

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK ve PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**DUYGUSAL ZEKÂ İLE SOSYAL MEDYA  
BAĞIMLILIĞI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ebru Devrim BOLDAZ**

**İstanbul**

**Ocak - 2022**

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK ve PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

DUYGUSAL ZEKÂ İLE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI VE  
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ebru Devrim BOLDAZ

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT

İstanbul

Ocak- 2022

## TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim dalı YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi, Nüket AFAT

Üye Dr. Öğr. Üyesi, Halime EKER

Üye Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.....

Prof. Dr. Metin TOPRAK

Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “**Duygusal Zekâ İle Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

İmza

Ebru Devrim BOLDAZ

## ÖN SÖZ

Tez danışmanım Dr. Nüket Afat'a ve eşime sonsuz kere teşekkür ederim.

Ebru Devrim BOLDAZ

İstanbul - 2022



## ÖZET

# DUYGUSAL ZEKÂ İLE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ebru Devrim BOLDAZ

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Dr. Nüket AFAT

Ocak, 2022- 123 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, sosyal medya bağımlılığı ile duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki olup olmadığını incelemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu nicel araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 yılında İstanbul İli Üsküdar İlçesindeki bir özel lisenin öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket yöntemiyle 310 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Duygusal Zekâ Ölçeği (DSÖ)”, “Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (SMBÖ)” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (UF/EMİ)” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri IBM SPSS 26 programı üzerinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi, ANOVA, Pearson momentler çarpımı korelasyon testi ve çoklu regresyon testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları duygusal zekâ düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Duygusal zekâ genel puanı ile sosyal medya bağımlılığı genel puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eleştirel düşünme eğilimi genel puanı ile sosyal medya bağımlılığı genel puanı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan duygusal zeka ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarının tamamının dahil edildiği çoklu regresyon analizinde tüm değişkenlerin %28 varyans açıkladığı, eleştirel düşünme eğiliminin hiçbir alt boyutunun sosyal medya bağımlılığını anlamlı düzeyde yordamadığı, ancak duygusal zekanın iyi oluş, duygusallık ve sosyallik alt boyutlarının sosyal medya bağımlılık düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Duygusal zekâ genel puanının cinsiyete göre farklılaşmazken sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine ve başarı öz değerlendirmesine göre farklılaştığı bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimi genel puanının cinsiyete, sınıf düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmazken anne

eğitim düzeyine ve başarı öz değerlendirmesine göre farklılaştığı bulunmuştur. Sosyal medya bağımlılığı genel puanının cinsiyete, sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine göre farklılaşmazken baba eğitim düzeyine ve başarı öz değerlendirmesine göre farklılaştığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal Zekâ, Sosyal Medya Bağımlılığı, Eleştirel Düşünme.



## **ABSTRACT**

# **THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE, SOCIAL MEDIA ADDICTION, AND CRITICAL THINKING TENDENCIES**

Ebru Devrim BOLDAZ

Master, Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Asst. Dr. Nüket AFAT

January, 2022- 123 Pages

The aim of this study is to find out whether there is a relationship between emotional intelligence, social media addiction and critical thinking tendencies. The study group of this quantitative research, in which the relational scanning model is used, consists of the students of a private high school in Üsküdar District of Istanbul in the 2020-2021 academic year. The data of the research were collected from 310 students by questionnaire method. "Emotional Intelligence Scale (WHO)", "Social Media Addiction Scale for Adolescents (SMDS)" and "Critical Thinking Tendency Scale (UF/EMI)" we are used as data collection tools in the study. The data of the study were analyzed by using descriptive statistics, independent sample t-test, ANOVA, Pearson product-moment correlation test and multiple regression test on IBM SPSS 26 program. The findings of the study showed that there is a positive and significant relationship between emotional intelligence level and critical thinking tendency. While there was no significant relationship between emotional intelligence level and social media addiction, a negative significant relationship was found between critical thinking tendency and social media addiction. On the other hand, in the multiple regression analysis in which all the sub-dimensions of emotional intelligence and critical thinking tendency were included, it was found that none of the sub-dimensions of critical thinking tendency predicted social media addiction significantly, but the sub-dimensions of emotional intelligence, well-being, emotionality and sociability significantly predicted the level of social media addiction. While the general score of critical thinking tendency did not differ according to gender,

grade level and father's education level, it was found to differ according to mother's education level and achievement self-assessment. While the general score of social media addiction did not differ according to gender, grade level, mother's education level, it was found to differ according to father's education level and achievement self-assessment.

**Keywords:** Emotional Intelligence, Social Media Addiction, Critical Thinking.



# İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI .....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR .....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ. ....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Önem .....	5
1.4. Varsayımlar/ Sayıtlar .....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar .....	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
İLGİLİ ALANYAZIN .....	9
2.1. Sosyal Medya .....	9
2.2. Sosyal Medya Bağımlılığı.....	12
2.3. Duygu .....	20
2.3.1. Zekâ.....	22
2.3.2. Duygusal Zekâ.....	24
2.3.3. Duygusal Zekânın Önemi.....	27

2.3.4. Duygusal Zekâ ve Eğitim.....	28
2.3.5. Duygusal Zekâ Modelleri.....	29
2.3.5.1. Mayer ve Salovey Modeli.....	29
2.3.5.2. Goleman Modeli.....	30
2.3.5.3. Bar-On Modeli.....	31
2.3.5.4. Cooper ve Sawaf Modeli.....	33
2.4. Düşünme.....	34
2.4.1. Düşünme türleri.....	34
2.4.2. Eleştirel Düşünme.....	36
2.4.3. Eleştirel Düşünmenin Kısa Tarihçesi.....	37
2.4.4. Eleştirel Düşünmenin Boyutları.....	38
2.4.5. Eleştirel Düşünme Stratejileri.....	40
2.4.6. Eleştirel Düşünme İçin Gerekli Önkoşul Yapılar.....	41
2.4.7. Eleştirel Düşünme Öğretimi.....	43
<b>2.5. İlgili Araştırmalar.....</b>	<b>45</b>
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>51</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1. Araştırmanın Modeli.....</b>	<b>51</b>
<b>3.3. Veri Toplama Araçları.....</b>	<b>53</b>
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	54
3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği.....	54
3.3.3. Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği.....	55
3.3.4. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	56
<b>3.4. Verilerin Analizi.....</b>	<b>57</b>
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>58</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>58</b>

4.1. Duygusal Zekâ, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri ve Normallik Veri Analizleri.....	58
4.2. Duygusal Zekâ, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyinin Demografik Değişkenler Açısından Fark Analizleri.....	59
4.3. Duygusal Zekâ, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişkiler .....	64
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>68</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>68</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	68
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	68
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	78
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	80
5.2. Öneriler .....	81
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	81
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	81
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>83</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>100</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>108</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Özellikleri .....	52
Tablo 3.2: Duygusal Zekâ Ölçeği Güvenirlik Analizi .....	55
Tablo 3.3: Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği Güvenirlik Analizi.....	56
Tablo 3.4: Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği Güvenirlik Analizi.....	57
Tablo 4.1: Duygusal Zekâ, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri ve Normallik Analizleri.....	58
Tablo 4.2: Cinsiyete Göre Düzey Farkları <i>t</i> -test Analizi .....	60
Tablo 4.3: Sınıf Düzeyine Göre Düzey Farkları ANOVA Analizi.....	60
Tablo 4.4: Anne Eğitim Düzeyine Göre Düzey Farkları ANOVA Analizi.....	61
Tablo 4.5: Baba Eğitim Düzeyine Göre Düzey Farkları ANOVA Analizi.....	62
Tablo 4.6: Başarı Öz Değerlendirmesine Göre Düzey Farkları ANOVA Analizi.....	63
Tablo 4.7: Duygusal Zekâ, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişkiler.....	65
Tablo 4.8: Duygusal Zekâ ve Eleştirel Düşünme Eğiliminin Sosyal Medya Bağımlılığı Üzerine Toplam Etkisi .....	66
Tablo 4.9: Duygusal Zekâ ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Alt Boyutlarının Sosyal Medya Bağımlılığı Üzerine Ayrı Ayrı Etkileri .....	66

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Eleştirel Düşünme Stratejileri.....	41
------------------------------------------------	----



## KISALTMALAR

<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>Çev.</b>	: Çeviren
<b>Ed.</b>	: Editör
<b>UF/EMI</b>	: Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
<b>Vd.</b>	: Ve diğerleri
<b>SMBÖ</b>	: Ergenler İçin Sosyal medya Bağımlılığı Ölçeği
<b>DZÖ</b>	: Duygusal Zekâ Ölçeği



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde varsayımlara, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Ergenlik, yaşam süresindeki en derin biyolojik ve sosyal geçişlerden biridir. Lise öğrencilerinin de yaş grubu ergenlik dönemine denk gelmektedir. Ergenlik döneminde birey, hızlı gelişen büyüme ve beden değişikliği yaşarken, oluşan değişiklikleri benimsemeye çalışır, bağımsızlık isteğiyle birlikte, ikilemli duygu, düşünce ve davranışlar yaşanır. Ergenlik sürecinde birey “ben kimim?” sorusunu cevaplandırmaya çalışır. Ergenlik döneminin karakteristik özelliği, kimlik arayışı, soyut düşünme ve bütün dünyanın etrafında döndüğü düşünme eğilimleridir (Collishaw, Goodman, Maughan, ve Pickles, 2004: 1350-1362).

Ergenlik döneminde kişilerarası ilişkilerin özellikle önem kazandığı ve kişinin kendini belirli bir gruba ait hissetmek istediği bilinmektedir. Bu gelişim döneminde, ergenin kendini belirli bir gruba ait hissetmediğinde bu ihtiyacı farklı alanlarda karşılamaya çalıştığı belirtilmektedir. Ergenlik döneminde, sosyalleşmeye ilişkin ihtiyaçların sosyal medya üzerinden giderilmeye çalışılmasının farklı sorunlara sebep olduğu gözlemlenmektedir (Aksoy, 2015: 83-98).

Sosyal medya; internet üzerinde farklı platformlarda bireylerin iletişim ve etkileşim kurmak amacıyla fikirlerini, düşüncelerini, fotoğraf ve videolarını paylaşmalarını sağlayan sanal ortamlar olarak tanımlanabilir (Söner ve Yılmaz, 2018). Sosyal medya internet kullanımının öncelikli amaçlarından bir tanesidir (Harmancı, Dayıoğlu ve Kırkpınar, 2019). İnternetin yaygınlaşması sosyal medya kullanımının yaygınlaşmasına neden olmuştur. Akıllı telefonlardan da internete erişebiliyor olması sosyal medya kullanımını daha da artırmıştır. Tüm dünyada 2019 verilerine göre 4 milyar civarında sosyal medya kullanıcısı olduğu hesaplanmaktadır (Kıran, Küçükboşancı ve Emre 2020). Sosyal medyanın ise en fazla ergenler tarafından kullanıldığı bilinmektedir. İnternette en fazla zaman geçiren grubun ergenler olduğu ve bu ergenlerin zihinsel ve düşünsel işlevlerinin zarar gördüğü, kişiler arası iletişimde, özellikle yüz yüze iletişimde sorunlar yaşadıkları, yalnızlaştıkları, obsesif,

depresif, kaygılı, düşmanca ve paranoid tavırlarının arttığı rapor edilmektedir (Erginsoy, 2019).

İnternetin aşırı ve bilinçsiz kullanımını bağımlılık olarak tanımlamak mümkündür. İnternet bağımlılığının önde gelen nedeni sosyalleşme ihtiyacıdır. Bu noktada sosyal medya platformları devreye girmektedir. Sosyal medya bağımlılığı sosyal medyayı aşırı kullanma isteği, bu isteğin giderek artması ve önüne geçilememesi, sosyal medyayı kullanmadan geçen zamanın değersiz olduğunun algılanması, sosyal medyada geçen zaman nedeniyle günlük iş ve ilişkilerin aksaması ve sosyal medyaya bağlanılmadığı zaman gergin, sinirli ve huzursuz hissedilmesi olarak tanımlanabilir (Ergen ve Akacan, 2021). Diğer bağımlılık türleri gibi sosyal medya bağımlılığı da psikolojik bir sorun olarak ele alınmaktadır. Sosyal medyanın pek çok olumsuz etkilerinden bazılarını az veya kalitesiz uyku, aşırı zihinsel meşguliyet, istediğinde kullanımı bırakamamak ve bu konuda stres yaşamak, gerçek hayat etkinliklerinin azalması, çevredeki insanlarla ilişki problemi yaşanması, akademik başarı düzeyinin düşmesi, fiziksel sorunların yaşanması olarak saymak mümkündür. Sosyal medya bağımlılarında depresyondan uzak kalma isteği, negatif düşünmeden uzak kalma çabası, toplum tarafından dışlanma korkusu, kimlik edinme arzusu ve kendini ifade edebilme isteği olduğu rapor edilmiştir (Balkın, 2020).

Ergenlerin yenilik arayışları üst düzeydedir ve ergenler yaşlılarından daha fazla etkilenmektedir. Bu etkenler ergenleri sosyal medya bağımlılığına karşı daha korumasız duruma getirmektedir. Ergenler interneti bilinçli ve doğru şekilde kullanmaya henüz hazır olmadıkları için internetin olumsuz etkilerinden daha fazla zarar görebilmektedirler (Altıntaş, 2020). Özellikle küçük yaşlardan itibaren teknolojik cihazlara fazla maruz kalmanın zihinsel eksiklik, dürtü kontrolü, karşıdakinin duygu ve düşüncelerini anlamama gibi bilişsel sorunlarla karşı karşıya kalmaları olasıdır.

Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı konusunda ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından bilinçlendirilmesi ve gerçek sosyal hayatla ilgili arayışlarının ilgi alanlarına uygun olacak şekilde özendirilmesi, sosyal yaşamları içinde yaşadıkları sorunlarla baş edebilmeleri için gerekli desteğin verilmesi, gerçek kimliğin yerine sanal kimliğin geçmesini engelleyecek dengeyi kurmalarını sağlamak gerekmektedir (Yücel, 2021). Bu bağlamda eleştirel düşünmenin ve eleştirel bakış açısının bağımlılığı önleyici etkisi olduğu düşünülmektedir. Eleştirel düşünmeyi; bir olguyu bilimsel, kültürel ve sosyal

standartlar ölçüleri içerisinde tutarlı ve geçerli bir şekilde yargılamak için kullanılan tavır bilgi ve becerilerin birlikte kullanılması olarak tanımlamak mümkündür (Dutoğlu ve Tuncel, 2016). Hayatta daha avantajlı bir konuma gelmek, daha başarılı olmak ve hayattaki mutluluğu ve refahı artırmak için bireyin hayatındaki tüm birikimleri kullanarak iyi bir düşünür pozisyonuna gelmesi gerekmektedir. Bu pozisyonun önemli parçalarından bir tanesi eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme itiraz etmek ve karşı çıkmak demek değildir. Eleştirel düşünme bilginin toplanması, toplanan bilgiye bir anlam verilmesi ve organize edilerek bir fikir oluşturulması sürecidir (Erdem, İlğan ve Çelik, 2013). Bu sürecin dikkatli ve sürekli olması esastır (Balkın, 2020). Eleştirel düşünme becerisi kişide bilgi, açıklık, yerinde yorumlar, doğruluk, evrensellik ve analitik düşünme gibi becerileri de gerektirmektedir. Eleştirel düşünme güçlü ve sağlıklı bireyler ve toplumlar için gerekli olduğu gibi demokrasinin de temel elemanlarından birisidir (Balkın, 2020). Eleştirel düşünme bireylerin karşılaştığı sorunları doğru algılanmasını, doğru çözümlenmesini ve bununla ilgili kararları doğru vermesini sağladığı için bireyleri güçlendirir. Eleştirel düşünme insanları sorunlara karşı ve bunların çözümüne karşı duyarlı yaptığı için ve bunların çözümü için akılcı bir şekilde empati duygusuyla başkalarının da görüşlerine saygı duyarak çaba sarf etmeye neden olduğu için toplumları da güçlü hale getirir. Eleştirel düşünmenin eğitim yoluyla öğretilebileceği ve bunun için elverişli pek çok yöntem bulunduğu bildirilmektedir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Öğrenciye okulda öğrenilmesi istenen tüm kazanımlar eğitim programları aracılığıyla gerçekleşir. Öğretimin hedefi öğrencinin doğru bilgiye ulaşmasını sağlamaktır. Doğru bilgiye ulaşmak için çabalayan öğrencinin bilgi toplama aşamasında sağlıklı bilgiye ulaşması, yorumlaması ve yeni bilgiler üretmesi yalnızca düşünme ile mümkün olur. Eleştirel düşünme eğitimi, öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirmek için eğitim programları açısından önem kazanmaktadır (Kurnaz, 2019: 12).

Bireyi diğer insanlardan ayıran ve insanı insan yapan en önemli özelliklerden biri duygulardır. Çünkü her bireyin olaylara, düşünceye ve çevresindekilere karşı hissettiği duygular farklıdır. Ayrıca bireyde her duygu, kişiden kişiye farklılık gösterir. Her bireyin duygusu kişiye özeldir. Duygu insanın hayatını şekillendirip yön verdiği için bireyler de duyularına göre davranış sergilerler. Yıllar boyu genel inanış, kişinin hayatta başarılı olmasının zekâ seviyesiyle bağlantılı olduğuna inanılmış ve zekâ testleri geliştirilip uygulanmıştır. Son yıllarda yapılan araştırmalarla edindiğimiz

bilgiler; bilişsel zekâsı yüksek bireylerin beklenildiği gibi hayat başarısı sağlayamadıkları ve sosyal hayatlarında öngörülen mutluluğu yakalayamadıklarını ortaya koymuştur. Bireylerin bilişsel zekâsının genetik kodlarla geçtiği bilinmektedir, fakat duygusal zekânın eğitimle geliştirilebilir olması öğrenciler açısından büyük önem taşımaktadır (Koçyiğit, 2016: 143-144). Duygusal zekâ 1990'lı yıllarda tartışılmaya ve incelenmeye başlanmış ve günümüze kadar önemli bir kavram olarak üzerinde sayısız bilimsel araştırma yapılmıştır. Duygusal zekâyı kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olmasını, bunları izleyebilmesini, farklılıklarını ayırt edebilmesini ve yönetebilmesini sağlayan duygusal ve sosyal yetenekler olarak tanımlamak mümkündür (Ergen ve Akacan, 2021). Duygusal zekâ bireyin kendisini tanımaya ve böylece içsel mutluluğu yakalamasına, kendisi için ve toplum için yararlı davranışlar sergilemesine ve toplumun diğer bireyleriyle iyi ilişkiler geliştirmesine ve böylece sağlıklı bir toplum oluşturulmasına olanak sağlar (Erginsoy, 2019).

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin duygusal zekâ ile sosyal medya bağımlılığı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte küresel anlamda sosyal medya kullanımı özellikle “Z” kuşağı arasında oldukça yoğun kullanılmaktadır. Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı, duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimi arasında ilişki olması muhtemeldir. Bu çalışmada tez konusu değişkenleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalara yer verilmiş ve bu üç değişkenin birbiriyle ilişkisinin incelenmesi yapılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, öğrencinin gelişimi açısından önem arz eden, duygusal zekâ ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin başarıyı etkilediği görülmektedir. Günümüz dünyasının internet aracılığıyla bireyler arasındaki iletişimi ve etkileşimi hızlandırdığı gözlemlenmektedir. Dijital dünyada öğrencilerin sosyal medyayı ne düzeyde kullandıkları, sosyal medya kullanımlarının duygusal zekâ düzeylerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini ne düzeyde etkilediğini bu çalışmayla ortaya koyarak, eğitimciler ve velilere bilgi verebilecek bir çalışma olması sebebiyle önem kazanmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ergenlerde duygusal zekâ ile sosyal medya bağımlılığı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, duygusal zekâ ile sosyal medya bağımlılığı ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı kişisel bilgilere-özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını da bu çalışmada araştırmak amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın genel amacıyla ilgili aşağıdaki sorulara cevap aranmak istenmiştir:

- Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, eleştirel düşünme düzeyleri ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sınıf düzeyi ve okul başarısı öz değerlendirmesi gibi demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Lise öğrencilerinin duygusal zekâ ile sosyal medya bağımlılığı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri, sosyal medya bağımlılığını ne düzeyde yordamaktadır?

## 1.3. Önem

Ülkemizde internet kullanımı ve buna bağlı olarak da sosyal medya kullanımı giderek artmaktadır. Sosyal medyayı en sık kullanan yaş grubu ise ergenlerdir. Sosyal medya kullanımının ergenlerde aşırı kullanımının bir bağımlılığa yol açması mümkündür. Sosyal medya bağımlılığının ise kalitesiz uyku, aşırı zihinsel meşguliyet, istediğinde kullanımı bırakamamak, gerçek hayat etkinliklerinin azalması, zihinsel ve düşünsel işlevlerinin zarar görmesi, akademik başarı düzeyinin düşmesi, fiziksel sorunların yaşanması, kişiler arası iletişimde sorunlar yaşanması, yalnızlık, obsesif, depresif, kaygılı, düşmanca ve paranoid tavırlar sergileme gibi istenmeyen pek olumsuz sonuçları bulunmaktadır (Erginsoy, 2019; Altıntaş, 2020; Bayram, 2020). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığının artmasıyla öznel iyi oluşun azaldığı da bilinmektedir (Koç, 2021). Bu kadar ciddi zararları olan sosyal medya bağımlılığının çözümüne odaklanan bu araştırma önemlidir.

Sosyal medya bağımlılığı ile duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın bulgularına dayanarak duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimlerini artırarak sosyal medya bağımlılığını azaltmak gibi bir çözüm üretilmesi öngörülmektedir. Sosyal medya bağımlılığının ortaya çıkan önemli

zararlarından bir tanesi duygularını ifade edememektir. Yalnızlık hissi ve sosyal destek ihtiyacı insanları sosyal medyaya daha fazla bağımlı hale getirmektedir. Bu durum sosyal medya bağımlılığının duygusal zekâyla ilişkisini ortaya koymaktadır (Ergen ve Akacan, 2021). Duygusal zekâ kendinin ve başkalarının duygularının farkında olma ve bunları yönetebilmek olduğuna göre duygularını yönetemeyenlerin daha fazla sosyal medya bağımlısı olması öngörülebilir. Eleştirel düşünme eğilimi de bireyin etrafındaki sorunları doğru algılaması ve erişebilir tüm bilgileri toplayarak bu sorunlara akılcı çözümler üretmesini içeren dikkatli ve devamlı bir süreç olduğu için bu becerinin de sosyal medya bağımlılığını önlemeye yardım edeceği öngörülmüştür.

Alan yazında daha önce yapılmış çalışmalar incelendiğinde duygusal zekâ, sosyal medya bağımlılığı ve eleştirel düşünme eğilimi değişkenlerinin başka değişkenlerle ilişkisinin incelendiğinin ve bu üç değişkene yönelik ayrı ayrı çalışmalar yapıldığını görülmektedir. Sosyal medya bağımlılığı ve duygusal zekâ ilişkisi araştırılmış ve bu iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Örn: Ateş, 2018; Sarıkabak ve Çelebi, 2019; Ergen ve Akacan (2021). Benzer olarak sosyal medya bağımlılığı ve eleştirel düşünme eğilimi ilişkisi araştırılmış ve bu iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Örn: Balkın, 2020; Kesici, 2020). Ancak duygusal zekanın ve eleştirel düşünme eğiliminin aynı anda sosyal medya bağımlılığı ile ilişkisi araştırılmamıştır. Bu araştırma bu nedenle önemlidir.

Türkiye’de lise öğrencilerinin duygusal zekâ ile sosyal medya bağımlılığı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koyan bir çalışma olmaması, bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın bulgularının ergenlerin sosyal medya bağımlılığına engel olabilecek duygusal zekânın geliştirilmesi ve ergenlere eleştirel düşünme yeteneğinin kazandırılması yolunda atılacak adımların özellikle eğitim kurumları ve ailelerde gerçekleşeceği düşünüldüğünde bu iki müessese için fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

#### 1.4. Varsayımlar/ Sayılılar

- a. Öğrencilerin uygulanan duygusal zekâ ölçeğini, sosyal medya bağımlılığı ölçeğini ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini dürüst ve ciddi bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.
- b. Form ve ölçekleri dolduran bireylerin maddeleri kavrayabilecek yetilere sahip oldukları varsayılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

- a. Araştırmanın verileri, İstanbul ili Üsküdar ilçesine bağlı 9-10-11 ve 12. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- b. Araştırmadan elde edilen veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılını kapsamaktadır.
- c. Sosyal medya bağımlılık düzeyi kullanılan 'Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin' nitelikleriyle sınırlıdır.
- d. Duygusal zekâ düzeyi için kullanılan 'Duygusal Zekâ Ölçeğinin' nitelikleriyle sınırlıdır.
- e. Eleştirel düşünme eğilimi kullanılan 'Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin' nitelikleriyle sınırlıdır.
- f. Araştırma amaçları doğrultusunda yapılan analizler ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

*Duygusal zekâ:* Duygu; bireyin yaşadığı durumu ifade etmesinde, harekete geçirip karar vermesinde önemli rol oynayan bir kavram olarak tanımlanmıştır. "Kişinin duygularıyla başa çıkma becerisi" olarak tanımlanan duygusal zekâ kavramı, ilk olarak Salovey ve Mayer (1990) tarafından ortaya atılmıştır. Salovey ve Mayer, sosyal zekânın alt boyutu olarak tanımladığı duygusal zekâyı; "bireyin kendisinin ve diğer kişilerin duygularını fark edip ayırt edebilme ve bu bilgiyi düşünce ve davranış olarak kullanabilme yeteneği" olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Tetik, 2020: 21).

*Sosyal medya:* İnternet tabanlı ağların yaygınlaştığı günümüz dünyasında toplumlar, yeni iletişim araçları sayesinde sanal ortamlarda iletişim-etkileşim kurmaya başladılar ve bu sanal ortamlar "sosyal medya" olarak adlandırıldı. Sosyal medya; "bireylerin internet tabanlı ağlarda bağlantı kurmak için oluşturdukları profillerinin

diğer kişilerle paylaşılmasını sağlayan, kullanıcıların listelerine eklenmesini ve sistem kullanıcılarının görülebilmesini sağlayan web servisleri” olarak ifade edilmektedir (Akt. Cuma, 2020: 13).

*Eleştirel düşünme:* İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri olan düşünme ve düşünme becerisi; bireyin yaşadığı durumlar içinde ne yapması gerektiğiyle ilgili fikir oluşturmasını ve harekete geçmesini sağlar. Felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplin tarafından incelenen eleştirel düşünmeyi Çelik (2017), “kişinin kendi düşünce sürecinin farkında olarak, diğerlerinin zihinsel süreçlerini değerlendirmesi, aynı zamanda öğrendiklerinden yola çıkarak kendisini ve çevresini anlamlandırmasını içeren aktif süreç” olarak tanımlamıştır.



## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın değişkenlerinden sosyal medya bağımlılığı, duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili bilgi ve çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Sosyal Medya

Sosyal bir varlık olan insan, tarihler boyunca birbiriyle iletişim kurmanın her zaman bir yolunu bulmuştur. İnsanın en çok önem verdiği durumun da iletişim olduğunu göz ardı etmek mümkün değildir. İnsanın kendini toplumdaki diğer bireylere ifade etmesi ve diğer bireyleri anlayabilmesinin en önemli yolu da iletişimdir. Günümüz dünyasında bireylerin kendini fiziksel iletişimden daha çok sanal ortamda ifade ettikleri gözlemlenmektedir. Fikirlerini, yaşam tarzlarını sanal ortamda paylaşarak sosyalleşen günümüz insanı sosyal medya hesaplarını kullanarak iletişim kurmaktadır (Özdemir, 2021: 1-20).

Günümüz dünyasının en yaygın iletişim yolu haline gelen sosyal medyanın birçok tanımı yapılmıştır. Kişilerin profillerini oluşturarak, oluşturulan bu profilleri aracılığıyla ilişkiler kurdukları, tanıdıkları ya da tanımadıkları bireylerin profillerini görüp inceledikleri, fotoğraf, video, yorum ya da mesaj yoluyla karşılıklı iletişim kurabildikleri, kişinin profilini tanımadığı kişilerin erişimine izin verip vermeme tercihinde bulunabildikleri, düşüncelerini, anı ve tecrübelerini paylaştıkları çevrimiçi toplumsal ve sosyal platformlar olarak tanımlanmaktadır (Akt. Özdemir, 2021: 16-21).

Günümüz dünyasında sosyal medya uygulamalarının ve hesaplarının geniş bir yelpazeye sahip olduğunu göz önünde bulundurarak, her bir uygulamanın belli amaçlar ve imkânlarla sahip farklı özelliklere sahiptir. Mayfield bu özellikleri beş kategoride toplayarak; açıklık, katılım, karşılıklı iletişim, topluluk ve bağlanabilirlik olarak sıralamıştır. Katılım, bireylerin sosyal medya ortamına katılarak geri bildirim yapabilmelerini; açıklık, kişilerin erişimlerini paylaşımlarını mümkün kılmasını; karşılıklı iletişim, kişilerin karşılıklı olarak paylaşım yapıp diğer bireylerden geri bildirim alarak çift yönlü etkileşimlerini; topluluk, farklı kişilerin ve grupların ortak fikir çevresinde buluşarak iletişime geçmelerini; bağlanabilirlik, kişilerin birbirleriyle

ya da farklı kaynaklarla hızlı ve kolay bağlantı kurabilmelerini sağlayan özelliği olarak tanımlamıştır (Mayfield, 2010: 3-14).

İnternet uygulamaları olarak tarif edilen sosyal medya, dünya genelindeki tüm kullanıcıların etkileşimini giderek arttırmaktadır. Kullanıcıların uygulamalar üstünden iletişim kurmak için fotoğraf, video, metin ve medya gibi oluşturdukları içerikler çeşitlilik göstermektedir (Komito ve Bates, 2009). Modern dünya insanının rahatlamasına, eğlenip enerjisini atmak için kullandığı sosyal medya 21. yüzyıl insanının bir anlamda kurtarıcısı olmuştur (Cereci, 2019: 16).

We Are Social Digital'in 2021 raporuna göre internet, sosyal medya ve mobil kullanıcı istatistiklerine göre; dünya nüfusunun %59'unun (4.66 milyar kişinin) internet kullanıcısı, dünya nüfusunun %53'nün (4.20 milyar kişinin) sosyal medya kullanıcısı, dünya nüfusunun %66'sının (5.22 milyar kişinin) mobil kullanıcısı olduğu belirtilmektedir (Bayrak, 2021). Ülkemizde yapılan araştırmaya göre; 84.7 milyonluk nüfusumuzun %77.7'si (65.8 milyon) internet kullanımına sahipken, %70.8'i (60 milyon) aktif olarak sosyal medya kullanmaktadır. Son bir yılda ise 6 milyon kişi eklenerek sosyal medya kullanımını arttırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; internette geçirilen ortalama süre geçen yıl (2019-2020) yayınlanan rapora göre 7 saat 29 dakika iken bu yılın raporunda bu sayı 7 saat 57 dakikaya yükselmiş durumda olduğu gözlemlenmiştir. Bu sayının yükselmesinin sebeplerinden birinin pandemi olduğu da söylenmiştir. Günlük ortalama 8 saatin 3 saatinin de sosyal medyada geçiriyor olduğumuz da bu araştırmanın sonuçlarından biridir (Ersoy, 2021). TÜİK'in 2019 yılında yayınladığı bulgulara göre 0-20 yaş arası olan Z kuşağını oluşturan 25 milyonun üzerinde birey bulunmaktadır. Bu sayı ülke nüfusumuzun üçte birinden fazlasına karşılık gelmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019).

1951 Yılında dünyanın ilk bilgisayarı IBM üretildiğinde 21. yüzyıl insanlığının özel yaşamı dahil eğitimden ekonomiye kadar tüm dünyayı kontrol eden bir araca dönüşeceği kimsenin aklına gelmemiştir. 19. yüzyılın sonlarından itibaren teknoloji hızla gelişerek birçok yeniliğin gelişmesine yol açmıştır. Elektromanyetik dalgaların keşfi telsizden radyoya ve televizyona kadar çeşitli araçların sayısını artırarak insanların kullanımını sağlamıştır. Bu buluşlar insanlığın dönüm noktası olmuş, ABD savunmasının 1969 yılında kurduğu ARPAnet ağı ve hemen ardından gelen internetin de gelişimine bu buluşlar öncülük yapmıştır (Cereci, 2019: 16).

Teknolojideki baş döndüren hızlı gelişme, özellikle son 20 yılda gerçekleşen gelişim göz önüne alındığında, şu anda yeni doğan bebeklerin dahi internet kullanım becerisine sahip oldukları göz ardı edilemez bir gerçektir. Bundan dolayı Z kuşağının mobil yaşamı tercih etmesi, adeta küçük bilgisayara dönüşen cep telefonlarının sunduğu olanakların vazgeçilmez olduğu, yaşamlarını bu alan içinde belirlenmesi, bu kuşağın medya kullanım alışkanlıklarını bu yönde şekillenmesini sağlamıştır. Prensky ise; Z kuşağının, basılı medyadan ziyade dijital medyayı tercih etmelerine, yazıdan daha çok görselleri, hareketli içerikleri ve müziği tercih ettiklerini belirtmiştir (Akt. Özdemir, 2017: 1-24).

Kuşakların bakış açılarını ve birbirlerinden farklı davranış biçimlerini anlayabilmek için 20 yıllık süreçlerle sınıflandırılan 5 kuşağı tanımlamak gerekmektedir. 20 yüzyılın kuşakları; Sessiz, Baby Boomer (BB), X, Y ve Z kuşakları olarak sıralanmaktadır. Her kuşağın davranış biçimi, medya kullanım alışkanlığı, dünyayı anlamlandırması birbirinden farklılık göstermektedir. Sanayileşmenin ilk örneklerinin üretildiği, medya aracı olarak dergi, gazete ve radyo kullanmış olan kuşak Sessiz kuşaktır. İkinci Dünya Savaşında ve savaş bittikten sonra doğan, sessiz kuşağa nazaran daha iyi yaşam şartlarına sahip kuşak BB kuşağı olup, yaşam şartlarının daha iyi olması bu kuşağın medya kullanımına da yansımıştır. BB kuşağının en farkı şüphesiz ki TV kullanmak gibi şansa sahip olmalarıdır. 1965-1979 yılları arasında doğan X kuşağı ise geçmiş ve gelecek arasındaki köprü görevi gören kuşak olma özelliğine sahiptir. Y kuşağı bilgisayarların sadece iş hayatında değil özel hayatlarımızda da kullanıldığı dönemde dünyaya gelmiştir. Dijital Yerliler olarak tanımlanan Y kuşağı internet tabanlı dünyaya doğmaları nedeniyle mobil teknolojiyi iyi kullanan kuşak olma özelliğine sahiptir. Z kuşağı ise NETWORK gençleri olarak tanımlanmaktadır. Z kuşağının sürekli çevrimiçi olmayı tercih etmeleri, geleneksel medya araçlarını tercih etmeyip, dijital tabanlı medyada interaktif bir yaşam sürmeyi tercih etmektedirler (Özdemir, 2021: 10-24).

Z kuşağı olarak adlandırılan günümüz ergenlik dönemi gençlerinin teknolojiye ve sosyal medya uygulamalarına diğer yaşlara göre daha fazla hâkim olmaları, gençlerin sosyal medya bağımlısı olma olasılığını arttırmaktadır. Gençlerin sosyal medya bağımlısı olmasına neden olabilen faktörler arasında; kabul görmek, sosyal onay almak, mesajlaşmak ve çevrimiçi sohbet gibi sebepler sayılabilir (Kalkan, 2021: 23).

## 2.2. Sosyal Medya Bağımlılığı

Bağımlılık, beynin haz odağı seçerek olumsuz duygu ya da duygulardan kaçmak isteği olarak tanımlanır. Bireylerin tercih ettiği haz odağıyla kişinin bağımlılık temeli oluşmuş olur. Alkol ve madde kullanımlarının yanı sıra video oyunları, spor-egzersiz, internet ve sosyal medya kullanımı gibi davranışların aşırı boyutlarının bağımlılık olup olmadığı tartışma konusu olmuştur. DSM-5'te internet bağımlılığının tanı kriterlerine yer verilirken, sosyal medya bağımlılığı konusunda tanı oluşturulmamıştır. Alan yazın incelendiğinde bağımlılığın altı ana başlık altında toplandığını görmekteyiz, bunlar; duygu durum düzenleme, genel olarak belirginlik, tolerans, çekilme belirtileri, çatışma ve tekrarlama. Bu altı başlık internet bağımlılığı için önem kazanırken, sosyal medya ile ilgili bağımlılık oluşturan kriterler farklı başlıklarla ifade edilmiştir (Griffiths ve ark., 2016: 2-11).

Sosyal medya bağımlılığı oluşumundaki kriterler; belirginlik, duygu durum düzenleme, tolerans, çekilme belirtileri, çatışma ve tekrarlama olarak gruplandırılmıştır. Başlıkları inceleyecek olursak; belirginlik, hayatın bütünü saran meşguliyet ve eksikliğinde rahatsızlık duyma durumu; duygu durum düzenleme, kişinin mutluluğunun ya da mutsuzluğunun sosyal medya ortamındaki verilerle sağlanmasıdır; tolerans, kişinin sosyal medyada hissetmiş olduğu doyum duygusunu yükseltmek için daha fazla vakit geçirme veya paylaşımında bulunması; çekilme belirtileri, sosyal medyada vakit geçirmediği veya paylaşımında bulunmadığı anlarda gerginlik hissetme ve mutsuz olma durumu; çatışma, bireyin sosyal medyayı kullanmasından kaynaklı, işine, ailesine ve kendi sosyal yaşantısına özen göstermemesi ve bu yüzden sorun yaşaması; tekrarlama ise, bireyin bağımlılığını fark etmiş olmasına rağmen bağımlılığına engel olmama, uzun ya da kısa süreli aralardan sonra tekrar eski duruma dönmesi olarak tanımlanmaktadır (Şentürk, 2017: 16-18).

Sosyal medyayı normalin üstünde kullanan bireylerin tıpkı madde bağımlıları veya davranış bağımlılığı yaşayanlara benzer belirtiler gösterdikleri öne sürülmüş, özellikle gençlerin büyük problemler yaşayabileceği öngörülmüştür (Enrique, E., 2010). Bu görüşlerden yola çıkarak sosyal medya bağımlılığının diğer bağımlılıklar gibi gelişim gösterdiğini söyleyebiliriz. Sosyal medya ortamlarında kişinin olmak istediği kişi gibi görünmelerine olanak tanınmaktadır. Kişinin aldığı beğeniler, övgü ve tıklanma sayıları bireyleri motive ederek haz duygusu yaşamalarına da olanak sağlamaktadır. Sosyal medya ortamlarında kurulan yüzeysel ilişkiler sayesinde kişiler yalnız olmadığı

ve sevilip takdir edilme duygusunu da yaşamaktadırlar. Bu yönde gerçek olmayan inançlara sahip olmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda bağımlılığın oluşumu psikolojideki üç modelle ele alınır. Bu modeller; bilişsel davranışçı model, sosyal bilişsel model ve sosyal beceri modelidir(Ayluçtarhan, 2021: 24-83).

Bilişsel davranışçı modele göre; bireyin bağımlılığında bilişsel çarpıtmalar ve çevresel öğrenmeler etkilidir. Birey gerçekleştirdiği davranışları çevresinden de öğrenerek pekiştirir. Edinilen davranış tıpkı bir zorlantı bozukluğu gibi kompulsif olarak meydana gelir (Davis, 2001). Sosyal beceri modeline göre; kişinin bağımlılığı gerçek hayattaki sosyal becerinin başarısızlığından kaynaklanır. Sosyal medya ortamlarında kişi daha rahat iletişim kurarak kendini ifade edebilir. Bundan dolayı gerçek sosyal ortamlarda iletişim kurma becerisi düşük olan bireyler sanal ortamda ilişki kurma konusunda başarılı olduklarını fark ettikçe tatmin duygusu yaşarlar. Sosyal bilişsel modele göre ise kişiler pozitif beklenti içine giren bireylerin kendilerini denetleme eksikliği olarak ele almaktadır (Larose, 2003: 225-253).

Sosyal medyanın kişileri farklı bir dünyaya yani sanal bir dünyaya götürdüğünü göz önüne alırsak, bireylerin bu sanal ortamda istedikleri kişi görünebilme özgürlüğüne sahip olduklarını da göz ardı etmemek gerekir. Beğeni alma ve arkadaş sayıları kişinin daha popüler olma çabasından dolayı bireylerin sosyal medyada vakitlerinin çoğunu harcamalarına sebep olmaktadır. Kişilerin farklı kültüre sahip birçok bireyle iletişim halinde olması da sosyal kıyasa neden olmakta ve bu sosyal kıyasın kişileri olumsuz yönde etkilediği durumlar olabilmektedir. Kişilerin en güzel, en mutlu hallerini sosyal medyada paylaşmaları ve bu durumlarını kıyaslamaları araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Ayluçtarhan, 2021: 187).

Sosyal kıyas kavramını ilk kez Leon Festinger 1954 yılında teorileştirmiş ve “karşı konulmaz bir içsel istek” olarak tanımlamıştır. Sosyal medya ve sosyal kıyas ilişkisinin alan yazında, kişilerin diğer bireyler hakkında sosyal medya platformları aracılığıyla daha kolay ve hızlı bilgi edinme, sosyal kıyas yapma olanağını hızlandırdığı ortaya konulmuştur (Apple, Gerlach ve Crusius, 2016). Sosyal kıyas eğiliminin sonuçlarına bakıldığında; kişilerde öz saygı eksikliği, düşük özgüveni negatif tutumlar, kendini eleştirip kendini beğenmeme gibi sonuçlar doğurduğu ortaya konulmuş olup, sosyal kıyasın kişinin iyi oluş haline de hiçbir katkısının olmadığı bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlara göre, sosyal kıyas yapan bireylerin diğer

bireyleri kendinden üstün görme, negatif kendilik algısı ve depresyon gibi sorunlar yaşadıkları saptanmıştır (Akt. Ayluçtarhan, 2021: 188).

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde, patolojik internet kullanımının depresyon gelişimini etkilediği saptanmıştır. İnternet bağımlılığı olan bireylerde depresyon hali saptanarak internet bağımlılığıyla depresyon arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Balcı ve Baloğlu, 2018). Sosyal medya ve depresyon ilişkisine baktığımızda dikkate almamız gereken noktanın sosyal medya kullanım süresi olduğunu görmekteyiz. Sosyal medyada geçirilen süre uzadıkça bireylerin sosyal hayattan izole olmasına sebep olmakta ve bu bireylerin depresyon riskini yükseltmektedir (Brooker, 2011). Diğer yandan sosyal medya ve internette uzun süre geçiren kişilerin göz teması kurmakta zorlandıkları ve kolaylıkla zorba davranışlara yöneldikleri görülmektedir. Sosyal medyada karşımızdaki kişiyle iletişim kurarken göz temasına ihtiyacımız yoktur ve bundan dolayı karşımızdaki kişiye zarar verme potansiyelimiz yükselmektedir (Lefler ve Barak, 2012: 435-441).

Alan yazın incelendiğinde, sosyal medya bağımlılığı ile depresyon ilişkisinin anlamlı düzeyde etkili olduğunu görmekteyiz. Yapılan araştırmalarda sosyal medyada geçirilen süre uzadıkça ergenlerin depresyon düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur (Pantic vd., 2012). Chen ve Lee (2013), Chou ve Edge (2021), Graaf, Nikken ve Vries (2016), Kross vd. (2013), Labraque (2014), Tahiroğlu vd. (2010) ergenlerin sosyal medya kullanım düzeyleriyle anksiyete ve depresyon düzeyleri arasında pozitif anlamda ilişki olduğunu bulmuşlardır (Akt. Balcı ve Baloğlu, 2018). Bireylerin psikolojik rahatsızlık yaşamalarının sebebinin sosyal medya kullanımı olmadığını, sosyal medya kullanım bağımlılığı geliştirmiş olmalarınıdır. Bağımlılık geliştirmemiş kullanıcılarda psikolojik rahatsızlıkların gözlemlenmediği ileri sürülmüştür (Ayluçtarhan, 2021: 190).

Sosyal Psikolojinin uzun yıllardan beri odak noktası olan sosyal kimlik kuramı, 2. Dünya Savaşında esir kamplarında bulunmuş olan Henri Tajfel ve arkadaşı J. Turner tarafından oluşturulmuş bir kavramdır. Bu kurama göre, birey bir grubun üyesi olduğunda kişisel kimliklerinde, dürtülerinde, algılarında, değer yargılarında değişiklikler olabileceğini öne sürmüşlerdir. Birey bir gruba dâhil olduğunda bu deneyimin kişi için anlamlı olmasından kaynaklı bireyin grup içinde benlik algısının başka bir forma bürünüp, bireysel kimliği yerine sosyal kimliğe bıraktığını söylemişlerdir. Günümüz dünyasında yaygın olarak kullanılan sosyal medya

ortamlarında sosyal kimlik kuramı açısından incelemek önemli olmaktadır (Akt. Erbay ve Yücel, 2021: 67).

Sosyal medya ortamlarında bireyler kim olduklarıyla değil kim olmak istedikleriyle ilgilenmektedirler. Bu durum kişilerin toplum kuralları olmadan aykırı davranışlar da sergileyebilecekleri bir alan sunmaktadır. Gerçek dünyadaki sosyal çevre ortamlarında olduğu gibi, sosyal medya ortamlarında da bireyler oluşturdukları kimliklerini geliştirip sürdürürler (Özdemir ve Yıldırım, 2019). Sosyal medya ortamlarında sanal toplumsallık yaşandığını düşünürsek, kişiler sanal toplumlar içinde sosyal statüler ve roller de oluştururlar. Kişiler oluşturdukları sanal kimliklerini sosyal medya ortamlarında sergilemektedirler (Erbay ve Yücel, 2021: 72). Goffman'ın benlik kuramından yola çıkarak sosyal medyada kimlik oluşturma üstüne yapılan nitel bir araştırmada üniversite öğrencilerinin Instagram'ı kullanma davranışları incelenmiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin Instagram'ı genel olarak diğer kişileri merak ettikleri, buldukları sosyal çevrenin bu uygulamayı tercih etmelerinden dolayı kullandıklarını, arkadaşlarının yaşamlarıyla ilgili ayrıntılı bilgiye sahip olmak için tercih ettikleri ortaya konulmuştur. Öğrenciler Instagram paylaşımlarında gerçek kimlikleri yansıtmadığını, gerçek kimliklerini değil olmak istedikleri kişiyi yansıttığını bildirmişleridir (Kavut, 2018: 2-9).

Lang ve Barton'un 2015 yılında yapmış oldukları araştırmada ise kişiler tercih etmedikleri fotoğraflarda etiketlendiğinde, bireylerin gereğinden fazla saldırgan davranışlar sergilediğini ortaya koymuşlardır. Bu saldırgan davranışın sebebinin ise sosyal medya ortamlarında sadece görünür olmak değil, buldukları büyük grupların da onayladığı içeriklerin paylaşılması önem kazanmaktadır (Akt. Erbay ve Yücel, 2015: 73). Ergenlerin bu durumdan kaynaklı hissettikleri baskıya rağmen, diğer kullanıcıların yaş, cinsiyet gibi özelliklerinin de kendilerine benzer olmalarını tercih etmeleri sosyal kıyası da arttıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle genç bireyler kendileriyle benzer özelliklere sahip diğer kişilerin gönderilerini takip etmek için saatlerini harcadıkları için sosyal kıyas yapmaları kaçınılmaz bir durumdur (Johnson ve Knobloch- Westerwick, 2010: 515-535).

Sosyal medya ortamlarında bireylerin oluşturduğu kimliklerine ve konumlarına aidiyet hissetmelerini sağlayan faktörler bulunmaktadır. Gerçek hayattaki kimliklerine yabancılaşmış sosyal medya uygulamalarında oluşturdukları kimliklerine bağlanan bireylerin sosyal medya hesaplarına daha fazla yatırım yaptıkları ortaya konulmuştur

(Akt. Erbay ve Yücel, 2021: 75). Maslow'un hiyerarşi listesinde bireyin aidiyet hissi temel ihtiyaç ve güvenlik ihtiyacından hemen sonra gelmektedir (Maslow, 2013). Kişilerin belirli bir grubun içinde varlık göstererek katıldıkları grubun vazgeçilmez bir parçası olduklarını hissetmeleri oldukça önemlidir (Levy ve Friedman, 2019: 104-116).

Sosyal medyada bireyler diğer bireylerle iletişim kurarken, kendi imajlarını diğer klişelerin bakış açısından yola çıkarak oluşturmakta ve oluşturdukları sanal imajlarının gerçek yaşamda olmayacak kadar mükemmel hale getirmeye, zaman-mekândan bağımsız bir şekilde özgürce benliklerini bu sanal ortamlarda yaşamaktadırlar (James, 2007). Bütün bu araştırmalardan yola çıkarak, kişilerin özgürce oluşturdukları sanal kimlikleri hayati bir öneme sahiptir. Sosyal medya ortamları kişilerin iletişim ve etkileşim ihtiyaçlarını karşılarken benlik saygılarına olumlu etkileri olabileceği gibi, sanal ortamda kişilerin gerçeklikten uzaklaşarak benlik saygısı kazanmak yerine sosyal kıyaslama sonucunda kendini diğer kişilerden daha başarısız ve değersiz görme durumları da olabilmektedir. Günümüzde hayatımızın bir parçası haline gelen sosyal medyayı kullanan kişilerin paylaşımlarını hangi amaç doğrultusunda yaptıkları konusunda farkındalık kazanmaları, benliklerinin ihtiyaçlarını anlamaları yönünden önemlidir (Erbay ve Yücel, 2021: 77).

Öz farkındalık, bireyin kendi zihinsel durumunu izleme yeteneğidir. Bireyin kendi iç dünyasına (bilişlerine) farklı bir bireyin bakış açısıyla bakmasını ve değerlendirmesini sağlar. Kişinin kendini başka bireyin gözüyle değerlendirmesi kişisel beceri açısından da önem kazanmaktadır (Malcolm ve Keenan, 2003). Öz farkındalık, değerler, yetenekler, duygular ve motivasyon dahil olmak üzere kişinin psikolojik benliğinin farkındalığını kapsar. Öz farkındalık kişinin kendi farkında olduğu duygular dışında bireyin sosyal çevreyle (doğa, toplum ve bireylerarası ilişkiler) ilişkili benliğini de kapsamaktadır. İç dünya farkındalığına ek olarak fiziksel benlik farkındalığı da kişi için önem taşımaktadır. Bireyin varoluşunun anlamlı olabilmesi için bireysel ve kolektif geçmişini idrak etmesi gerekmektedir. Bireyin iç gözlemlerini dünyaya ait yaşamla gerçekçi bir şekilde birleştirmesi de önemlidir. Böyle bir farkındalığa sahip birey sürekli gelişir ve kendini duruma göre tekrar inşa eder (Campbell, 1980: 15-26).

Sosyal medyayla ilgili yapılan araştırmalarda öz farkındalık kavramı da ele alınmıştır. Qui vd. (2010) yaptıkları çalışmada "Facebook kullanımının öz farkındalık üzerindeki etkisi ve bu ilişkide narsisizmin rolü" araştırmışlardır. Rasgele iki gruba ayrılan 58

üniversite öğrencisine Narsistik Kişilik Envanterini doldurmaları söylenmiştir. Bir gruba Facebook hesaplarında beş dakika süreyle gezinebilecekleri söylenirken diğer gruba ise sosyal medya dışında sadece internette beş dakika süreyle zaman geçirebilecekleri söylenmiştir. Her iki gruba da Kamusal Öz farkındalık Alt Ölçeği doldurtulmuştur. Araştırmanın sonucunda; Facebook ortamında gezinen grubun narsistik puanı yüksek çıkmış aynı zamanda yüksek öz farkındalığa da sahip oldukları görülmüştür. Narsistik duygunu yükselmesiyle kişi kendini izlemeye başlamış ve bundan dolayı öz farkındalığı da yükselmiştir. Kişinin farkında olduğu yönü ideal benliğidir. İdeal benlik bireyin gerçek benliğinden kaçmasına ve kendini olduğu gibi kabul etmesine engel de olabilmektedir (Qui vd., 2010: 100-101).

Öz farkındalığın yansıra öz saygı ve sosyal medya bağımlılığını inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Harter ve Marol 1991 yılında öz saygı kavramını “kişinin kendini sevmesi ve kabul etmesi” şeklinde tanımlamıştır. Öz saygısı yeterli olmayan kişilerin depresyon, anksiyete, alınganlık ve yalnızlık gibi sorunlar yaşadığı ortaya koyulmuştur. O’Malley ve Bachman ise öz saygısı yeterli düzeyde olan bireylerin sosyal hayatta daha başarılı olduklarını söylemiştir (Akt. Chubb ve Fertman, 1997). Genç bireylerin sosyal medya uygulamalarında kendilerini gerçekte olduklarından farklı şekilde tanımladıkları göz önünde bulundurulduğunda, sosyal medya ortamlarının problemleri bir durumu işaret ettiği görülmektedir. Yüz yüze iletişimin aksine sosyal medya uygulamalarında bireyler bazı kişisel özelliklerini rahatlıkla gizleyebildikleri için sosyal medya ortamı sosyalleşmek için daha çekici hale gelmektedir (Birchmeler ve Sheeks, 2007: 64-70).

Vogel vd. (2014) yaptıkları bir araştırmada, sosyal medya uygulamaları üstünden sosyal kıyasa sürekli veya geçici olarak maruz kalan bireylerin öz saygılarına zarar verme ihtimalinin yüksek olabileceğini ortaya koymuşlardır. Çalışmada iki farklı çalışma metodu gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk bölümünde “Sık Facebook Kullanımının Daha Düşük Düzeydeki Kişisel Özelliklere Yönelik Öz Saygıyla İlişkisi” incelenmiş ve elde edilen verilere göre, Facebook kullanım süresi arttıkça kişilerin bireysel özelliklerine yönelik daha az öz saygı hissettikleri ve aynı zamanda sosyal kıyaslamalara daha fazla maruz kaldıkları ortaya konulmuştur. Araştırmanın ikinci kısmında ise, sosyal medyada vakit geçiren kişilerin kendinden daha üst bir profilli bireylerle karşılaşmaları sonucunda anlık öz saygı düşüşüne rastlanmıştır (Vogel vd., 2014: 206-215).

Kendilik algısı ilk anne karnında ve ardından doğum sonrasında başlayıp aile sistemine dönüşür. Çocuğun aile içinde sözlü ve sözsüz mesajlar aracılığıyla ben ve ben olmayan ayrımını yapıp kendi içinde dair alan ve ilişkileri tanımlar. Çocuk kendi hissettiklerini yansıtarak diğer bireylerin duygu ve algılarıyla aynı olup olmadığını anlayarak ilişki kurar (Wheeler, 1997). Çocuk aile ortamı dışında farklı bir sosyal çevre olan okulda öğretmenleriyle kurduğu sözlü ve sözsüz iletişimin kendilik algısı gelişiminde önemli olduğu bilinmektedir. Okul ortamında çocuk kendisinden farklı kültür yapıları ve yaşam tarzlarıyla karşılaşır ve bu farklı yapıları da kendine ekler. Öğretmenin sözlü ve sözsüz mesajları çocuğun aile ortamındaki uygun olduğunda çocuğun kendilik algısında güçlenme olur. Çocuğun gelişim aşamalarında çevreyle olan iletişiminden kaynaklı pekişen ve pekişmeyen davranışlar oluşur. Pekişen davranışlar birey için sabitlenmiş doğru davranışlar anlamı taşır. Sosyal medya ortamlarının da sabitlenmiş değişmeyen davranışları pekiştirdiği yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Erbay ve Yücel, 2021: 94).

Bireyler kabullendikleri kendilik özelliklerini korumak ve kendiliklerini ortaya çıkarmak için internet ortamlarına yönelmektedirler (Baumeister, 2002). Bireylerin gerçek sosyal çevre içinde ortaya çıkaramadığı ancak sosyal medya ortamlarında ortaya çıkardığı kendiliğe “İnternette Gerçek Kendilik” adı verilir (Mckenna ve Ark., 2002). Rogers 1951 yılında, gerçek kendiliğin bireyin tüm özelliklerini kapsadığını ve bireyin kişiliğinde kendisi için doğru ve yanlışı ayırabilme özelliği olduğunu söylemiştir. Rogers, toplum kurallarından kaynaklanan beklentilerden dolayı bireylerin gerçek kendiliklerini ortaya çıkarmadıklarını savunmuştur (Rogers, 1951). Mckenna ve arkadaşları 2002 yılında “İnternette Gerçek Kendilik” konusunda yaptıkları bir araştırmada, yüz yüze yaşama nazaran sosyal medya ortamlarında gerçek kendiliklerini ortaya çıkaran kişilerin, sosyal medya ortamlarında oldukça yakın ilişkiler kurup bu ilişkilerini yüz yüze yaşam ortamlarına aktarabildiklerini söylemişlerdir (Mckenna vd., 2002). Bargh ve arkadaşları ise 2002 yılında yaptıkları bir araştırmada gerçek yaşamda “gerçek kendiliğin” çok önemli bulunmadığı fakat sosyal medya ortamlarında daha çok önemsenerek kolaylıkla ortaya çıkarıldığını ortaya koymuşlardır (Bargh vd., 2002: 33-48).

Amichai-Hamburger ve arkadaşlarının 2002 yılında yaptıkları bir araştırma verilerine göre, yüz yüze iletişimde içe dönük yapıları bireylerin internet ortamlarında gerçek kendiliklerini daha rahat sergilediklerini, yine yüz yüze iletişimde dışa dönük

bireylerin sosyal medya ortamlarında gerçek kendiliklerini daha çok ortaya koyduklarını bulmuşlardır. Ortaya çıkan bu veri sonucunda yalnızlık duygusundan şikayetçi olan ve sosyalleşme sorunu yaşayan içe dönük kişiler için sosyal medya ortamlarının faydalı olabileceği ifade edilmiştir (Amichai-Hamburger vd., 2002: 125-128).

Sosyal medyanın öz farkındalık, öz saygı ve kendilik algısı ile ilgili çalışmaların sonuçlarına bakıldığında sosyal medya kullanımının olumlu ve olumsuz sonuçları olduğunu göstermektedir. Sosyal medya kullanımının öz farkındalığın artmasına sebep olduğu ve bireyin dikkatini kendine yönelttiği görülmektedir. Gerçek yaşamda kaygılı olan bireylerin sosyal medya ortamlarında daha rahat iletişim kurabilmeleri olumlu sonuçlardan biridir. Öte yandan öz saygının ise kişinin kendisinden daha üstün olduğunu düşündüğü bireylerle karşılaşma durumunda öz saygılarının düşmesine sebep olması olumsuz duruma örnek olabilir. Kendilikle ilgili noktada ise bireyler sosyal medyada kendilerini istedikleri gibi sunma özgürlüğüne sahip olmaları neticesinde kendilerini istedikleri gibi düzenleyebilmektedirler. Bu durum yapılan araştırmalarda olumlu bir sonuç olarak görülürken; bireyin idealleştirmiş olduğu benliği ön plana çıkıp kendiliğini tamamen inkâr ediyorsa, gerçek yaşamında olumsuz sonuçlarla karşılaşması olumsuz sonuç olarak görülmektedir (Aydın, 2021:100).

Sosyal medya kullanımının ergenler için faydalı yönleri olduğu söylenmektedir. Yakın aile çevresi ve arkadaşlarıyla sürekli iletişim halinde olma, farklı kültür ve aile yapılarından bireylerle ilişki halinde olup paylaşımlar yapma ve farklı fikirleri anlayıp kabullenme gibi olumlu özellikleri olduğu söylenmektedir. Sosyal medya kullanımının ergenlerin benliklerini geliştirmesi açısından da faydalı olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmuş, toplum ve dünya görüşlerini geliştiren iletişim mecraları sağlaması açısından da faydaları olduğu söylenmektedir. Yardım kurumları, sanat ve spor grupları gibi gruplara dahil olmaları, farklı görüşten bireylerle ortak bir konu çevresinde birlikte hareket edebilmeleri, global konularla ilgili saygı ve hoşgörü çerçevesinde hareket edebilmeleri de olumlu yönler içinde sayılmaktadır (Boyd, 2008: 120-137).

Alan yazın incelendiğinde sosyal medya kullanımının olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz yönlerinin de olduğu görülür. Siber zorbalık, çevrimiçi taciz, cinsel içerikli yazışmalar, madde kullanımı, anksiyete, depresyon, uyku kalitesinde bozulma, sosyal

kıyas, benlik saygısında düşme, akademik başarıda düşüş gibi durumlara rastlanmaktadır (Gündüz, 2021: 175-177).

### 2.3. Duygu

Duygu kavramı psikologların olduğu kadar felsefecilerin de yoğun bir biçimde inceledikleri bir konu olmuştur (Mete ve Akpınar, 2013). Duygu ile ilgili tanımlar çok çeşitli açılardan yapılmıştır:

Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2020) göre duygu “Nesneleri veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği” olarak açıklanır. Oxford İngilizce sözlüğü, duyguyu, “Herhangi bir zihin, his, tutku ve çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum” olarak tanımlamaktadır (Soyugüzel, 2018: 82).

Mete ve Akpınar'a göre (2013: 75), “Duygu kavramının Latince karşılığı hareket etmek anlamını taşımaktadır. Bireyin tepkisi veya yanıt biçimi olarak ortaya çıkan duygular, olumlu (heyecan, mutluluk, neşe, iyimserlik vb.) ya da olumsuz (keder, üzüntü, korku, kızgınlık, öfke, şiddet, kıskançlık vb.)” olarak tanımlanmaktadır.

Cevizci'ye göre (1999), “Duygu, duyduğumuz, duyumsadığımız her şey; özellikle tüm tutkularımızın, hafif veya ortalama şiddetteki heyecanlarımız, aşk, sevgi gibi genel hallerimizin, genel ve içgüdüsel eğilimlerimizin genel adıdır” (Akt. Avcı, 2019: 9).

Keltner ve Gross'a göre (1996), “Belirli fırsatlar veya fiziksel ve sosyal durumlar doğrultusunda ortaya çıkan, nispeten kısa vadeli ve aralıklarla görülen biyolojik temelli algılar, deneyimler, eylemler ve iletişim kalıpları” olarak tanımlamaktadır (Akt. Avcı, 2019: 9).

Taylı'ya göre (2016), “İster olumlu isterse de olumsuz duygulanımı içersin, işlevsel, hayati ve davranışa yön veren uyaranlar olarak; içinde bulunulan ortamın algılanması ile ortaya çıkan, iç organları harekete geçiren, bedende, davranışta ve bilinçte kendini belirten duyuşsal süreç” olarak tanımlamaktadır (Akt. Avcı, 2019: 9).

Yaylacı'ya göre (2008). “Duygu, farkına varılan bir hissin güçlü bir şekilde beyinde ve vücutta genel bir hareketlilik oluşturmasıdır. Barutçugil'e göre (2004), “Duygu hislerde ve zihinsel tutumda fizyolojik değişiklikler ve açıklayıcı davranışlarla birlikte ortaya çıkan bir harekettir” şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Avcı, 2019: 9).

Mayer ve Salovey'e göre (1999) ise duygu; fizyolojik, bilişsel ve motivasyon ile ilgili yapılar arası uyum oluşturarak düzen sağlayan tepkileri oluşturur. Ek olarak bireyin fizyolojik yanıtları, bilişi ve farkındalığı gibi birçok psikolojik alt süreçleri düzenleyen içsel olaylar olarak tanımlanmaktadır (Akt. Tetik, 2020: 20).

Tanımlarda da gördüğümüz gibi duyguların ne olduğuna dair farklı ifadeler yer almaktadır. Duygu kavramını tanımlarken, ruh halleri ve hisler gibi kavramlarla tanımlandığı için duygu kavramını tek bir başlık altında toplamayı zorlaştırmaktadır. Duygu ve ruh hali kavramları birbirine yakın gibi görünse de aralarında farklılıklar bulunmaktadır. Ruh haline göre duygu daha yoğundur ve iç-dış uyaranlarla ve geçici bir dürtüyle bağlantılıdır. Ruh hali duyguya göre yoğunluğu daha azdır, uyarıcıdan ya da dürtüden yoksundur. His ve duygu arasında da farklılıklar bulunmaktadır. Damasio (2006), duygusal değişimler sırasındaki algılamayı 'his' olarak tanımlamıştır (Avcı, 2019: 9-21).

Duygu kavramı üstüne alan yazındaki ilk çalışmalar 1880'li yıllarda Amerikalı psikolog William James tarafından yapılmış ve bu çalışmaların ardından James duyguyu, "heyecan verici olan gerçeklerin doğrudan algılanmasını takip eden vücut değişimleri ve bu değişikliklere karşı gösterilen hisler" olarak açıklamıştır (Yaylacı, 2008: 40-41). Danimarkalı psikolog Carl Lange da aynı dönemde duygu tanımını James ile benzer şekilde yapmasından dolayı bu teoriye James-Lange duygu teorisi adı verilmiştir (Akt. Çelenk, 2015:26).

Walter Cannon ve Philip Brad, James-Lange duygu teorisindeki eksiklikleri gidermek üstüne çalışma yaparak ortaya sundukları teoride; James-Lange duygu teorisindeki gibi fizyolojik değişikliğin ardından duygular meydana gelmez. Fizyolojik değişiklikle aynı anda duygular da meydana gelmektedir. Bireyin duygusal yaşantısını yönlendirmede önemli faktör, gördükleri ve algıladıklarıdır (Akt. Çelenk, 2015:27).

Duygu kavramının yanında duygusal zekâ kavramı ile ilgi olan diğer kavram zekâ kavramıdır. Duygusal zeka kavramını daha iyi anlayabilmek için aşağıda zeka kavramı kapsamlı şekilde tartışılacaktır.

### 2.3.1. Zekâ

Yüz yıllar boyunca birçok felsefeci ve psikolog tarafından araştırılmış olan ‘zekâ’ soyut bir kavramdır. Zekâ kavramını ilk ortaya çıkışını Aristoteles’te görüyoruz, Aristoteles zekâ kavramını “dia-noesis” kavramıyla adlandırır, Cicero, Aristoteles’in kavramını “Inter-legentia” olarak kavramsallaştırmıştır (Soyugüzel, 2019:13).

Türk Dil Kurumu (TDK), zekâyı “İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, olayları bağımsız olarak düşünebilme, yeni durumlara başarıyla uyabilme, eylem ve tutumları belli bir düşünce ya da amaç çerçevesinde toplayabilme becerisi” olarak tanımlar (TDK, 2021).

Kulaksızoğlu (2004) ise zekâyı; “beyne ait bilgiyi öğrenme, öğrendiği bilgiyi hafızasında tutarak eski öğrendiği bilgiler ile ilişkilendirme, yeniden yorumlama, akılda tutup istendiğinde geri getirme, çağrışım yapma, akıl yürütme, algılama ve sezebilme gibi kapasiteleri içermektedir” olarak tanımlar (Kulaksızoğlu, 2004:135).

İbn-i Sina ise (980-1037); “insanın başka hiçbir canlıda bulunmayan en önemli özelliği, maddeden tümüyle soyutlanmış tümel akli kavramları oluşturma yetisi” olarak tanımlamıştır (Erdener, 2009: 343).

Zekâ kavramı farklı dönemlerde araştırılıp, farklı şekillerde tanımlanmıştır. Orta çağda Descartes’e (1596-1650) göre “Doğruyu yanlıştan ayırma becerisi”, 20. yüzyıl başlangıcında “soyut düşünebilme yeteneği” olarak tanımlanan zekâ kavramı ilk zekâ testlerini uygulayan Fransız psikolog Binet (1857-1911) ise zekâyı; iyi analiz edebilme, iyi hüküm verebilme ve eleştirel görüşe sahip olma” olarak tanımlanmıştır (Akt. Çelenk, 2015:15).

Zekâ kavramını inceleyen Jean Piaget ise (1896-1980); “bebeklik döneminde zihin gelişimi, nesnelere tanımlayarak başlar. Ergenlik döneminde soyut kavramlar üzerinde sistemli biçimde düşünme yeteneğinin kazanılmasıyla son şeklini alır, zihinsel gelişim üzerinde etkili faktörler olarak, doğuştan genlerle getirilen zihinsel kapasite, kişinin fiziksel gelişimiyle ilgili olgunluk düzeyi, yaşantı zenginliği ve yeni öğrenilen bilgilerle zihnin kendini dengeleme durumuna” dikkat çekmiştir (Erdener, 2009: 345).

Modern eğitim psikolojisinin kurucusu olan Edward L. Thorndike (1874-1949), zekânın birbirinden bağımsız faktörlerden oluştuğunu savunarak; “sözcükleri anlama, sayılarla akıl yürütme, kavrama ve ilişkileri görsel algılama olarak ayrımlanabilen dört etmen” olduğunu ileri sürmüştür. Thorndike zekâyı, ‘soyut zekâ’, ‘mekanik zekâ’ ve

‘toplumsal zekâ’ olmak üzere üç farklı türe ayırmıştır. Soyut zekâ; söz, kavram ve sayıları anlama yeteneğini ifade etmektedir. Mekanik zekâ; araç ve makineden anlama yeteneğidir. Toplumsal zekâ ise; başkalarıyla iyi ilişkiler kurma yeteneği olarak tanımlanabilmektedir (Başaran, 1994: 83).

‘Duygusal zekâ’ kavramını ilk kez bilimsel anlamda kavramsal anlamda kullanan Peter Salovey ve John D. Mayer’dir. Duyguları dört farklı temelde tanımlamışlardır. Bunlar; “duyguları doğru biçimde algılama, kullanma, anlama ve yönetme yeteneğidir”. Duyguları algılama; kişinin önce kendi duygularını anlaması ve diğer bireylerin yüz ifadelerinden, kültürel eserlerden, resimden, sesten duyguları tanımlama ve anlamlandırma ile ilgilidir. Duyguları kullanma; düşünme ve problem çözme gibi bilişsel etkinlikleri hızlandırmak için duygulardan yararlanma olarak tanımlanırken; farklı duygular arasındaki karmaşık ilişkileri değerlendirme ise, duygu dilini anlama, duyguların zamanla nasıl değiştiğini fark edip kavrama, duyguları anlayıp kavrama olarak tanımlanmaktadır. Salovey ve Mayer’e göre, diğer bireylerin duygularını ve kendi duygularını yönetme yeteneğine sahip kişilerin duygusal açıdan diğer bireylerden daha zeki olan insanlar olduğunu savunmuşlardır (Erdener, 2009: 345).

Tek bir zekâ olmadığını ortaya atan Gardner, dokuz zekâ olduğunu belirtmiştir. Bu zekâ türleri; ‘sözel/dilbilimsel zekâ’, ‘mantıksal/matematikselsel zekâ’, ‘görsel/uzamsal zekâ’, ‘müzikal/ritmik zekâ’, ‘bedensel/duyu devinimsel zekâ’, ‘kişilerarası/sosyal zekâ’, ‘öze dönük/ kişisel zekâ’, ‘doğa zekâsı’ ve ‘varoluşçu zekâ’ türleridir. Gardner tarafından kavramsallaştırılan ‘Çoklu Zekâ’ Kuramının temelini bu dokuz zekâ türü oluşturmaktadır. Gardner, her bireyin birbirinden farklı zekâ türlerine sahip olduğunu, her bir zekâ türünün de gelişim aşamasında kişiden kişiye değişkenlik gösterdiğine dikkat çekmiştir. Her insanın zekâ türünün kendine özel olduğunu belirtmiştir. Gardner’ın çoklu zekâ kuramı ‘Duygusal Zekâ’ kavramının ortaya çıkması ve gelişmesinde önemli bir girişim olmuştur (Koçyiğit, 2020: 253).

Duygularımız dikkat toplama sürecinde ve zekâ üzerinde oldukça yüksek bir etkiye sahiptir. Her bireyin davranışlarının temelinde bulunan, duygusal duyarlılığının ve duygu denetiminin temelini ‘Bilişsel yetenekler’ oluşturur. Bilişsel yetenekler bireyin sağlıklı duyguları, sağlıklı duygulardan ayırt etmeyi; negatif duygudan pozitif duyguya nasıl geçebileceği konusunda temeli oluşturmaktadır. Bu durum bize, duygu ve zekâ alanının ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle zekâ ve duygu alanını

birbirinden ayırmamız doğru olmaz, bu iki kavram birbirini tamamlamaktadır (Sirem, 2009: 7-8).

Bilişsel zekâ tek başına bireyin başarılı olabilmesi için yeterli değildir, ancak zekâ duygularla birlikte hareket ettiğinde başarıya ulaşılabilir. Duygusal zekâ kesinlikle bilişsel zekâyâ alternatif değildir, bilişsel zekâyâ ilişkilendirilen bir ilavedir (Maboçoğlu, 2006: 20).

### 2.3.2. Duygusal Zekâ

Aristoteles'in "Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir" ve Sokrates'in "Kendini bil" sözleriyle duygusal zekâ kavramını ilk dile getiren tanımlar olduğu söylenebilir (Köse, 2009:9). Thorndike'nin 1920 yılında insanları anlama ve yönetme yeteneği olarak dile getirdiği 'sosyal zekâ' kavramı 'duygusal zekâ' kavramının temelini oluşturmaktadır (Mete ve Akpınar, 2013: 76).

Duygusal zekâ; duyguların, zekâ içeren davranışların ve bilişsel süreçlerin biraradılığıdır. Duygusal zekâ İngilizcede "Emotional Intelligence (EI)" veya "Emotional Quotient (EQ)" şeklinde kullanılır. Türkçe çevirisi "Duygusal Zekâ (DZ)" olarak yazılır. Daniel Goleman'ın (1995) *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* kitabı ile güncel ve tanınmış hale gelen *duygusal zekâ* kavramı 1990'lı yıllarda popüler olmuştur. Payne 1985 yılında bu kavramı akademik anlamda ilk defa kullanılmıştır. Salovey ve Mayer (1990) Duygusal zekâ kavramını bilimsel olarak ele almışlardır. Duygusal zekâ birçok bilim insanının ilgisini çekmiş ve farklı bakış açılarıyla tanımlanmıştır. Mayer ve Salovey'e (1993) göre duygusal zekâ; bireyin, kendisinin ve diğer bireylerin duygularının farkında olması, bu duyguları ayırt edebilmesi ve davranışlarına da bunu yansıtabilmesidir. Duygusal zekâ aynı zamanda yargılama-analiz yapma ve problem çözme becerisidir (Akt. Özbiçer, 2018: 12).

Mayer ve Salovey, duygusal zekâ kavramının bilişsel yönüne vurgu yapıp geliştirerek güncellemişlerdir. Güncellenmiş yeni tanıma göre duygusal zekâ, "duyguları kavrayabilme, bilişsel yapıyı destekleyecek duyguların oluşumu ve duyguların zihinsel gelişimi düzenleyebilme" özelliklerinden bahsetmişlerdir (Ciarrochi, Forgas ve Mayer, 2001). Duygusal zekâ kavramını ilk tanımlayan John D. Mayer ve Peter Salovey olmuştur. Bireylerin duyguları anlama ve algılama yetileri arasındaki farkları oluşturan beceri grupları olduğunu dile getirmişlerdir. Farklı bir ifadeyle; duygusal

zekâ insanların duyguları algılayıp ifade etme, duyguyla bilişselliği bir araya getirip, duygu ile anlayıp akıl yürüterek, kendisinin ve diğer bireylerin duygularını düzenleyebilme becerisidir (Mayer ve Salovey, 1997: 528-537).

Duygusal zekâ kavramı 1980’li yıllara kadar psikoloji biliminde bir öneme ve yere sahip değilken, H. Gardner 1983 yılında “Frames of Mind” adlı eserde duygusal zekâ kavramına değinerek gündeme getirmiştir. 1995 yılında Daniel Goleman'ın “Duygusal Zekâ” kitabının yayınlanmasının ardından bilimsel anlamda duygusal zekâ kavramı çalışmalarda yer almıştır (Maboçoğlu, 2006). Bu çalışmada Gardner, Zekânın tek yönlülüğünün aksine kişinin çok yönlü zekâyâ sahip olduğunu dile getirmektedir. Zekâyâ çoğulcu bir yapı olarak yeni bir yaklaşım getiren kuram ‘Çoklu Zekâ Kuramı’ olarak literatüre geçmiş ve sekiz başlık altında toplanmıştır (Gardner, 1983:8-15).

- a. **Sözel/ Dilsel Zekâ:** Gardner, sözel iletişimi güçlü olan, dışadönük, etkili biçimde konuşabilen, hızlı biçimde yabancı dil öğrenme yeteneğine sahip, okumayı-yazmayı seven bireylerin, sözel- dilsel zekâları yüksek bireyler olarak tanımlamıştır.
- b. **Mantık/ matematiksel Zekâ:** Gardner, işlem ve hesap becerileri gelişmiş ve aynı zamanda düşünce becerilerini de yüksek seviyede kullanabilen bireylerin matematiksel zekâları yüksek bireyler olduğunu belirtmiştir.
- c. **Görsel/ Uzamsal Zekâ:** Gardner’a göre görsel zekâ; görsel alanları diğer bireylere göre hızlıca anlayıp fark edebilme yeteneğidir. Kelimelerden daha çok resim ve görseller yardımıyla öğrenen, görselleri uzun süreli olarak aklında tutan bireylerin görsel/ uzamsal zekâ yetenekleri yüksektir.
- d. **Bedensel/ Kinestetik Zekâ:** Hareketli yapıya sahip, beceri gerektiren spor dallarında başarılı olan bireylerin bedensel zekâları yüksektir.
- e. **Müziksel Zekâ:** Duyduğu ses ve melodileri hafızasında tutabilen, ses ve notalara karşı duyarlılığı gelişmiş bireyler müziksel zekâyâ sahiptir.
- f. **Sosyal/ Kişilerarası Zekâ:** Sosyal, çok fazla arkadaşı olan, bireylerarası iletişimi güçlü, insanlarla konuşmaktan ve yönlendirmekten hoşlanan insanların sosyal zekâları yüksektir.

**g. Kişisel Zekâ:** Kendini iyi yönlendiren, öz motivasyonu, özgüveni, öz farkındalığı yüksek, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olan bireylerin kişisel zekâları yüksektir.

**h. Naturalist/ Doğacı Zekâ:** Bitkileri ve hayvanları sınıflandırma becerisine sahip, doğaya ilgisi yüksek, doğal yaşama rahatlıkla uyum sağlama yeteneği olan bireylerin doğacı zekâları yüksektir (Gardner, 1983:8-15).

Gardner, her insanın kendine özel bir zekâ türünün olduğunu açıklamış ve bu zekâ türlerinin gelişim aşamasında kişiden kişiye değişkenlik gösterdiğini açıklamıştır. Gardner'ın çoklu zekâ kuramı 'duygusal zekâ' kavramının ortaya çıkmasında büyük bir öneme sahiptir. Çoklu zekâ modelinde bulunan 'kişilerarası zekâ' Gardner'ın da daha sonra belirttiği gibi 'duygusal zekâ' kavramının temelini oluşturan bir yapıya sahiptir.

Akademik bir terim olarak alan yazında yerini alan duygusal zekâ kavramı birçok araştırmacı tarafından incelenip araştırılmıştır. Bar-On duygusal zekâyı; bireyin, kendisini ve diğer bireyleri anlayabilmesi ve sosyal ortamda bulunan diğer kişilerle sağlıklı ilişkiler kurup kendini ifade edip, bunları yaparken de aktif olarak yaşadığı çevreye uyum sağlayabilen sosyal, kişisel ve duygusal yeterlikler olarak tanımlamıştır. Bar-On (2006) tüm bu tanımların dışında, duygusal zekânın, "kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, stres yönetimi, uyumluluk ve genel ruh hali" gibi duygusal zekânın alt bölümlerinin de bulunduğunu söylemiştir (Sezen, 2018: 42).

Daniel Goleman duygusal zekanın tanımını; kişiyi eyleme geçiren, karşısına çıkan problemlerle kararlı bir şekilde mücadele etmesini sağlayan, isteklerini geciktirip, dürtüleri kontrol altına alabilen, olumsuzluklar karşısında fonksiyonel düşünebilen, genel ruh halini düzenleyebilen ve empati yapabilme yeteneğine sahip bireyler olduğunu belirtmiştir (Doğan ve Şahin, 2007; Çetinkaya ve Alparşlan, 2011).

Bilişsel zekâ düzeyleri ve akademik anlamda başarılı olan kişilerin, bireysel ve sosyal yaşamlarında sorunlar olması nedeniyle duygusal zekâ üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Doğan ve Şahin, 2007: 231-250).

### 2.3.3. Duygusal Zekânın Önemi

Duygusal zekâ kavramı ortaya çıkmadan önce, bireylerin beceri ve başarı düzeylerinin IQ (Intelligent Quotient- Zekâ katsayısı) ile bağlantılı olduğu düşüncesi hâkimdi. Duygusal zekâ kavramıyla ilgili yapılan çalışmaların ardından kişilerin beceri ve başarı düzeylerinde sadece IQ düzeyinin etkili olmadığı, duygusal zekânın da önemli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Birçok alanda başarıyı yakalamış bireylerin IQ düzeylerinin yüksek olmasına rağmen, sosyal hayatta ve kişilerarası ilişkilerde benzer başarıya ulaşamamaları bu sonucu ortaya çıkarmıştır (Yurdakavuştu, 2012). Duygusal zekâ düzeyleri yüksek kişilerin, olumsuz olaylarla karşılaştıklarında hadisenin olumlu yönünü görme olasılığı yüksektir, yaşadıkları olumsuzluğu aşabilecek olumlu duygulara sahip ve sorun çözme yeteneğine sahip yaklaşım sergilerler. Duygusal zekâsı yüksek kişiler, bireysel yönlerini tanımlayabilen kişisel farkındalığa sahip, olumsuz hayat koşullarıyla baş edebilen problem çözme yetisine sahip, yaşanan olayları tehlike belirtisi olarak görmek yerine gelişme fırsatı olduğuna inanan bireylerdir (Mikolajzak ve Limunet, 2008: 144-150).

Kişilerin yaşamlarına yön vermelerinde, mutlu ve başarılı olmalarında en önemli etmen duygusal zekâdır. Düşünme becerisinin zekâ ile sınırlı olması, talep ve yönelimin ise duygusal zekânın ürünü olması, duygusal zekânın önemini ortaya çıkarmaktadır. Bireylerarası kurulan ilişkileri ve kalitesini belirleyen duygusal zekânın, bilişsel zekâdan en büyük farkı, her yaşta geliştirilebilir bir özelliğe sahip olmasıdır (Akt. Avcı, 2019: 79).

Bilişsel zekâ genetik ve kalıtımla bireye geçer, ilerleyen yaşla birlikte düzeyi azalmaya başlar. Duygusal zekâ kişiseldir, kişinin yaşından bağımsız olarak geliştirilebilir, kişinin isteğine ve çabasına bağlıdır. Bilişsel ve duygusal alan birlikte etkin olarak çalıştığında, bireyde etkili öğrenme oluşmaktadır. Beyin ile kalbin eşit düzeyde iş birliği içinde çalışması bireyin verimli bir yaşama sahip olması için önemlidir (Özdemir Yaylacı, 2006: 30).

Güncel araştırmalar, iş yaşamında yüksek verim gösteren kişilerin bilişsel zekâ ya da teknik yeteneği yüksek bireylerin değil, iş arkadaşlarıyla doğru iletişim kurabilen, ekip çalışmasında başarılı, duygusal zekâsı yüksek bireylerin yer aldığı gözlemlenmektedir. Günümüz iş hayatında kişisel üstün özellikler ve başarılarla kıyasla ekiplerin üstünlükleri ve başarıları daha çok tercih edilir hale gelmiştir. Grup üyelerinin

duygusal zekâya sahip olmalarıyla başarılı ve randımanlı iş yaşamına sahip olmaları yakından ilişkilidir (Çetinkaya ve Alparslan, 2011: 364-365).

Sosyal-bilişsel kuramlar, duygusal zekâ kavramının ortaya çıkmasına temel oluşturmuştur. Sosyal-bilişsel kuramın bir anlamda birleşimi olan duygusal zekâ kuramı, sosyal-bilişsel kuramın ötesine geçerek, geliştirilebilir özelliğiyle akademi dünyasına önemli bir yenilik getirmiştir. Duygusal zekâ kavramı birçok farklı değişkenle incelenerek farklı yaklaşımlar geliştirilmiş ve sosyal bilime katkı sağlamıştır (Akt. Sezen, 2018: 43).

Duygusal zekâ düzeyleri düşük bireylerin özellikle gençlik dönemlerinde umutsuzluk, suça ve madde kullanmaya meyilli, depresyon ve yeme bozukluğuna, zorbalık ve akademik başarısızlığa, erken okul eğitimini bırakma gibi ciddi psikolojik rahatsızlıklara sebep olduğu gözlemlenmiştir (Akt. Demir, 2018: 34). Tüm boyutlarıyla incelendiğinde duygusal zekânın önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitimle duygusal zekânın geliştirilebilmesi daha çok önem kazanmaktadır.

#### **2.3.4. Duygusal Zekâ ve Eğitim**

Daha önceki bölümlerde de bahsedildiği gibi, duygusal zekâ ile eğitimin istenen akademik başarı için önemi üstünde durulmuştur. Duygusal zekânın da eğitimle geliştirilebilir olmasından dolayı ‘duygusal zekâ ve eğitim’ konusu oldukça önem kazanmaktadır.

Bireyin dikkatini toplama becerisi ve zekâ üzerinde duygular oldukça etkilidir. Bilişsel beceriler, kişinin davranışlarının temelinde bulunan duygusal duyarlılığın ve duygu denetiminin temelini oluşturan becerileridir. Bu beceriler sayesinde birey, sağlıklı duyguyla sağlıksız duyguyu birbirinden ayırabilir, olumlu duygudan olumsuz duyguya nasıl geçebileceğini düzenleyebilir. Bu durum bize, bilişsel alanla duygusal alanın birbiriyle ilişkili olduğunu, bu iki alanı (zekâ-duygu) birbirinden ayırmanın imkânsız olduğunu göstermektedir (Sirem, 2009). Duygusal zekâ, bilişsel zekâ gibi kalıtsal değildir, bundan dolayı bilişsel zekâyâ nazaran öğrenimle geliştirilme olasılığı oldukça yüksektir ve yapılan araştırmalarla da kanıtlanmıştır. Yapılan bir araştırmada; duygusal zekâ ve iletişim eğitimi alan öğrencilerin, almayan öğrencilere oranla, genel duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı boyutta arttığı görülmüştür (Avcı, 2018: 69-102).

Duygusal zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, duygusal zekâ gelişiminin eğitimin her kademesinde gerçekleştirilebileceğini, başarıyı olumlu yönde etkilediği,

okullarda yaşanan disiplin sorunlarında azalma olduğu, kalıcı öğrenme olduğu ve öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Yeşilyaprak, 200:139-145).

Eğitimde bilişsel zekâ düzeyi ve duygusal zekâ düzeyinin birlikte geliştirilmesinin gerektiği yapılan birçok araştırmanın verdiği sonuçlarla onaylanmaktadır. Bu iki zekâ türünde yüksek değerlere sahip bireylerin en başarılı bireyler olduğu gözlemlerle ortaya konulmuştur. Okul ortamında bilişsel zekâ düzeyleri yüksek, duygusal zekâ düzeyleri düşük bireylerin disiplin sorunlarına karıştığı belirtilmektedir (Kavcar, 2011: 60-63). Duygusal zekânın eğitimle desteklenerek geliştirilmesi okullarda bu yönde çalışmalar yapılması gerektiğini gözler önüne sermektedir.

### **2.3.5. Duygusal Zekâ Modelleri**

Duygusal zekâ modellerinde iki model öne çıkmaktadır. Bu modellerden ilki duygulardan mantık yürütme modeli olan “yetenek modeli”, diğeri ise davranış- sosyal beceri-kişilik özelliklerini bir arada harmanlayan “karma modeldir”. Mayer ve Salovey’in modeli “yetenek modeli”, Goleman, Bar-on ve Cooper-sawaf’ın modelleri ise “karma model” olarak adlandırılmıştır (Aslan, 2013: 51).

Goleman’ın modelini örnek almış alıp Bradberry ve Greaves’in geliştirdikleri bir duygusal zekâ modeli daha bulunmaktadır. Bu model, duyguları doğru yöneterek insanlarla iyi ilişkiler kurma üstüne kuramsallaşmış bir yapıya sahiptir (Avcı, 2019: 84).

#### **2.3.5.1. Mayer ve Salovey Modeli**

Mayer ve Salovey’in modeli yetenek modeli olduğu için bu modelde, mutluluk-sıcaklık gibi yetenekten bağımsız duygular bu modelin içinde yer almamaktadır. Model içinde yeteneğin gerekli olduğu kabul edilse de yeteneğin duygudan bağımsız olduğu görüşü hâkim olduğu için yetenek modeli karma modelinden farklıdır (Akt. Avcı, 2019:86).

Duygusal zekâyı Mayer ve Salovey dört boyutuyla açıklamışlardır. İlk boyutu, çevrede bulunan kişilerin duygularını anlayıp, tanıma ve farkına varma; ikinci boyutu, kişisel duygu ve düşünceleri birleştirip duyguları bilişsel süreç içinde anlamlandırma; üçüncü boyutunda, kişinin duygularını tanımlamasından sonra bu duyguları doğru biçimde kullanma; dördüncü boyutumda ise kişiye ve diğer bireylere ait duyguları düzenleme

ve yönetme olarak tanımlamışlardır. Mayer ve Salovey, Caruso'nun da iş birliği ile duygusal zekâ testini (MSCEIT) geliştirmişlerdir (Akt. Sezen, 2018:45).

### 2.3.5.2. Goleman Modeli

Goleman, duygusal zekâ modelinde, Mayer ve Salovey'in modelinden daha ayrıntılı bir model oluşturmuştur. Goleman'ın modeli karma modeldir ve yetenek dışında, motivasyon, bireysel özellikler gibi maddeler de modelde yer almaktadır. Goleman'ın modelinde duygusal zekâ beş altı boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; duygusal öz bilinç, duygu yönetimi, duyguların etkin kullanımı, empati ve ilişkileri yürütme olarak beş maddede açıklanmıştır (Akt. Tunç, 2020: 16).

- Duygusal farkındalık, birey duygularını tanıyıp farkında olmayı, ifade edip, düşünce-duygu ve tepki arasında bağlantı kurmayı; kişinin aldığı kararda düşüncenin mi yoksa duygunun mu baskın olduğunun bilincinde olmayı ifade eder. Birey, güçlü ve güçsüz yönlerinin bilincinde olduğu için kendini de gerçekçi bir şekilde değerlendirir.
- Duyguları yönetme, duyguları kontrol altında tutmadan bu duyguları kabullenip nedenini anlamaya çalışmayı, duygularını önyargısız şekilde düşünce- duygu bağlantısı kurup anlık tepkilerden uzak olarak yönetebilmeyi ifade etmektedir.
- Motivasyon, kişinin yaptığı işi severek en iyi performansı sergileme çabası içinde olma hali olarak ifade edilmektedir.
- Empati, Bireyin diğer bireylerin duygularını anlama ve olayları diğer insanların açısından da görüp farklı bakış açılarına saygılı olmayı içerir.
- Sosyal beceriler, sosyal beceriler beş altı boyuttan oluşmaktadır, bu beş altı boyut, kişinin diğer bireylerin duygularını yönetebilmesi için gerekli olan durumlardır.

Bunlar:

- Etkileme ve ikna etme, diğer bireylerde belli duygular uyandırarak, vereceği cevabı sezip bu duruma göre strateji belirleme, kendisiyle birlikte diğer bireyleri belirlenen hedefe doğru götürme becerisi olarak tanımlanır.

- İletişim, karmaşık konuları uzatmadan çözen, dinleme becerisi olan, diğer insanlara hoşgörülü tavır sergileyebilen bireyler olarak tanımlanır.
- Çatışma yönetimi, sorunu başından fark edip çözüm yolu bulmaya çalışan, empati yetenekleri yüksek, diğer bireyin ihtiyacını sezebilen kişiler olarak tanımlanır.
- Liderlik, bireyleri etkilemek için farklı yollar bulabilen, otoriteyi doğru zamanda kullanabilen, ne zaman soğukkanlı, ne zaman dostça tavır sergileyeceğinin farkında olan bireyler olarak tanımlanmaktadır.
- Değişim katalizörlüğü, değişim sürecini kontrol altında tutarak yönetebilen, yeni konulara, değişimlere hızlı uyum sağlayan ve çevresindeki topluluğu da değişime doğru yönlendirebilen kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Goleman, yukarıda açıklanan becerileri inceleyebilmek için küresel şirketlerde araştırmalar yapmış ve yaptığı araştırmalarda üst düzey yöneticilerin liderlik konusunda yüksek performans gösteren liderlerin, düşük performans gösterenlere kıyasla, %90 seviyesinde bilişsel düzeyleri yanında duygusal zekâ performanslarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada çıkan diğer bir sonuç ise, bilişsel zekânın düşünce seviyesinin ve ileri görüşlülük sahibi olabilme konusunda duygusal zekânın itici gücü olduğunu belirtmiştir (Goleman, 2016: 8-14).

### **2.3.5.3. Bar-On Modeli**

Bar-On duygusal zekâ modeli bilişsel olmayan zekâ becerilerini kapsamaktadır. Kişinin duygusal zekâsının günlük yaşamda başarılı olabilmesi için bilişsel becerilerden ayrı olarak gerekli olan duygusal ve sosyal yeteneklerin daha önemli olduğunu savunan, bilişsel ve duygusal becerileri birleştiren karma bir modeldir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000: 82-110).

Bar-On karma modelinde, beynin bilişsel olmayan duygusal bölümünü ön plana çıkararak ve önemini vurgulayan bir modeldir. Duyusal yönden güçlü olmayla, duygusal durumun sağlıklı olmayı eş anlamda değerlendirir (Akt. Avcı, 2019: 92).

Bar-On (2006) duygusal zekâ modelinde, bireyin yaşadığı sosyal ortamdan kaynaklanan baskı ve isteklere karşı etkin biçimde başa çıkabilmesinde tesiri olan, bireysel, sosyal ve duygusal içerikli yeteneklerin planlamasıyla oluşur. Bar-On modeli süreç temelli yapısının yanı sıra, kişinin performansından daha çok potansiyeliyle

ilgilenmektedir, karma model kişinin başarıya potansiyeliyle ilgilenen bir modeldir (Akt. Tunç, 2019: 18).

Bar-On'un modelini oluşturan bölümler;

Kişisel beceriler, bireyin kendi iç dünyasında oluşan, hisleri, düşünceleri ve duyguları anlama ve farkında olmayla ilgili olan yetenekleri kapsar. Kişinin bağımsız olarak kişisel potansiyelinin bilincinde olması, kendine olan güvenle ve saygısıyla bu becerileri hayata geçirebilme becerisidir (Avcı, 2019: 92).

Kişilerarası beceriler, kişinin diğer bireylerle kişilerarası ilişkilerdeki becerisini ve kapasitesini belirtmektedir. Kişilerarası beceriye sahip bireyler, diğer kişilere empatiyle yaklaşabilen, sosyal sorumluluk sahibi, diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini anlayabilen ve kendi davranışlarını bulunduğu sosyal çevreye göre uyarlayabilen, ilişkilerinde başarılı olan kişilerdir. Uyumluluk, insanın yaşadığı çevrede esnek bir yapıya sahip olması, değişen olaylara uyum sağlayabilmesini içermektedir. Kişinin bulunduğu çevre içinde karşılaştıkları güçlükleri çözüm üretmek üstesinden gelebilme, duruma uygun değişim gösterebilme becerisine sahip bireylerdir. Uyumluluk becerisine sahip bireyler, sorunlu durumları kavramada ve doğru çözümleri bulmakta başarılı bireylerdir (Yüksel, 2006: 17-32).

Stresle başa çıkma, kişinin stresle mücadele etme yeteneğini içermektedir. Kişinin strese dayanma gücünü ve dürtülerini kontrol altında tutabilme yeteneğidir. Stresle başa çıkabilen kişiler, stres yaratan olumsuz bir durum karşısında umutsuzluk duygusu yaşamadan ani tepkiler vermez, en uygun başa çıkma yöntemini bulur, stres yaratan bir ortamda dahi çalışabilme özelliğine sahiptirler (Akt. Sezen, 2018: 47).

Genel ruh hali, bireyin yaşama olumlu duygularla yaklaşır, bu duyguları ifade ederken iyimser kalabilme becerisini içermektedir. Bu kişiler hayattan keyif alan, olumlu bakış açısına sahip, yaşanan olayların pozitif yönlerini görebilen, işyerinde olumlu bir iklim oluşturan ve diğer kişilere de bu duyguları yansıtan, neşeli, umutlu kişilerdir (Akt. Sezen, 2018: 47).

Bar-On 1980 yılında başladığı duygusal zekâ çalışmalarının bir sonucu olarak 1997 yılında 133 maddeden oluşan Bar-On Duygusal Katsayı Envanterini (EQ-İ) geliştirmiştir. Envanterin Türkçe uyarlama çalışması Tekin Acar tarafından yapılmış ve madde sayısı 88'e indirilmiştir. Birçok bilimsel araştırmada kullanılan Bar-On

Duygusal zekâ Ölçeği, duygusal zekâ ölçme konusunda güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçektir (Avcı, 2019: 100).

#### **2.3.5.4. Cooper ve Sawaf Modeli**

Cooper ve Sawaf da, Bar-On'un geliştirdiği karma model gibi bir model oluşturmuşlardır. Bu modelde Cooper ve Sawaf duygusal zekâ ile liderlik ilişkisini araştırmış ve bu konuya odaklanırken modele dört köşe taşlı özellik eklemiştir (Kılıçaslan, 2009). Cooper ve Sawaf, kişinin hayatında ve çalışma yaşamında duygusal zekâ becerisi üzerine yoğunlaşarak duygusal zekâ düzeyinin geliştirilmesi için bir çalışma planının oluşturulmasını tavsiye etmektedir. Bu çalışma planının adı "Dört köşe taşlı model" dir. İlk köşe taşı duyguları öğrenmeyle, ikinci köşe taşı duygusal zindelle, üçüncü köşe taşı duygusal derinlikle ve dördüncü köşe taşı ise duygusal simya olarak tanımlamıştır (Korkmaz, 2008: 20-21).

- Duyguları öğrenmek, kişinin duygusal gücünün farkında olarak bu duyguları değerlendirip sosyal çevresinde uygun şekilde kullanabilmesidir. Bireyin bu beceriye sahip olabilmesi için; duygularını dışarıdan bakarak algılamaya, duygusal enerjisini çevresindeki diğer bireyler için kullanmaya, duygusal geri bildirim ve pratik sezgi gibi yeteneklere sahip olması gerekmektedir (Avcı, 2019: 101).
- Duygusal zindelle, kişinin duygusal açıdan sahip olduğu öz varlığa, kişi tarafından oluşturulmuş güven ortamına (güven çemberi) sahip, olumsuzluğun kişi tarafından yararlı bir davranışa dönüştürmesi, esnek bakış açısına ve yeniliklere açık olmak olarak tanımlanır (Avcı, 2019: 101).
- Duygusal derinlik, kişinin kendi potansiyelinin farkında olarak içsel amaçlarını belirlemesi ve kendini bu amaçlara adanması aynı zamanda bulunduğu ortamın amaçlarına da uyumlu hale getirebilme becerisidir (Avcı, 2019: 101).
- Duygusal simya ile, duygusal zekânın yaratıcılığı geliştiren yönüne vurgu yapılmıştır. Bireyin, geçmiş, şimdi ve gelecek zamanları düşüncesinde canlandırarak fırsatları değerlendirip geleceğe dönük plan yapabilme, önemsiz olduğu düşünülen duyguları daha kıymetli hale getirerek o duyguların güçlerinden kişinin yararlanması olarak tanımlanır (Avcı, 2019: 101).

## 2.4. Düşünme

İnsanları diğer canlılardan ayıran bir özellik olarak tanımlanan düşünme kavramının antik dönem filozoflarından günümüze kadar birçok açıklaması yapılmıştır. Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğünde düşünme; “karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” olarak tanımlanır (Akt. Gülveren, 2020: 8). Sokrates, konuşulan konuyla bağlantılı gerçekleşen tartışmaya inanıp yanlış olanı ortaya çıkarmanın mümkün olduğunu savunmuş ve eleştirel bakış açısı Sokrates döneminde başlamıştır (De Bono, 2007:19).

Aristoteles ise, kişiye göre öz ve bağımsız bir eylem olan düşünme insan ve hayvan arasındaki en önemli ayırmadır demiştir (Berber ve Ark., 2002). Von Aster ise 1945 yılında düşünmenin, birleştirme, parçalama ve kıyaslama olduğunu söylemiştir. Morgan 1991 yılında düşünme eylemini “simgesel aracılık işlemi” olarak tanımlamıştır. Cücenoglu 1994 yılında düşünme kavramı için “içinde bulunulan durumu anlamak amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik, organizeli zihinsel bir süreçtir” demiştir. Plotnik 2009 yılında düşünmenin, “mantık üretme, kavram oluşturma, problem çözme ve yaratıcı faaliyetlerde bulunmak için kullanılan zihinsel süreçler” olduğunu belirtmiştir (Gülveren, 2020: 9).

Düşünme eylemini bir süreç olarak tanımlayan John Dewey, insan beyninin sünger gibi doldurulmaması gerektiğini, bunun yerine öğrencilerle klasik anlamda yapılan derslerin dışına çıkıp, yaşantı ve düşünme fırsatlarının sunulduğu derslerin planlanmasının daha faydalı olacağını savunmuştur (Dewey, 1973). Yapılan tanımlardan yola çıkarak düşünme eyleminin, var olan durumu anlayıp bu durumla ilgili bağlantılar kurup anlam çıkarmak olduğunu söyleyebiliriz. Bilimsel düşünme ile günlük hayatımızın içindeki düşünme eylemi arasında fark olduğu açıktır. Bilimsel düşünme eyleminin kazandırılması için eğitim kurumlarımızın doğru düşünmeyi öğreten derslere yer vermesi önem taşımaktadır (Gülveren: 2020: 10).

### 2.4.1. Düşünme türleri

Yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme, düşünme türleri arasında yer alır.

**a. Yaratıcı düşünme:** Bilgi çağının öne çıkan düşünme türlerinden olan yaratıcı düşünme, 1950’li yıllarda eğitim bilimciler tarafından akademik boyutta oldukça tartışılmış ve günümüzde birçok alanda disiplinler arası çalışmaların hammaddesi

olarak eğitimin de merkezine oturmuştur (Saç, 2011). Yaratıcılık kavramı en çok güzel sanatlar için kullanılmış olsa da yirmi birinci yüzyılın başlangıcından itibaren birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Yaratıcılığın insanın olumlu yönleriyle ilgili olduğunu düşünen insancıl yaklaşım kuramını benimseyen eğitim psikologları, özgür bir ortamda bireyin yaratıcılığını geliştiğini savunurlar. Psiko-analitik kuramcılar ise, yaratıcılığın insanın olumsuz yanlarından ortaya çıktığını savunurlar. Çevresel kuramı benimseyen psikologlar ise yaratıcılığın nitelikli deneyimlerle öğrenilerek geliştiğine inanmaktadırlar (Demirci, 2007: 66-69).

Yaratıcılığın düşünsel ve duygusal olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Yaratıcılığın, özgün olma, sıra dışı olma, bilinen biçiminin dışında kullanma ve birleştirme gibi özellikleri bulunmaktadır (Ömeroğlu ve Turla, 2001). Yaratıcılık literatürde, farklı düşünüp problemi fark edip çözüm bulmayı gerektiren bir eylem olarak yorumlanmıştır. Yaratıcılık sürecinde problemin ne olduğunu anlamak en önemli süreçtir. Kişinin problemi fark etikten sonra oluşturduğu düşünce sayısı (akılcılık), bu düşüncelerin özgünlüğü ve zihnindeki kavram ve konu sayısı (esnekliği), kişinin farklı ve yaratıcı düşünme becerisini ortaya koymaktadır. Bundan dolayı yaratıcı düşünen kişilerin, özgün, esnek ve akılcı olduğu belirtilmektedir (Özgenel ve Çetin, 2017: 114-116).

**b. Yansıtıcı düşünme:** Ünver'e göre yansıtıcı düşünme, öğrenme ve öğretme yöntemi olup bireyin seviyesine uygun olumlu ya da olumsuz durumları ortaya çıkarıp problem çözme süreci olarak tanımlamıştır (Ünver, 2003). John Dewey'in pragmatik felsefe ve eğitim uygulamadan yola çıkarak ürettiği "yansıtıcı düşünme" eğitimin ideal ve amaçlarını oluşturur. Eğitimde özellikle demokrasiye önem veren Dewey, bireylerin eğitim aşamasında demokrasiyi öğrenmeden problem çözme becerisine sahip olamayacaklarına vurgu yapar. Dewey yansıtıcı düşünmeyi, "bir düşünce ya da bilgiyi onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünme" olarak tanımlamıştır (Zembylas, 2007: 355-367).

Habermas ise yansıtıcı düşünmeyi üç seviyeye ayırmıştır. Teknik alanda, uygulamalı alanda ve eleştirel alanda olmak üzere üç düzeyde tanımlamıştır. Ölçülebilir veriler üzerinde durulan alan, teknik alanda yansıtma; hedef ve eylemlerine ulaşp ulaşmadığını inceleyip, bunların nedenlerini anlamaya yönelik düşünmeye uygulamalı alanda yansıtma; bireyin öğrenme sürecini etik alanda değerlendirme sürecini ise eleştirel alanda yansıtma olarak tanımlamıştır (Hatton ve Smith, 1995: 33-49).

**c. Problem çözüme:** Problem ve problem çözüme konusu uzun yıllardır psikoloji biliminin ilgi odağı olmuştur. Stevens (1998) problemi “bir ortam ya da durumdan daha çok tercih edilen bir başka ortam ya da duruma geçiş esnasında önümüze çıkan engeller zorluklar” olarak tanımlamış, problem çözmeyi de “birtakım koşulları, tercih edilen başka bir duruma dönüştürme süreci” olarak tanımlamıştır (Akt. Aksoy, 2003). Kişi karşısına çıkan duruma göre tepki vermesi gerektiğini anladığı an problem çözüme işi başlamış olur. Problem çözüme işi başladığında kişi kendine bir hedef seçer ve bu oluşturmuş olduğu hedefe ulaşmak için çabalamaya başlar. Kişi oluşturduğu hedefe ulaşırken karşısına çıkan sorunları çözüme sürecine problem çözüme diyebiliriz. Problem birey tarafından doğru tanımlandığında problem çözüme işlemi başlar. Birey, problem yaratan durumla ilgili doğru bilgiye sahip olup zorluğu giderecek davranışları yeniden yapılandırıp en iyi çözüme götüreceği seçeneği tercih etmelidir (Akt., Gülveren, 2020: 20-21).

Kabadayı (1992: 31-33), problem çözüme sürecinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olduğunu söylemiş ve bu sürecin eğitimde teknik ya da yöntem olarak kullanılmasının bireyi geliştirebileceğini öne sürmüştür.

#### **2.4.2. Eleştirel Düşünme**

Sokrates’in 2400 yıl önce “sorgulanmayan bir yaşam, yaşanmaya değer” sözüyle eleştirel düşünmenin başladığını söyleyebiliriz. Eleştirel düşünme antik dönem filozoflarına kadar dayanmaktadır. Birçok filozof çağlar boyunca eleştirel düşünme alanına büyük katkılarda bulunmuştur, Jean Piaget, Ernest Dimnet, Joseph Rossman, John Dewey, Edward Thorndike, Victor Noll, Henry Hazlitt, Karl Duncker, Joseph Jastrow, Graham Wallas ve Joseph Wertheimer gibi filozofları sayabiliriz (Ruggiero, 1988). John Dewey’in 1910 yılında “How We Think” adlı kitabında bilimsel metoda uygun “Yansıtıcı Düşünme” kavramını anlattığı çalışmasıyla çağdaş eleştirel düşünme akımının başladığını söyleyebiliriz (Beyleroğlu ve Gülle, 2017: 7).

Alan yazın incelendiğinde, eleştirel düşünme kavramın çok farklı tanımlarına rastlamaktayız. Bu tanımlar felsefe ve psikoloji alanına ait tanımlardır. Eleştirel düşünmenin zekâ kavramından farklı bir kavram ve tanım olduğunu belirtmekte fayda var. Eleştirel düşünme zekâdan farklı olarak bireyde kişisel bir beceri olarak geliştirilebilir (Walsh ve Paul, 1986). Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi “neye inandığımız veya ne yaptığımızı karar vermeye odaklandığımız yaratıcı ve akla yakın

düşünme” olarak tanımlamıştır. Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi, mantıksal boyut, ölçütsel boyut ve pragmatik boyut olarak üç ayrı türe ayırmıştır. Mantıksal boyut; kelime ve ifadelerin anlamlarını bilme, bir özelliğin ait olduğu sınıfı bilerek tanımlama, Ölçütsel boyut, mantıksal boyut tarafından kabul edilen yargıların ölçütsel boyutta yargılanması, Pragmatik boyutu ise, kanıya karşılık gelen bu boyutta ifade edilen düşüncenin kişi için iyi olup olmadığına karar vermektir (Rogers, 1990: 3-10).

Sternberg ve Baron 1985 yılında eleştirel düşünmeyi, bireyin problem çözme aşamasında, problemi tanımlayıp sınıflama yapıp ardından bilgiyi analiz ederek akla uygun sonuçlara ulaşma olarak tanımlamışlardır. Norris (1985) eleştirel düşünmeyi, bireyin neye inanması ya da inanması konusunda mantıksal karar verme süreci olarak tanımlarken, Maiorana 1992 yılında eleştirel düşünmeyi, farklı bakış açılarını yorumlayıp durumu kavradıktan sonra problem çözme olduğunu söylemiştir. McKnow 1997 yılında kendisinden önce yapılan tanımlardan yola çıkarak eleştirel düşünmenin iki ögesi olduğuna dikkat çekmiştir. Bu ögeler; akıl yürütmenin değerlendirme süreci ve eleştirel mizaçtır. Akıl yürütmenin değerlendirme sürecini, bireyin doğru anlamı çıkarırken tartışma ya da iddia aşamalarında ileri sürülen fikirleri değerlendirme becerisi; eleştirel mizaç için ise, bireyin eleştirel düşünme yeteneği olduğunu ileri sürmüştür. Ellis 2002 yılında bireyin gerçekte düşünme eylemini birbirinden ayırıp gözlem yaparak sorular soran, ortaya çıkardığı hipotezleri yorumlarken gerçek delillerle mantığa uygun kanıtlar sunması olarak tanımlamıştır (Akt. Gülveren, 2020: 23-24).

#### **2.4.3. Eleştirel Düşünmenin Kısa Tarihçesi**

Eleştirel düşünmenin tarihi Antik Yunan dönemine dayanmaktadır. Anlayarak anlamı yargılama anlamına gelen “Kriticos” ve anlamlılık yasaları anlamına gelen “Kriterion” kelimelerinden üretilmiş bir kavramdır. Eleştirel düşünme kavramının kökleri Sokrates’e dayanmakta olup, insanların belli konu hakkındaki düşünce ve inançlarını belirleyip ayrıntılı sorgulama yapabilmeleri için geliştirdiği bir yöntemdir. Sokrates’in sorgulama yöntemi günümüzde de en bilinen eleştirel düşünme ve eğitim yöntemidir. 15. ve 16. yüzyılda Rönesans akımıyla insanlık yaşamın her boyutunu eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeye başlamıştır. Colet, Erasmus ve Moore gibi filozoflar insan yaşamıyla ilgili her düşüncenin ve bilginin eleştirel düşünmeyle incelenmesi gerektiğini savunmuşlardır (Gülveren, 2020: 30-31)

Francis Bacon (1561- 1626) insanların bilgiyle ilgili araştırma yaparken akıllarını yanlış kullanarak araştırma yaptıklarını düşünerek bu konuda araştırma yapmaya başlamıştır. Bacon “The Advancement of Learning” adlı kitabında bilgiye ulaşma yollarına dikkat çekmiş ve eleştirel düşünme için yazılan ilk kitap olmuştur. Descartes (1596-1650) Bacon’dan sonra eleştirel düşünmeyle ilgili çalışmalar yapmış, insan aklının düşünürken sistemli bir disipline ihtiyacı olduğunu vurgulamıştır. Düşünme sürecinde insanın düşündüğü her konuyla ilgili şüpheli olması, sorgulanıp test edilmesi gerektiğini söylemiştir. Hobbes ve Loce ise 16. ve 17. yüzyıla damgalarını vurarak geleneksel düşünme biçimlerinin dışına çıkmışlardır. Eleştirel akla dikkat çeken filozoflar öğrenme konusunda yeni görüşler ileri sürmüşlerdir. Comte ve Spencer, 19. yüzyılda eleştirel düşünme kavramını biraz daha genişleterek sosyal alana uygulamaya başlamışlardır. Comte ve Spencer’ın kuramı Sigmund Freud’u da etkileyerek bilinçaltına uygulanmış ve antropoloji biliminin de gelişmesine destek olmuştur. 20. yüzyıla gelindiğinde eleştirel düşünmenin eğitim alanına girdiğini görmekteyiz (Gülveren, 2020: 32).

#### **2.4.4. Eleştirel Düşünmenin Boyutları**

Wood 2002 yılında eleştirel düşünmeyi “aklı kullanarak doğruyu ve yanlış bulma” olarak tanımlamış ve insanın eleştirel düşünebilmesi için belirli adımları izlemesi gerektiğini öne sürmüştür. Bu adımlar; mantıksal hataları fark etme, görüş ve fikirler içinde gerçek olanı anlamak, adil ve açık fikirli olmak, kendini ve başkalarını tarafsızca sorgulamak, kendi düşünme sistemini anlayıp yeniden düzenlemektir (Wood, 2002: 50-70).

Demirel eleştirel düşünmeyi, kişinin bilgiyi aktif, etkili ve kişinin yetenekleri doğrultusunda kullanabilmesi olarak tarif etmiştir. Demirel düşünme eğilimini; tutarlılık, birleştiricilik, uygulanabilirlik, yeterlilik ve iletişim kurabilme özelliği olarak beş başlık altında toplamıştır (Demirel, 1999). Dewey 1993 yılında eğitiminin öncelikli amacının insanlara düşünmeyi öğretmek olduğunu savunmuş ve Halpbern de 2003 yılında Dewey’in düşünme süreciyle ilgili fikirlerini incelerken bebeklik sürecinin etkisinin atlandığını belirtmiştir. Halpbern özellikle üst bilişsel mekanizmaları ön plana çıkararak eleştirel düşünme becerisi öğretilirken dört başlık önermiştir; eleştirel düşünme becerisini açık bir şekilde sergilemek, düşünme ve öğrenme sürecine istekli olabilmek, farklı öğrenme aktiviteleri içinde olmak,

davranışlarını üst biliş mekanizmalarıyla kontrol edebilmek (Akt. Beyleroğlu ve Gülle, 2017: 10).

Judge, Jones ve McCreey 2013 yılında eleştirel düşünmenin, bireyin aldığı bilgiye meydan okuyarak sorgulaması olduğunu söylemişlerdir. Eleştirel düşünmeyle birey fikirleri inceler ve kişisel felsefesine uygun olarak değerlendirir ve sorgular. Birey eleştirel düşünme sayesinde kendi hakkında şunları düşünmesini sağladığını söylemişlerdir: Birey zayıf ve güçlü yönlerini bilir, düşünme becerisi gelişir, düşüncelerini sorgular, diğerlerinin bakış açısını ve düşüncelerini sorgular, olumlu ve olumsuz kararları seçebilir, sunulan kanıtları anlar, farklı bir bakış açısı veya fikirde esnek olur, farklı öneriler olduğunda fikir ve bakış açısını yeniden düzenler (Judge, Jones ve McCreey, 2013: 1-23).

Günümüz eğitimcileri eleştirel düşünmeyi beş gruba ayırarak sınıflandırmışlardır:

- **Birinci Sınıflandırma:** Zayıf duyulu eleştirel düşünme ve sağlam duyulu eleştirel düşünmedir. Zayıf duyulu eleştirel düşünmede; çözümlenme- tekrar anlamlandırma ve değerlendirme aşamalarında bireyin hedefe koyduğu davranışlardan etkilenme söz konusudur. Kişi olay ve durumları dar bir bakış açısıyla değerlendirir. Olgu ve nesnelere tek boyutlu ya da iki boyutlu bakış açısıyla anlamlandırır. Sağlam duyulu eleştirel düşünmede ise; birey olay ve durumları tarafsız, kurallı değerlendirir, olgu ve nesnelere çok boyutlu bakış açısıyla yorumlar. Birey kendini kandırmaz ve benmerkezci değildir (Demircioğlu, 2018: 36).
- **İkinci Sınıflandırma:** Doğru düşünce, düşüncenin öğeleri ve düşünce alanları olarak üç gruba ayrılmıştır. Doğru düşünce; bireyin dünyayı anlama aşamasında, konuyla bağlantılı, tutarlı, özgün, anlaşılır, tarafsız, mantıklı, anlamlı, derin, eksiksiz ve amaca uygunluğu ile oluşan düşüncedir. Bu düşünce özelliğine sahip olmak isteyen bir kişinin zihnini bu özelliklere uygun bilimsel düşünme metotlarıyla disipline etmesi gerekmektedir. Bu düşünme biçimi göreceli olmakla birlikte düşünce alanları arasında da değişkenlik gösterir. Düşüncenin öğeleri; Eleştirel olmayan düşünce ile tarafsız, gelişmiş eleştirel düşünce karşılaştırılır. Tutarlı, mantıklı ve kesin olan eleştirel düşünmeye göre eleştirel olmayan düşünme tutarsız, belirsiz ve yüzeyseldir. Düşünce alanları; Düşünme eylemi sistemli olarak bir konu içinde ya da görüş içinde bulunan

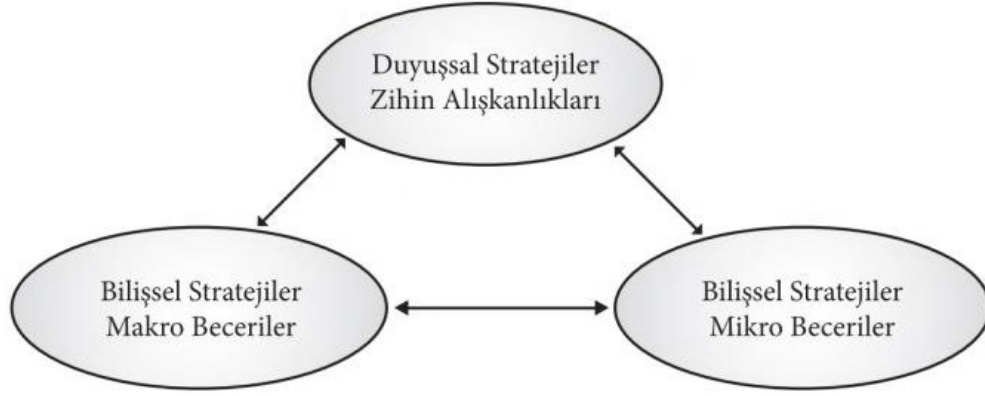
sorun veya amaçlar doğrultusunda ilerler ve yapılandırılır. Eleştirel düşünün bir birey bir sorun veya amaç doğrultusunda düşünmesini düzenler. Bu sistem sorunlar arasındaki farklılıkları ortaya koyarken açıkça görülür (Demircioğlu, 2018: 37).

- **Üçüncü Sınıflandırma:** Problemi tanıma, problemin çözümü için makul bilgileri seçme ve toplama, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanımlama, doğru sonuca götürecekt ilgili varsayımları seçip formüle etmek, geçerli sonuçlara ulaşip çıkarımların doğruluğunu tartışma (Kurnaz, 2019: 180).
- **Dördüncü Sınıflandırma:** Tümevarımlı ve tümdengelimli düşünme, savların güvenilirliğini sorgulama ve tartışma konusu olan varsayımları tanımlama (Kurnaz, 2019: 179).
- **Beşinci Sınıflandırma:** Analitik, açık fikirli, meraklı, kendine güvenen, doğruyu arayan ve sistemli olarak maddelendirilmiştir (Facione ve Facione, 2007: 38-45).

Eleştirel düşünme üstüne araştırma yapan eğitimcilerin bir kısmı eleştirel düşünmeyi bir beceri olarak değerlendirmiştir. Paul 1984 yılında, eleştirel düşünmeyi bütünleştirilmiş makro düzeyde mantıksal beceriler bütünlüğü olarak yorumlamıştır. Facione ise 1990 yılında eleştirel düşünmenin, analiz, yorumlama, çıkarım, açıklama, öz denetim, değerlendirme gibi bilişsel beceriler bütünü olduğunu savunmuştur (Doğanay ve Ünal, 2006). Watson ve Glaser (1980) ise eleştirel düşünme becerilerini, problemin çözümüne dönük uygun seçenekleri veya güçlü varsayımları belirleme ve problemin çözümü için geçerli sonuçları çıkarıp bu sonuçları değerlendirme olarak tanımlamaktadırlar (Akt. Kürüm, 2002: 29).

#### **2.4.5. Eleştirel Düşünme Stratejileri**

Paul ve Elder (2001) eleştirel düşünme stratejilerini üç ana bölüme ayırarak el almışlardır. Bu boyutları bu şekilde sınıflandırabiliriz.



Şekil 2.1: Eleştirel Düşünme Stratejileri (Paul ve Elder (2001)).

**a. Duyuşsal stratejiler-zihin alışkanlıkları:** Bağımsız düşünme, ben-merkezli ve toplum merkezli iç görüş geliştirme, tarafsız düşünme, yargıyı erteleyip zihinsel alçakgönüllü olabilmeyi geliştirme, zihinsel cesareti geliştirme, zihinsel iyi niyetliliği ve dürüstlüğü geliştirme, zihinsel azimliliği geliştirme, düşünme becerisine güven duymayı geliştirme.

**b. Bilişsel stratejiler- makro yetenekler:** Sokratik sorgulama ve tartışma yapabilme, diyaloglarla düşünme, yorumları-kuramları değerlendirerek diyalektik akıl yürütme, eleştirel okuma ve dinleme, disiplinler arası ilişki kurabilme, çözümler üretip üretilen çözümleri değerlendirme, inanç-yorum-görüş ve kuramları analiz etmek, temel soruları sorup sorulan soruların devamlılığını sağlama, bilgi edinilen kaynakların güvenilirliğini değerlendirme, değerleri ve standartları açık hale getirip değerlendirme ölçütü geliştirme, genellemeleri yalın hale getirirken anlamı bozmama, benzer durumları karşılaştırma, farklı kuramları-inançları ve görüşleri keşfederek bireyin kendi görünüşünü geliştirme ve problem-sonuç ve inançları açık hale getirme.

**c. Bilişsel stratejiler-mikro beceriler:** İdeallerle gerçek uygulamaları karşılaştırıp birbirinden ayırt edebilme, kusursuz düşünebilmek için eleştirel sözcük dağarcığı kullanma, önemli olan benzerlik ve farklılıklara dikkat etme, sayıtları inceleyip değerlendirme, ilgi olan olgulardan ilgili olmayanları ayırma, akılcı çıkarım ve yorum üretme, kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme, çelişkileri görme, sonuçları keşfetme (Kurnaz, 2020: 35-37).

#### 2.4.6. Eleştirel Düşünme İçin Gerekli Önkoşul Yapılar

Eleştirel düşünme eğitimine erken yaşlarda başladığında bireyin eleştirel düşünme becerisine sahip olarak gelişmesi sağlanabilir. Eğitim hayatının ortalarında olan bir

bireye eleştirel düşünmeye ilişkin eğitim verildiğinde ilerleyen dönemlerinde kişinin eleştirel düşünmeye hazır hale gelmesi sağlanır. Eleştirel düşünmenin daha doğru ve sağlıklı öğretilmesi için gerekli önkoşul yapıları açıklamak gerekir. Eleştirel düşünme tanımlarına baktığımızda en çok rastlanan ögenin tutum boyutu olduğunu görmekteyiz. Tutum Smith tarafından 1968 yılında “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” olarak tanımlanmıştır (Akt. Kağıtcıbaşı, 1979). Psikolojik obje yerine eleştirel düşünmeyi koyduğumuzda, eleştirel düşünmeyle ilgili tutumları etkileyeceğini söylemek mümkün. Eleştirel düşünmeye karşı tutumun, eleştirel düşünme strateji ve becerilerinin kazanım sürecini ve kullanım sürecini etkilemektedir (Paul ve Elder, 2001: 371).

Kişinin beceri ve strateji kullanımını, bireyin zihnine olumlu tutum ve alışkanlık kazandırarak kolaylaştırmak mümkündür. Bireyin, farklı seçeneklere karşı açık olma, empati becerisine sahip olması, bilgiye ulaşırken farklı görüşleri araştırması ve bu farklı görüşleri de araştırması içinde değerlendirmesi ve tek bir seçenekle yetinmeyip farklı seçenekleri de araştırmasını bu tutum sağlayacaktır. Fisher de 1998 yılında eleştirel düşünmeyle ilgili üç önemli boyuta işaret etmektedir. Bu boyutun ilki, kişinin akıl yürütmeye hazır ve istekli olmasıdır. İkinci tutum ise, kişinin mücadele edebilecek isteğinin olmasıdır. Kişi kendi düşünme biçimini de eleştirebilecek güce sahip olmalıdır. Karşı düşünceleri de işin içine katarak, açık fikirli olup, doğru sonuca varmayı hedeflemelidir. Üçüncü tutum ise gerçeği bulma isteğidir. Bireyler gerçeği bulmak ve araştırmak konusunda azimli olmalıdır. Bireyler doğruyu araştırırken “her zaman doğruyum ve haklıyım” düşüncesine kapılmadan “emin değilim, araştırıp bulmalıyım” yaklaşımıyla ilerlemelidir (Fisher, 1998: 1-10).

Bireyler bir konu hakkında düşünürken o konu hakkındaki ön bilgilerine dayanarak düşünürler. Bir kişi bir konu hakkında ön bir bilgiye sahip değilse o konu hakkında olumlu veya olumsuz bir tutuma sahip olması da mümkün değildir. Bu durumdan dolayı da böyle bir bireyin eleştirel düşünme yapabilmesi mümkün değildir. Eleştirel düşünme yapabilmek için belli standartların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu standartları iki grupta toplayabiliriz. Birincisi, entelektüel çalışmaların-ürünlerin muhakemesi ile ilgili olandır. Tez çalışmaları, kuramları, gözlemci raporların güvenilirliğini, otoritelerce açıklanan görüşlerin doğruluğunu yargılama ve incelemidir. İkinci grupta ise araştırma yaparken veya düşünürken yol gösteren ilkeler yer

almaktadır. Düşünme süreçleri farklılaştıkça farklı ilkeler göz önünde bulundurularak düşünülmelidir. Etkili düşünebilmek için eleştirel düşünmenin ilke ve standartlarına dikkat edilerek uygulanması gerekmektedir (Beyleroğlu ve Gülle, 2017: 7-27).

#### **2.4.7. Eleştirel Düşünme Öğretimi**

Eleştirel düşünme becerileri öğretimine yönelik ilk çalışmalar 1960'larda yazılı anlatımların yargılanmasına ilişkin çalışmalarla başlamıştır. Eleştirel düşünme beceri öğretimi çalışmaları 1960'lı yıllarda ilk kez Perry tarafından başlatılmış olup, 1980'li yıllarda Paul ve arkadaşları tarafından modelleştirilmiştir. Türkiye'de eleştirel düşünme çalışmaları 1989 yılında Kazancı ve 1995 yılında Cücennoğlu tarafından ilk kez gerçekleştirilmiştir (Akt. Özden, 2009). Ennis 1985 yılında eleştirel düşünme öğretiminin bağımsız bir beceri olarak öğretilmesi gerektiğini savunmuş, diğer disiplinlerin içindeki konuların sürekli tekrarından kurtulmuş olarak sadece eleştirel düşünme öğretimine yoğunlaşması gerektiğini savunmuştur. Bağımsız olarak verilen eğitimin ardından diğer derslere entegre edildiğinde o dersler tarafından desteklenmesinin daha kolay olabileceğine dikkat çekmiştir. Tüm bunları yanı sıra Ennis, kişinin eleştirel düşünme eğitiminin ardından bu öğrenmeyi karşılaştığı problemleri çözmek için de kullanabileceğini belirtmiştir (Akt. Beyleroğlu ve Gülle, 2017: 18).

Kazancı 1989 yılında eleştirel düşünme becerisine yönelik öğretiminin eğitim içine entegre edildiğinde öğrencilerin zihinsel gelişimini ve davranışını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Kazancı eleştirel düşünme öğretiminde izlenecek yöntemi ise şu şekilde sıralamıştır: Biçimsel mantık, biçimsel disiplin kuramı ilkeleri, derler ve ders konuları, vaka incelemeleri, tartışma ve münazaralar, oyun, bilmece ve simülasyonlar olarak belirtmiştir. Reed ise 1998 yılında eleştirel düşünme becerisi öğretiminin öğrencilerin derslere aktif katılmasını sağlayacağını ve düzenli olarak dersi takip edebilmelerine olanak sağlayacağını söylemiştir. Dutoğlu ve Tuncel ise 2003 yılında eleştirel düşünme becerisi öğretiminde özellikle iki konu üzerinde durulmasına dikkat çekmiştir. Bunlarda ilki; meraklılık, koşulsuz bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme; ikinci ise, kendine güven, kendinin farkında olma, duygudüşüncelerini açıkça ifade etme ve kendine karşı saygı duymak olarak sınıflandırmıştır (Akt. Beyleroğlu ve Gülle, 2017: 19-20).

Eleştirel düşünme öğretiminin gerekliliği ve önemi konusunda eğitimciler fikir birliği içinde olsalar da bu becerilerin nasıl geliştirilip öğretileceği konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Dört farklı yaklaşım söz konudur ve bu yaklaşımlar şöyledir:

**a. Konu tabanlı yaklaşım:** McPeck vd. (1981) ve Glaser'in (1984) savundukları yaklaşıma göre, öğretilmesi istenen herhangi bir konuyla birlikte eleştirel düşünme becerisini de planın içine eklemek gerektiğidir. Bu yöntemle göre eleştirel düşünmenin ilke ve kuralları açık olarak öğretilen diğer konuyla paralel olarak bir arada öğretilmesidir.

**b. Karma yaklaşım:** Ennis'in (1989) ortaya attığı bu yaklaşım geleneksel öğretim içine konu tabanlı yaklaşımı da ekleyip birlikte kullanılması gerektiğini öngören bir yaklaşımdır.

İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi (konuya entegre etme yaklaşımı): Bu yaklaşım konu tabanlı yaklaşımla benzerlik gösterse de öğretilen içeriğin eleştirel düşünme ilke kurallarıyla bir bütünlük oluşturmasını önermektedir. Bu ilke, kuralların açık ve net olarak değil de üstü kapalı olarak verilmesi gerektiğini savunur. Mcpeck vd.1981 yılında bireyin tüm düşünme eyleminin herhangi bir X üstüne olduğunu, bundan dolayı da tüm konulara uygun bir eleştirel düşünme beceriler setinin olmadığını, bu durumdan dolayı da beceriler seti olarak eleştirel düşünmenin öğretilmeyeceğini savunmuştur. Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin bir konudan bağımsız olarak değil de öğretilen konuya entegre edilerek öğretmenin daha anlamlı olacağını söylemiştir. Pauker ve Pauker de 1987 yılında eleştirel düşünme becerisi eğitiminin konuyla bütünleştirip öğretilmesi gerektiğini savunmuş, bir derse entegre edilerek verilen eğitimin daha kalıcı olacağını öne sürmüşlerdir. Paul ve Elder 2001 yılında “konu alanı düşünme aracılığıyla, düşünme de konu alanı aracılığıyla öğrenilir” diyerek, öğrenilen içerik ile düşünme ilişkisine dikkat çekmişlerdir. Öğretilen her konunun insan düşünceleri sonucunda ortaya çıktığını ve tüm konu alanlarının da düşünülerek öğretilebileceğini ifade etmişlerdir

**c. Beceri temelli öğretim (genel yaklaşım):** Bhana ve Sternburg (1986), Kruse ve Prensessen (1987) tarafından geliştirilen bu yaklaşım konu tabanlı öğretimden farklıdır. Okulda verilen içeriklere dahil edilmeden beceri temelli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre beceri temelli eğitim verildiğinde diğer konuların tekrar edilmesinden kaçınılmış olacağı söylenmiştir. Lipman da düşünmenin bireysel bir beceri olduğunu,

içeriklere dahil edilerek öğretildiğinde öğretilen konuya odaklanıldığını ve eleştirel düşünmenin de göz ardı edildiğini belirtmiştir. Beceri temelli verilen öğretimin herhangi bir içerikten bağımsız olarak öğrenildiğinde, bu beceriyi kazanan bireylerin kolaylıkla yaşamlarında uygulayabileceklerini savunmuşlardır ((Akt. Kurnaz, 2020: 82).

Eleştirel düşünmenin genellenebilir ve aktarılabilir bir beceri mi yoksa belli içeriklere sahip konulara özgü bir beceri mi olduğu günümüzde hala tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Eleştirel düşünmenin sürekli gelime gösteren bir süreç olduğu ortadadır. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi konusunda yapılan araştırmalar sonucunda, doğru ve iyi bir programla bu becerilerin öğrencilere öğretebileceğini göstermiştir (Halpern ve Nummedal, 1995). Uygulanan eleştirel düşünme becerisine yönelik çalışmalar, öğrencilerin düşünme becerisinin geliştiğini ve öğrendikleri bilgilerin kalıcı olduğunu ortaya koymuştur (Snyder ve Snyder, 2008). Alan yazındaki çalışmalara dayalı olarak, uygun öğretim yöntemleri kullanıldığında eleştirel düşünme becerisinin öğretildiğini söylemek mümkündür.

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

Kıran, Küçükboşancı ve Emre (2020) farklı yaş ve meslek grubundan insanların sosyal medya alışkanlık düzeylerini incelemek amacıyla 758 kişiyle yaptıkları araştırmada sosyal medya bağımlılığı ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca kadınların ve erkeklerin içerik paylaşmak, iletişim kurmak, yeni trendleri takip etmek, yeni insanlar tanımak amaçları açısından sosyal medyayı kullanma durumlarının da farklılaştığı bulunmuştur.

Bayram (2020) Marmara Üniversitesinde eğitim gören 602 üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmada sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile kendini sansürleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulguları sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile kendini sansürleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve kendilerini daha fazla sansürleyenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Akademik başarısı kötü olanların sosyal medya bağımlılık düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca kendini sansürlemenin cinsiyete, sınıf düzeyine, akademik başarıya ve eğitim alanına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Koç (2021) 514 üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmada sosyal medya bağımlılığı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulguları sosyal medya bağımlılığı ile öznel iyi oluş arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ve sosyal medya bağımlılığı arttıkça öznel iyi oluşun azaldığını göstermiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak öğrenim görülen fakültenin türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Harmancı vd., (2019) Konya’da 302 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada sosyal medya bağımlılığı ile olumlu ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre sosyal medya bağımlılığı ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunurken sosyal medya bağımlılığı ile olumlu değerlendirilme korkusu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmada ayrıca kadınların sosyal medya bağımlılık düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Söner ve Yılmaz (2018) 2017 yılında Adıyaman’da 332 lise öğrencisiyle yaptığı araştırmada sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi analiz etmişler ve bu iki değişken arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Psikolojik iyi oluşun cinsiyete göre farklılaşmadığı da bulunmuştur.

Erginsoy (2019) duygusal zekânın ve internet bağımlılığının yaşa, cinsiyete, gelir düzeyine ve eğitim alanına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için 150 üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmada duygusal zekânın ve internet bağımlılığının yaşa, eğitim alanına, gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ancak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını bulmuştur. Bulgular ayrıca internet bağımlılığı ile duygusal zekâ arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Altıntaş, A. (2020) devlet okullarında öğrenim gören 187 lise öğrencisiyle yaptıkları araştırmada problemlili internet kullanımı ile duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları problemlili internet kullanımıyla duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan aylık gelir düzeyi ile problemlili internet kullanımı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ergen ve Akacan (2021) 2019 yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde 364 üniversite öğrencisiyle yaptıkları araştırmada öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal medya bağımlılıkları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Araştırmada ayrıca üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin okudukları bölüme göre farklılaştığı da bulunmuştur.

Ateş (2018) İstanbul'da 126 üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmada sosyal medya bağımlılığının cinsiyete, yaşa, medeni duruma, gelir düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmada duygusal zekâ ile sosyal medya bağımlılığı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Sarıkabak ve Çelebi (2019) İstanbul'da 200 taekwondo sporcusuyla yaptığı araştırmada duygusal zekânın bazı alt boyutlarının yaşa ve sporculuk tecrübesine göre farklılaştığını bulmuşlardır. Diğer taraftan duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete ve anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Sosyal medya bağımlılık düzeyinin ise yaşa, aylık gelir düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Sosyal medya bağımlılık düzeyinin cinsiyete ve anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmada ayrıca sporcuların duygusal zekâ düzeyleriyle sosyal medya bağımlılıkları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Malak, Balık ve Akgün (2018) üniversite öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki görüşlerini duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından karma yöntem kullanarak incelemiştir. Bulgular duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Araştırmada ayrıca duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin cinsiyete ve yaşa göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Dutoğlu ve Tuncel (2016) Bolu'da 374 üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmada duygusal zekâ ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin hem duygusal zekâ hem de eleştirel düşünme becerileri düzeylerinin ortanın üstünde olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada duygusal zekâ ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Erdem, İlğan ve Çelik (2013) Muş'ta 188 öğretmenle yaptığı araştırmada duygusal zekâ düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın

bulguları öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin ortanın üzerinde olduğunu ve öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin kişisel farkındalık boyutuna ve eğitim düzeyine göre farklılaşırken cinsiyete ve mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını göstermiştir. Benzer olarak öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri de ortanın üzerindedir ve eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete, eğitim düzeyine ve mesleki kıdeme göre farklılaşmaz iken mesleki branşa göre farklılaşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Doğanlar (2020) Türkiye’de farklı illerden 40 yaş üzeri 121 kişi ile yaptığı araştırmada duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulguları bir alt boyut dışında duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete ve yaşa göre farklılaşmadığını göstermiştir. Çocuk sahibi olmak bazı alt boyutlar açısından duygusal zekâ düzeylerinin farklılaşmasına neden olmaktadır. Medeni duruma, eğitim düzeyine ve sağlık sorunu sahibi olmaya göre de duygusal zekâ düzeylerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğiliminin bazı alt boyutları da cinsiyete ve yaşa göre farklılaşmaktadır. Araştırmada duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu da bulunmuştur.

Ulu ve Baş (2020) bir devlet üniversitesinde farklı fakültelerden 208 öğrenciyle yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin sosyal ağ siteleri kullanım amaçları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin medya okuryazarlığı düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın bulguları eleştirel düşünme eğiliminin ve sosyal ağları kullanma amacının medya okuryazarlığı üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkilerinin olduğunu, diğer taraftan sosyal ağları kullanma amacının eleştirel düşünme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Altıntaş (2019) Marmara Bölgesindeki 6 farklı üniversitede öğrenim gören 802 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yaptığı araştırmada medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde, medya okuryazarlık düzeylerinin ise orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca medya okuryazarlık düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Erişti ve Erdem (2018) bir devlet üniversitesinde 517 öğretmen adayıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları bu iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının hem medya okuryazarlık düzeyleri hem de eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ortanın üzerindedir. Medya okuryazarlık beceri düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmazken eğitim görülen program türüne göre farklılaşmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimi ise cinsiyete, sınıf düzeyine ve eğitim görülen program türüne göre farklılaşmamaktadır.

Balkın (2020) İstanbul'da 306 lise öğrencisi ile yaptığı araştırmada dijital bağımlılık düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sosyal medya bağımlılığı ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca sosyal medya bağımlılığının cinsiyete ve ebeveyn tutumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Saklıca (2016) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde farklı sınıf düzeylerinden 491 lise öğrencisiyle yaptığı araştırmada internet bağımlılığı ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları lise öğrencilerinin internet bağımlılığı alt boyutlarının tamamının yaşa göre farklılaştığını, cinsiyete göre ise bazı alt boyutların farklılaştığını göstermiştir. Eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarından ise bazıları yaşa göre farklılaşmıştır ancak cinsiyete göre hiçbir alt boyut farklılaşmamıştır. Anne ve baba eğitim düzeyine göre hem internet bağımlılık düzeyleri hem de eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri farklılaşmıştır.

Aybek ve Demir (2013) özel ve devlet okullarında eğitim gören 402 lise son sınıf öğrencisiyle medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada lise öğrencilerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin yüksek, bağımlılık düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin ise düşük olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulunurken bağımlılık ile eleştirel düşünme eğilimi arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Nalçacı, Meral ve Şahin (2016) Erzurum'da 284 öğretmen adayıyla yaptıkları araştırmada eleştirel düşünme eğilimi ve medya okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi

araştırmışlardır. Araştırmada bu iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kesici (2020) bir devlet üniversitesinde 316 öğrenci ile yaptığı araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile problemleri ağ kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulguları bu iki değişken arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiş ve bu bulgu eleştirel düşünme eğiliminin problemleri ağ kullanımına karşı koruyucu bir etkisi olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Alkoç (2020) İstanbul’da farklı üniversitelerde eğitim gören 442 öğretmen adayı ile yaptığı araştırmada 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulguları bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermiştir. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin buldukları sınıf düzeylerine ve mezun oldukları liseye göre farklılaştığı bulunmuştur.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu araştırmada lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının, duygusal zekâ düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi ve bu üç değişken arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ayrıca, bu araştırmada lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının, duygusal zekâ düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine, okul başarısına ve ebeveyn eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması da hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilecek bulguların lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin, duygusal zekâ düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin anlaşılmasını sağlamak ve bu konuda bir farkındalık oluşturmak açısından katkı sağlayacağı ve ayrıca elde edilen bulguların lise öğrencilerinin sosyal medyayı daha verimli kullanmalarında bir fayda sağlayacağı değerlendirilmektedir. Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve toplanan verileri analiz etmek için kullanılan yöntemler hakkında bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarını, duygusal zekâ düzeylerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini araştırmaktadır. Bu üç olgu arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu araştırmada nicel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekteştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli bir değişkeni etkileyen ya da değişkeni niteleyen başka değişken veya değişkenleri tespit etmeyi amaçlamaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014). Bu üç değişken arasındaki ilişkileri incelemek için korelasyon tekniği kullanılmıştır ki, bu teknik belirlenen değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını ve eğer bir ilişki varsa bu ilişkinin yönünü ve kuvvetini göstermektedir (Field, 2005). Ayrıca, duygusal zekâ düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyal medya bağımlılığı nasıl yordadığını ölçmek için çoklu regresyon tekniği kullanılmıştır. Bu teknik belirlenen bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde açıkladığı varyans oranı göstermektedir (Field, 2005). Ayrıca, lise öğrencilerinin demografik özelliklerine göre onların sosyal medya bağımlılıklarının, duygusal zekâ düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşıp farklılaşmasının araştırılması da bu çalışmanın kapsamındadır. Araştırmanın kapsamı

oluştururken ilgili alan yazın titiz bir şekilde taranmıştır ve araştırmanın deseni teorilere ve daha önce yapılmış çalışmalara dayandırılarak oluşturulmuştur.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanı çalışma grubu İstanbul ili Üsküdar İlçesinde özel bir lisesinin 2020-2021 eğitim-öğretim yılındaki öğrencilerinin tamamı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu lisenin öğrencilerinin liseye kabul edilmek için Lise Giriş Sınavından yüksek notlar alan öğrencilerdir. Bu öğrenciler Türkiye genelinde başarı diliminde ilk %5'lik oranı temsil eden öğrencilerdendir. Bu çalışmanın ilgili çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilebilmesi için MEB'den gerekli izinler alınmıştır. Anketlerin dağıtılması öğretmenler aracılığıyla sağlanmıştır. Örnekleme tanıtıcı bilgiler aşağıda tablo 3.1'de sunulmuştur.

**Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Özellikleri**

Değişken	Alt Grup	f	%
Cinsiyet	Erkek	108	36,0
	Kadın	192	64,0
Yaş	15 ve altı	99	33,0
	16	104	34,7
	17	71	23,7
	18 ve üstü	26	8,7
Sınıf Düzeyi	Lise 1. sınıf	93	31,0
	Lise 2. Sınıf	102	34,0
	Lise 3. sınıf	71	23,7
	Lise 4. sınıf	34	11,3
Anne Eğitim Düzeyi	Lise ve altı	45	15,0
	Üniversite	220	73,3
	Lisansüstü	35	11,7
Baba Eğitim Düzeyi	Lise ve altı	37	12,3
	Üniversite	199	66,3
	Lisansüstü	64	21,3
Okul Başarı Düzeyi Öz Değerlendirmesi	Düşük	5	1,7
	Orta	75	25,0
	Yüksek	220	73,3

Tablo 3.1'deki bulgulara göre katılımcıların %36,0'ı erkek iken %64,0'ı kadındır. Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında katılımcıların sırasıyla en fazla 16 (%34,7), 15 veya altı (%33,0), 17 (%23,7) ve 18 ve üstü (%8,7) yaş gruplarından oldukları görülmektedir. Sınıf düzeyine ait sıralama yaş sıralamasına benzemektedir. Katılımcılar yoğunlukla lise 2. sınıfa (%34,0), sonra lise 1. sınıfa (%31,0), sonra lise 3. sınıfa (%23,7) ve en son olarak lise 4. sınıfa (%11,3) devam etmektedirler. Anne eğitim düzeyine baktığımızda annelerin önemli bir çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu görülmektedir (%73,3). Annelerden %11,7'lik olan bölümünün eğitim düzeyi ise lisansüstü düzeyinde yer almaktadır. Lise ve altı eğitime sahip olan annelerin yüzdeleri ise %15,0'tir. Diğer taraftan babaların eğitim seviyesi ele alındığında lise ve altı eğitim düzeyine sahip olanların yüzdeleri dağılımının %12,3 olduğu tespit edilmiştir. Üniversite mezunu olan babaların yüzdeleri dağılımı %66,3 iken lisansüstü mezunu olan babaların oranı ise %21,3'tür. Anne ve babaların eğitim düzeyi oranlarına bakıldığında, babaların eğitim düzeyinin biraz daha yüksek olduğu gözle çarpılmaktadır. Son olarak, katılımcıların okul başarılarını kendilerinin nasıl değerlendirdiklerine bakıldığında katılımcıların çok önemli bir bölümünün (%73,3) kendi başarı düzeylerini yüksek olarak değerlendirdikleri görülmektedir. %25,0 oranında bir katılımcı grubu ise kendi başarılarını orta düzeyde görmektedir. Kendi başarı düzeylerini düşük olarak değerlendiren katılımcı oranı ise sadece %1,7'dir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada nicel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri kapalı uçlu anket sorularıyla toplanmıştır. Anket yöntemi iki ana sebeple seçilmiştir. Birincisi, anket bu araştırmanın hedeflediği verilere ulaşmak için hem en çok kullanılan hem de en uygun araştırma materyalidir. İkincisi, anket yöntemi bu araştırmanın hedeflediği veriye ulaşmak için kullanılacak en kapsamlı, en hızlı, en ekonomik ve uygulaması en kolay yöntemdir. Anketler çok fazla sayıda katılımcıdan kısa sürede veri toplamak için uygun olan bir metottur (Creswell, 2005). Daha önceki çok sayıda benzer araştırmalarda da bu yöntem tercih edilmiştir.

Bu araştırma için kullanılan anketin giriş bölümünde araştırmanın amacı ve muhtemel sonuç ve uygulamaları açık ve net bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmaya katılmanın gönüllü olduğu, istemezlerse katılmayabilecekleri net bir şekilde açıklanmıştır. Anketler sadece gönüllü katılımcılardan toplanmıştır.

Araştırmanın anketi dört bölümden oluşmuştur (Bakınız Ek-1). Bu bölümler şunlardır: Kişisel bilgi formu, duygusal zekâ ölçeği, sosyal medya bağımlılığı ölçeği ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeği.

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formundaki sorularla katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, anne ve baba eğitim düzeyi, okul başarı öz değerlendirmesi hakkında veriler toplanmıştır.

### 3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği

Anketin ikinci bölümünde 20 sorudan oluşan Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından geliştirilmiştir. Duygusal Zekâ ölçeği yedi seçenekli *Likert*-Tipi bir ölçektir. Ölçekte 1 değeri *hiç katılmıyorum* ifadesini karşılarken 7 değeri *tamamen katılıyorum* ifadesini karşılamaştır. 20 maddelik ölçek 4 alt boyutu ölçmektedir. Bunlar; *iyi oluş*, *öz kontrol*, *duygusallık* ve *sosyallik* alt boyutlarıdır. Ölçekte 10 madde negatif yönlü yöneltilmiş sorulardan oluşmaktadır. Analizlerden önce bu maddeler tersine çevrilmiştir. Ölçek daha önceki çalışmalar tarafından güvenilir bir ölçek olarak rapor edilmiştir. Deniz vd., (2013: 415) iç tutarlık güvenilirliği Cronbach alfa katsayılarını ölçeğin tamamı ve alt boyutları için hesaplamışlar *iyi oluş* alt boyutu için 0,72, *öz kontrol* için 0,70, *duygusallık* için 0,66, *sosyallik* için 0,70 ve ölçeğin tamamı için 0,81 olarak bulmuşlardır. Bu değerlerden duygusallık alt boyutunun değeri güvenilirlik için belirlenen 0,70 kriter değerinin altındadır (Nunnally, 1978). Ancak, güvenilirlik analizlerinde madde toplam korelasyonları incelendiğinde değerlerin 0,31 ile 0,53 arasında değiştiği görülmüştür. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında 0,30 ve üzerindeki değerlerin kabul edilebilir olduğu belirtildiğinden ölçek güvenilir kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2004).

Bu araştırmada da ölçeğin güvenilirlik iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Tablo 3.2'de gösterilmiştir. Bulgular ölçeğin tamamı ve *iyi oluş* alt boyutunun iç tutarlılık değerlerinin kriter değeri karşıladığını göstermektedir. Ancak *öz kontrol* (0,51), *duygusallık* (0,58) ve *sosyallik* (0,44) alt boyutları kriter değerinin altındadır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelendiğinde *duygusallık* alt boyutunda 15. maddenin diğer 3 maddeyle korelasyonun negatif yönlü olduğu görülmüş ve bu madde çıkarılırsa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının 0,58'e çıktığı görülmüştür. Bu nedenle bu madde ölçekten çıkartılmıştır. Her ne kadar bazı ölçekler için elde edilen

iç tutarlılık katsayıları belirlenen 0,70 kriterinin altında olsa da 0,40 ila 0,60 arasındaki iç tutarlılık katsayılarının da nispeten güvenilir kabul edilebileceği belirtilmektedir (Nakip ve Yaraş, 2017). Bu nedenle araştırmanın duygusal zeka ölçekleri güvenilir olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 3.2: Duygusal Zekâ Ölçeği Güvenirlik Analizi**

No	Alt Boyutlar	Madde Sayısı	İç Tutarlılık Katsayısı
1	İyi Oluş Alt Boyutu	4	0,86
2	Öz Kontrol Alt Boyutu	4	0,51
3	Duygusallık Alt Boyutu	3	0,58
4	Sosyallik Alt Boyutu	4	0,44
DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ (toplam)		19	0,85

### 3.3.3. Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği

Anketin üçüncü bölümünde katılımcılara Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (SMBÖ) ölçeği sunulmuştur. Bu ölçek Özgenel, Canpolat ve Ekşi (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beş seçenekli *Likert*-Tipi 9 maddeden oluşmaktadır ve ölçek tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Maddelerin toplamı veya ortalaması alınarak sosyal medya bağımlılık düzeyi ölçülebilmektedir. Ölçekten alınan yüksek skorlar yüksek bir sosyal medya bağımlılığına, alınan düşük skorlar da düşük bir sosyal medya bağımlılığına işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayılarının 0,70 üzerinde olması durumunda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir (Nunnally, 1978). Bu kritere göre ölçek, ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyini ölçmek için güvenilir bir ölçek olarak kabul edilebilir.

Bu araştırmada da ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Tablo 3.3'te gösterilmiştir. 0,93 olarak bulunan iç tutarlılık katsayısı kriter değerinden oldukça üzerindedir.

**Tablo 3.3: Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği Güvenirlik Analizi**

Ölçek	Madde Sayısı	İç Tutarlılık Katsayısı
SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ (toplam)	9	0,93

#### **3.3.4. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği**

Anketin dördüncü ve son kısmında ise Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (UF/EMI) bulunmaktadır. UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeği Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilen 25 maddeden oluşan beş seçenekli *Likert*-Tipi bir ölçektir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar uzmanların görüşü alınarak Türkçeye *katılım*, *bilişsel olgunluk* ve *yenilikçilik* olarak tercüme edilmiştir. Önceki çalışmalar ölçeğin tamamı ve alt boyutları için güvenilirlik analizleri yapılmış ve ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı 0,91; katılım alt boyutu için 0,88; bilişsel olgunluk alt boyutu için 0,70; yenilikçilik alt boyutu için 0,73 olarak hesaplanmıştır (Kılıç ve Şen, 2014). Bu değerler ölçek güvenilirliği için belirtilen 0,70 kriter değerini karşılamaktadır.

Bu araştırmada da ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Tablo 3.4'te gösterilmiştir. Hem ölçeğin tamamı hem de alt boyutları için bulunan iç tutarlılık katsayısı 0,81 ila 0,94 arasında değişmektedir ki bu değerler kriter değerinin oldukça üzerindedir.

**Tablo 3.4: Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği Güvenirlik Analizi**

No	Alt Boyutlar	Madde Sayısı	İç Tutarlılık Katsayısı
1	Katılım Alt Boyutu	11	0,88
2	Bilişsel Olgunluk Alt Boyutu	7	0,82
3	Yenilikçilik Alt Boyutu	7	0,81
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİM ÖLÇEĞİ (toplam)		25	0,94

### 3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, sosyal medya bağımlılık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri araştırılmış ve değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca bu değişkenlerin katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bu çalışma için nicel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Veriler nicel yöntemlerle toplanmış ve nicel yöntemlerle analiz edilmiştir.

Bu kapsamda SPSS 26.0 programı kullanılarak Pearson momentler çarpımı korelasyon testi ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıkları incelemek için ise normallik analizi yapılmış ve dağılımların normal olduğu görüldüğünden bağımsız örneklem *t*-test ve tek yönlü varyans analizi (*ANOVA*) kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlikleri de analiz edilmiştir. Ayrıca betimsel istatistikler de kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular tablolar kullanılarak görselleştirilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularını yanıtlamaya yönelik olarak gerçekleştirilen analizler ve bu analizlere ait bulgular sunulmuştur.

#### 4.1. Duygusal Zekâ, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri ve Normallik Veri Analizleri

**Tablo 4.1: Duygusal Zekâ, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri ve Normallik Analizleri**

No	Alt Boyutlar	Ort.	Ss.	Skewness	Kurtosis
Duygusal Zekâ	İyi Oluş Alt Boyutu	5,06	1,13	-0,35	0,04
	Öz Kontrol Alt Boyutu	3,41	1,20	0,60	-0,48
	Duygusallık Alt Boyutu	3,19	1,50	0,28	-0,64
	Sosyallik Alt Boyutu	4,10	1,11	0,34	-0,88
	Genel Duygusal Zekâ Düzeyi	3,95	0,90	0,52	-0,45
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Katılım Alt Boyutu	3,93	0,56	-0,97	1,62
	Bilişsel Olgunluk Alt Boyutu	3,91	0,55	-1,08	2,02
	Yenilikçilik Alt Boyutu	3,93	0,60	-0,85	1,16
	Genel Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyi	3,92	0,54	-0,99	1,65
	Sosyallik Medya Bağımlılık Düzeyi	2,29	0,94	0,53	-0,44

Katılımcıların duygusal zekâ, eleştirel düşünme eğilimi ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri Tablo 4.1’de gösterilmiştir. Bulgulara göre katılımcıların duygusal zekâ ortalaması 3,95’tir. Ölçekteki minimum değer 1 ve maksimum değer 7 olduğu hatırlanırsa bu değer ortanın biraz üzerinde bir değere karşılık gelmektedir. Ortalaması en yüksek olan duygusal zekâ alt boyutu *iyi oluş* alt boyutudur (5,06). Ortalamanın en düşük olduğu duygusal zekâ alt boyutu ise *duygusallık* alt boyutudur (3,19).

Tablo 4.1’de eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutlarına ilişkin ortalamalar ve genel eleştirel düşünme eğilimi düzeyi ortalamasına bakıldığında katılımcıların eleştirel düşünme eğiliminin genel ortalaması 3,92’dir. Eleştirel düşünme eğilimi alt

boyutlarına ilişkin değerler birbirine çok yakındır. Ölçekteki minimum değerin 1 ve maksimum değerin 5 olduğu ve yüksek değerlerin yüksek eleştirel düşünme eğilimi düzeyine işaret ettiği hatırlanırsa bu ortalamaların ortanın üzerinde bir eleştirel düşünme eğilime karşılık geldiği söylenebilir.

Tablo 4.1'deki sosyal medya bağımlılığı genel düzeyi ile ilgili bulgular ise katılımcıların sosyal medya bağımlılığı genel düzeyinin, bir diğer deyişle ölçekteki 9 maddenin ortalamasının 2,29 olduğunu göstermektedir. Ölçekteki minimum değerin 1 ve maksimum değerin 5 olduğu ve yüksek değerlerin yüksek sosyal medya bağımlılığına işaret ettiği hatırlanırsa bu ortalamanın ortanın altında bir sosyal medya bağımlılığına işaret ettiği söylenebilir.

Tablo 4.1'deki normallik analizleriyle ilgili bulgulara gelindiğinde, normallik testi için gerekli olan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri kullanılmıştır. Skewness, ortalama etrafındaki dağılımların asimetrik olup olmadığı hakkında bilgi verirken kurtosis ise dağılımların normal, zirve yapmış veya yayvanlaştırmış olup olmadığı bilgisini vermektedir. Skewness için "0" değeri dağılımın pozitif veya negatif yönde yatkınlık göstermediğini ve dağılımın normal düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Kurtosis "0" değeri ise dağılımın zirve yaptığını veya yayvanlaştırmış olmadığını, fakat bununla birlikte normal olduğuna işaret etmektedir. İki ölçü için de 0'a yakın değerler ideal kabul edilmektedir. Tablodaki çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında değerlerin +2 veya -2 değerlerinin arasında veya bu değerlere yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla veri dağılımlarının normal olduğu kabul edilebilir (George ve Mallery, 2010).

#### **4.2. Duygusal Zekâ, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyinin Demografik Değişkenler Açısından Fark Analizleri**

Bu bölümde duygusal zekâ, eleştirel düşünme eğilimi ve sosyal medya bağımlılık düzeyinin cinsiyetine, sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine ve okul başarısı öz değerlendirme seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğine dair tespit edilen bulgular sunulmuştur.

**Tablo 4.2: Cinsiyete Göre Düzey Farkları *t*-test Analizi**

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss.	Levene Testi		<i>t</i> Testi	
					F	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal Zekâ	Erkek	108	3,92	0,80	4,11	0,04	-0,49	0,63
	Kadın	192	3,97	0,95				
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Erkek	108	3,94	0,56	0,41	0,52	0,45	0,65
	Kadın	192	3,91	0,52				
Sosyal Medya Bağımlılığı	Erkek	108	2,23	0,96	0,25	0,62	-0,79	0,43
	Kadın	192	2,32	0,93				

Tablo 4.2’de katılımcıların duygusal zekâ, eleştirel düşünme eğilimi ve sosyal medya bağımlılık seviyelerinin cinsiyete göre değişkenlik gösterip göstermediğini bulmak için yapılan bağımsız örneklem *t*-testi bulguları aktarılmıştır. Bulgulara göre erkek ve kadın katılımcıların duygusal zekâ, eleştirel düşünme eğilimi ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (sırasıyla;  $t = -0,49, p > 0,05$ ,  $t = 0,45, p > 0,05$  ve  $t = -0,79, p > 0,05$ ).

**Tablo 4.3: Sınıf Düzeyine Göre Düzey Farkları ANOVA Analizi**

	Sınıf Basamağı	n	Ort.	Ss.	Levene Testi		ANOVA Testi		Fark
					F	<i>p</i>	F	<i>p</i>	
Duygusal Zekâ	1. Sınıf <sup>a</sup>	93	3,92	0,89	0,10	0,96	4,67	0,00	d>a
	2. Sınıf <sup>b</sup>	102	3,87	0,89					d>b
	3. Sınıf <sup>c</sup>	71	3,87	0,87					d>c
	4. Sınıf <sup>d</sup>	34	4,48	0,88					
Eleştirel Düşünme Eğilimi	1. Sınıf	93	3,90	0,54	0,11	0,96	0,12	0,95	
	2. Sınıf	102	3,93	0,48					
	3. Sınıf	71	3,95	0,59					
	4. Sınıf	34	3,90	0,56					
Sosyal Medya Bağımlılığı	1. Sınıf	93	2,36	0,99	0,60	0,61	1,26	0,29	
	2. Sınıf	102	2,22	0,86					
	3. Sınıf	71	2,18	0,97					
	4. Sınıf	34	2,50	0,95					

Tablo 4.3’te ise katılımcıların duygusal zekâ, eleştirel düşünme eğilimi ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin buldukları sınıf düzeyine göre farklılaşp

farklılaşmadığını bulmak üzere yapılan *ANAVO* testi sonuçları gösterilmiştir. Tablodaki bulgulara göre katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri sınıf düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $F = 4,67, p < 0,05$ ). Scheffe yöntemiyle gerçekleştirilen Post Hoc analizleri sınıf düzeyine göre duygusal zekâ farklılıklarının dördüncü sınıflar ile diğer sınıf düzeyleri arasında olduğunu göstermiştir. Bu bulguya göre dördüncü sınıfların duygusal zekâ düzeyleri diğer tüm sınıf düzeylerinin duygusal zekâ düzeylerinden istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer taraftan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin buldukları sınıf düzeyine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur (sırasıyla;  $F = 0,012, p > 0,05$  ve  $F = 1,26, p > 0,05$ ). Bir diğer deyişle, sınıf düzeyleri farklı olsa da katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri benzerdir.

**Tablo 4.4: Anne Eğitim Düzeyine Göre Düzey Farkları ANOVA Analizi**

	Anne Eğitim	n	Ort.	Ss.	Levene Testi		ANOVA Testi		Fark
					F	p	F	p	
Duygusal Zekâ	Lise ve altı <sup>a</sup>	45	4,09	0,86					c>b
	Üniversite <sup>b</sup>	220	3,87	0,92	3,17	0,04	4,10	0,02	
	Lisansüstü <sup>c</sup>	35	4,30	0,71					
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Lise ve altı <sup>a</sup>	45	3,73	0,71					b>a
	Üniversite <sup>b</sup>	220	3,96	0,48	2,85	0,06	3,58	0,03	
	Lisansüstü <sup>c</sup>	35	3,90	0,60					
Sosyal Medya Bağımlılığı	Lise ve altı	45	2,26	0,98					
	Üniversite	220	2,26	0,93	4,78	0,01	1,07	0,34	
	Lisansüstü	35	2,50	0,94					

Tablo 4.4'te ise katılımcıların duygusal zekâ, eleştirel düşünme eğilimi ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin buldukları anne eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını bulmak üzere yapılan *ANAVO* testi sonuçları gösterilmiştir. Tablodaki bulgulara göre katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri anne eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $F = 4,10, p < 0,05$  ve  $F = 3,58, p < 0,05$ ). Scheffe yöntemiyle

gerçekleştirilen Post Hoc analizleri anne eğitim düzeyine göre duygusal zekâ farklılıklarının sadece lisansüstü grubuyla üniversite grubu arasında olduğunu göstermiştir. Bu bulguya göre annesi lisansüstü eğitim düzeyine sahip olanların duygusal zekâ düzeyleri annesi üniversite mezunu olanların duygusal zekâ düzeylerinden istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca, Scheffe yöntemiyle gerçekleştirilen Post Hoc analizleri anne eğitim düzeyine göre eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri farklılıklarının sadece üniversite grubuyla lise ve altı grubu arasında olduğunu göstermiştir. Bu bulguya göre annesi üniversite eğitim düzeyine sahip olanların eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri annesi lise ve altı mezunu olanların eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinden istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer taraftan katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeylerinin buldukları sınıf düzeyine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur ( $F = 1,07, p > 0,05$ ). Bir diğer deyişle, anne eğitim düzeyleri farklı olsa da katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeyleri benzerdir.

**Tablo 4.5: Baba Eğitim Düzeyine Göre Düzey Farkları ANOVA Analizi**

	Baba Eğitim	n	Ort.	Ss.	Levene Testi		ANOVA Testi		Fark
					F	p	F	p	
Duygusal Zekâ	Lise ve altı <sup>a</sup>	37	4,12	0,84					c>b
	Üniversite <sup>b</sup>	199	3,80	0,89	1,01	0,37	9,27	0,00	
	Lisansüstü <sup>c</sup>	64	4,32	0,84					
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Lise ve altı <sup>a</sup>	37	3,94	0,69					
	Üniversite <sup>b</sup>	199	3,93	0,49	2,72	0,07	0,06	0,82	
	Lisansüstü <sup>c</sup>	64	3,88	0,59					
Sosyal Medya Bağımlılığı	Lise ve altı	37	2,31	0,97					c>b
	Üniversite	199	2,20	0,93	0,27	0,76	3,00	0,05	
	Lisansüstü	64	2,53	0,92					

Tablo 4.5'te katılımcıların duygusal zekâ, eleştirel düşünme eğilimi ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin buldukları baba eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını bulmak üzere yapılan *ANAVO* testi sonuçları gösterilmiştir. Tablodaki bulgulara göre katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri ve sosyal medya

bağımlılık düzeyleri baba eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $F = 9,27, p < 0,05$  ve  $F = 3,00, p < 0,05$ ). Scheffe yöntemiyle gerçekleştirilen Post Hoc analizleri baba eğitim düzeyine göre duygusal zekâ farklılıklarının sadece lisansüstü grubuyla üniversite grubu arasında olduğunu göstermiştir. Bu bulguya göre babası lisansüstü eğitim düzeyine sahip olanların duygusal zekâ düzeyleri babası üniversite mezunu olanların duygusal zekâ düzeylerinden istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca, Scheffe yöntemiyle gerçekleştirilen Post Hoc analizleri baba eğitim düzeyine göre sosyal medya bağımlılık düzeyleri farklılıklarının sadece lisansüstü grubuyla üniversite grubu arasında olduğunu göstermiştir. Bu bulguya göre babası lisansüstü eğitim düzeyine sahip olanların sosyal medya bağımlılık düzeyleri babası üniversite mezunu olanların sosyal medya bağımlılık düzeylerinden istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer taraftan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin buldukları baba eğitim düzeyine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur ( $F = 0,06, p > 0,05$ ). Bir diğer deyişle, baba eğitim düzeyleri farklı olsa da katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeyleri benzerdir.

**Tablo 4.6: Başarı Öz Değerlendirmesine Göre Düzey Farkları ANOVA Analizi**

	Başarı Öz Değerlendirme	n	Ort.	Ss.	Levene Testi		ANOVA Testi		Fark
					F	p	F	p	
Duygusal Zekâ	Düşük <sup>a</sup>	5	3,43	0,39					c>b
	Orta <sup>b</sup>	75	3,64	0,77	4,52	0,01	7,86	0,00	
	Yüksek <sup>c</sup>	220	4,07	0,92					
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Düşük <sup>a</sup>	5	3,54	0,93					c>b
	Orta <sup>b</sup>	75	3,54	0,59	8,15	0,00	34,4 2	0,00	
	Yüksek <sup>c</sup>	220	4,06	0,43					
Sosyal Medya Bağımlılığı	Düşük <sup>a</sup>	5	3,56	0,64					a>c
	Orta <sup>b</sup>	75	2,67	0,83	1,64	0,20	15,4 3	0,00	b>c
	Yüksek <sup>c</sup>	220	2,13	0,92					

Tablo 4.6’da başarı öz değerlendirme düzeylerine göre katılımcıların duygusal zekâ, eleştirel düşünme eğilimi ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin farklılaşp

farklılaşmadığına ait elde edilen bulgular gösterilmiştir. Bulgular katılımcıların duygusal zekâ, eleştirel düşünme eğilimi ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin okul başarılarını öz değerlendirme düzeylerine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir (sırasıyla;  $F = 7,86, p < 0,05$ ,  $F = 34,43, p < 0,05$  ve  $F = 15,43, p < 0,05$ ). Ancak, Scheffe yöntemiyle gerçekleştirilen Post Hoc analizlerine göre duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimi farklılıklarının sadece orta ve yüksek öz değerlendirme düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre kendi başarı düzeyini yüksek olarak değerlendiren katılımcıların duygusal zekâ düzeyi ve eleştirel düşünme eğilimi düzeyi kendi başarısını orta olarak değerlendiren katılımcıların duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinden istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer taraftan Post-Hoc analizlerine göre okul başarıları öz değerlendirme düzeyine göre sosyal medya bağımlılık düzeylerindeki anlamlı farklılık sadece yüksek orta ve yüksek düşük grupları arasında görülmektedir. Bu bulgulara göre kendi başarı düzeyini yüksek olarak değerlendiren katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeyi hem kendi başarısını orta olarak değerlendiren hem de düşük olarak değerlendiren katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeylerinden istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha düşüktür.

#### **4.3. Duygusal Zekâ, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişkiler**

Duygusal zekâ, eleştirel düşünme eğilimi ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiler Pearson Product Moment korelasyon testi ve çoklu regresyon testi kullanılarak analiz edilmiştir. Pearson Product Moment korelasyon testiyle genel duygusal zekâ, genel eleştirel düşünme eğilimi düzeyi ve genel sosyal medya bağımlılığı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Çoklu Regresyon testi kullanılarak ise duygusal zekâ 4 alt boyutunun ve eleştirel düşünme eğilimi 3 alt boyutunun genel sosyal medya bağımlılığı düzeyi üzerindeki etkileri incelenmiştir.

**Tablo 4.7: Duygusal Zekâ, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişkiler**

	SMB	DZ	EDE	İO	ÖK	D	S	K	BO
DZ	0,07								
EDE	-0,39**	0,36**							
İO	-,223**	,698**	,458**						
ÖK	0,053	,752**	,233**	,373**					
D	,257**	,716**	,117*	,287**	,442**				
S	0,074	,828**	,296**	,526**	,477**	,520**			
K	-,378**	,391**	,959**	,494**	,256**	,115*	,324**		
BO	-,353**	,301**	,920**	,363**	,177**	,119*	,251**	,806**	
Y	-,373**	,314**	,950**	,408**	,208**	0,097	,241**	,862**	,844**

SMB: Sosyal Medya Bağımlılığı, DZ: Duygusal Zekâ, EDE: Eleştirel Düşünme Eğilimi, İO: İyi Oluş, ÖK: Öz Kontrol, D: Duygusallık, S: Sosyallik, K: Katılım, BÖ: Bilişsel Olgunluk ve Y: Yenilikçik

\*Değişkenler arasındaki ilişki 0,05 seviyesinde anlamlıdır

\*\*Değişkenler arasındaki ilişki 0,01 seviyesinde anlamlıdır

Pearson Product Moment korelasyon testi ile yapılan ilişki analizinin sonuçları Tablo 4.7'de gösterilmiştir. Bulgular duygusal zekâ düzeyi ile sosyal medya bağımlılık düzeyi arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir ( $r = 0,07$ ,  $p > 0,05$ ). Eleştirel düşünme eğilimi düzeyi ve sosyal medya bağımlılık düzeyi arasında negatif yönlü ve istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olduğunu bulunmuştur ( $r = - 0,39$ ,  $p < 0,05$ ). Ayrıca, duygusal zekâ düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında istatistikî olarak anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r = 0,36$ ,  $p < 0,05$ ). Bu bulgulara göre katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arttıkça sosyal medya bağımlılık düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu bir ilişki analizi olduğu için tersini söylemek de doğrudur. Ayrıca, katılımcıların duygusal zekâ düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri de artmaktadır. Bu bir ilişki analizi olduğu için tersini söylemek de doğrudur. Alt boyutların ilişkilerine baktığımızda duygusal zeka alt boyutlarından iyi oluşun sosyal medya bağımlılığı ile negatif yönlü duygusallığın ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Öz kontrolün ve sosyallığın sosyal medya bağımlılığı ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır. Duygusal zeka alt

boyutlarının tamamının eleştirel düşünme eğilimi genel puanı ile anlamlı ilişkisi bulunmuştur. Eleştirel düşünme alt boyutlarının tamamının sosyal medya bağımlılığı genel puanı negatif yönlü anlamlı ilişkileri bulunmuştur. Ayrıca eleştirel düşünme alt boyutlarının tamamının duygusal zeka genel puanı ile anlamlı ilişkisi bulunmuştur.

**Tablo 4.8: Duygusal Zekâ ve Eleştirel Düşünme Eğiliminin Sosyal Medya Bağımlılığı Üzerine Toplam Etkisi**

Model	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	Stand. Err. Of Est.	F
1	0,53	0,28	0,26	0,81	15,99*

\*. Açıklanan varyans miktarı 0,01 seviyesinde anlamlıdır.

**Tablo 4.9: Duygusal Zekâ ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Alt Boyutlarının Sosyal Medya Bağımlılığı Üzerine Ayrı Ayrı Etkileri**

Değişken	Beta	p	VIF
İyi Oluş Alt Boyutu	-0,22	0,00	1,68
Öz Kontrol Alt Boyutu	0,03	0,61	1,44
Duygusallık Alt Boyutu	0,28	0,00	1,49
Sosyallik Alt Boyutu	0,14	0,04	1,86
Katılım Alt Boyutu	-0,16	0,14	4,80
Bilişsel Olgunluk Alt Boyutu	-0,13	0,18	3,84
Yenilikçilik Alt Boyutu	-0,10	0,39	5,22

Duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutlarının sosyal medya bağımlılık düzeyi üzerindeki etkilerini ayrı ayrı görmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.8 ve Tablo 4.9’da gösterilmiştir. Çoklu Regresyon testinde sosyal medya bağımlılık düzeyi genel ortalaması bağımlı değişken olarak ve duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutları da bağımsız değişkenler olarak teste dâhil edilmiştir. VIF değerlerinin 10’dan az olması, Çoklu Regresyon analizlerinin çoklu bağlantı (multicollinearity) probleminden hiçbir şekilde

etkilenmediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte her bir bağımsız değişken için 15'ten fazla katılımcının denk gelmesi de çoklu regresyon analizlerinin varsayımlarından bir diğerinin karşılandığını gösterir durumdadır. Bu veriler çoklu regresyon testinin geçerli düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.8 ve Tablo 4.9'da gösterilen bulgulara duygusal zekânın 4 alt boyutunun ve eleştirel düşünme eğiliminin 3 alt boyutunun sosyal medya bağımlılık düzeyi üzerinde %28'lik bir varyans açıkladığını ve açıklanan bu varyans düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğunu ifade etmiştir ( $F = 15,99$   $p < 0,05$ ). Aynı şekilde bulgular duygusal zekânın 4 alt boyutundan 3 tanesinin (sırasıyla; iyi oluş, duygusallık ve sosyallik) sosyal medya bağımlılık düzeyi üzerinde istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğunu, ancak eleştirel düşünme eğilimi 3 alt boyutundan hiçbirinin sosyal medya bağımlılık düzeyi üzerinde istatistikî olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Duygusal zekâ alt boyutlardan iyi oluş alt boyutunun etkisi negatifken duygusallık ve sosyallik alt boyutunun etkisi pozitiftir. Bir diğer deyişle, katılımcıların duygusal zekâ alt boyutlarından iyi oluş arttıkça sosyal medya bağımlılık düzeyleri azalmaktadır, tersine katılımcıların duygusal zekâ alt boyutlarından duygusallık ve sosyallik özellikleri arttıkça sosyal medya bağımlılık düzeyleri de artmaktadır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmaya ait bu bölümde; sonuç, tartışma ve önerilere yer verilerek araştırmadan elde edilen bulgular ile alan yazında ulaşılan diğer araştırma sonuçları karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

##### 5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin duygusal zekâ, düzeyleri benzerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde de duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Doğan (2009: 67) tarafından yapılan Muğla ilindeki 320 lise öğrencisinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında da lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Pektaş (2013: 67) tarafından yapılan Amasya ilindeki 406 lise öğrencisinin duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi çalışmasında da lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Muzafferoğlu'nun (2019: 45) yapmış olduğu Bursa ilindeki 400 lise öğrencisinin duygusal zekâ, aleksitimi ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. İlgili alan yazında farklı bölgelerde yapılan çalışmalar ve bu araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde kız ve erkek öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin benzer olduğu ve lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri açısından cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı çıkarımı yapılabilir.

Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri benzerdir. İlgili alan yazın

incelendiğinde araştırma bulgusunu hem destekleyen hem de desteklemeyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Öyle ki Rudd, Baker ve Hoover (2000: 9) ve Korkmaz ve Yeşil (2009: 21) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeninin öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak Khandaghi, Pakmehr ve Amiri (2011: 1868), Yenice (2011: 501), Tümkaya (2011: 222), Baydar (2012: 84), Demir ve Aybek (2014: 127), Erdem ve Genç (2015: 40) tarafından yapılan çalışmalarda da lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Hem alan yazındaki pek çok araştırmada hem de bu araştırmada eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunduğu lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri açısından cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı çıkarımı yapılabilir. İlgili alan yazında eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmemesine ilişkin farklı sonuçların olması farklı ölçeklerin kullanılmasıyla açıklanabilir.

Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bir diğer deyişle, kız ve erkek öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyi benzerdir. Deniz ve Gürültü (2018: 360) tarafından yapılan lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin incelenmesi çalışmasında da öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Söner ve Yılmaz (2018: 64) tarafından yapılan lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında da öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bilginer (2020: 55) tarafından Mardin ilindeki 719 lise öğrencisinin sosyal medya bağımlılığı ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında da kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında sosyal medya bağımlılık düzeyi açısından farklılık olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeni sosyal medya bağımlılığı üzerinde etkili olmamaktadır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen bulguların konuyla ilgili literatür tarafından desteklendiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle elde edilen bulgularla konuyla ilgili mevcut literatürün paralellik gösterdiğini ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla, lise

öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri açısından cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı çıkarımı yapılabilir.

Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde, lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Dördüncü sınıfların duygusal zekâ düzeyleri diğer tüm sınıf düzeylerinin duygusal zeka düzeylerinden istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgunun aksine Üzel ve Hangül (2012: 7) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışmasında da sınıf kademesinin öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. İşeri (2016: 65) tarafından yapılan lise öğrencilerinin duygusal zekâ ve sosyal öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışmasında da öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin buldukları sınıf kademesine göre farklılaşmadığı görülmektedir. İyibaş (2019: 37) tarafından yapılan Karaman ilindeki 563 lise öğrencisinin duygusal zekâ ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi çalışmasında da öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf kademeleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Alan yazındaki araştırmaların aksine bu araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinin diğer sınıf düzeylerinin duygusal zekâ düzeyinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Son sınıftaki öğrenciler daha fazla hayat tecrübesine sahip olduklarından ve artık liseyi bitirip daha fazla sorumluluk hissediyor olmalarından dolayı daha yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olabilirler.

Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde, lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bir diğer deyişle lise öğrencilerinin 9. 10. 11. ve 12. sınıf olmaları eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olmamaktadır. Demir ve Aybek (2014: 127) tarafından yapılan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi çalışmasında da bulunulan okul türünün ve sınıf kademesinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Yükseköğretim kurumuna devam eden öğrencilerin sınıf kademesinin de eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkili olmadığına ilişkin araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Kanbay vd., (2013: 248) tarafından yapılan hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi çalışmasında da öğrencilerin sınıf

kademeleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Aynı şekilde Arslan ve Ancın (2016: 85) tarafından yapılan sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi çalışmasında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri sınıf kademesine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Alan yazındaki çalışmalar ele alındığında öğrencilerin lise veya üniversitede buldukları sınıf kademesinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bulgunun ilgili literatür tarafından desteklendiği görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmamasını eğitim sistemin tüm sınıf düzeylerindeki öğrencileri benzer şekilde şekillendirmesiyle açıklamak mümkün olabilir.

Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Farklı bir ifadeyle lise öğrencilerinin 9. 10. 11. ve 12. sınıf olmaları sosyal medya bağımlılık düzeyleri üzerinde etkili olmamaktadır. Koyuncu, Ünsal ve Arslantaş (2012: 39) tarafından yapılan ilköğretim ve lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin yalnızlıkla ilişkisi çalışmasında da hem ilköğretim hem de lise kademesinde öğrencilerin buldukları sınıf düzeylerinin sosyal medya ve internet bağımlılık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Deniz ve Gürültü (2018: 362) tarafından yapılan lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin incelenmesi çalışmasında da öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin sınıf kademesine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Güney ve Taştepe (2020: 186) tarafından yapılan ergenlerde sosyal medya bağımlılığının belirlenmesi çalışmasında da ergenlerin buldukları sınıf kademesi ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin sınıf kademelerine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bulgunun ilgili literatür tarafından desteklendiği görülmektedir. Lise öğrencilerinin birbirlerine yakın yaş gruplarında olmalarından dolayı benzer özellikler sergilemelerinin bir diğer ifadeyle benzer gelişim dönemi özelliklerine sahip olmalarının sosyal medyaya yönelik ilgilerinin ve bağımlılıklarının da benzer olmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Öyle ki yapılan analizlerde annesi yüksek lisans ve doktora mezunu olan lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin annesi üniversite mezunu olan lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle annelerin eğitim durumunun artması lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin artmasını da sağlamaktadır. Yüksek eğitim seviyesine sahip olan annelerin çocuklarının kendi duygularını anlamalarına katkı sağladığı düşünülmektedir. Öyle ki eğitim seviyesinin, çalışma hayatının ve edinilen tecrübelerin annelerin iletişim becerilerine olumlu katkı sağlaması çocukları ile olan iletişimde de çocuklarının duygularını tanımalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Nitekim konuyla ilgili literatürde benzer araştırma bulgularının olduğu görülmektedir. Kırtıl (2009: 77) tarafından yapılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında öğrencilerin annelerin eğitim düzeyinin yükselmesinin duygusal zekâ düzeylerinin de artmasına neden olduğu görülmektedir. Yurdakavuştu (2012: 160) tarafından yapılan ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da duygusal zekâ düzeyinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın annesi yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, anne eğitim seviyesinin yükselmesi çocukların duygusal zekâ düzeylerinin artmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bulgunun ilgili literatür tarafından desteklendiği görülmektedir.

Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Öyle ki yapılan analizlerde annesi lise ve altında bir eğitim kademesinden mezun olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle annelerin eğitim seviyesinin artması öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin de artmasını sağlamaktadır. Bu durumun annelerin eğitim düzeylerinin artmasının çocuk yetiştirirken daha çok demokratik ve sorgulayıcı bir ebeveyn tutumu sergilemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim annesi tarafından kabul edildiğini, ilgilenildiğini, demokratik ve özerk bir şekilde yetiştiğini hisseden ergenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Balkın,

2020: 36). İlgili alan yazın incelendiğinde de benzer araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Kürüm (2002: 105) tarafından yapılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmen adaylarının annelerinin eğitim seviyesi yükseldikçe eleştirel düşünme eğilimlerinin de yükseldiği görülmektedir. Tümkaya ve Aybek (2008: 343) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi çalışmasında da öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve farklılığın yükseköğretim mezunu olan annelerin lehine olduğu görülmektedir. Aynı çalışmada öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutumlarının demokratik olmasının da eleştirel düşünme eğilimlerinin artmasını sağladığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, anne eğitim düzeyinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olmakta ve anne eğitim düzeyinin yükselmesinin eleştirel düşünme eğiliminin de artmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bulgunun ilgili literatür tarafından desteklendiği görülmektedir.

Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. alan yazında Sarıkabak ve Çelebi (2019) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Bu bulgunun aksine Eftekin (2015: 61) tarafından yapılan ergenlerin internet bağımlılığı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışmasında da annelerin eğitim düzeyinin artmasının ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin azalmasına neden olduğu görülmektedir. Cuma (2020: 72) tarafından yapılan ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da annelerin eğitim seviyesi azaldıkça sosyal medya bağımlılık düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bulgunun ilgili literatür tarafından desteklenmediği görülmektedir. Annenin eğitilmiş olması çocuğa daha olumlu tutum ve davranışlar geliştirmek açısından yararlı olması ve dolayısıyla sosyal medya bağımlılığına karşı anne eğitiminin koruyucu bir özelliği olması beklenirdi. Ancak bu araştırmada anne eğitim düzeyinden bağımsız olarak tüm lise öğrencilerinin benzer düzeyde sosyal medya bağımlılığına sahip olmaları gençler arasında sosyal medyanın etkilerinin çok güçlü olmasıyla açıklanabilir.

Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Yapılan analizler doğrultusunda babası lisansüstü mezunu olan lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle, babaların eğitim durumunun artması lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin artmasını da sağlamaktadır. Yüksek eğitim seviyesine sahip olan babaların çocuklarının kendi duygularını anlamalarına katkı sağladığı düşünülmektedir. Öyle ki eğitim seviyesinin, çalışma hayatının ve edinilen tecrübelerin babaların iletişim becerilerine olumlu katkı sağlaması çocukları ile olan iletişiminde de çocuklarının duygularını tanımalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Nitekim ilgili literatürde benzer araştırma bulgularının olduğu görülmektedir. Harrod ve Scheer (2004: 506) tarafından yapılan ergenlerin duygusal zekâ düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi çalışmasında ergenlerin babalarının eğitim seviyesinin yükselmesinin duygusal zekâ düzeylerinin de yükselmesini sağladığı görülmektedir. Kırtıl (2009: 78) tarafından yapılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da öğrencilerin babalarının eğitim düzeyinin yükselmesinin duygusal zekâ düzeylerinin de artmasına neden olduğu görülmektedir. Yurdakavuştu (2012: 161) tarafından yapılan ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da duygusal zekâ düzeyini baba eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın babası doktora mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, baba eğitim seviyesinin yükselmesi çocukların duygusal zekâ düzeylerinin artmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bulgunun ilgili literatür tarafından desteklendiği görülmektedir.

Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde bu araştırmada elde edilenin aksi araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Kürüm (2002: 107) tarafından yapılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmen adaylarının babaların eğitim seviyesi yükseldikçe eleştirel düşünme eğilimlerinin de yükseldiği görülmektedir. Tümkeya ve Aybek (2008: 344) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi çalışmasında da

öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve farklılığın yükseköğretim mezunu olan babaların lehine olduğu görülmektedir. Aynı çalışmada öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutumlarının demokratik olmasının da eleştirel düşünme eğilimlerinin artmasını sağladığı görülmektedir. Saklıca (2016: 235-243) tarafından yapılan ergenlerin internet bağımlılığı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında da baba eğitim düzeyi üniversite olan ergenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduğu ve baba eğitim düzeyinin yükselmesinin eleştirel düşünme eğiliminin de artmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bulgunun ilgili literatür tarafından desteklenmediği görülmektedir. Yukarıda bu araştırmada anne eğitim düzeyinin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etki ettiğinin bulunduğu bildirilmiştir. Anne eğitiminin etkisi varken baba eğitiminin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkisinin olmaması çocukların eleştirel düşünme eğilimleri kazanmakta annelerinin rolünün daha fazla olduğuna bir işaret olarak kabul edilmiştir.

Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Babası lisansüstü eğitim düzeyine sahip olanların duygusal zekâ düzeyleri babası üniversite mezunu olanların duygusal zekâ düzeylerinden istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Saklıca (2016) da benzer bulgulara ulaşmıştır. Bu bulgularının aksine ilgili alan yazında yapılan bazı çalışmalarda farklı araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Argın (2013: 78) tarafından yapılan ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin baba eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Atalay (2014: 55) tarafından lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin incelenmesi çalışmasında da öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin baba eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Durdu (2019: 188) tarafından yapılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin baba eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı

görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bulgunun ilgili literatür tarafından desteklenmediği görülmektedir. Bu araştırmada anne eğitim düzeyinin lise öğrencilerinin sosyal medya alışkanlığı açısından bir fark yaratmazken baba eğitim seviyesinin lise öğrencilerinin sosyal medya alışkanlığı açısından bir fark yarattığı bulunmuştur. Anne eğitim düzeyinin sosyal medya alışkanlığı açısından etkisiz olurken baba eğitim seviyesinin etkili olması babaların çocuklarındaki olumsuz bir alışkanlığa karşı daha otoriter olabilmeleriyle açıklama mümkün olabilir.

Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin başarı öz değerlendirme düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin başarı öz değerlendirme düzeyine göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Öyle ki yapılan analizlerde okul başarısına ilişkin öz değerlendirmesi yüksek düzeyde olan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin okul başarısına ilişkin öz değerlendirmesi orta düzeyde olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgunun tersine alan yazında ki araştırmalar farklı bulgulara erişmişlerdir. Karademir vd., (2010: 662) tarafından yapılan Besyo özel yetenek sınavına katılan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da mezuniyet derecesini orta olarak algılayan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin mezuniyet derecesini çok iyi olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Atalay (2014: 75) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında da karne notu 61-80 olan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin karne notu 81-100 arası olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, duygusal zekânın iş ve hayattaki performansa olumlu etki ettiğini gösteren pek çok çalışma mevcuttur (Örn: Cooper ve Sawaf, 1997; Gates, 1995; Goleman, 1995; Sosik ve Megerian, 1999). Dolayısıyla bu araştırmanın bulgularının gösterdiği gibi başarı öz değerlendirmesi yüksek olan lise öğrencilerinin duygusal zekâlarının da yüksek olduğunu beklemek daha makuldür. Duygusal zekâ önce kendi duygularının farkında olmak ve bunları yönetip uygun şekilde kullanabilmek olarak tanımlandığına göre duygusal zekâsı yüksek olan lise öğrencilerinin başarı öz değerlendirmelerinin yüksek olması öngörülebilir.

Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin başarı öz değerlendirme düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin başarı öz değerlendirme düzeyine göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Öyle ki yapılan analizlerde okul başarısına ilişkin öz değerlendirmesi

yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle, öğrencilerin okul başarısına ilişkin kendini iyi ve yeterli görmesi eleştirel düşünme eğilimlerini arttırmaktadır. İlgili literatürde de benzer araştırma bulgularının olduğu görülmektedir. Aybek (2006: 94) tarafından yapılan öğretmen adaylarına verilen eleştirel düşünme eğitiminin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin belirlenmesi çalışmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin akademik başarılarına ilişkin algılarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın akademik başarı algısı yüksek olan öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Akar (2007: 144) tarafından yapılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi çalışmasında da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve farklılığın akademik başarı çok iyi olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Kurnaz (2007: 123) tarafından yapılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine verilen sosyal bilgiler dersinin beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme eğitimi ile verilmesinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi çalışmasında da öğrencilerin akademik olarak kendilerini yeterli algılamalarının eleştirel düşünme eğilimlerini arttırdığı görülmektedir. Demirkaya ve Çakar (2012: 43) tarafından yapılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi çalışmasında da öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarı algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve akademik başarı algısı yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin yeterlikleri ve olumlu algıları arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bulgunun ilgili literatür tarafından desteklendiği görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi kendi dışındaki gerçekliğin farkında olduğu ve iyi ve kötüye, doğruya ve yanlışla dair kriterlerin varlığı durumunda söz konusudur. Bu yetilerini daha yüksek düzeyde kullanabilen lise öğrencilerinin derslerine ilişkin öz başarı değerlendirmelerinin de yüksek olması beklenebilir.

Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin başarı öz değerlendirme düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin başarı öz değerlendirme düzeyine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Öyle ki yapılan analizlerde okul başarısına ilişkin öz değerlendirmesi

yüksek olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle, öğrencilerin okul başarısına ilişkin kendini iyi ve yeterli görmesi sosyal medya bağımlılıklarını azaltmaktadır. Bu durumun internet ve sosyal medya kullanım sıklığı yüksek olan lise öğrencilerinin ders çalışmaya fazla zaman ayıramamalarından dolayı akademik başarı algılarının düşük olmasının temel neden olduğu düşünülmektedir. İlgili literatürde de benzer araştırma bulgularının olduğu görülmektedir. Deniz ve Gürültü (2018: 360) tarafından yapılan lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında akademik başarı algısı yüksek olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarının daha düşük olduğu görülmektedir. Doğrusever (2020: 97) tarafından yapılan ergenlerin internet bağımlılığı ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi çalışmasında da ergenlerin internet ve sosyal medya bağımlılığının algıladıkları başarı düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve algıladıkları başarı düzeyi düşük olan ergenlerin internet ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, akademik başarı algısı düşük olan lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bulgunun ilgili literatür tarafından desteklendiği görülmektedir.

### **5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Lise öğrencilerinin duygusal zekâ, eleştirel düşünme eğilimi ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer deyişle, lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri de artmaktadır. Dutoğlu ve Tuncel (2008: 26) tarafından yapılan aday öğretmenlerin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışmasında da duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Certel, Çatıkkaş ve Yalçınkaya (2011: 78) tarafından yapılan öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışmasında da duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Mermer (2019: 88) tarafından yapılan öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışmasında da duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki

olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme eğiliminin duygusal zekânın bir neticesi olduğu ve açık fikirli, analitik, meraklı, kendine güvenen ve sistematik olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünmeye eğilimi olacağı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bulgunun ilgili literatür tarafından desteklendiği görülmektedir.

Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır. Bir diğer deyişle, lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri yükseldikçe sosyal medya bağımlılık düzeylerinde anlamlı bir artış veya azalma olmamaktadır. Alan yazındaki bulgular bu bulguyla uyuşmamaktadır. Tunç (2020: 81) tarafından yapılan lise öğrencilerinin duygusal zekâ, benlik saygısı ve internet bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında da internet bağımlılığı ile duygusal zekâ arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Demir ve Önder (2021: 588) tarafından yapılan lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıkları ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında da öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıkları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen bulgunun ilgili literatür tarafından desteklenmediği görülmektedir. Alan yazınla uyuşmayan bu araştırmanın bulgularını duygusal zekâ olgusunun bir den çok alt boyuttan oluşmasıyla açıklamak mümkündür. Duygusal zekânın bazı alt boyutları sosyal medya bağımlılığıyla ilişki olabilirken diğer bazıları ilişkili olmayabilir. Duygusal zekâ ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için duygusal zekânın alt boyutlarını da dikkat almak gereklidir. Bu konuya aşağıda değinilecektir.

Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer deyişle, öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri azalmaktadır. Öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklıklarının artması çevresine yönelik ilgisinin ve kitap okuma alışkanlıklarının azalmasına neden olmaktadır. Kitap okumayan ve çevresini etkili bir şekilde inceleyemeyen bireylerin analiz edebilme, tahminde bulunabilme, öngörü sahibi olabilme vb. becerilerinin gelişmesi güçleşmektedir (Balkın, 2020: 51). İlgili alan

yazında araştırma bulgusu ile karşılaştırma yapılabilecek herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu hususta araştırma bulgusunun ilgili alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

### **5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Lise öğrencilerinin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde, lise öğrencilerinin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri üzerinde %28'lik bir etki gücü olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle, lise öğrencilerinin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri, sosyal medya bağımlılık düzeylerinin %28'sini açıklayabilmektedir. Bu etkinin anlamlılık değeri incelendiğinde sadece duygusal zekâ alt boyutlarından sosyal medya bağımlılığı üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarının sosyal medya bağımlılığı üzerinde anlamlı etkilerinin olmadığı bulunmuştur. Duygusal zekâ alt boyutlarından ise iyi oluş boyutunun negatif yönlü anlamlı, duygusallık ve sosyallik alt boyutunun ise pozitif yönlü anlamlı bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Sarıkabak ve Çelebi (2019: 210) tarafından yapılan teakwondo sporcularının sosyal medya bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında da duygusal zekâ düzeylerinin sosyal medya bağımlılığı üzerinde negatif yönlü anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Yukarıda duygusal zekanın geneli ele alındığında sosyal medya bağımlılığı ile bir ilişkisinin olmadığı bulduğu rapor edilmişti. Ancak duygusal zekânın alt boyutlarının ayrı ayrı sosyal medya bağımlılığı üzerindeki etkileri incelendiğinde 3 alt boyutun sosyal medya bağımlılığını etkilediği görülmektedir. Bunlardan da bir tanesinin etkileri negatifken iki tanesinin etkileri pozitifdir. Dolayısıyla bu ölçeği genel olarak ele aldığımızda sosyal medya ile anlamlı ilişkisi bulunmamıştır. Duygusal zekâ açısından iyi oluş alt boyutu hayata pozitif bakmayı, hayattan genel olarak memnun olmayı ve kendine yetebilmeyi ifade etmektedir. Bu özelliklerdeki bir kişinin sosyal medya bağımlılığının daha düşük olması beklenmelidir. Diğer taraftan duygusal zekânın sosyallik ve duygusallık alt boyutlarının da sosyal medya bağımlılığı üzerinde pozitif yönlü bir etkisi olmadığı öngörülebilir. Duygusallık alt boyutu yakınındakilere açıklıkla duygularını ifade etmeyi karşılamaktadır, sosyallik alt boyutu ise başkalarıyla ilişki kurmaktan çekinmemeyi karşılamaktadır. Bu iki özelliğe daha yüksek düzeylerde sahip lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin de daha

yüksek olması öngörülebilir. Bu araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, duygusal zekânın ve eleştirel düşünme eğiliminin sosyal medya bağımlılığı üzerinde ayrı ayrı etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Ancak ilgili alan yazında her iki değişkenin de birlikte ele alındığı başka bir çalışma olmadığından bir karşılaştırma yapılamamıştır. Bu hususta araştırma bulgusunun ilgili alan yazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

## **5.2. Öneriler**

Araştırma bulgularına göre elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

### **5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler**

- Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin artması sosyal medya bağımlılık düzeylerinin azalmasına neden olmaktadır. Bu hususta lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirebilmek için psiko-eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması yararlı olabilir.
- Sosyal medya bağımlılığının farklı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesinin sonucunda ortaya çıkan sonuçların sosyal medya bağımlılığının temel sebeplerini daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.
- Sosyal medyanın doğru kullanımına ilişkin okullarda hem öğrencilere hem de öğrenci velilerine eğitimler düzenlenmesi sosyal medyanın sıklıkla kullanılmasının önüne geçebilir.
- Öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için sosyal medyaya yönelimlerini sosyal çevrelerine dönüştürmeleri için ailelerin bilinçlendirilmesi önerilmektedir. Böylece öğrencilerin çevrelerini daha iyi tanıması ve kendi duygularını anlamlandırması sağlanabilir. Bu durum da duygusal zekâ düzeylerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Öneriler**

- Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin tek bir liseden seçilmesi araştırmanın sınırlılığı olarak düşünülmektedir. Bu doğrultuda, duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyal medya bağımlılığı ile ilişkisinin daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyulabilmesi için farklı örneklemelere de ihtiyaç duyulmaktadır.
- Duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyal medya bağımlılığına etkisi ile ilgili olarak ilgili alan yazında oldukça sınırlı sayıda araştırma

bulunmaktadır. Alanın zenginleştirilebilmesi için ilköğretim ve yükseköğretim kurumlarına ilişkin çalışmaların yapılması önerilmektedir.

- Anne ve babaların çalışma durumlarının duygusal zekâ, eleştirel düşünme ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri üzerinde etkili olabileceği öngörülmektedir. Bu hususta sonraki çalışmalarda anne ve babaların çalışma durumlarının da incelenmesi gerektiği önerilmektedir.
- Bu araştırmada duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla duygusal zekâ eleştirel düşünme eğiliminin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki etkilerine aracılık ediyor olabilir. Gelecekteki araştırmalar duygusal zekânın bu açıdan aracılık etkisini de ölçmelidirler.
- Hem duygusal zekâ hem de eleştirel düşünme eğilimi farklı alt boyutlardan oluşmaktadır. Farklı alt boyutlardan oluşan bu değişkenlerin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı inceleyebilmek için gelecekteki araştırmalar yapısal eşitlik modelini kullanmalıdırlar.

## KAYNAKÇA

- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akinoğlu, O., Öztürk, C. & Dilek, D. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Yeni Programa Göre Geliştirilmiş Beşinci Baskı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98.
- Aksoy, V. (2015). İnternet Bağımlılığı ve Sosyal Ağ Kullanım Düzeylerinin Fen Lisesi Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre Değişimi ve Akademik Başarılarına Etkisi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(19), 365-383.
- Alkoç, N. (2020). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İlişkisel İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Altıntaş, A. (2020). *Lise Öğrencilerinde Problemler İnternet Kullanımının Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumu Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.
- Altıntaş, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Amichai-Hamburger, Y., Wainapel, G., & Fox, S. (2002). On The Internet No One Knows I'm An Introvert: Extroversion, Neuroticism, And Internet Interaction. *Cyberpsychology & Behavior*, 5(2), 125-128.
- Argın, S. F. (2013). *Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Çekmeköy Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, Ş. & Ancın, V. (2016). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(26/2), 73-99.

- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal Zekâ Dönüştürücü ve Etkileşimci Liderlik*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Atalay, B. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ateş, P. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekânın Sosyal Medya Bağımlılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı.
- Avcı, Ö. (2018). Öğrencilerin Duygusal Zekâ ile İletişim Becerileri Düzeylerinin Bağımlı Etkinliği Üzerine Bir Uygulama, *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(18): 205-220.
- Avcı, Ö. (2019). *Duygusal Zekâ ve İletişim*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Aybek, B & Demir, R. (2013). Lise Öğrencilerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 287-304.
- Aybek, B. (2006). *Konu beceri ve temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aydın, B. N. (2021). *Sosyal Medya ve Psikoloji*. İstanbul: Akademisyen Kitabevi.
- Ayılçtarhan, M. (2021). *Sosyal Medya Psikolojisi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Balcı, Ş. & Baloğlu, E. (2018). Sosyal Medya Bağımlılığı ile Depresyon Arasındaki İlişki: Üniversite Gençliği Üzerine Bir Saha Araştırması. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (29): 209-234.
- Balkın, A. (2020). *Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık Düzeyi ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Bargh, J. A., Mckenna, K. Y., & Fitzsimons, G. M. (2002). Can You See the Real Me? Activation And Expression of The True Self on The Internet. *Journal Of Social Issues*, 58(1): 33-48.

- Basaran, I. E. (1994). *Eğitim Psikolojisi: Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baumeister, R. F. (2002). Ego Depletion and Self-Control Failure: An Energy Model of The Self's Executive Function. *Self And Identity*, 1(2): 129-136.
- Baydar, S. (2012). *Öğrenme Stilllerine Göre Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bayrak, H. (2021). 2021 Dünya İnternet, Sosyal Medya ve Mobil Kullanım İstatistikleri. <https://dijilopedi.com/2021-dunya-internet-sosyal-medya-ve-mobil-kullanim-istatistikleri/>, (E.T. 18.08.2021).
- Bayram, A. S. (2020). *Sosyal Medya Bağımlılığı ve Kendini Sansürleme: Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı.
- Bazarbashı, F. (2014). *2-6 Yaşlarda Çocukları Olan Annelerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Bazı Demografik Özellikleri ile Çocuk Yetiştirmeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Berber, F., Akbulut, F., Maden, H., Gezer, M., & Keser, Ş. (2002). *Düşünme ve Eleştirel Düşünme (Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Araştırma Projesi Raporu)*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Beyleroğlu, M. & Gülle, M. (2017). *Eleştirel Düşünme ve Empati*. Ankara: Fil Yayın Evi.
- Bilginer, A. (2020). *Lise Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı ile Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Mardin İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Boyd, D. (2008). Why Youth Heart Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage, *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume* (ed. David Buckingham). Cambridge, MA: MIT Press.

- Brooker, C. (2011). Charlie Brooker: Gadget Bağımlılığımızın Karanlık Yüzü. *Muhafız*, (1): 1-3.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, J. (1980). The Relationship of Nursing and Self-Awareness. *Advances in Nursing Science*, 2(4): 15-26.
- Cereci. S. (2019). Sosyal Medya (1. Baskı). Onto Yayıncılık, İstanbul
- Certel, Z., Çatıkkaş, F. Ve Yalçınkaya, M. (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1): 74-81.
- Chubb, N. H., Fertman, C. I., & Ross, J. L. (1997). Adolescent Self-Esteem and Locus of Control: A Longitudinal Study of Gender and Age Differences. *Adolescence*, 32(125): 113-120.
- Ciarrochi, J. V., Forgas, J. P. & Mayer, J. (Eds.). (2001). *Emotional Intelligence: A Scientific Approach*. Philadelphia: Psychology Press.
- Collishaw, S., Maughan, B., Goodman, R. & Pickles, A. (2004). Time Trends in Adolescent Mental Health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8): 1350-1362.
- Cooper, R.K. & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Grosset/Putnam.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Cuma, Y. (2020). *Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı, Ruhsal Sorunlar ve Sosyal Beceri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Çelenk, İ. (2015). *Örgütlerde Duygusal Zekâ ve Psikolojik Yıldırma: Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Çetinkaya, Ö. Ve Alparlan, A. M.(2011). Duygusal Zekânın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi. Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (1): 363-377.
- Davis, R. A. (2001). A Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use. *Computers In Human Behavior*, 17(2): 187-195.
- De Bono, E. (2007). Kendine Düşünmeyi Öğret (S. Arıbaş, Çev.). *İstanbul: Remzi Kitabevi*.
- Demir, R. & Aybek, B. (2014). Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32): 122-140
- Demir, S. & Önder, F. C. (2021). Lise Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığı: Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi. *Journal Of International Social Research*, 14(76): 583-593.
- Demirci, C. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Yaratıcılığın Erişi ve Tutuma Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 65-75.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Demirkaya, H. & Çakar, E. (2012). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, 13(2): 33-49.
- Deniz, L. & Gürültü, E. (2018). Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2): 355-367.
- Deniz, M. E., Özer, E. Ve Işık, E. (2013). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169): 407-419.
- Dewey, J. (1973). *How We Think*. Boston D.C: Health and Company.
- Doğan U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

- Doğan, S. ve Şahin, F.(2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1): 231-252.
- Doğanay, A., & Ünal, F. (2006). Eleştirel Düşünmenin Öğretimi. *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. (Ed. A. ŐimŐek)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğrusever, C. (2020). *Ergenlerin İnternet Bağımlılık, Algılanan Sosyal Destek, Yalnızlık ve Psikolojik Belirti Düzeyleri: Farklı Yapısal Modellerin Denenmesi Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Durdu, A. (2019). *Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılıkları ve Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Toros Üniversitesi, Mersin.
- Dutoğlu, G. & Tuncel, M. (2016). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/1492/18035>
- Dutoğlu, G. & Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1): 11-32.
- Eales-Reynolds, L. J., Judge, B., McCreery, E., & Jones, P. (2013). *Critical Thinking Skills for Education Students*. London: Learning Matters.
- Eftekin, P. (2015). *Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin İnternet Bağımlılığı ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher* 18(3), 4-10.
- Ennis, R. H., Millman, J., & Tomko, T. N. (1985). *Cornell Critical Thinking Tests Level X & Level Z: Manual*. Pacific Grove Ca: Midwest Publications.
- Enrique, E. (2010). Addiction To New Technologies and To Online Social Networking In Young People: A New Challenge. *Adicciones*, 22(2): 91-95.

- Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*. London: Greenwood Publishing Group.
- Erbay, A., & Yücel, B. V. (2021). *Sosyal Medya ve Psikoloji*. İstanbul: Akademisyen Kitabevi.
- Erdem M., İlğan A. & Çelik F. (2013). Lise Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, 8, 509-532.
- Erdem, A. R. & Genç, G. (2015). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki, *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8): 32-44.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1): 85-103.
- Ergen, R. M. & Akacan, B. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 582-599. DOI: 10.53444/deubefd.956418
- Erginsoy O. D. (2019). Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(2), 47-58. DOI: 10.30900/kafkasegt.603734
- Erişti, B. & Erdem, C. (2018). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Beceri Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1234-1251. DOI: 10.17755/esosder.395275
- Ersoy, H. (2021). Türkiye'de İnternet ve Sosyal Medya Kullanım İstatistikleri – 2021. <https://ersoyhasan.com/2021/04/26/turkiyede-internet-ve-sosyal-medya-kullanim-istatistikleri-2021/>. (E.T. 20.08.2021)
- Facione, P. A., & Facione, N. C. (2007). Talking Critical Thinking. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(2): 38-45.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS: Second Edition*. Thousands Oak, CA: SAGE Publications Inc.
- Fisher, R. (1998). Thinking About Thinking: Developing Metacognition in Children. *Early Child Development and Care*, 141(1): 1-15.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Minds: The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.
- Gates, G. (1995). A Review of Literature on Leadership and Emotion: Exposing theory, posing questions, and forwarding an agenda. *Journal of Leadership Studies*, 2(3), 98–110.
- George D, & Mallery P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step. A Simple Study Guide and Reference*. Boston Ma: Pearson Education Inc.
- Glaser, R. (1984). Education and thinking: The Role of Knowledge. *American Psychologist*, 39(2), 93–104. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.2.93>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2016). *Lideri Lider Yapan Nedir?* (Ü. Şensoy, Çev.). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Griffiths, M. D., Pontes, H. M., & Kuss, D. J. (2016). Online Addictions: Conceptualizations, Debates, And Controversies. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3(2): 1-14.
- Gülveren, H. (2020). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gündüz, M. (2021). *Sosyal Medya ve Psikoloji*. İstanbul: Akademisyen Kitabevi.
- Güney, M. & Taştepe, T. (2020). Ergenlerde Sosyal Medya Kullanımı ve Sosyal Medya Bağımlılığı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2): 183-190.
- Gürbüz, S & Şahin, F (2014). *Sosyal Bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, Yöntem, Analiz* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Halpern, D. F., & Nummedal, S. G., (1995). Closing Thoughts About Helping Students Improve How They Think. *Teaching of Psychology*, 22(1), 82-83.
- Harmancı, H. , Dayıoğlu, H. & Kırkpınar, S. N. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ve Olumlu Değerlendirilme Korkusu ile Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 242-255. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/karataysad/issue/54875/751616>

- Harrod, N. R. & Scheer, S. D. (2004). An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition And Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- İşeri, İ. (2016). *Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- İyibaş, M. A. (2019). *Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Analizi (Karaman İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin.
- James, W. (2007). *The Principles of Psychology*. Cosimo: Harvard University Press.
- Kabadayı, R. (1992). Problem Çözme Süreci, Gereği ve Eğitimdeki Boyutları. *Öğretmen Dünyası*, 146(32): 31-33.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık Sanayi Aş.
- Kalkan, A. (2021). *Teknoloji Bağımlılığı ve Bilinçli Medya Kullanımı*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Kanbay, Y., Aslan, Ö., Işık, E. & Kılıç, N. (2013). Hemşirelik Lisans Öğrencilerinin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Becerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3): 244-251.
- Karademir, T. vd., (2010). Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Özel Yetenek Sınavına Katılan Öğrencilerde Benlik Saygısı ve Duygusal Zekâ, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2): 653-674.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal Zekâ ile Akademik Başarı ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kavut, S. (2018). Goffman'ın Benlik Sunumu Kuramı Bağlamında Sosyal Medyada Kimlik İnşası: Instagram Üzerine Bir Araştırma. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, (1): 1-12.

- Kesici, A. K. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Problemlili Sosyal Ağ Kullanımına Göre İncelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(Özel Sayı): 30-47.
- Khandaghi, M. A., Pakmehr, H. & Amiri, E. (2011). The Status of College Students' Critical Thinking Disposition in Humanities, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (15): 1866-1869.
- Kılıç, H. ve Şen, A. İ. (2014). UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 1-12.
- Kılıçaslan, F. (2009). *On Adımda Duygusal Zekâ: Yaşam Boyu Başarıyı Yakalamanın Sırları*. İstanbul: Zen Yayınları.
- Kıran, S. , Küçükboşancı, H. & Emre, İ. E. (2020). Sosyal Medya Kullanımının Kişiler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 13(4), 435-441. DOI: 10.17671/gazibtd.693331
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinden duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Knobloch-Westerwick, S., & Hastall, M. R. (2010). Please Your Self: Social Identity Effects on Selective Exposure to News About In-And Out-Groups. *Journal Of Communication*, 60(3): 515-535.
- Koç, T. (2021). *Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı ve Öznel İyi Oluşun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
- Koçyiğit, M. (2016). *Etkili İletişim ve Duygusal Zekâ*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Komito, L. & Bates, J. (2009). *Neredeyse Yerel: Dublin'deki Polonya Vatandaşları Arasında Sosyal Medya ve Topluluk*. İstanbul: Zümrüt Grup Yayıncılık Limited.
- Korkmaz, Ö. & Yeşil, R. (2009). Öğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2): 19-28.

- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, Bellek ve Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1): 93-104.
- Koyuncu, T., Ünsal, A. & Arslantaş, D. (2012). İlköğretim ve Lise Öğrencileri Arasında İnternet Bağımlılığı ve Yalnızlık. 15. *Ulusal Halk Sağlığı Kongresi*. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kubey, R. W., Lavin, M. J. & Barrows, J. R. (2001). Internet Use and Collegiate Academic Performance Decrements: Early Findings, *Journal of Communication*, 51(2): 366-382.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişisi ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kurnaz, A. (2019). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lapidot-Lefler, N., & Barak, A. (2012). Effects Of Anonymity, Invisibility, And Lack of Eye-Contact on Toxic Online Disinhibition. *Computers in Human Behavior*, 28(2): 434-443.
- Lapidot-Lefler, N., & Barak, A. (2012). Effects of Anonymity, Invisibility, and Lack of Eye-contact on Toxic online Disinhibition. *Computers in human behavior*, 28(2), 434-443.
- Larose, R., Lin, C. A., & Eastin, M. S. (2003). Unregulated Internet Usage: Addiction, Habit, or Deficient Self-Regulation?. *Media Psychology*, 5(3): 225-253.
- Levy, D., & Friedman, Y. (2019). Postforced Eviction Communities: The Contribution of Personal and Environmental Resources to The Sense of Belonging to The Community. *Journal Of Community Psychology*, 47(1): 104-116.
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekânın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Malak A. B. , Balık, N. & Akgün, M. (2018). Çevre Mühendisliği Öğrencilerinin Küresel Isınma Konusundaki Görüşlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Duygusal Zekâ Düzeyleri Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3) , 34-61. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/40655/489425>
- Malcolm, S., & Keenan, J. P. (2003). My Right I: Deception Detection and Hemispheric Differences in Self-Awareness. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31(8): 767-771.
- Maslow, A. H. (2013). *Toward A Psychology of Being*. London: Simon and Schuster.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sternberg, R. J. (2000). Models of Emotional Intelligence. *Emotional Intelligence: Key Readings on The Mayer and Salovey Model*, (1): 81-119.
- Mayfield, T. D. (2010). *The Impact of Social Media on The Nature of Conflict, and A Commander's Strategy for Social Media*. Texas: Texas and M Univ College Station George Bush School of Government and Public Service.
- Mckenna, K. Y., Green, A. S., & Gleason, M. E. (2002). Relationship Formation on The Internet: What's The Big Attraction?. *Journal Of Social Issues*, 58(1): 9-31.
- McPeck M., Seriff N. S. & Wiener L. M. (1981). Comparison of the cerebral function monitor with the EEG in determining brain death. *Critical Care Medicine*, 9(6): 459-463. DOI: 10.1097/00003246-198106000-00005. PMID: 7226866.
- Mermer, O. (2019). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Mete, F. & Akpınar, K. D. (2013). Dil Öğretimi ve Duygusal Zekâ 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, *Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5): 73-85.

- Mikolajczak, M. & Limunet, O. (2008). Teq And the Cognitive Appraisal of Stressful Events: An Exploratory Study. *Personality And Individual Differences*, (44):144-153.
- Muzafferoğlu L. (2019). *Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Aleksitimi ve Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Nakip, M. & Yaraş, E. (2017). *Pazarlamada Araştırma Teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Nalçacı, A., Meral, E. & Şahin, İ. F. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ile Medya Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21(36), 1-12. DOI: 10.17295/dcd.99051
- Nunnally, C. (1978). *Psychometric Theory*. New York, Ny: Mcgraw-Hill.
- Özbiçer, M. (2018). *Duygusal Zekâ Geliştirme Programı'nın Ergenlerin Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumu Düzeylerine Etkisi: Deneysel Bir Çalışma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özdemir, B., & Yıldırım, G. (2019). Dijitalleşen İletişim Ortamlarında Kimlik İnşası ve Benlik Sunumu: İletişim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 3(3): 178-191.
- Özdemir, Ş. (2017). Kuşaklar Teorisine Göre Türkiye'deki Gençlerin Medya Kullanım Alışkanları ve İstanbul Örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, Ş. (2021). *Sosyal Medya Psikolojisi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özgenel, M. & Çetin, M. (2017). Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46 (46): 113-132.
- Pauker, S. P., & Pauker, S. G. (1987). The Amniocentesis Decision: Ten years of decision analytic experience. In G. Evers-Kiebooms, J.-J. Cassiman, H. Van

- Den Berghe, & G. d'Ydewalle (Eds.), *Genetic risk, risk perception, and decision making* (pp. 151–169). Alan R. Liss.
- Paul, R. & Elder, L., (2001). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.
- Pektaş S. (2013). *Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü Öğrencileri ile Diğer Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Qiu, L., Lin, H., & Leung, A. K. Y. (2010, November). How Does Facebook Browsing Affect Self-Awareness and Social Well-Being: The Role of Narcissism? in *Proceedings of the 7th International Conference on Advances in Computer Entertainment Technology* (pp. 100-101).
- Rogers, C. R. (1951). Perceptual Reorganization in Client-Centered Therapy, *Amer. Psychologist*, (1), 415-422.
- Rogers, P. (1990). 'Discovery', Learning, Critical Thinking, and The Nature of Knowledge. *British Journal of Educational Studies*, 38(1): 3-14.
- Rudd, R., Baker, M. & Hoover, T. (2000). Undergraduate Agriculture Student Learning Styles and Critical Thinking Abilities: Is There a Relationship?, *Journal of Agricultural Education*, 41(3): 2-12.
- Ruggiero, V. R. (1988). *Teaching Thinking Across the Curriculum*. London: Harper & Row.
- Saç, N. (2011). *Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Web Sitesi Geliştirmelerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Saklıca, S. B. (2016). *Ergenlerde İnternet Bağımlılığı ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs.
- Salovey, P. & Daisy G. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *American Psychological Society*, 14(6): 1-4.
- Sarıkabak, M. & Çelebi, M. (2019, Ekim). Elit ve Elit Olmayan Taekwondo Sporcularının Sosyal Medya Bağımlılığı ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin

- İncelenmesi. 11. Uluslararası Spor Camiası Sempozyumu. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Sezen, M. F. (2018). *Ergenlerde Akran Zorbalığı, İnternet Bağımlılığı ve Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Sheeks, M. S., & Birchmeier, Z. P. (2007). Shyness, Sociability, And the Use of Computer-Mediated Communication İn Relationship Development. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(1): 64-70.
- Sirem, S. (2009). *Duygusal zekâ düzeyi ve iş tatmini ilişkisinin analizi: Afyonkarahisar ili kamu sağlık çalışanlarına yönelik bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J., 2008, Teaching critical thinking and problem-solving skills *The Delta Pi Epsilon Journal*, 50, 90-99).
- Sosik, J. & Megerian, L.E (1999). Understanding Leader Emotional Intelligence and Performance: The role of self-other agreement on transformation leadership perceptions. *Group and Organization Management*, 24(3), 367-390.
- Soyugüzel, M. (2018). *Duygusal Zekâ*. İstanbul: Yediveren Yayınları.
- Söner, O. & Yılmaz, O. (2018). Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13): 59-73.
- Şenşekerci, E. & Bilgin, A. (2008). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosbilder/issue/23093/246714>
- Şentürk, E. (2017). *Sosyal Medya Bağımlılığının Depresyon, Anksiyete Bozukluğu, Karışık Anksiyete ve Depresif Bozukluk Hastalıkları ile Kontrol Grubu Arasında Karşılaştırılması ve Kullanıcıların Kişilik Özelliklerinin Araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- TDK, (2021). Büyük Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>, (E.T. 18.08.2021).
- Tetik, G. (2020). *Ergenlerde Algılanan Ebeveyn Tutumu ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkide, Dijital Oyun Bağımlılığının Aracı Rolünün İncelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Tunç, A. (2020). *Ergenlik Döneminde Duygusal Zekâ Özelliklerinin ve Benlik Saygısının İnternet Bağımlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- Tümkiye, S. & Aybek, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2): 387-402.
- Tümkiye, S. (2011). Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3): 215-234.
- Ulu, H. & Baş, Ö. (2020). Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerini Kullanım Amaçları, Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Medya Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 556-574. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/56261/775763>
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Üzel, D. & Hangül, T. (2012). Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. 10. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K. (2014). Social Comparison, Social Media, and Self-Esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4): 206-215.
- Walsh, D., & Paul, R. W. (1986). *The Goal of Critical Thinking: From Educational Ideal to Educational Reality*. New York: American Federation of Teachers, Educational Issues.
- Watson, G. (1980). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. San Antonio, Tx: Psychological Corporation.

- Wheeler, G. (1997). Self And Shame: A Gestalt Approach. *Gestalt Review*, (1): 221-244.
- Wood, D. (2002). *Thinking After Heidegger*. Cambridge: Polity.
- Yaylacı, Ö. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği: Diyalog ve Duyguları Yönetmek*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yaylacı, Ö. (2008). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yenice, N. (2011). Investigating Pre-Service Teachers' Critical Thinking Disposition in Terms of Different Variables. *Educational Research and Reviews*, 6(6): 497-508.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25): 139-146.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Sosyal Beceri Düzeyi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Zembylas, M. (2007). Duygusal Ekoloji: Öğretimde Duygusal Bilgi ile Pedagojik Alan Bilgisinin Kesişimi. *Öğretim ve Öğretmen Eğitimi*, 23(4), 355-367.

## EKLER

### Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

1) Cinsiyetiniz: Erkek ( ) Kız ( )

2) Yaşınız: \_\_\_\_\_

3) Sınıfınız: Lise 1 ( ) Lise 2 ( ) Lise 3 ( ) Lise 4 ( )

4) Anne Eğitim Düzeyi:

İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

5) Baba Eğitim Düzeyi:

İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

6) Okul başarınız: Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )

## Ek 2: Ölçekler

### Duyusal Zekâ Özelliği Ölçeği (Teigue-Sf) Kısa Form

*Yönerge: Lütfen aşağıdaki her ifadeyi o ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi yansıtan rakamı daire içine alarak cevaplayınız İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. Hızlı ilerleyiniz ve kesin cevaplar vermeye çalışınız. İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. 1- Doğru ya da yanlış cevap yoktur.1-Hiç katılmıyorum 7-Tamamen katılıyorum arasında 7 cevap seçeneğiniz vardır. İlginiz ve zaman ayırdığınız için teşekkürler.*

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5 ..... 6 ..... 7.....

**Kesinlikle Katılmıyorum**

**Kesinlikle katılıyorum**

1. Genel anlamda, yüksek motivasyonlu birisiyim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Duyularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
3. İnsanlarla etkin bir biçimde baş edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7

### Uf/Emî Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, Bu ölçek, eleştirel düşünme eğiliminizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz tüm bilgiler gizli tutulacak ve sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Ölçek formunu içtenlikle ve önemseyerek doldurmanızı rica eder, yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederiz. Sınıf:.... Şube:.....		<b>Düşüncenizi uygun kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.</b>				
		<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyor</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle katılıyorum</b>
1.	Benimle aynı fikirde olmasalar bile, başkalarının fikirlerini dikkatlice dinlerim.					
2.	Problemleri çözmek için fırsatlar ararım.					
3.	Pek çok konuya ilgi duyarım.					

## Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği

Değerli öğrenciler, Elinizdeki form sosyal medyayı kullanma düzeyinizi belirlemeyi amaçlamaktadır. Aşağıda sıralanan ifadelere yönelik düşüncelerinizi 'Evet' ve 'Hayır' şeklinde karşılarında yer alan parantezlere (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyup tüm maddeleri cevaplayınız. Katılımınız için teşekkür ederiz.		Düşüncenizi uygun kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.				
		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen/Arasır	Çoğunlukla	Her Zaman
Son Bir Yılda						
1.	Sosyal medyayı kullanmadığımda sinirli, endişeli veya üzgün olurum.					
2.	Aklımda sürekli sosyal medya yaptığım veya yapacağım etkinlikler vardır.					
3.	Sosyal medyayı çok kullandığım için sinema, tiyatro, müzik, spor gibi diğer etkinliklere veya hobilerime zamanım kalmıyor.					

### Ek 3: Ölçek İzinleri



21.02.2021 Paz 23:24

Ynt: Duygusal Zeka Ölçeği Kullanım İzni

Kime Ebru Devrim Boldaz

**i** Bu iletiyi 22.02.2021 12:01 tarihinde yanıtladınız.



Duygusal zeka kısa form.doc  
61 KB

Ebru ölçek ekte, başarılar dilerim.

Prof. Dr. M. Engin Deniz

Yıldız Technical University  
Faculty of Education, Dean

Department of Guidance and Psychological Counseling  
Davutpaşa/Istanbul

Yıldız Teknik Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dekanı

Eğitim Bilimleri Bölümü  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı  
Davutpaşa-İstanbul

Yanıtla Tümünü Yanıtla İlet



3.03.2021 Çar 00:11

Hülya ERTAŞ KILIÇ

Re: Ölçek Kullanım İzn

Kime Ebru Devrim Boldaz



Irani, Tracy 2007(2).pdf  
153 KB



UF\_EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği.docx  
23 KB

merhaba Ebru Hanım,  
"UF/EMI ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ" ölçeğini tabii ki kullanabilirsiniz.  
İhtiyacınız olabilecek belgeler ektedir.

iyi çalışmalar dilerim...

Dr. Öğr. Üyesi Hülya ERTAŞ KILIÇ

-----  
Aksaray Üniversitesi  
Eğitim Fak. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Böl.  
Fen Bilgisi Eğitimi ABD

## Ölçek Kullanım İznı

1 1



Ebru Devrim BOLDAZ

Çok teşekkür ederim Hocam, saygılar. ebru devrim

2.03.2021 Sal 06:36



Mustafa ÖZGENEL

2.03.2021 Sal 05:43

Kime: Ebru Devrim BOLDAZ



Değerli Ebru merhaba  
Ölçeği kullanabilirsiniz  
Kolay gelsin



## Ek 4: MEB İzinleri



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-26017431  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ebru Devrim  
BOLDAZ)

04/06/2021

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin E-34555043-050.01.04-6901 sayılı yazısı.  
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 02.06.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Duygusal Zeka İle Sosyal Medya Bağlılığı Ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri  
Arasındaki İlişki  
Araştırma Türü : Anket  
Araştırma Yeri : İstanbul  
Araştırma Kişiler : Liseler  
Araştırmanın Süresi : 2020 - 2021 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
04/06/2021  
Dr. Hasan Hüseyin CAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (9 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Oktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-obys>  
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aydın BALTA  
E-posta : stratejigelistirma34@meb.gov.tr Uuvam : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni  
Kep Adresi : meb@ih01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bff9-06f2-3342-b8ad-1f6e kodu ile teyit edilebilir.

25536101/01

İstanbul İli Millî Eğitim Müdürlüğü ANKET ARAŞTIRMA KOMİSYONU DEĞERLENDİRME FORMU							
<b>ARAŞTIRMA SAHİBİYLENİN</b>							
Adı Soyadı		Tuna Zeynep DULUZ					
Kurumu / Üniversite		İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi					
Araştırma Yapılacak İller		İstanbul					
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi		Gaz. Ölkeler Amerikan Lisesi (İ. Eski)					
Araştırmanın Konusu		Derslere Göre Üç Sosyal Medya Başım Küçük Öğrenci Değeri: Eğitimde Etkinlik Arayışları Üzerine					
Üniversite / Kurum Unvanı		Yük.					
Veri Toplama Aracını							
NER 21/01/2021 Tarih ve 15671/AC Sayılı 2020/2 Gönüllü Araştırmacı, Araştırma, Yürütme ve Değerlendirme İlkeleri ve Etik Kurul Kararı							
No	Özellik	Yabancı Dil	Yabancı Dil	Yabancı Dil	Yabancı Dil	Yabancı Dil	Yabancı Dil
2019/2	Gözetim 1. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2	Gözetim 2. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2	Gözetim 3. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2021/2	Gözetim 4. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2022/2	Gözetim 5. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2023/2	Gözetim 6. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2024/2	Gözetim 7. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2025/2	Gözetim 8. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2026/2	Gözetim 9. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2027/2	Gözetim 10. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2028/2	Gözetim 11. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2029/2	Gözetim 12. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2030/2	Gözetim 13. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2031/2	Gözetim 14. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2032/2	Gözetim 15. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2033/2	Gözetim 16. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2034/2	Gözetim 17. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2035/2	Gözetim 18. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2036/2	Gözetim 19. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2037/2	Gözetim 20. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2038/2	Gözetim 21. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2039/2	Gözetim 22. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2040/2	Gözetim 23. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2041/2	Gözetim 24. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2042/2	Gözetim 25. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2043/2	Gözetim 26. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2044/2	Gözetim 27. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2045/2	Gözetim 28. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2046/2	Gözetim 29. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2047/2	Gözetim 30. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2048/2	Gözetim 31. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2049/2	Gözetim 32. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2050/2	Gözetim 33. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2051/2	Gözetim 34. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2052/2	Gözetim 35. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2053/2	Gözetim 36. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2054/2	Gözetim 37. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2055/2	Gözetim 38. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2056/2	Gözetim 39. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2057/2	Gözetim 40. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2058/2	Gözetim 41. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2059/2	Gözetim 42. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2060/2	Gözetim 43. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2061/2	Gözetim 44. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2062/2	Gözetim 45. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2063/2	Gözetim 46. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2064/2	Gözetim 47. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2065/2	Gözetim 48. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2066/2	Gözetim 49. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2067/2	Gözetim 50. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2068/2	Gözetim 51. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2069/2	Gözetim 52. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2070/2	Gözetim 53. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2071/2	Gözetim 54. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2072/2	Gözetim 55. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2073/2	Gözetim 56. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2074/2	Gözetim 57. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2075/2	Gözetim 58. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2076/2	Gözetim 59. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2077/2	Gözetim 60. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2078/2	Gözetim 61. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2079/2	Gözetim 62. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2080/2	Gözetim 63. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2081/2	Gözetim 64. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2082/2	Gözetim 65. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2083/2	Gözetim 66. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2084/2	Gözetim 67. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2085/2	Gözetim 68. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2086/2	Gözetim 69. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2087/2	Gözetim 70. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2088/2	Gözetim 71. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2089/2	Gözetim 72. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2090/2	Gözetim 73. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2091/2	Gözetim 74. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2092/2	Gözetim 75. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2093/2	Gözetim 76. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2094/2	Gözetim 77. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2095/2	Gözetim 78. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2096/2	Gözetim 79. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2097/2	Gözetim 80. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2098/2	Gözetim 81. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2099/2	Gözetim 82. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2100/2	Gözetim 83. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2101/2	Gözetim 84. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2102/2	Gözetim 85. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2103/2	Gözetim 86. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2104/2	Gözetim 87. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2105/2	Gözetim 88. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2106/2	Gözetim 89. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2107/2	Gözetim 90. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2108/2	Gözetim 91. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2109/2	Gözetim 92. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2110/2	Gözetim 93. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2111/2	Gözetim 94. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2112/2	Gözetim 95. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2113/2	Gözetim 96. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2114/2	Gözetim 97. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2115/2	Gözetim 98. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2116/2	Gözetim 99. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2117/2	Gözetim 100. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2118/2	Gözetim 101. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2119/2	Gözetim 102. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2120/2	Gözetim 103. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2121/2	Gözetim 104. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2122/2	Gözetim 105. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2123/2	Gözetim 106. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2124/2	Gözetim 107. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2125/2	Gözetim 108. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2126/2	Gözetim 109. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2127/2	Gözetim 110. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2128/2	Gözetim 111. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2129/2	Gözetim 112. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2130/2	Gözetim 113. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2131/2	Gözetim 114. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2132/2	Gözetim 115. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2133/2	Gözetim 116. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2134/2	Gözetim 117. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2135/2	Gözetim 118. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2136/2	Gözetim 119. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2137/2	Gözetim 120. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2138/2	Gözetim 121. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2139/2	Gözetim 122. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2140/2	Gözetim 123. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2141/2	Gözetim 124. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2142/2	Gözetim 125. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2143/2	Gözetim 126. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2144/2	Gözetim 127. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2145/2	Gözetim 128. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2146/2	Gözetim 129. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2147/2	Gözetim 130. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2148/2	Gözetim 131. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2149/2	Gözetim 132. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2150/2	Gözetim 133. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2151/2	Gözetim 134. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2152/2	Gözetim 135. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2153/2	Gözetim 136. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2154/2	Gözetim 137. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2155/2	Gözetim 138. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2156/2	Gözetim 139. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2157/2	Gözetim 140. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2158/2	Gözetim 141. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2159/2	Gözetim 142. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2160/2	Gözetim 143. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2161/2	Gözetim 144. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2162/2	Gözetim 145. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2163/2	Gözetim 146. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2164/2	Gözetim 147. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2165/2	Gözetim 148. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2166/2	Gözetim 149. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2167/2	Gözetim 150. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2168/2	Gözetim 151. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2169/2	Gözetim 152. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2170/2	Gözetim 153. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2171/2	Gözetim 154. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2172/2	Gözetim 155. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2173/2	Gözetim 156. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2174/2	Gözetim 157. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2175/2	Gözetim 158. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2176/2	Gözetim 159. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2177/2	Gözetim 160. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2178/2	Gözetim 161. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2179/2	Gözetim 162. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2180/2	Gözetim 163. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2181/2	Gözetim 164. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2182/2	Gözetim 165. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2183/2	Gözetim 166. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2184/2	Gözetim 167. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2185/2	Gözetim 168. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2186/2	Gözetim 169. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2187/2	Gözetim 170. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2188/2	Gözetim 171. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2189/2	Gözetim 172. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2190/2	Gözetim 173. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2191/2	Gözetim 174. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2192/2	Gözetim 175. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2193/2	Gözetim 176. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2194/2	Gözetim 177. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2195/2	Gözetim 178. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2196/2	Gözetim 179. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2197/2	Gözetim 180. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2198/2	Gözetim 181. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2199/2	Gözetim 182. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2200/2	Gözetim 183. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2201/2	Gözetim 184. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2202/2	Gözetim 185. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2203/2	Gözetim 186. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2204/2	Gözetim 187. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2205/2	Gözetim 188. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2206/2	Gözetim 189. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2207/2	Gözetim 190. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2208/2	Gözetim 191. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2209/2	Gözetim 192. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2210/2	Gözetim 193. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2211/2	Gözetim 194. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2212/2	Gözetim 195. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2213/2	Gözetim 196. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2214/2	Gözetim 197. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2215/2	Gözetim 198. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2216/2	Gözetim 199. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2217/2	Gözetim 200. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2218/2	Gözetim 201. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2219/2	Gözetim 202. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2220/2	Gözetim 203. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2221/2	Gözetim 204. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2222/2	Gözetim 205. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2223/2	Gözetim 206. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2224/2	Gözetim 207. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2225/2	Gözetim 208. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2226/2	Gözetim 209. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2227/2	Gözetim 210. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2228/2	Gözetim 211. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2229/2	Gözetim 212. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2230/2	Gözetim 213. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2231/2	Gözetim 214. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2232/2	Gözetim 215. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2233/2	Gözetim 216. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2234/2	Gözetim 217. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2235/2	Gözetim 218. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2236/2	Gözetim 219. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2237/2	Gözetim 220. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2238/2	Gözetim 221. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2239/2	Gözetim 222. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2240/2	Gözetim 223. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2241/2	Gözetim 224. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2242/2	Gözetim 225. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2243/2	Gözetim 226. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2244/2	Gözetim 227. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2245/2	Gözetim 228. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2246/2	Gözetim 229. Madde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2247/2	Gözetim 230. Madde	<input type="checkbox"/>	

## Ek 5: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.06.2021-E.8037



T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-8037  
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Ebru Devrim BOLDAZ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

"Duyusal Zekâ ile Sosyal Medya Bağlılığı ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki"  
başlıklı araştırmanız kurulumuzun 28.05.2021 tarihli ve 2021/05 sayılı toplantısında değerlendirilerek  
etik açıdan uygun bulunduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Nasuh USLU  
Kurul Başkanı

Ek:23-Ebru Devrim Boldaz Etik Onay Belgesi (1 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

NASUH USLU (Etik Kurulu Başkanlığı - Kurul Başkanı) 15.06.2021 17:58

**Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu: \*BSMH01BSU\* Pin Kodu: 42812

Belge Takip Adresi: <https://obyvz.imu.edu.tr/en/Vision/Dogrula/0N3>

Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Kaçıkçakmece/İstanbul

Telefon: +44 97 98 Faks: +90 (212) 693 82 29

e-Posta: bilgi@imu.edu.tr Web: www.imu.edu.tr

Kep Adresi: imu@h01.kep.tr

Bilgi için: Zeynep Funda TEZ

Unvanı: Yeminli Katip

Tel No: 2126929606



## ÖZGEÇMİŞ

**Ebru Devrim BOLDAZ**

### EĞİTİM

**Yüksek Lisans:** İZÜ, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 2022, İstanbul

**Lisans:** İstanbul Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, Devam Ediyor, İstanbul.

**Lisans:** Anadolu Üniversitesi, Felsefe, 2018, İstanbul

**Sertifika:** İstanbul Drama Sanat Akademisi, Drama Eğitmenliği, 2016, İstanbul.

