve bu dört zekâ yeteneği ile genel etkililik düzeyini ve “empatik duyarlık” ile “başkalarına yardım etme”de etkililik düzeyi arasında önemli ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri derse, cinsiyetlerine ve yaşlarına göre duygusal zekâ puanları arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır.

Boyd (2005) yaptığı çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâsını ve öğrencilerin “öğretmen algıları hakkındaki algılarını” araştırmıştır. Araştırma grubunu 10 öğretmen ve 133 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları olarak öğretmen görüşmeleri ve öğrenci anketleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, öğrencilerin sınıfta duygusal zekâ ile ilgili davranışları algılarına uymadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, duygusal zekâ testinde iyi puan alan bir öğretmen, öğrenciler tarafından sınıfta duygusal olarak akıllı davranışlar sergileyen biri olarak algılanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Potter (2005) yapmış olduğu çalışmada duygusal zekâ müdahale programının üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma grubunu Güney Teksas’ta 310 üniversite birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı; “Duygusal Beceri Değerlendirme Süreci (ESAP)”;

doğrulanmış ve normlu bir değerlendirme aracı olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, müdahale grubunun kendisinin bildirdiği duygusal zekâ becerilerinde (Toplam EI beceri puanları) önemli bir iyileşme olduğunu göstermiştir. Karşılaştırma grubu için test öncesi ve sonrası sonuçlar

anlamli değildi. Test öncesi farklılıkları (ANCOVA) kontrol ederken, müdahale grubu, Taahhüt Etik ölçeğinde, karşılaştırma grubundan önemli ölçüde daha yüksek puanlar göstermiştir. Bu bulgular, EI müdahale programının birinci sınıf beceri düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Kafetsios ve Loumakou (2007) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâ ve duyguları düzenlemenin, işte yaşanan duygular ve iş doyumunu ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırma grubunu 475 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı “Bar On Duygusal Zekâ Ölçeği” dir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında duygusal zekânın genel ruh hali boyutunun, işte yaşanan duyguların anlamli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Duyguları düzenlemenin ise genç öğretmen grubunda iş doyumunu ve işte yaşanan duyguları anlamli olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Nancy (2009) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma grubunu devlet okulunda çalışan 64 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları; “Bar On Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri” dir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, tükenmişlik envanteri alt boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile duygusal zekâ toplam puanı arasında anlamli bir ilişki olmadığı, kişisel başarı ile duygusal zekâ toplam puanı arasında ise pozitif yönde anlamli düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tükenmişlik düzeyinin demografik değişkenler ile farklılaşmadığı, ancak öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin demografik değişkenlerden öğretmenlik deneyim yılına göre deneyimli öğretmenler lehine anlamli bir fark görülmüştür.

Yin vd. (2013) yapmış oldukları çalışmada, Öğretmenlerin duygusal zekâsı ile emek stratejileri ve öğretme memnuniyeti arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma grubunu, Çinde devlet okullarında çalışan 1281 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada, Wong ve Law (2002)’un geliştirdiği “Wong ve Hukuk Duygusal Zekâ Ölçeği (WLEIS)”, Yin (2012)’in uyarladığı “Öğretmen Duygusal Çalışma Stratejisi Ölçeği (TELSS)” ve Ho ve Au tarafından geliştirilen (2006) “Öğretim Memnuniyeti Ölçeği (TSS)” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, Öğretmenlerin duygusal zekânın üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yalnızca doğal olarak hissedilen duyguların ifadesi, öğretim memnuniyetini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ugoji (2012) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerindeki duygusal zekâ ile stres yönetimi algısı boyutları araştırılmıştır. Araştırma grubu Nijerya’daki Delta Eyalet Üniversitesi 350 lisans öğrencisinden oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada

         skala kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında algılanan duygusal zekâ ve stres yönetiminin birbiriyle ilişkili olduğu ve yüksek duygusal zeki öğrencilerin stres yönetiminde daha iyi olduğu tespit edilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Bu çalışma betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Araştırma “tarama” modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinin çeşitli açılardan sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalar dikkate alındığında ise bu çalışmada genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki etkileşimlerin belirlenmesinde kullanılır (Karasar, 2012). Bu araştırma da, okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yaratıcı kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından, ilişkisel tarama modeli ’ne uygun olarak düzenlenmiştir.

3.2.Evren/Örneklem

Evren, araştırma sonuçlarının genelleneceği büyük gruptur (Büyüköztürk vd. 2015). Bu araştırmanın evreni; İstanbul ilinde bulunan devlet üniversitelerinin eğitim fakültesinde hâlihazırda öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenciler bu evrenden seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden biri olan küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Küme örnekleme çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Örnekleme, seçilen 3 farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören toplam 200 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki derslerin çoğunu almış veya alıyor olmalarından dolayı, üniversitelerin 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri örnekleme dâhil edilmiştir. Örneklemdeki okul öncesi öğretmen adaylarının sayısı, aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır (Balcı, 2001) :

$N = \text{Evren büyüklüğü} (N=1019)$

$n = \text{Örneklem büyüklüğü}$

$d = \text{Tutum düzeyi} (d= 0.05)$

$t = \text{Güven düzeyi tablo değeri} (t=x.y)$

$$n = n_0 / 1 + (n_0 / N)$$

$$n_0 = ((t \times S) / d)^2$$

$$n_0 = ((1.95 \times 0.5) / 0.05)^2 = 384.16$$

$$n = 384.16 / 1 + (384.16 / 1019)$$

$$n = 279$$

Formülü kullanılarak homojen bir yapıda olmayan bu evren için % 96 güven aralığında, 279 örneklem büyüklüğü ve $\pm$ % 5 örnekleme hatası ile nicelik bakımından genellenebilecek ölçüdedir. Araştırmada hoşgörü düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Buradan yola çıkarak bu araştırmanın örneklemini İstanbul ilindeki, Marmara, İstanbul ve Yıldız Teknik Üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde Okul Öncesi Öğretmenliği programında 3. ve 4.Sınıflarından rastgele seçilen toplam 200 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin dağılımları Tablo 3.1’de görülmektedir.

Tablo 3.1. Örneklem Grubunun Dağılımı

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	190	95
	Erkek	10	5
Okuduğu Üniversite	Marmara	99	49,5
	Yıldız Teknik	62	31
	İstanbul	39	19,5
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	123	61,5
	4. Sınıf	77	38,5
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	99	49,5
	Ortaokul	33	16,5
	Lise	36	18
	Üniversite	32	16
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	53	26,5
	Ortaokul	39	19,5
	Lise	60	30
	Üniversite	48	24
Mezun Olduğu Lise Türü	Meslek Lisesi	44	22
	Genel lise	33	16,5
	Anadolu lisesi	123	61,5
Aile Gelir Durumu	Ortanın altı	31	15,5
	Orta	134	67
	Ortanın üstü	35	17,5
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	92	46
	Hayır	108	54
Algılanan Aile Tutumu	Otoriter		
	Demokratik	57	28,65
	İlgisiz	129	64,5
		14	7

Tablo 3.1’e göre araştırmaya katılan 200 öğretmen adayının cinsiyete, okuduğu üniversiteye ve sınıf düzeyine göre dağılımı görülmektedir. Araştırmaya katılan bireylerin %95’inin kız ve %5’inin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %49,5’i Marmara; %31’i Yıldız Teknik;

%19,5'i İstanbul Üniversitesi'nde okumaktadır. Katılımcıların %61,5'i 3.sınıf; 38,5'i 4.sınıf öğrencisidir. Katılımcıların annelerinin %49,5'i ilkokul; %16,5'i ortaokul; %18'i lise ve %16'sı üniversite mezunudur. Katılımcıların babalarının %26,5'i ilkokul; %19,5'i ortaokul; %30'u lise ve %24'ü üniversite mezunudur. Katılımcıların %22'si meslek lisesi; %16,5'i genel lise; %61,5'i Anadolu lisesi mezunudur. Katılımcıların aile gelir durumlarının %15,5'i ortanın altı; %67'si orta; %17,5'i ortanın üstüdür. Katılımcıların %46'sı okul öncesi eğitim almış; %54'ü almamıştır. Katılımcıların algılanan aile tutumları %28,5'i otoriter; %64,5 demokratik; %7'si ilgisizdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında üç adet veri toplama aracından istifade edilmiştir. Birinci ölçme aracı; araştırmacı tarafından geliştirilmiş “Kişisel Bilgi Formu”dur. İkinci ölçme aracı olarak Şahin ve Danışman (2017)'nin geliştirdiği “Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Üçüncü ölçme aracı ise; Bar-On (2000)'un orijinal olarak geliştirdiği ve Acar (2001)'in Türkçe geçerlilik güvenirlik çalışmaları yaptığı “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği”dir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Demografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”nu araştırmacı araştırmaya ilişkin literatürün taranması sonucunda kendisi oluşturmuştur. Formda bulunan bağımsız değişkenler; *“cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olduğu lise türü, anne-baba öğrenim durumu, aile ekonomik düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu, ve algılanan aile tutumu”* olarak sıralanmıştır. Formun bir örneği Ek 1’de sunulmuştur.

3.3.2. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ)

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği YKÖÖ Şahin ve Danışman tarafından 2017 yılında, kültüre özgün bir takım yaratıcı kişilik özelliklerinin değerlendirilmesine yönelik bir ölçme aracı geliştirilmesi amacıyla oluşturulmuştur. 4 faktörden ve 17 maddeden oluşan ölçekte; birinci faktör yönelimlilik; ikinci faktör içsel motivasyon; üçüncü faktör kendine güven ve dördüncü faktör risk almadır. Likert tipi beşli dereceleme türünden hazırlanan Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) seçeneklerinden oluşmaktadır.

Ölçeğin güvenirlik değerlerinin belirlenmesi için Cronbach α iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0,65 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden

amaç yönelimlilik için iç tutarlılık katsayısı 0.65, içsel motivasyon için 0.60, kendine güven ile risk alma için 0.64 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayısı 0.60–0.67 Aralığında değişmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda, 17 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ortaya çıkan yapı bir başka örneklem grupta test edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör analizi sonucu ortaya çıkarılan model doğrulanmıştır ($\chi^2/Sd= 2.332$, RMSEA= .04, SRMR= .04, GFI= .97, CFI= .95). Ölçeğin alt faktörleri için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.60 ile 0.65 Aralığında hesaplanmıştır. Ölçek geneli ise 0.67’dir. Ölçek alt boyutlarının ayırt edici geçerliliği alt–üst dilim grup ortalamaları farkına dayalı olarak incelenmiştir. Analizler sonucunda, alt ve üst %27’lik dilimlerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t(240) = -127.911, -97.235, -118.358, -81.935$ ve $-125.503, p < .01$).

Tablo 3.2. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonucu Elde Edilen Cronbach’s Alpha Değerleri

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	17	0,75
Amaç yönelimlilik	5	0,73
İçsel motivasyon	5	0,84
Kendine güven	3	0,77
Risk alma	4	0,58

Tablo 3.2’ye göre bu araştırmada kullanılan Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinin güvenirlik analizi sonucu elde edilen Cronbach’s Alpha değerlerinin yer aldığı tabloya göre yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği 0,75; amaç yönelimlilik alt boyutu 0,73; içsel motivasyon alt boyutu 0,84; kendine güven alt boyutu 0,77 ve risk alma alt boyutu 0,58 güvenirlik katsayılarına sahiptir.

Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ)

Bar-On (2000) tarafından orijinal olarak geliştirilen “Duygusal Zekâ Ölçeği” orijinalinde toplam 133 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada, Acar (2001) tarafından Türkçe’ ye uyarlanmış ve kısaltılmış 88 maddelik hali kullanılmıştır. Ölçekte duygusal zekâyâ ilişkin 5 alt boyut değerlendirilmektedir. Bunlar; kişisel yetenek, kişilerarası yetenek, stresle başa çıkma, uyumluluk ve genel ruh durumu alt boyutlarıdır. Kişisel yetenek; bireyin kendi duygularının farkında olmasını ve bunu kendine güvenir bir biçimde rahatlıkla ifade edebilmesidir. Kişilerarası yetenek ise; kişinin kendisini başkalarının yerine koyarak başkası gibi düşünebilmesini ve güzel sosyal ilişkileri kurabilmesidir. Diğer bir boyut olan stresle başa çıkabilme; oluşması muhtemel problemler ile baş edebilmeyi, uyumluluk boyutu ise çevrede oluşan yeni durumların farkında olabilme ve bu yeni durumlara karşı kendini alıştırmadır. Üzgün, neşeli, umutsuz, umutlu vb. gibi ruh halleri ise son boyut olarak genel ruh durumunu ifade etmektedir. Her madde 5’li Likert türündeki ölçek ile değerlendirilerek puanlanmaktadır (1 “tamamen katılıyorum”, 2“katılıyorum”, 3 “kararsızım”, 4 “katılmıyorum” 5“kesinlikle katılmıyorum”).

Anketin güvenilirlik çalışmaları sonucunda, Cronbach Alpha katsayıları, anketin toplam boyutları için 0,92;kişisel beceri boyutunda.0,83; kişiler arası beceri boyutunda 0,77; uyumluluk boyutunda 0,65; stresle basa çıkma boyutunda 0,73 ve genel ruh durumu boyutunda ise Alpha katsayısı 0,75 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre; duygusal zekânın bütün boyutları için ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Baron Duygusal Zekâ Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonucu Elde Edilen Cronbach’s Alpha Değerleri

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha
Duygusal Zekâ Ölçeği	88	0,83
Kişisel farkındalık	34	0,86
Kişilerarası ilişkiler	17	0,75
Şartlara ve çevreye uyum	10	0,58
Stres yönetimi	13	0,76
Genel ruh hali	11	0,80

Tablo 3.3'e göre bu araştırmada kullanılan Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeğinin güvenilirlik analizi sonucu elde edilen Cornbach's Alpha değerlerinin yer aldığı tabloya göre duygusal zekâ ölçeği 0,83; kişisel farkındalık alt boyutu 0,86; kişilerarası ilişkiler alt boyutu 0,75; şartlara ve çevreye uyum alt boyutu 0,58; stres yönetimi alt boyutu 0,76 ve genel ruh hali alt boyutu 0,80 güvenilirlik katsayılarına sahiptir.

3.4.Verilerin Toplanması

Veri toplama süreçleri aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

Örneklem grubunda bulunan üniversitelerde uygulama yapılabilmesi için İstanbul ilindeki Marmara, Yıldız Teknik ve İstanbul üniversitelerinin eğitim fakültelerinden resmi izinlerin alınması amacıyla, gerekli dilekçe ve belgeler beyan edilerek Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve uygulama için gerekli onay ve izin alınmıştır. Ek 4,5 ve 6' da sunulmuştur.

Veri toplama araçlarının uygulanması ise, resmi izin işlemlerinin 2019 yılı Ocak ayında tamamlanmasının ardından, 2019 yılı Şubat ayında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı veri toplama işlemlerini, uygun ders saatleri içinde, sınıf ortamına 25 dakika içerisinde tek oturumda, toplu olarak gerçekleştirmiştir.

Örnekleme giren sınıflardaki öğrencilere tek oturumda sırasıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaratıcı Kişilik Özellikleri” ve “Baron Duygusal Zekâ Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrenciler ölçme araçlarını yanıtlamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından, öğrencilerin doldurduğu veri toplama araçları hakkında bilgilendirici açıklamalar yapılmış ve ölçeklerin yönergeleri kendilerine açıklanmıştır. Uygulama yapılan okullarda, bir okulda yapılan uygulama aynı gün içinde bitirilip teslim alınmıştır. Anket uygulaması için alınan izne EK-4'te yer verilmiştir.

3.5.Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın bu bölümünde verilerin çözümlemesi ve yorumlanması ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Veriler, araştırmanın amacına uygun olarak sınıflandırılmış ve bu sınıflandırılmaya uygun olarak analizler yapılmıştır.

Yapılan araştırmada demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü, okul öncesi eğitim alma durumu ve ailenin tutumu)

bağımsız değişkenler olarak kabul edilmiştir. Demografik değişkenlerin betimleyici frekans ve yüzde değerleri çıkarılmıştır.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Baron Duygusal Zekâ Ölçeğinden elde edilen verilerin dağılımlarının normallliğini test etmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk Testi yapılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının demografik verileri, yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği ve Baron Duygusal Zekâ Ölçeği uygulanması sonucunda normal dağılan verilerde gruplar arası farklılığa bakma için bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA kullanılırken, normal dağılmayan verilerde parametrik olmayan testlerden “Mann-Whitney U” ve “Kruskal-Wallis” testi kullanılmıştır. Ölçeklerin ve alt boyutlarının arasındaki korelasyon hesaplanırken “Pearson” korelasyonu yapılmıştır.

Örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği alt boyutu puanları ile Baron Duygusal Zekâ Ölçeği toplam ve alt boyutu puanları arasındaki anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesi maksadıyla “Pearson Korelasyon Analizi” tekniği kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayar ortamında ‘SPSS 25,0 for Windows’ paket programı ile çözümlenmiş ve bulgular araştırmanın amacına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.4. Gruplara Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Normallik Analizi

Değişken		N	SS	Çarpıklık İstatistik		Basıklık İstatistik		SH
Cinsiyet	Kız	190	66,36	7,19	-0,76	0,18	1,69	0,35
	Erkek	10	63,60	7,18	-0,45	0,69	-0,71	1,33
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	123	66,29	6,76	-0,84	0,22	2,17	0,43
	4. Sınıf	77	66,12	7,89	-0,61	0,27	0,90	0,54
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	99	65,86	7,02	-0,51	0,24	0,63	0,48
	Ortaokul	33	66,91	8,16	-1,11	0,41	1,95	0,80
	Lise	36	67,78	5,76	0,76	0,39	0,85	0,77
	Üniversite	32	64,91	8,07	-1,34	0,41	2,44	0,81
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	53	65,76	6,53	-0,12	0,33	-0,82	0,64
	Ortaokul	39	65,79	7,02	-0,58	0,98	0,10	0,74
	Lise	60	66,85	7,64	-0,90	0,31	3,01	0,61
	Üniversite	48	66,31	7,63	-1,19	0,34	2,67	0,67

Mezun Olduğu Lise Türü	Meslek Lisesi	44	67,70	6,89	-1,21	0,36	3,40	0,70
	Genel Lise	33	65,97	8,43	0,42	0,41	-0,16	0,80
	Anadolu Lisesi	123	65,76	6,94	-1,14	0,22	2,04	0,43
Aile Gelir Durumu	Ortanın altı	31	67,87	7,72	-0,58	0,42	0,57	0,82
	Orta	134	65,72	6,63	-0,55	0,21	1,76	0,42
	Ortanın üstü	35	66,69	8,67	-1,41	0,40	2,01	0,78
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	92	65,58	7,95	-1,09	0,25	1,48	0,50
	Hayır	108	66,78	6,47	-0,04	0,23	0,61	0,46
								0,62
Algılanan Ailenin Tutumu	Otoriter	57	64,68	7,46	-0,88	0,32	1,25	
	Demokratik	129	66,85	7,17	-0,68	0,21	1,72	0,42
	İlgisiz	14	66,71	5,69	-0,63	0,60	-0,32	1,15

Tablo 3.4’de görüldüğü üzere normal dağılıma uygunluğu araştırmak için kullanılabilecek ölçütlerden biri basıklık ve çarpıklık katsayılarıdır. Dağılımın normalliğinden söz edebilmek için “basıklık ve çarpıklık” değerlerinin +2,0 ve -2,0 değerlerinin arasında olması gerekmektedir. Katılımcılar sosyo demografik özelliklerine göre gruplandıklarında, ölçekten aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri, basıklık ve çarpıklık katsayıları ve standart hata değerleri bulunmaktadır.

Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği toplam puanlarından elde edilen normallik analizi sonuçlarına göre, kızların ölçekten aldıkları puan ortalaması 66,36’dır (SS=7,19). Bu puanlar -0,76 çarpıklık (SH=0,18) ve 1,69 basıklık (SH=0,35) ile normal dağılmaktadır. Erkeklerin ölçekten aldıkları puan ortalaması 63,60’tır (SS=7,18). Bu puanlar -0,45 çarpıklık (SH=0,69) ve -0,71 basıklık (SH=1,33) ile normal dağılmaktadır. 3.sınıf olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 66,29’dur (SS=6,76). Bu puanlar -0,84 çarpıklık (SH=0,22) ve 2,17 basıklık (SH=0,44) ile normal dağılmamaktadır. 4.sınıf olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 66,12’dir (SS=7,89). Bu puanlar -0,61 çarpıklık (SH=0,27) ve 0,90 basıklık (SH=0,54) ile normal dağılmaktadır. Anne eğitim durumu ilkokul olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 65,86’dır (SS=7,02). Bu puanlar -0,51 çarpıklık (SH=0,24) ve 0,63 basıklık (SH=0,48) ile normal dağılmaktadır. Anne eğitim durumu ortaokul olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 66,91’dir (SS=8,16). Bu puanlar -1,11 çarpıklık (SH=0,41) ve 1,95 basıklık (SH=0,80) ile normal dağılmaktadır. Anne eğitim durumu lise olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 67,78’dir (SS=5,76). Bu puanlar 0,76 çarpıklık (SH=0,39) ve 0,85 basıklık (SH=0,77) ile normal dağılmaktadır. Anne eğitim durumu üniversite olanların

ölçekten aldıkları puan ortalaması 64,91'dir (SS=8,07). Bu puanlar -1,34 çarpıklık (SH=0,41) ve 2,44 basıklık (SH=0,81) ile normal dağılmamaktadır. Baba eğitim durumu ilkokul olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 65,76'dır (SS=6,53). Bu puanlar -0,12 çarpıklık (SH=0,33) ve -0,82 basıklık (SH=0,64) ile normal dağılmaktadır. Baba eğitim durumu ortaokul olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 65,79'dur (SS=7,02). Bu puanlar -0,58 çarpıklık (SH=0,98) ve 0,10 basıklık (SH=0,74) ile normal dağılmaktadır. Baba eğitim durumu lise olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 66,85'dur (SS=7,64). Bu puanlar -0,90 çarpıklık (SH=0,31) ve 3,01 basıklık (SH=0,61) ile normal dağılmamaktadır. Baba eğitim durumu üniversite olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 66,31'dir (SS=7,63). Bu puanlar -1,19 çarpıklık (SH=0,34) ve 2,67 basıklık (SH=0,67) ile normal dağılmamaktadır. Meslek lisesi mezunu olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 67,70'tir (SS=6,89). Bu puanlar -1,21 çarpıklık (SH=0,36) ve 3,40 basıklık (SH=0,70) ile normal dağılmamaktadır. Genel lise mezunu olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 65,97'dir (SS=8,43). Bu puanlar 0,42 çarpıklık (SH=0,41) ve -0,16 basıklık (SH=0,80) ile normal dağılmaktadır. Anadolu Lisesi mezunu olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 65,76'dır (SS=6,94). Bu puanlar -1,14 çarpıklık (SH=0,22) ve 2,04 basıklık (SH=0,43) ile normal dağılmamaktadır. Aile gelir durumu ortanın altı olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 67,87'dir (SS=7,72). Bu puanlar -0,58 çarpıklık (SH=0,42) ve 0,57 basıklık (SH=0,82) ile normal dağılmaktadır. Aile gelir durumu orta olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 65,72'dir (SS=6,63). Bu puanlar -0,55 çarpıklık (SH=0,21) ve 1,76 basıklık (SH=0,42) ile normal dağılmaktadır. Aile gelir durumu ortanın üstü olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 66,69'dir (SS=8,67). Bu puanlar -1,41 çarpıklık (SH=0,40) ve 2,01 basıklık (SH=0,78) ile normal dağılmamaktadır. Okul öncesi eğitim almış olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 65,58'dir (SS=7,95). Bu puanlar -1,09 çarpıklık (SH=0,25) ve 1,48 basıklık (SH=0,50) ile normal dağılmaktadır. Okul öncesi eğitim almamış olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 66,78'dir (SS=6,47). Bu puanlar -0,04 çarpıklık (SH=0,23) ve 0,61 basıklık (SH=0,46) ile normal dağılmaktadır. Algılanan aile tutumu otoriter olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 64,68'dir (SS=7,46). Bu puanlar -0,88 çarpıklık (SH=0,32) ve 1,25 basıklık (SH=0,62) ile normal dağılmaktadır. Algılanan aile tutumu demokratik olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 66,85'dir (SS=7,17). Bu puanlar -0,68 çarpıklık (SH=0,21) ve 1,72 basıklık (SH=0,42) ile normal dağılmaktadır. Algılanan aile tutumu ilgisiz olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 66,71'dir (SS=5,69). Bu puanlar -0,63 çarpıklık (SH=0,60) ve -0,32 basıklık (SH=1,15) ile normal dağılmaktadır.

Tablo 3.5. Gruplara Göre Duygusal Zekâ Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Normallik Analizi

Değişken		N		SS	Çarpıklık		Basıklık	
					İstatistik	SH	İstatistik	SH
Cinsiyet	Kız	190	312,90	30,92	0,12	0,18	-0,24	0,35
	Erkek	10	300,8	34,05	0,02	0,69	-1,40	1,33
Sınıf	3. Sınıf	123	315,11	31,87	-0,08	0,22	-0,39	0,44
Düzeyi	4. Sınıf	77	307,83	29,50	0,40	0,27	-0,10	0,54
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	99	312,10	31,64	0,09	0,24	-0,32	0,48
	Ortaokul	33	308,45	28,73	-0,16	0,41	-0,99	0,80
	Lise	36	309,31	32,07	0,19	0,40	-0,18	0,78
	Üniversite	32	320,09	30,74	0,26	0,41	0,33	0,81
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	53	308,51	31,98	-0,14	0,33	-0,56	0,64
	Ortaokul	39	313,95	34,93	0,08	0,38	-0,81	0,75
	Lise	60	305,70	27,34	0,27	0,31	0,02	0,61
	Üniversite	48	323,40	29,07	0,25	0,34	0,31	0,67
Mezun Olduğu Lise Türü	Meslek Lisesi	44	315,48	32,70	0,05	0,36	-0,34	0,70
	Genel Lise	33	321,16	28,86	-0,31	0,41	-0,16	0,81
	Anadolu Lisesi	123	308,85	30,74	0,23	0,22	-0,08	0,43
	Lisesi							
Aile Gelir Durumu	Ortanın altı	31	312	29,71	-0,20	0,42	0,19	0,82
	Orta	134	309,50	29,08	0,01	0,21	-0,35	0,42
	Ortanın üstü	35	323,14	37,69	0,04	0,40	-0,82	0,78
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	92	314,36	34,33	-0,03	0,25	-0,47	0,50
	Hayır	108	310,51	28,07	0,21	0,23	-0,13	0,46
Algılanan Ailenin Tutumu	Otoriter	57	06,68	29,63	0,06	0,32	-0,14	0,62
	Demokratik	129	315,52	31,06	0,11	0,21	-0,31	0,43
	İlgisiz	14	305,64	35,17	0,17	0,60	-0,32	1,15

Tablo 3.5'e bakıldığında Duygusal zekâ ölçeği toplam puanlarından elde edilen normallik analizi sonuçlarına göre, kızların ölçekten aldıkları puan ortalaması 312,90'dır (SS=30,92). Bu puanlar 0,12 çarpıklık (SH=0,18) ve -0,24 basıklık (SH=0,35) ile normal dağılmaktadır. Erkeklerin ölçekten aldıkları puan ortalaması 300,8'dir (SS=34,05). Bu puanlar 0,02 çarpıklık (SH=0,69) ve -1,40 basıklık (SH=1,33) ile normal dağılmaktadır. 3.sınıf olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 315,11'dir (SS=31,87). Bu puanlar -0,08 çarpıklık (SH=0,22) ve -0,39 basıklık (SH=0,44) ile normal dağılmaktadır. 4.sınıf olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 307,83'tür (SS=29,50). Bu puanlar 0,40 çarpıklık (SH=0,27) ve -0,10 basıklık (SH=0,54) ile normal dağılmaktadır. Anne eğitim durumu ilkököl olanların ölçekten aldıkları

puan ortalaması 312,10'dur (SS=31,64). Bu puanlar 0,09 çarpıklık (SH=0,24) ve -0,32 basıklık (SH=0,48) ile normal dağılmaktadır. Anne eğitim durumu ortaokul olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 308,45'dir (SS=28,73). Bu puanlar -0,16 çarpıklık (SH=0,41) ve -0,99 basıklık (SH=0,80) ile normal dağılmaktadır. Anne eğitim durumu lise olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 309,31'dir (SS=32,07). Bu puanlar 0,19 çarpıklık (SH=0,40) ve -0,18 basıklık (SH=0,78) ile normal dağılmaktadır. Anne eğitim durumu üniversite olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 320,09'dur (SS=30,74). Bu puanlar 0,26 çarpıklık (SH=0,41) ve 0,33 basıklık (SH=0,81) ile normal dağılmaktadır. Baba eğitim durumu ilkokul olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 308,51'dir (SS=31,98). Bu puanlar -0,14 çarpıklık (SH=0,33) ve -0,56 basıklık (SH=0,64) ile normal dağılmaktadır. Baba eğitim durumu ortaokul olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 313,95'dir (SS=34,93). Bu puanlar 0,08 çarpıklık (SH=0,38) ve -0,81 basıklık (SH=0,75) ile normal dağılmaktadır. Baba eğitim durumu lise olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 305,70'dir (SS=27,34). Bu puanlar 0,27 çarpıklık (SH=0,31) ve 0,02 basıklık (SH=0,61) ile normal dağılmaktadır. Baba eğitim durumu üniversite olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 323,40'dır (SS=29,07). Bu puanlar 0,25 çarpıklık (SH=0,34) ve 0,31 basıklık (SH=0,67) ile normal dağılmaktadır. Meslek lisesi mezunu olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 315,48'dir (SS=32,70). Bu puanlar 0,05 çarpıklık (SH=0,36) ve -0,34 basıklık (SH=0,70) ile normal dağılmaktadır. Genel lise mezunu olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 321,16'dır (SS=28,86). Bu puanlar -0,31 çarpıklık (SH=0,41) ve -0,16 basıklık (SH=0,81) ile normal dağılmaktadır. Anadolu Lisesi mezunu olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 308,85'tir (SS=30,74). Bu puanlar 0,23 çarpıklık (SH=0,22) ve -0,08 basıklık (SH=0,43) ile normal dağılmaktadır. Aile gelir durumu ortanın altı olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 312'dir (SS=29,71). Bu puanlar -0,20 çarpıklık (SH=0,42) ve 0,19 basıklık (SH=0,82) ile normal dağılmaktadır. Aile gelir durumu orta olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 309,50'dir (SS=29,08). Bu puanlar 0,01 çarpıklık (SH=0,21) ve -0,35 basıklık (SH=0,42) ile normal dağılmaktadır. Aile gelir durumu ortanın üstü olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 323,14'dür (SS=37,69). Bu puanlar 0,04 çarpıklık (SH=0,40) ve -0,82 basıklık (SH=0,78) ile normal dağılmaktadır. Okul öncesi eğitim almış olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 314,36'dır (SS=34,33). Bu puanlar -0,03 çarpıklık (SH=0,25) ve -0,47 basıklık (SH=0,50) ile normal dağılmaktadır. Okul öncesi eğitim almamış olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 310,51'dir (SS=28,07). Bu puanlar 0,21 çarpıklık (SH=0,23) ve -0,13 basıklık (SH=0,46) ile normal dağılmaktadır. Algılanan aile tutumu otoriter olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 306,68'dir (SS=29,63). Bu puanlar 0,06 çarpıklık (SH=0,32) ve -0,14 basıklık (SH=0,62) ile

normal dağılmaktadır. Algılanan aile tutumu demokratik olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 315,52'dir (SS=35,17). Bu puanlar -0,11 çarpıklık (SH=0,21) ve -0,31 basıklık (SH=0,43) ile normal dağılmaktadır. Algılanan aile tutumu ilgisiz olanların ölçekten aldıkları puan ortalaması 305,64'dir (SS=35,17). Bu puanlar 0,17 çarpıklık (SH=0,60) ve -0,32 basıklık (SH=1,15) ile normal dağılmaktadır.

Tablo 3.4. Gruplara Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk Testi Bulguları

Değişken		N	İstatistik	YKÖ Sd	P
Cinsiyet	Kız	190	0,09	189	0,00***
	Erkek	10	0,93	10	0,41
Sınıf	3. Sınıf	123	0,11	122	0,00**
Düzeyi	4. Sınıf	77	0,09	77	0,20
		99	0,11	99	0,01**
Anne Eğitim Durumu	İlkokul				
	Ortaokul	33	0,10	33	0,20
	Lise	36	0,11	35	0,20
	Üniversite	32	0,14	32	0,11
		53	0,10	53	0,20
Baba Eğitim Durumu	İlkokul				
	Ortaokul	39	0,13	38	0,09
	Lise	60	0,16	60	0,00**
	Üniversite	48	0,12	48	0,08
		44	0,11	44	0,20
Mezun Olduğu Lise Türü	Meslek				
	Lisesi				
	Genel Lise	33	0,10	32	0,20
	Anadolu	123	0,12	123	0,00***
	Lisesi	31	0,15	31	0,09
Aile Gelir Durumu	Ortanın altı				
	Orta	134	0,09	133	0,02*
	Ortanın üstü	35	0,16	35	0,02*
Okul Öncesi Eğitim Alma	Evet	92	0,10	92	0,02*
	Hayır	108	0,09	107	0,04*
Algılanan Ailenin Tutumu	Otoriter	57	0,11	57	0,07
	Demokratik	129	0,10	128	0,00**
	İlgisiz	14	0,94	10	0,45

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tablo 3.6'ya bakıldığında Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinden alınan puanların gruplara göre dağılımlarının normalliğine bakmak için kullanılan bir diğer analiz Kolmogorov – Smirnov veya Shapiro Wilk testidir. Veri sayısının 30'dan az olduğu durumlarda Shapiro Wilk, 30'dan fazla olduğu durumlarda ise Kolmogorov – Smirnov testi kullanılmıştır. Tablo 4.3'e göre yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği cinsiyeti kız (D=0,09; p<0,001); sınıf düzeyi 3 (D=0,11; p<0,01); anne eğitim durumu ilkokul (D=; p<0,01); baba eğitim durumu lise (D=0,16; p<0,01); mezun olduğu lise türü Anadolu lisesi (D=0,12; p<0,001); aile gelir durumu orta (D=0,09; p<0,05) ve ortanın üstü (D=0,16; p<0,05); okul öncesi eğitim alanlar (D=0,10; p<0,05) ve almayanlar (D=0,09; p<0,05) ve algılanan aile tutumu demokratik (D=0,10; p<0,01) olanlar için normal dağılmamaktadır.

Tablo 5. Gruplara Göre Duygusal Zekâ Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk Testi Bulguları

Değişken		N	DZÖ		
			İstatistik	Sd	P
Cinsiyet	Kız	190	0,05	189	0,20
	Erkek	10	0,93	10	0,43
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	123	0,06	122	0,20
	4. Sınıf	77	0,06	77	0,20
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	99	0,06	99	0,20
	Ortaokul	33	0,12	33	0,20
	Lise	36	0,09	35	0,20
	Üniversite	32	0,07	32	0,20
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	53	0,11	53	0,10
	Ortaokul	39	0,11	38	0,20
	Lise	60	0,06	60	0,20
	Üniversite	48	0,09	48	0,20
Mezun Olduğu Lise Türü	Meslek Lisesi	44	0,05	44	0,20
	Genel Lise	33	0,06	32	0,20
	Anadolu Lisesi	123	0,06	123	0,20
	Lisesi				
Aile Gelir Durumu	Ortanın altı	31	0,08	31	0,20
	Orta	134	0,06	133	0,20
	Ortanın üstü	35	0,09	35	0,20
Okul Öncesi Eğitim	Evet	92	0,06	92	0,20
	Hayır	108	0,06	107	0,20
Algılanan Ailenin Tutumu	Otoriter	57	0,06	57	0,20
	Demokratik	129	0,07	128	0,20
	İlgisiz	14	0,98	14	0,98

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tablo 3.7'ye bakıldığında Baron Duygusal Zeka Özellikleri Ölçeğinden alınan puanların gruplara göre dağılımlarının normalliğine bakmak için kullanılan bir diğer analiz Kolmogorov – Smirnov veya Shapiro Wilk testidir. Veri sayısının 30'dan az olduğu durumlarda Shapiro Wilk, 30'dan fazla olduğu durumlarda ise Kolmogorov – Smirnov testi kullanılmıştır. Tablo 7'ye göre Duygusal zekâ ölçeği tüm gruplar için normal dağılmaktadır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Birinci bölümünde Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğine ilişkin bulgular yer almaktadır. İkinci bölümde, Baron Duygusal Zekâ Ölçeğine ilişkin bulgular ve Üçüncü bölümde de Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir.

4. 1. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'ne ait analizlere yer verilmektedir. Bu bağlamda örnekleme oluşturan öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğinden aldıkları puanların araştırmanın süresiz değişkelerine (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü, okul öncesi eğitim alma durumu ve algılanan aile tutumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan fark analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Ölçeklerin Toplam Puanlarına ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Analiz Bulguları

		En küçük puan	En büyük puan		Ss
	N				
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	200	41	85	66,23	7,20
Amaç yönelimlilik	200	8	25	18,49	3,45
İçsel motivasyon	200	5	25	21,27	3,21
Kendine güven	200	3	15	10,90	2,48
Risk alma	200	5	20	15,58	2,70

Tablo 4.1'e göre yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinden alınan en düşük puan 41; en yüksek puan 85'tir. Ölçeğin ortalaması 66,23'tür (SS=7,20). Amaç yönelimlilik alt boyutundan alınan en düşük puan 8; en yüksek puan 25'tir. Boyutun ortalaması 18,49'dur (SS=3,45). İçsel motivasyon alt boyutundan alınan en düşük puan 5; en yüksek puan 25'tir. Boyutun ortalaması 21,27'dir (SS=3,21). Kendine güven alt boyutundan alınan en düşük puan 3; en yüksek puan 15'tir. Boyutun ortalaması 10,90'dır (SS=2,48). Risk alma alt boyutundan alınan en düşük puan 5; en yüksek puan 20'dir. Boyutun ortalaması 15,58'dir (SS=2,70).

Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Bağımsız Örneklem t Testi Bulguları

Bağımlı Değişken	Kız (n=190)		Erkek (n=10)		T	P
		Ss		Ss		
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	66,36	7,19	63,60	7,18	1,18	0,24

Tablo 4.2’de yer alan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği puanları kız ve erkekler için istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır [$t(198)=1,18$; $p>0,05$]. Cinsiyete göre kızların (66,36) ve erkeklerin (63,60) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.3. Sınıf Düzeyine Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Mann-Whitney U Testi Bulguları

Bağımlı Değişken	3. Sınıf (n=123)		4. Sınıf (n=77)		U	P
		Ss		Ss		
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	66,29	6,76	66,12	7,89	4689	0,91

Tablo 4.3’de yer alan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği puanları 3 ve 4. sınıflar için istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ($U=4689$; $p>0,05$). Sınıf düzeyine göre 3. sınıfların (66,29) ve 4. sınıfların (66,12) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.4. Anne Eğitim Durumuna Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Kruskal-Wallis Bulguları

Bağımsız Değişken		N	Sıralar Ortalaması	H	P
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	99	97,28	2,29	0,51
	Ortaokul	33	109,36		
	Lise	36	108,14		
	Üniversite	32	92,72		

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere anne eğitim durumu için gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$H(3)=2,29$; $p>0,05$]. Anne eğitim durumuna göre

ilkokul mezunu (65,86), ortaokul mezunu (66,91) lise mezunu (67,78) ve lisans mezunu (64,91) ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 4.5. Baba Eğitim Durumuna Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Kruskal-Wallis Bulguları

Bağımsız Değişken		N	Sıralar Ortalaması	H	P
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	53	94,93	1,14	0,77
	Ortaokul	39	97,64		
	Lise	60	105,80		
	Üniversite	48	102,34		

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere baba eğitim durumu için gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$H_{(3)}=1,14$; $p>0,05$]. Baba eğitim durumuna göre ilkokul mezunu (5,76), ortaokul mezunu (65,79) lise mezunu (66,85) ve lisans mezunu (66,31) ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 4.6. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Kruskal-Wallis Bulguları

Bağımsız Değişken		N	Sıralar Ortalaması	H	P
Mezun Olunan Lise Türü	Meslek lisesi	44	113,65	3,09	0,21
	Genel lise	33	93,12		
	Anadolu Lisesi	123	97,78		

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere mezun olunan lise türü için gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$H_{(2)}=3,09$; $p>0,05$]. Mezun olunan lise türüne göre meslek lisesi (67,70), genel lise (64,97) ve Anadolu lisesi (65,76) ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 4.7. Aile Gelir Durumuna Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Kruskal-Wallis Bulguları

Bağımsız Değişken		N	Sıralar Ortalaması	H	P
Aile Gelir Durumu	Ortanın altı	31	116,92	3,96	0,14
	Orta	134	93,99		
	Ortanın üstü	35	110,90		

Tablo 4.7 'de görüldüğü üzere aile gelir durumunu için gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$H_{(2)}=3,96$; $p>0,05$]. Aile gelir durumuna göre ortanın altı (67,87), orta (65,72) ve ortanın üstü (66,69) ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 4.8. Okul Öncesi Eğitim Alma Duruma Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Alanlar (n=92)		Almayanlar (n=108)		T	P
		Ss		Ss		
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	65,58	7,95	66,78	6,47	-1,18	0,24

Tablo 4.8'de yer alan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği puanları okul öncesi eğitim alanlar ve almayanlar için istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ($t=-1,18$; $p>0,05$). Okul öncesi eğitim alma durumuna göre alanlar (65,58) ve almayanların (66,78) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo4.9. Algılanan Aile Tutumuna Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Bulguları

Bağımsız Değişken		Kareler Toplamı	Sd	F	P
Aile Tutumuna Göre	Gruplar arası	189,50	2	1,84	0,16
	Grup içi	10123,37	196		

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere algılanan aile tutumu için gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F_{(2,196)}=1,84$; $p>0,05$]. Algılanan aile tutumuna göre otoriter olanların (64,68), demokratik olanların (66,85) ve ilgisiz olanların (66,71) ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.2. Duygusal Zekâ Ölçeğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Duygusal Zekâ Ölçeği'ne ait analizlere yer verilmektedir. Bu bağlamda örnekleme oluşturan öğrencilerin Duygusal Zekâ Ölçeğinden aldıkları puanların araştırmanın

süreksiz değişkelerine (yaş, sınıf, cinsiyet, babanın eğitim düzeyi, annenin eğitim düzeyi, ailenin ekonomik düzey, mezun olunan lise türü, okul öncesi eğitim alma durumu ve algılanan aile tutumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan fark analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Ölçeklerin Toplam Puanlarına ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Analiz Bulguları

		En küçük puan	En büyük puan		Ss
	N				
Duygusal Zekâ Ölçeği	200	241	396	312,29	31,10
Kişisel farkındalık	200	97	159	128,54	13,62
Kişilerarası ilişkiler	200	47	83	65,63	6,91
Şartlara ve çevreye uyum	200	23	50	36,35	4,50
Stres yönetimi	200	23	59	40,55	7,50
Genel ruh hali	200	23	55	41,49	6,51

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere Duygusal Zekâ Ölçeğinden alınan en düşük puan 241; en yüksek puan 396’dır. Ölçeğin ortalaması 312,29’dur (SS=31,10). Kişisel farkındalık alt boyutundan alınan en düşük puan 97; en yüksek puan 159’dur. Boyutun ortalaması 128,54’tür (SS=13,62). Kişilerarası ilişkiler alt boyutundan alınan en düşük puan 47; en yüksek puan 83’tür. Boyutun ortalaması 65,63’tür (SS=6,91). Şartlara ve çevreye uyum alt boyutundan alınan en düşük puan 23; en yüksek puan 50’dir. Boyutun ortalaması 36,35’tir (SS=4,50). Stres yönetimi alt boyutundan alınan en düşük puan 23; en yüksek puan 59’dur. Boyutun ortalaması 40,55’tir (SS=7,50). Genel ruh hali alt boyutundan alınan en düşük puan 23; en yüksek puan 55’tir. Boyutun ortalaması 41,49’dur (SS=6,51).

Tablo 4.11. Cinsiyete Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Bağımsız Örneklem t Testi Bulguları

Bağımlı Değişken	Kız (n=190)	Erkek (n=10)	T	P
	Ss	Ss		
Duygusal Zekâ Ölçeği	312,90 30,82	300,80 340,05	1,20	0,23

Tablo 4.11’de yer alan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre duygusal zekâ ölçeği puanları kız ve erkekler için istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır [$t(197)=1,20$; $p>0,05$].

Cinsiyete göre kızların (312,90) ve erkeklerin (300,80) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.12. Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Bağımsız Örneklem t Testi Bulguları

Bağımlı Değişken	3. Sınıf (n=123)	Ss	4. Sınıf (n=77)	Ss	T	P
Duygusal Zekâ Ölçeği	315,11	31,87	307,83	29,50	1,61	0,11

Tablo 4.12’de gösterilen bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre duygusal zekâ ölçeği puanları 3. ve 4. sınıflar için istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır [$t(197)=1,61$; $p>0,05$]. Sınıf düzeyine göre 3. sınıfların (315,11) ve 4. sınıfların (307,83) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.13. Anne Eğitim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Bulguları

Bağımsız Değişken	Kareler Toplamı	Sd	F	p
Anne Eğitim Durumu	Gruplar arası 188787,43	3	0,95	0,42
	Grup içi	195		

Tablo 4.13’de gösterildiği üzere anne eğitim durumu için gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F_{(3,195)}=0,95$; $p>0,05$]. Anne eğitim durumuna göre ilkökul mezunu (312,10), ortaokul mezunu (308,45) lise mezunu (309,31) ve lisans mezunu (320,09) ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 4.14. Baba Eğitim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Bulguları

Bağımsız Değişken	Kareler Toplamı	Sd	F	p
Baba Eğitim Durumu	Gruplar arası 182147,22	3	3,35	0,02*
	Grup içi	195		

* $p<0,05$

Tablo 4.14’de gösterildiği üzere baba eğitim durumu için gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(3,195)}=0,95$; $p>0,05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 4.15. Duygusal Zekâ Ölçeği İçin Baba Eğitim Durumuna Göre Tukey Testi Bulguları

Değişkenler	İlgi (i)	İlgi (j)	(i)	(j)	$\bar{I} - j$	P
Duygusal Zekâ Ölçeği	Lise	Üniversite	305,70	323,40	-14,89	0,02*

* $p<0,05$

Tablo 4.15’de gösterildiği üzere Tukey testinin sonuçlarına göre babası üniversite mezunu olanların puan ortalamaları (323,40) lise mezunu olan çocukların puan ortalamalarına göre (305,70) istatistiksel olarak anlamlı derecede ($p<0,05$) yüksektir. Diğer gruplarda yer alan çocukların duygusal zekâları arasında anlamlı derecede fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.16. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Bulguları

Bağımsız Değişken		Kareler Toplamı	Sd	F	P
Mezun Olunan Lise Türü	Gruplar arası	4421,83	2	2,32	0,10
	Grup içi	187113,26	196		

Tablo 4.16’da gösterildiği üzere mezun olunan lise türü için gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F_{(2,196)}=2,32$; $p>0,05$]. Mezun olunan lise türüne göre meslek lisesi (315,48), genel lise (321,16) ve Anadolu lisesi (308,85) ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 4.17. Aile Gelir Durumuna Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Bulguları

Bağımsız Değişken		Kareler Toplamı	Sd	F	P
Aile Gelir Durumu	Gruplar arası	5157,56	2	2,71	0,10
	Grup içi	186377,53	196		

Tablo4.17’de gösterildiği üzere aile gelir durumu için gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F_{(2,196)}=2,71$; $p>0,05$]. Aile gelir durumuna göre

ortanın altı (312), orta (309,50) ve ortanın üstü (323,14) ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 4.18. Okul Öncesi Eğitim Alma Duruma Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Bağımsız Örneklem t Testi Bulguları

Bağımlı Değişken	Alanlar (n=92)	Ss	Almayanlar (n=108)	Ss	T	P
Duygusal Zekâ Ölçeği	314,36	34,33	310,51	28,07	0,87	0,39

Tablo 4.18’de gösterilen bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre duygusal zekâ ölçeği puanları okul öncesi eğitim alanlar ve almayanlar için istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ($t=0,87$; $p>0,05$). Okul öncesi eğitim alma durumu açısından bakıldığında alanlar (314,36) ve almayanların (310,51) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.19. Algılanan Aile Tutumuna Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Bulguları

Bağımsız Değişken	Kareler Toplamı	Sd	F	P
Aile Tutumuna Göre	Gruplar arası Grup içi	3741,60 187793,50	2 196	1,95 0,15

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere algılanan aile tutumu için gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F_{(2,196)}=1,95$; $p>0,05$]. Algılanan aile tutumuna göre otoriter olanların (306,68), demokratik olanların (315,52) ve ilgisiz olanların (305,64) ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Bu bölümde, örneklemini oluşturan öğrencilerin “Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği” alt boyutu puanları ve “Duygusal Zekân Ölçeği” toplam ve alt boyutu puanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan “Pearson Korelasyon Analizi” sonuçlarına yer verilmektedir. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 4.20’ de sunulmuştur:

Tablo 4.20. Ölçekler ve Alt Ölçekler Arası Korelasyonlar

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği	-										
2. Amaç yönelimlilik	0,67*	-									
3. İçsel motivasyon	0,73*	0,18*	-								
4. Kendine güven	0,56*	0,28*	0,21*	-							
5. Risk alma	0,48*	-0,08	0,24*	-0,03	-						
6. Duygusal zekâ ölçeği	0,51*	0,48*	0,28*	0,55*	-0,08	-					
7. Kişisel farkındalık	0,49*	0,44*	0,22*	0,54*	-0,03	0,92*	-				
8. Kişilerarası ilişkiler	0,47*	0,40*	0,33*	0,33*	0,05	0,46*	0,67*	-			
9. Şartlara ve çevreye uyum	0,39*	0,36*	0,23*	0,41*	-0,06	0,65*	0,54*	0,37*	-		
10. Stres yönetimi	0,25*	0,32*	0,13	0,37*	-	0,72*	0,51*	0,33*	0,55*	-	
11. Genel ruh hali	0,40*	0,34*	0,26*	0,45*	-0,08	0,79*	0,67*	0,57*	0,30*	0,51*	-

*p<0,01

Tablo 4.20’de ölçeklerin toplam puanları ve alt boyutları arasındaki ilişkileri gösteren Pearson korelasyon katsayıları yer almaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki gösteren korelasyon katsayıları 0,18 ve 0,92 arasında değişmekte ve düşük düzeyden yüksek düzeye ilişkiye işaret etmektedir. Amaç yönelimlilik ve risk alma arasındaki ilişki ($r=-0,08$; $p>0,05$); içsel motivasyon ve stres yönetimi arasındaki ilişki ($r=0,13$; $p>0,05$); kendine güven ve risk alma arasındaki ilişki ($r=-0,03$; $p>0,05$); risk alma ile duygusal zekâ ölçeği arasındaki ilişki ($r=-0,08$; $p>0,05$); risk alma ile kişisel farkındalık arasındaki ilişki ($r=-0,03$; $p>0,05$); risk alma ile kişilerarası ilişkiler arasındaki ilişki ($r=0,05$; $p>0,05$); risk alma ile şartlara ve çevreye uyum arasındaki ilişki ($r=-0,06$; $p>0,05$) ve risk alma ile genel ruh hali arasındaki ilişki ($r=-0,08$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı değildir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Bulgulardan elde edilen sonuçlar araştırma soruları çerçevesinde sunulmuş ve ilgili alan yazın ışığında tartışılmıştır. Son olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde tez planında yer alan sıraya göre; ilk olarak yaratıcı kişilik özellikleri ile sosyo-demografik değişkenlerin ilişkileri, sonrasında duygusal zekâ ile sosyo-demografik değişkenler arası ilişkiler ve son olarak duygusal zekâyâ yaratıcı düşünce arası ilişkiler tartışılmıştır.

5.1.1. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Bu kısımda Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü, okul öncesi eğitim alma durumu ve algılanan aile tutumu değişkenlerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği alt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi maksadıyla analizler yapılmış ve tüm alt boyutlar ile cinsiyet değişkeni arasındaki farklılık anlamlı bulunamamıştır. Bu sonucu Zeytun (2010), Türkmen (2014), Toyran (2015), Polat (2017), Şahin (2018), Çoban(2016) ve Kurnaz (2011) tarafından yapılan araştırmalar da desteklemektedir. Ancak, Bender (2006), Gülel (2006) ve Temizkalp (2010) yaratıcılığın bazı boyutunda kızlar lehine anlamlı sonuç bulmuşlardır. Bu araştırma bulgularının eldeki çalışma bulgularıyla çelişkili bulunması; farklı veri toplama araçları, farklı değişkenler ve farklı örneklem grubu ile çalışılmış olmasından kaynaklanabilir. Araştırma grubumuzun büyük çoğunluğu kızlardan oluşmaktadır. Araştırma bulgularımıza göre kızların, puanlarının erkeklere oranla az da olsa daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Fakat bu yükseklik anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Yaratıcılığın cinsiyet değişkenine bağlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde ettiğimiz sonucu, ilgili alan yazında sayıca daha fazla olan araştırmalardan elde edilen sonuçlar da destekler niteliktedir. Yaratıcılığın cinsiyete göre farklılaşmamasının sebebini kız ve erkek öğrencilerin aldıkları eğitimlerin farklı olmamasına bağlayabiliriz. Yaratıcılığın birçok etkeni kapsayan bir kavram olduğu düşünüldüğünde, kız

ya da erkek olmanın dışında kişinin bireysel özelliklerinin yaratıcılık düzeyinde daha etkili olduğunu da düşünebiliriz.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi maksadıyla analizler yapılmış ve tüm alt boyutlar ile sınıf düzeyi değişkeni arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu sonucu, Toyran (2015) tarafından yapılan araştırma desteklemektedir. Ancak, Karaçelik (2009), Türkmen (2014) yaratıcı düşünme ve sınıf düzeyi arasında anlamlı sonuç bulmuşlardır. Örneklem grubumuzun sadece 3. ve 4. sınıflardan oluştuğunu dikkate alırsak, daha geniş sınıf düzeylerini kapsayan bir örneklem üzerinde çalışıldığında çıkan sonuçları görmek, yaratıcılıkta sınıf değişkeninin önemini tespit etmek için uygun olacaktır.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği alt boyutlarının anne baba eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi maksadıyla analizler yapılmış ve tüm alt boyutlar ile anne baba eğitim durumu değişkeni arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu sonucu Çetingöz (2002), Karaçelik (2009), Zeytun (2010), Türkmen (2014) Toyran (2015), Polat (2017) ve Çoban (2010) tarafından yapılan araştırmalar desteklemektedir. Ancak Bender (2006), yaratıcılığın bazı boyutlarıyla anne baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı sonuç bulmuştur. Bu araştırma bulgularının eldeki çalışma bulgularıyla çelişkili bulunması; farklı veri toplama araçları, farklı değişkenler ve farklı örneklem grubu ile çalışılmış olmasından kaynaklanabilir. İlgili alan yazındaki çalışmaların büyük çoğunluğunda elde edilen sonuçlar, çalışmamızdan çıkan sonucu destekler niteliktedir. Buradan yola çıkarak anne babanın eğitim durumunun yüksek ya da düşük olmasının yaratıcılığı etkilemediği söylenebilir. Eğitim düzeyi düşük olan aileler çocuklarına gerekli ortamları sağlayamıyor olabilirler. Eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin ise yaratıcılıklarını geliştirecek yönde bir eğitim almadıkları düşünülebilir.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği alt boyutlarının mezun olunan lise türü değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi maksadıyla analizler yapılmış ve tüm alt boyutlar ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu sonucu Karaçelik (2009), Toyran (2015), Çoban (2010), Çetingöz(2002), Gülel(2006) ve Bender (2006) tarafından yapılan araştırmalar desteklemektedir. Araştırma bulgularımıza göre meslek liselerinden mezun olanların puanlarının diğer liselerden mezun olanlara oranla az da olsa daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Bunun meslek liselerinde verilen eğitimin alana yönelik olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Meslek lisesinden mezun olan okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının diğer liselerden mezun olanlardan daha yüksek olması

beklenebilir bir durumdur bunun sebebi mesleğe yönelik bilgi ve beceriler kazandırılarak eğitilmeleridir. Araştırma sonuçlarımıza göre farkın anlamlı bulunamamasına karşın meslek liseleri lehinde yüksek olması bu beklentiye kısmen de olsa karşılamaştır diyebiliriz.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği alt boyutlarının ailenin gelir durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi maksadıyla analizler yapılmış ve tüm alt boyutlar ile ailenin gelir durumu değişkeni arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu sonucu Türkmen (2014) tarafından yapılan araştırma desteklemektedir. Araştırma grubumuzun gelir dağılımına baktığımızda büyük çoğunluğunun orta seviyede olduğunu görmekteyiz. Bireyin yaratıcılığını geliştirebilecek ortamlar oluşturulması, ailenin gelir durumu ile değil de ailenin ebeveynlik bilinci ile ilişkili olduğu söylenebilir. Buradan yola çıkarak aile gelir durumu yaratıcılığı yordamada yeterli bir değişken değildir diyebiliriz.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği alt boyutlarının okul öncesi eğitimin alınıp alınmadığı değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi maksadıyla analizler yapılmış ve tüm alt boyutlar ile okul öncesi eğitim alınıp alınmadığı değişkeni arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu sonucu, Karaçelik (2009) ve Çoban (2010) tarafından yapılan araştırmalar desteklemektedir. Okul öncesi eğitim bireyin birçok becerisinin gelişmesi için önemlidir, yaratıcılık da bu becerilerden bir tanesidir. Uyarıcı bakımından zengin ortamlarda yetişen ve yaratıcılıklarını destekleyecek nitelikte eğitim alan çocukların yaratıcılıklarının yüksek olması beklenir. Okul öncesi eğitim kurumları bu bakımdan çocuklara farklı imkânlar sunmaktadır. Fakat araştırmamızın sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan ve almayan adayları puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Buradaki çelişkinin sebebi okul öncesi eğitim alan bireylerin yaratıcılıklarını geliştirebilecek yönde eğitim almamalarıdır diyebiliriz. Öğretmen adaylarının geçmişte büyük oranda eğitimle sınırlanmış olan yaratıcılık becerileri geçen zaman içerisinde yaş faktöründen etkilenmiş olabilir. Daha sağlıklı yorum yapabilmek için, bu durumun sebeplerini bilimsel olarak ortaya koyacak başka çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği alt boyutlarının algılanan aile tutumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için analizler yapılmış ve tüm alt boyutlar ile ailenin tutumu değişkeni arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu sonucu, Bender (2006) tarafından yapılan araştırma desteklemektedir. Buradan yola çıkarak aile tutumu yaratıcılığı yordamada yeterli bir değişken olmadığını söyleyebiliriz. Algılanan aile tutumu ile var olan aile tutumunun da farklı olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

5.1.2. Duygusal Zekâ Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Bu kısımda Bar-On duygusal zekâ Ölçeği puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü, okul öncesi eğitim alma durumu ve algılanan aile tutumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Duygusal Zekâ Ölçeğindeki alt boyutların cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi maksadıyla analizler yapılmış ve tüm alt boyutlar ile cinsiyet değişkeninin arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonucu, Arslantaş (2016), Akbaş (2006), Güler (2006), Güvenç (2012), Karaahmetoğlu (2017) ve Şahin(2018), tarafından yapılan araştırmalar desteklemektedir. Ancak, Kayserili (2009), Bender (2006) ve Ceyhan (2012) yaratıcılığın bazı boyutunda kızlar lehine anlamlı sonuç bulmuşlardır. Bu araştırma bulgularının eldeki çalışma bulgularıyla çelişkili bulunması; farklı veri toplama araçları, farklı değişkenler ve farklı örneklem grubu ile çalışılmış olmasından kaynaklanabilir. Araştırma bulgularımıza göre kızların erkeklere oranla az da olsa daha yüksek puanlar aldıklarını görmekteyiz. Fakat bu yükseklik bir farklılık oluşturmamıştır. Toplumumuzda kızların erkeklere göre daha duygusal olduğu, duygularını daha iyi ifade edebildikleri söylenir. Fakat Güvenç (2012) duygusal zekânın duyguları güdüleme alt boyutunda erkekler lehine bir sonuç elde etmiştir. Burada yola çıkarak yaşanan kötü durumlarda kızların erkeklerden daha çok etkilendiklerini ve erkeklerin bu kötü durumlarda duygularını kızlardan daha iyi yönetebildiğini de söyleyebiliriz. Duygusal zekânın çok yönlü bir kavram olduğu düşünüldüğünde, kişinin kız ya da erkek olması değil de bireysel özelliklerinin, duygusal zekâda daha etkili oluğunu düşünebiliriz. Kız ve erkek öğrencilerin aldıkları eğitimlerin aynı olmasından dolayı da duygusal zekâ düzeyleri arasında fark olmayabilir diyebiliriz.

Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarını sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi maksadıyla analizler yapılmış ve tüm alt boyutlar ile sınıf düzeyi değişkeni arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu sonucu Bender (2006) tarafından yapılan araştırma desteklemektedir. Yaş ilerledikçe ve alınan eğitim artıkça bireylerin olgunlaşarak, kendilerini tanımları ve duygularını yönlendirmeği öğrenmiş olmaları beklenir. Örneklem grubumuzun sadece 3. ve 4. sınıflardan oluştuğunu dikkate alırsak, daha geniş sınıf düzeylerini kapsayan bir örneklem üzerinde çalışıldığında ne gibi sonuçlar alınacağını görmek, duygusal zekâ düzeyinde sınıf değişkeninin önemini tespit edebilmek için uygun olacaktır.

Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarının anne eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi maksadıyla analizler yapılmış ve tüm alt boyutlar ile anne eğitim durumu değişkeni arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu sonucu Türkmen (2014) ve Akkan (2010) tarafından yapılan araştırma desteklemektedir. Ancak, Bender (2006) duygusal zekânın bazı boyutunda anne eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı sonuç bulmuştur. Araştırma bulgularımıza göre anne eğitim durumu üniversite olanların diğerlerine oranla az da olsa daha yüksek puanlar aldıklarını görmekteyiz. Fakat bu yükseklik anlamlı bir sonuç oluşturamamıştır. Annenin eğitim seviyesi, arttıkça çocuğuyla kuracağı iletişimin ve oluşturacağı ortamların daha kaliteli olması beklenir. Farklı bir yönden bakacak olursak eğitim seviyesi yüksek annelerin çalışan anneler olduğunu düşünürsek, çocuklarıyla çok vakit geçiremediklerinden dolayı aralarındaki duygusal bağlar daha zayıf olabilir. Annenin eğitim düzeyi ne kadar yüksek olursa olsun ebeveyn olarak doğru tavırlar göstereceği anlamına gelmeyebilir. Çocuğun duygusal ihtiyaçlarının farkında olma, çocukla geçirilen vaktin kalitesi gibi durumlar annenin bu bilinci kazanmasıyla olabilir. Eğitim düzeyi yüksek annelerin duygusal zekâlarını geliştirecek yönde bir eğitim almadıkları da düşünülebilir.

Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarının baba eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi maksadıyla analizler yapılmış ve alt boyutlar ile baba eğitim durumu değişkeni arasında ki farklılık anlamlı bulunmuştur. Sonuçlara göre babası üniversite mezunu olanların puan ortalamaları, lise mezunu olan çocukların puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ancak, Bender (2006) duygusal zekânın herhangi bir boyutunda baba eğitim düzeyi ile ilgili anlamlı sonuç bulamamıştır. Araştırma sonuçlarımıza göre anne eğitim düzeyi anlamlı bir farklılık çıkarmazken baba eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık çıkarması da önemli bir noktaya dikkatleri çekmektedir. Kültürümüzde annelerin babalara göre çocuklarla daha çok ilgilenip vakit geçirdiği bilinmektedir. Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki babanın çocuğuyla kuracağı iletişim ve oluşturacağı ortamların kaliteli olması çocuğun duygusal zekâsını olumlu yönde etkiler.

Duygusal Zekâ Ölçeğindeki alt boyutların mezun olunan lise türü değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi maksadıyla analizler yapılmış ve tüm alt boyutlar ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu sonucu, Arslantaş (2016), Bender (2006), Gürol (2008), tarafından yapılan araştırmaları desteklemektedir. Araştırma bulgularımıza göre genel lise mezunu olanların diğerlerine oranla az da olsa daha yüksek puanlar aldıklarını görmekteyiz. Fakat bu yükseklik anlamlı bir sonuç oluşturamamıştır. Bu sonuca bakarak örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının

eğitim aldıkları lise türleri arasında duygusal zekâlarını etkileyebilecek yönde farklı eğitimler verilmediğini düşünebiliriz.

Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarının ailenin gelir durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi maksadıyla analizler yapılmış ve tüm alt boyutlar ile ailenin gelir durumu değişkeni arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Araştırma bulgularımıza göre aile gelir durumu yüksek olan adayların diğerlerine göre az da olsa daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Fakat bu yükseklik anlamlı bir farklılık oluşturamamıştır. Bireyin duygusal zekâsının gelişmesi ailenin gelir durumu ile ilgili değil de ailenin çocuğuyla kuracağı iletişimin ve oluşturacağı ortamların kalitesine bağlıdır denebilir.

Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarının okul öncesi eğitim alınıp alınmadığı değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi maksadıyla analizler yapılmış ve tüm alt boyutlar ile okul öncesi eğitim alınıp alınmadığı değişkeni arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Araştırma bulgularımıza göre okul öncesi eğitim alan adayların almayanlara oranla az da olsa daha yüksek puan aldıklarını görmekteyiz. Örneklem grubumuzun yaklaşık yarısı okul öncesi eğitim almış diğer yarısı ise almamıştır. Okul öncesi eğitim çocuğun birçok becerisinin gelişmesi için önemlidir, duygusal zekâ da bu becerilerden bir tanesidir. Okul öncesi eğitim almış bir bireyin almayanlara oranla duygusal zekâ seviyesinin daha yüksek olması beklenir. Fakat araştırma sonuçlarımıza göre okul öncesi eğitim alan ve almayan adaylar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Buradaki çelişkinin sebebi olarak okul öncesi eğitim alan bireylerin aldıkları eğitimde duygusal zekâlarını geliştirebilecek yönde eğitim almadıklarını söyleyebiliriz. Öğretmen adaylarının geçmişte büyük oranda eğitimle sınırlanmış olan duygusal zekâ becerileri geçen zaman içerisinde yas faktöründen etkilenmiş de olabilir. İleri seviyede yorum yapabilmek için, bu durumun sebeplerini bilimsel olarak ortaya koyacak başka çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarının algılanan aile tutumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi maksadıyla analizler yapılmış ve tüm alt boyutlar ile ailenin tutumu değişkeni arasında ki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu sonucu, Bender (2006) tarafından yapılan araştırma da desteklemektedir. Araştırma bulgularımıza göre aile tutumu demokratik olan adayların diğerlerine oranla az da olsa daha yüksek puan aldıklarını görmekteyiz. Fakat bu yükseklik anlamlı bir farklılık oluşturamamıştır. Otoriter ailelerde yetişen bireylerin duyguları bastırılır. Bu ailelerde yetişen bireylerin duygularını anlaması, duygularını dile getirebilmesi çok zordur. İlgisiz tutum sergileyen ailelerde de aynı şekilde

bireyin duygularının hiçbir değeri yoktur ve bu ailelerde yetişen bireylerin duygularının farkında olması olanaksızdır. Ancak demokratik ailelerde yetişen bireylerden duygularının farkında olmaları, kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeleri ve duygusal olarak sağlıklı olmaları beklenir. Farklı bir yönden bakacak olursak da ilgisiz ve otoriter ailelerde yetişen bireyler farklı duyguları bir arada yaşayıp bu duygularla başa çıkıp duygularını yönlendirmeyi de öğrenmiş olabilirler. Buradan yola çıkarak aile tutumu duygusal zekâyı yordamada yeterli bir değişken değildir diyebiliriz. Algılanan aile tutumu ile var olan aile tutumunun da farklı olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

5.1.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği Arasındaki İlişkiye dair Ölçeğine İlişkin İlişkin Sonuçlar

“Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği” alt boyutları ile “Duygusal Zekâ Ölçeği” toplam puanları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan analizler sonucuna göre, öğretmen adaylarının yaratıcılık ile duygusal zekâ arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Ancak, Bender (2006) yaratıcılık ile duygusal zekâ arasındaki ilişki için anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmaların bulguları ile karşılaştırıldığında, sonuçların farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırma bulgularının eldeki çalışma bulgularıyla çelişkili bulunması; farklı veri toplama araçları, farklı değişkenler ve farklı örneklem grubu ile çalışılmış olmasından ve aradaki yıl farkından kaynaklanabilir. Araştırmamızda ‘Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği’ okul öncesi öğretmen adaylarına 2019 yılında uygulanmışken, Bender (2006), ‘Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği’ni kullanarak resim öğretmenliği öğrencilerine 2006 yılında uygulama yapmıştır.

Literatürde bu konu üzerine yapılan araştırmaların sayıca çok az olduğu da görülmektedir. İleri seviyede yorum yapabilmek için, bu durumun sebeplerini bilimsel olarak ortaya koyacak başka çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Araştırma bulgularımıza göre yaratıcılık ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasının sebebi olarak; yaratıcılık ve duygusal zekânın birbirinden farklı alanlarda beceriler olmalarını gösterebiliriz. Buradan yola çıkarak yaratıcı zekâsı yüksek olan bir birey aynı zamanda duygularını yönetemeyebilir ve ya empati yeteneği yüksek bir bireyin aynı zamanda yaratıcı olamayabilir diyebiliriz.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarından yola çıkarak eğitim sektöründe ki uygulayıcılara yönelik önerilerden bahsedilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarımıza göre adayların ölçeklerden çok yüksek puanlar almadıkları görülmüştür. Bunun yanında sınıf değişkeni ile yaratıcılık ve duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Yaratıcı düşünen ve etkin bir şekilde duygusal zekâsını kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde bu becerilerin kazandırılması ve öğrencileri ile birlikte söz konusu becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacak etkinliklerin yaptırılmasındaki önemin kavratılması gerekmektedir. Bu becerilerin kalıcı bir şekilde kazandırılabilmesi noktasında öğretim elemanları tarafından yapılacak çalışmalar neticesinde “duygusal zekâ” ve “yaratıcılık” konularının ayrı bir ders olarak eğitim fakültelerinde okutulabileceği değerlendirilmektedir.

Araştırma sonuçlarımıza göre farklı lise türlerinde öğrenim gören adayların ölçeklerden aldıkları puanlar arasında bir farklılık tespit edilememiştir. İlk ve ortaöğretimde görevli bütün öğretmenleri ve idarecileri kapsayacak şekilde; duygularının farkında olabilen, duygularını kontrol edebilen, üretken ve girişimciliği yüksek öğretmenler için duygusal zekâya yönelik; özgün bakış açısı becerisine sahip öğretmenler için ise yaratıcı düşünmeye yönelik hizmet içi eğitim seminerlerinin verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarımıza göre okul öncesi eğitim alan adaylarla almayan adayların ölçeklerden aldıkları puanlar arasında bir farklılık tespit edilememiştir. Çocukluk döneminde kazanılan beceri ve davranışların daha çok kalıcı olduğu ve yaşam boyunca sürdüğü bilinmektedir. Bu sebeple öğretimin ilk yıllarından itibaren duygusal zekânın ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine başlanması önemlidir. Bu bağlamda özellikle okul öncesi öğretmenlerinin derslerde yaratıcı düşünmeye ve duygusal zekâya dayalı etkinliklere daha çok yer vermesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim alan adaylarla almayan adaylar arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Öğretmen adaylarının geçmişte büyük oranda eğitimle sınırlanmış olan yaratıcılık ve duygusal zekâ becerileri geçen zaman içerisinde yaş faktöründen etkilenmiş olabilir. Bu durumu önleyebilmek için öğretmen adaylarının hem kişisel hem de mesleki

anlamda gelişimlerini sağlayacak, yaratıcılık ve duygusal zekânın önemi ve gereği konusunda farkındalık oluşturabilecek düzeyde eğitim çalışmalarından yararlanabilmeleri sağlanmalıdır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin; baba eğitim düzeyi değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle çocuğun gelişiminin ilk yıllarından itibaren, babanın çocukla olan ilişkisi duygusal zekâsının gelişmesinde önemli bir etkidir. Bu duruma göre, öncelikle babaların bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve duygusal zekâ düzeylerinin aile tutumuna göre değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Yaratıcılık ve duygusal zekâ becerilerinin öğrencilere kazandırılması görevinin sadece öğretmenlerin değil, velilerin de görevi olduğu konusunda velilerin seminer, kurs ana- baba okulu gibi etkinlikler yapılarak eğitilmeleri faydalı olacaktır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeyleri incelenmiştir. Gelecek çalışmalarda özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri ile duygusal zekâ düzeyleri incelenebilir.

Bu araştırmada okul öncesi kademesinde görev yapacak öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeyleri genel olarak incelenmiştir. Gelecek çalışmalarda farklı bölüm ve ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının algıları derinlemesine incelenebilir.

Bu araştırmada bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Gelecek çalışmalarda özel üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile duygusal zekâ düzeyleri incelenebilir.

Bu araştırma betimsel araştırma özellikleri taşımaktadır. Gelecek çalışmalardan hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve duygusal zekâ becerilerinin öğretimine yönelik program geliştirme çalışmaları yapıp, deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ve boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmaya ilişkin veriler nicel yöntemlerle toplanmıştır. Nitel araştırma ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak çeşitli araştırmaların yapılması yaratıcı düşünme ve duygusal zekâ becerileri hakkında daha fazla veri sağlayacaktır. Farklı yöntemlerle elde

edilen veriler ise uygulamada yaratıcı düşünme ve duygusal zekâ becerilerini daha etkin kullanmayı sağlayacaktır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra; bu düzeylerin geliştirilmesi için ne tür çalışmalar yapılacağı, eğitim ortamını ve uygulanacak etkinlikleri nasıl desteklemek gerektiği hususunda da farklı araştırmalara da yer verilebilir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu ve algılanan aile tutumu ile ilişkisi incelenmiştir. Yaratıcılık ve duygusal zekâ düzeyinin bunlardan başka değişkenlerle de ilişkisini inceleyen araştırmaların yapılması konu ile ilgili daha fazla ve geniş çaplı bilgi edinme açısından yararlı olacaktır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve duygusal zekâ düzeylerin birlikte incelendiği çalışma bulunmaması bu konuda farklı birçok çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, F.T. (2001). Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Alici, İ. (2011). Duygusal Zekânın Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile İlişkisi ve Bir Uygulama. (*Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi*). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Aydın, H. (2017). Duygusal Zekâ (EQ) ve Stres Yönetimi İlişkisi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Akaygün Cüntay, Seçil (2005). *Çocuklarda Yaratıcılığı Desteklemek*. Çocuk ve Aile Dergisi.
- AKBAŞ, E., (2006). İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. Erişim Tarihi: 20 Ağustos 2019. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Akçum, E. (2005). 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okulöncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi. (*Yüksek Lisans Tezi*). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Tarihi: 20 Haziran 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Akdoğan, E. (1992). İlkokul İkinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Yaratıcılık Düzeyleri İle Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (*Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi*). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Tarihi: 20 Haziran 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Akkan, E. (2010). Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordama Gücü. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Tarihi: 20 Haziran 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Anıl, Fatih (2016). *Pazarlamadan Perakendeye Hayata Dair*. İstanbul: Yakamoz Kitap.
- Argun, Y. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Ve Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, E. (1994). Yaratıcı Düşünceli Bireylerin Psikolojik İhtiyaçları. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*). Marmara Üniversitesi. Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>

- Aslan, E. (2001). Kavram Boyutunda Yaratıcılık. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).Marmara Üniversitesi. Erişim tarihi: 25 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Aral, N. ve Kandır, A. ve Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ya-Pa Yayınları.
- Arık, A. (1987). Yaratıcılık, kültür. Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Arslantaş, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim tarihi: 20 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Ataman, A. (1995). *Eğitim Sürecinde Yaratıcılık. Yaratıcılık ve Eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Atay, Z. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi: Ereğli Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Arastırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bar-on, R. (1997). Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Multi Health Systems, Toronto.
- Bar-on, Reuven (2000). Emotional and Social Intelligence; Insight from the Emotional Quotient Inventory. The Handbook of Emotional Intelligence. Editör: Reuven Bar-On, James D.A. Parker. San Francisco; Jossey-Bass A Wiley Company.
- Barutçugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*. BAŞOĞLU, Canan (Ed.). İstanbul.
- Bayhan, S.p.,ARTAN, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Başal, H.A. (2005). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Bender, M.T. (2006). Resim İş Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık İlişkileri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erişim Tarihi: 20 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Bilir, Ş. (1994). *Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Bocconi, S., Kampylis, P. & Punie, Y. (2012, Ekim). Creative Classrooms: A Systemic Approach. Information Technology and Open Source: Applications for Education, Innovation, and Sustainability for Mainstreaming ICT-Enabled Innovation for Learning in Europe’ da sunulmuş bildiri, Yunanistan.
- Bozoklu, F. (1994). Okulöncesi Çağdaki Dört-Beş-Altı Yaş Grubu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Köşeleri İle Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin

- İncelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi.). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (19.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çakar, U., Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu Zeka İlişkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (3):23-48
- Çetin, F., Bilbay, A.A. ve Kaymak, A.D. (2001). *Araştırmadan Uygulamaya, Çocuklarda Sosyal Beceriler, Grup Eğitimi* İstanbul:Epsilon Yayınları.
- Çoban, Ç. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erişim Tarihi:1 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Daniel, M.H. (1997). Intelligence Testing: Status and trends. *American Psychologist*, 52(10), 1038-1045.
- Daştan, Z. (2013). Çalışanların Duygusal Zeka Düzeyleri ile İş Etiğine Bakış Açıları Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Dere, Z. (2004). Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Uygulanan Yaratıcılık Eğitim Programının Çocukların Yaratıcı Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi'. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Diken, İ., H. (Ed.) (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi*.(3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dökmen, Ü. (2000). *Varolmak Gelişmek Uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Edwards, L. C. (2006). *The Creative Arts A Process Approach for Teachers and Children*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Eratay, E. (1993). 7 ve 11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıkları ile Psikososyal Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Bilim Uzmanlığı Tezi.)Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Erişim tarihi: 25 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Ergin, D. Yaşar. (2000). "Intelligence and management". İstanbul: Human Resources, Vol. 4 Number 1, pp. 36-39.
- Feldman, D., H. (1999). *The Development of Creativity*. Robert J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* içinde (s. 169- 186). UK: Chambridge University Press.
- Fındıkçı, İ. (1988). "Çocuk ve Yaratıcılık", *Yaşadıkça Eğitim*, 3, 13-15.

- Haktanır, G. (Ed.) (2011). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. (5.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hacıoğlu, “Burcu (2007). Duygusal Zekânın Örgütsel İletişim Üzerindeki Etkileri ve Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Kadir Has Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Harmanlı, Z. (2002). *Yaratıcılık. Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Hyson, M, C. (1994). *The Emotional Development of Young Children*. U.S.A.: Teacher College Press.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2005). *Psychology and Life*. USA: Pearson.
- Getzels J. W. and Jackson, P. W. (1981) *Creativity and intelligence*. New York : Wiley.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında Duygusal Zekâ*. H. Balkara (Çev.) (15. Baskı).İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir*. B. Seçkin Yüksel (Çev.) (48.Baskı). İstanbul: Varlık Yayıncılık.
- Guilford, J. P. (1966). Measurement and creativity, *Theory into Practice*, 5 (4), 186-202.
- Guilford, J. P. (1976). *Traits of Creativity*. P.E. Vernon (Ed). Creativity içinde (s.167-188). Harmondsworth: Penguin.
- Gürsoy, F. (2001). *Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi, Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Gürkan, T. (2005). *Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları*.A. Oktay, Ö. Polat. (Ed.) *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. (s. 61-84). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal Zekâ ve Problem Çözme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 13, s.111-124.
- Isbell, R.T. & Raines, S.C. (2003). *Creativity and the arts for young children*. Clifton Park, NY : Thomson/Delmar Learning
- Jausovec, N. (2000). Differences in cognitive processes between gifted, intelligent, creative, and average individuals while solving complex problems: an EEG study. *Intelligence* 28, 213–237.
- Karabulut, A. (2012). *Baron Uygulama.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erişim Tarihi: 20 Nisan 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Karaçelik, S. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans*

Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Tarihi 2 Nisan 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (24. Baskı). Ankara: Nobel Akademik.

Küçük, G. (2007). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>

Kale, N. (1994). *Eğitim ve Yaratıcılık*. Yaşadıkça Eğitim, 3 7, 4 -6.

Karadağ, A. (1997). *Okul Öncesinde Dramatik Etkinlikler- Kukla- Dramatizasyon-Drama*. Kök Yayınevi, Ankara.

Karakuş, M. (2001). *Eğitim ve yaratıcılık*.*Eğitim ve Bilim*,26(119).

Karayılmaz, D.(2008). Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekâ ve Sosyal Uyum Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (*Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erişim tarihi: 2 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>

Kazu, H.M., F. Kenç. (2002). Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerinin Yaratıcılık Eğitimine Etkisi.*Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74-75, 2002.

Kemple, K.M. & Nissenberg, S.A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: families are part of it. *Early Childhood Education Journal* 28(1). 67-71

Kenç, M. F. (2001). Anasınıfı ve İlköğretim Birinci Sınıflarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yaratıcı Eğitim ve Uygulamaları Konusundaki Görüşleri. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim tarihi: 2 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>

Kim, K. H., Cramond, B. & VanTassel-Baska, J. (2010). The relationship between creativity and intelligence. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.). *Handbook of creativity* (pg.395-412). Cambridge University Press.

Kulaksızoğlu, A. (2005).*Ergen Psikolojisi*.İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kyoung Hoe, Kim ve Hye Jung, Hwang. (1999). “A Study of Preschool Children’s Emotional Intelligence in Relation to Socio-demographic Variables.” *Journal of Early Childhood Education*.,19(2);141-156.

Liang, J. C. (2002). Exploring scientific creativity of eleventh grade students in Taiwan (Unpublished doctoral thesis). The University of Texas.

Mayer, D.J., Salovey, P., Caruso, D. (2000). “Emotional Intelligence as Zeitgeist as Personality, and as Mental Ability” in Reuven Bar-On; James D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 92-117). USA: Jossey-Bass.

- MEB (2007). *Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı* (36-72 Aylık Çocuklar İçin). Ankara.
- MEB. (2008). *Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri*. Ankara.
- MEB (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmi Gazete, Sayı: 29072.
- Mobaçoğlu, F. (2006). Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekânın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim tarihi: 2 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Nusbaum, E. C.,& Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, 39, 36–45.
- Ogurlu, Ü. (2014). Çocuklarda zekâ ve yaratıcılık ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27).
- Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete, Sayı 25486. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486>. İndiriliş Tarihi: 5 Haziran 2018.
- Oktay, A. (1993). Okul öncesi Eğitim. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 37-40.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. Ankara: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2003). 21.Yüzyıla Girerken Dünyada Yaşanan Değişimler ve Erken Çocukluk Eğitimi. M. Sevinç (Ed.) *Gelişim ve Öğrenmede Yeni Yaklaşımlar*. (s. 18-30). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Oktay, A. (2005). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması. A. Oktay, Ö. Polat (Ed.) *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. (s. 11-24). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E., Turla, A. (2001). Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Desteklenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 151, Temmuz-Ağustos-Eylül.
- Öncü, T. (1992). Yaratıcılığın betimlenmesi ve yaratıcılık üzerine çevresel etkiler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*. 14(1), 255-264.
- Öztekin, A. (2006). Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği). (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Tarihi: 2 Temmuz 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Öztürk, A. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. . Erişim Tarihi: 2 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>

- Özyer, K. (2004). Duygusal Zekâ ile Örgütsel Bağlılık ve Bağlılığın Alt Formları Arasındaki İlişkilerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi.) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Tarihi: 2 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Petrides, K.V., Furnham, A. (2000). "On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence" *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Poyraz, H., Dere, H. (2003). *Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Preckel, F., Holling, H., & Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences*, 40, 159-170.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*. Osman Değirmen (Çev.) İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Rosnick, K. K. (2009). Cultivating Creativity in the Classroom. Lynn Della Pietra (Ed.), *Perspectives on Creativity içinde* (s. 26-36). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Rowe, A. J. (2004). *Creative Intelligence Discovering the Innovative Potential in Ourselves and Others*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. (21. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (1996). Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli. Ankara: Kara Harp Okulu, 1, 2016.
- Sak, U. (2016). *Yaratıcılık, Gelişimi ve Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Vize yayıncılık.
- Sapancı, A. (2005). İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Duyuşsal Özelliklerinin Matematik Dersindeki Öğrenme Düzeyi İle İlişkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi. Erişim Tarihi: 30 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Yayın.
- Sergiovanni, T. (1994) *Building community in schools*, San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Kuramsal Çerçevesi Ve Eğitimdeki Rolü. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (11), 269-293.
- Stein, J.S. Ve Book, H. E. (2003). *EQ Duygusal Zekâ ve Başarının Sırrı*. Müjde Işık (Çev.) İstanbul: Özgür Yayıncılık.

- Stein, M.L. (1953). Creativity and culture. *Journal of Psychology*, Vol. 36, s.311-322.
- Shapiore,E.L.(2004). Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek. (Çev.) Ümran Kartal. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Sternberg, R.J. (2003). The development of creativity as a decision-making process. Sawyer, R.K. (Ed.), *Creativity and Development içinde* (s. 91-138). New York: Oxford University.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-32.
- Sternberg, R. J.,& O'Hara, L. (1999). Creativity and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 251-272). Cambridge: University Press.
- Sternberg R.J. (2005). Creativity or Creativities? *International Journal of Human-Computer Studies*, 63, 370–382.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. (2. Baskı). İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları Ve Öğretmenleri için Uygulama Kılavuzu*.Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, F. Danışman, Ş. (2007). Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışması. *Karabük Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 7 Sayı 2, s.750-763.
- Şahin, F. (2000). *Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri*.İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Şahin, H.& Ömeroğlu, E. (2015). Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekâlarına Etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 39-56.
- Şahin, F.,İ. (2018). Ergenlerde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Tarihi: 20 Ağustos 2019. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Tezci, E., Karaca, D. & Sezginsoy, B. (2008). The Study Of Reliability And Validity Of Creative Materials. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(1), 4657
- Tok, E. (2008). Düşünme BecerileriEğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisininİncelenmesi. *(Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erişim Tarihi: 20 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Torrance, E.P. (1995). *Why to fly? A Philosophy of Creativity*. New Jersey, Norwood: Alex.

- Toyran, G. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi EğitimBilimleri Enstitüsü. Erişim Tarihi: 2 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Torrance, E.P. (1962). Guiding Creative Talent. New Jersey: Prentice- Hall. Torrance, E. P.
- Torrance, E.P. (1964). Education and Creativity. Calvin W. Taylor (Ed.), Creativity: Progress and Potential içinde (s. 50-90). USA: Mcgraw-Hill Book Company.
- Torrance, E.P., Orlow E.B. Test of Creative Thinking, norms and technical Manual, benvenville Scholastic testing service Inc, 1974.
- Ulcay, S. (1993). *Okul Öncesi Kuruluşlarda Yaratıcılık*. 2-3 Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ural, O., Ramazan, O. (2007). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Editör: S. Özdemir, S., Bacanlı, H., Sözer, M.). s.:11-61. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Weiss, H. D. (1993). *Problem çözümünde yaratıcılık*. Ş. Doğan (Çev.) Cep Yönetim Dizisi. İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Weisinger, H. (1998). *İş Yaşamında Duygusal Zekâ*. İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Yerli, S. (2009). İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki İstanbul Anadolu Yakası Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim tarihi: 2 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Yıldırım, R. (2002). *Yaratıcılık ve Yenilik*. (3. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yılmaz, R. (2003). Duygusal Zekâ Ve Din Öğretimi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erişim tarihi: 2 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Yolcu, E. (2001). Solyanlı Çocuklarda Sanatsal Yaratıcılık (12-15 Yaş). (Sanatta Yeterlilik Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erişim tarihi: 2 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Yıldız, F. Ü., Şener, T. (2007). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız-Bıçakçı, M. (2009). Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Altı Yaş Çocuklarının Gelişim Alanlarına Etkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü. Erişim tarihi: 2 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Yılmaz, S. (1990). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Etkinliklerin Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim tarihi: 2 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>

- Yıldırım, A., Şimşek. H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, B. (2018). Okul Öncesi Çocuklarına Uygulanan Yaratıcılık Eğitim Programının Çocukların Yaratıcılık ve İşitsel Muhakeme Becerilerine Etkisi. (*Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erişim tarihi: 2 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Yüksel, M. (2006). Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim tarihi: 2 Mayıs 2018. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Zembat, R. (Ed.) (2012). *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri*. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zeytun, S. (2010). Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 3 Mayıs 2018. https://tez.yok.gov.tr

EKLER

EK- 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli okul öncesi öğretmen adayı,

Bu çalışma yüksek lisans tezi olarak yapılmaktadır. Çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerini ölçmesi amaçlanmıştır. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar, bilimsel çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Kişisel bir değerlendirme yapılmayacağından isminizi yazmanız gerekmemektedir. Vereceğiniz samimi cevaplar araştırma sonuçlarının sağlıklı olarak ortaya konmasını sağlayacaktır. Katıldığınız için teşekkür ederim.

KÜBRA KILINÇ
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Yaşınız: (...|.....)

2.Cinsiyet:

☐ Kız ☐ Erkek

3.Sınıf Düzeyiz:

3. Sınıf ☐ 4. Sınıf ☐

4.Anne eğitim durumu:

☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek L-D

5.Baba eğitim durumu:

☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek L-D

6.Mezun olduğunuz lise türü:

Meslek Lisesi ☐ Genel Lise ☐ Anadolu Lisesi ☐

7.Ailenizin toplam gelirini düşündüğünüzde aşağıdaki gelir grubundan hangisi siz uygundur?

☐ Düşük ☐ Ortanın altı ☐ Orta ☐ Ortanın üstü ☐ Yüksek

8. Okul öncesi eğitim aldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

9. Aile Tutumu:

1. Otoriter ☐ 2. Demokratik ☐ 3. İlgisiz ☐

YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ (YKÖÖ)

Anketin bu bölümünde yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerini belirlemeyi amaçlayan yargı cümleleri yer almaktadır. Okuduğunuz her cümle için, düşüncenize en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneğe “X” işareti koyunuz.

Kişisel özelliklerinizi anlamana yardımcı olmak için hazırlanmıştır.

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Sadece bana etkisi olacak sorunları çözmek için uğraşırım.					
2. Sadece problemler beni doğrudan etkilediği zaman problemler hakkında düşünmeye çalışırım.					
3. Yeni şeyler denemeyi sadece sonucunun ne olduğunu bilmek amacıyla severim.					
4. Sadece kolay olan problemler hakkında düşünmek isterim.					
5. Bir şey yaparken hep aynı yolu/yöntemi izlerim.					
6. Yeni oyun ve etkinlikleri denemek ilgimi çeker.					
7. Bilmece türü zekâ oyunları oynamayı severim.					
8. Yeni şeyler yapmayı severim.					
9. Doğal güzellikler ve sanat ilgimi çeker.					
10. Birçok şeyi kendim denemek isterim.					
11. Toplumun geneli ile kıyasladığımda kendi yeteneklerimden şüphe duyarım.					
12. Çoğu zaman, birçok insanın sahip olduğu yeteneklere sahip olmadığımı düşünürüm.					
13. Daha önceden kolaylıkla başa çıkmış olduğum durumlarla karşılaştığımda bile kendime güvenmem.					
14. Kuralların beni sınırlamasından hoşlanmam.					
15. İnsanlara beklemediği sorular sormayı severim.					
16. Bazı müzik türleri derin hayallere dalmama neden olur.					
17. Başkalarının bilmediği şarkıları söylemeyi severim.					

EK- 3

BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ (DZÖ)

Anketin bu bölümünde duygusal zekâ düzeylerini belirlemeyi amaçlayan yargı cümleleri yer almaktadır. Okuduğunuz her cümle için, düşüncenize en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneğe “X” işareti koyunuz.

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Zorluklarla bas edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektir.					
2. Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır.					
3. Çok fazla strese dayanamam.					
4. Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim.					
5. Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım.					
6. Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur.					
7. Biriyle aynı fikirde olmadığımda bunu ona söyleyebilirim.					
8. Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim.					
9. Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler.					
10. Çoğu durumda kendimden eminimdir.					
11. Huysuz bir insanımdır.					
12. Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir.					
13. Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşamam.					
14. İyi ve kötü yanlarıma baktığım zaman kendimi iyi hissederim.					
15. Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım.					
16. Sevgimi belli edemem.					
17. Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu bilmiyorum.					
18. Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim.					
19. Hoşuma giden şeyleri elimden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışırım.					
20. Başkalarına kızdığımda bunu onlara söyleyebilirim.					
21. Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok.					
22. Yapacaklarımın bana sık sık söylendiği bir iste çalışmayı tercih ederim.					
23. Bir problemi çözerken her bir olasılığı inceler, daha sonra en iyisine karar veririm.					
24. Bir liderden çok, takipçiyimdir.					
25. Doğrudan ifade etmeseler de, başkalarının duygularını çok iyi anlarım.					
26. Fiziksel görüntümden memnunum.					
27. İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim.					

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
28. İlgilimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.					
29. Sabırsız bir insanım.					
30. Diğer insanların duygularını incitmemeye özen gösteririm.					
31. İşler gittikçe zorlaşsa da genellikle devam etmek için motivasyonum vardır.					
32. Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım.					
33. Güç bir durumla karşılaştığımda konuyla ilgili olabildiğince çok bilgi toplamayı isterim.					
34. İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım.					
35. Son birkaç yılda çok az başarı elde ettim.					
36. Öfkemi kontrol etmem zordur.					
37. Hayattan zevk almıyorum.					
38. Duygularımı tanımlamak benim için zordur.					
39. Haklarımı savunamam.					
40. Oldukça neşeli bir insanımdır.					
41. Düşünmeden hareket edişim problemler yaratır.					
42. İnsanlar benim sosyal olduğumu düşünürler.					
43. Kurallara uyan bir vatandaş olmak çok önemlidir.					
44. Kendimi olduğum gibi kabul etmek bana zor geliyor.					
45. Aynı anda başka bir yerde bulunmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne ve babasını bulmasına yardım ederim.					
46. Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler.					
47. Kendi basıma karar veremem.					
48. Başka insanlara saygı duyarım.					
49. Başkalarına neler olduğunu önemserim.					
50. Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.					
51. Problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları düşünmeye çalışınca genellikle tıkanır kalırım.					
52. Fanteziler ya da hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım.					
53. Neler hissettiğimi bilirim.					
54. Benimle birlikte olmak eğlencelidir.					
55. Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum.					
56. Hayal ve fantezilerime kendimi kaptırırım.					
57. Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok önemlidir.					
58. Yeni şeylere başlamak benim için zordur.					
59. Eğer yasaları çiğnemem gerekirse, bunu yaparım.					
60. Endişeliyimdir.					
61. Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır.					
62. Kolayca arkadaş edinebilirim.					
63. Can sıkıcı problemlerle nasıl baş edebileceğimi bilirim.					

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
64. Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınkine güvenirim.				
65. Kendimi çok sık kötü hissederim.				
66. Konuşmaya başlayınca zor susarım.				
67. Çevremdekilerle iyi geçinemem.				
68. Zor şartlarda serinkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.				
69. Kendimi takdir ederim.				
70. İnsanlarla tartışırken, bana sesimi alçaltmamı söylerler.				
71. Tarzımı değiştirmem zordur.				
72. Hayatımdan memnunum.				
73. Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben başkalarına ihtiyaç duyarım.				
74. Hafta sonlarını ve tatilleri severim.				
75. Çok sinirlenmeden stresle baş edebilirim.				
76. Çok zor durumların üstesinden geleceğime inanıyorum.				
77. Acı çeken insanların farkına varamam.				
78. Genellikle en iyisini ümit ederim.				
79. Başkalarına göre bana güvenmek zordur.				
80. Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum.				
81. Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark ederim.				
82. Abartmayı severim.				
83. Gülümsemek benim için zordur.				
84. Uygun bir zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, onları gözden geçiririm.				
85. Yeni bir şeye bağlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım.				
86. İstedğim zaman "hayır" demek benim için zordur.				
87. Bir problemle karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm.				
88. Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim.				

EK - 4 Marmara Üniversitesi Anket Uygulama İzin Belgesi



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Atatürk Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü

Sayı : 36747361-044-E.1800358685

25.12.2018

Konu : Kübra KILINÇ'ın Uygulama İzin Hak.

ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi: 65796619-302.08.01-E.1800318867 sayı ve 15.11.2018 sayılı yazınıza.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi (T.C: 48340913338) Kübra KILINÇ'ın, Doç. Dr. Sibel CENGİZHAN danışmanlığında yürütmekte olduğu "Okul Öncesi Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin ve Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasının uygulamasını Bölümünüz Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama talebi uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Midrabi Cihangir DOĞAN
Bölüm Başkanı



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Atatürk Eğitim Fakültesi 34722
Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 345 90 90-345 47 05 Belgeçayır No: 338 80 60
ac@marmara.edu.tr <http://acf.marmara.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için:
Sakine İRMAK
Bilgisayar İşletmeni



EK -5 Yıldız Teknik Üniversitesi Anket Uygulama İzin Belgesi



T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Öğretim Rektör Yardımcılığı

Sayı : 96187715-407.01-E.1811300213
Konu : Kübra KILINÇ anket izni

Tarih: 30.11.2018

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 13.11.2018 tarihli, 16110545-302.08.01-E.1800315321 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda sözü edilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kübra KILINÇ'ın "Okul Öncesi Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin ve Duyusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, Üniversitemizde anket çalışması yapması uygun görülmüştür.

Gereğini/bilgilerinizi arz/rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Galip CANSEVER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

DAĞITIM :

Gereği:
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Bilgi:
EĞİTİM FAKÜLTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

T.C.	
MARMARA ÜNİVERSİTESİ	
REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	06.12.2018
Sayı:	4800339303
Bürosu:	302.08.04

Öğr. İst. Dış. Bşk.
06.12.18
M.B.

Adres : Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampüsü 34220 Esenler / İSTANBUL	İrubaat : Derya ETYEMEZ
Tel / Fax : 0212 383 20 66-67 / 0212 236 41 79	Web : www.yildiz.edu.tr
Keş Adresi : yildizteknikuniversitesi@hs01.kep.tr	e-Posta : detyemez@yildiz.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.ebya.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Indet?EvrakNo=E.1811300213&ErisimKodu=F5B5FC56>

EK-6 İstanbul Üniversitesi Anket Uygulama İzin Belgesi

İÜC Tarih ve Sayı: 02/12/2018-102468



T.C.
İ.Ü.C. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı :44270957-302.08.01-

Konu :Tez Çalışma İzni-Kübra KILINÇ

TEMEL EĞİTİM BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi :29/11/2018 tarihli, 101197 sayılı yazı

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi 48340913338 T.C. kimlik numaralı Kübra KILINÇ'ın, Doç. Dr. Sibel CENGİZHAN danışmanlığında yürütmüş olduğu "Okul Öncesi Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin ve Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını, Anabilim Dalımızda kendisinin yapması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalı

Prof. Dr. Zarife SEÇER
Anabilim Dalı Başkanı

Doğrulamak için: <http://docrulama.istanbulu.edu.tr/inf/inf.asp?ad=okulocesi>