

Araştırma Makalesi

Duygusal Zekâ ve Genel Öz Yeterliğin Öğrenmeye İlişkin Tutuma Etkisinde Eleştirel Düşünme Eğiliminin Aracı Rolü: Üniversite Öğrencilerinde Bir Araştırma

The Mediator Role of Critical Thinking Disposition in the Effect of Emotional Intelligence and General Self-Efficacy on Attitudes Towards Learning: A Study in University Students

<p>Mustafa ALTINTAŞ Öğr. Gör. Yozgat Bozok Üniversitesi Çekerek Fuat Oktay Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu mustafaltintas40@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-9846-5513</p>	<p>Fatih Ferhat ÇETİNKAYA Doç. Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ffcetinkaya40@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-2263-0479</p>
---	---

Makale Geliş Tarihi	Makale Kabul Tarihi
29.08.2022	09.12.2022

Öz

Bu araştırmanın amacı duygusal zekâ ve genel öz yeterliğin öğrenmeye ilişkin tutuma etkisinde eleştirel düşünme eğiliminin aracılık rolünün belirlenmesidir. Nicel araştırma deseninde planlanan çalışmaya Yozgat Bozok Üniversitesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ön lisans ve lisans öğrencileri katılım göstermiştir. Araştırmada kolayda örnekleme yöntemi seçilmiş olup, çalışmaya katılmayı kabul eden 414 öğrenci ile çevrim içi platformlar üzerinden anketler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi SPSS 22.00 ve SPSS AMOS 24.00 programları aracılığı ile analiz edilmiştir. Değişkenler arası etkilere ilişkin yapısal eşitlik modeli kurularak analizi yapılan çalışmada duygusal zekânın öğrenmeye ilişkin tutum üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde genel öz yeterliğin öğrenmeye ilişkin tutum üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat duygusal zekâ ve genel öz yeterliğin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkisi bulunmadığı için aracılık şartı sağlanamamıştır. Bu yüzden duygusal zekâ ve genel öz yeterliğin öğrenmeye ilişkin tutuma etkisinde eleştirel düşünme eğiliminin aracılık rolü bulunmamaktadır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmanın alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Genel Öz Yeterlik, Öğrenmeye İlişkin Tutum, Eleştirel Düşünme Eğilimi

Jel Kodları: M10, M19

Abstract

The aim of this study is to determine the mediating role of critical thinking disposition in the effect of emotional intelligence and general self-efficacy on attitudes towards learning. Associate and undergraduate students studying at Yozgat Bozok University in the 2021-2022 academic year participated in the study, which was planned in a quantitative research design. Convenience sampling method was chosen in the research, and questionnaires were collected through online platforms with 414 students who agreed to participate in the study. The analysis of the collected data was analyzed through SPSS 22.00 and SPSS AMOS 24.00 programs. In the study, which was analyzed by establishing a structural equation model regarding the effects between variables, it was determined that emotional intelligence had a positive and significant effect on the attitude towards learning. Likewise, it was

Önerilen Atf /Suggested Citation

Altıntaş, M., Çetinkaya, F. F., 2022 Duygusal Zekâ ve Genel Öz Yeterliğin Öğrenmeye İlişkin Tutuma Etkisinde Eleştirel Düşünme Eğiliminin Aracı Rolü: Üniversite Öğrencilerinde Bir Araştırma, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 57(4), 3192-3211

concluded that general self-efficacy had a positive and significant effect on the attitude towards learning. However, since emotional intelligence and general self-efficacy did not have a significant effect on critical thinking disposition, the mediation condition could not be met. Therefore, critical thinking disposition does not have a mediating role in the effect of emotional intelligence and general self-efficacy on attitudes towards learning. This study on university students is expected to contribute to the literature.

Keywords: Emotional Intelligence, General Self-Efficacy, Attitude to Learning, Critical Thinking Disposition

Jel Kodları: M10, M19

1. GİRİŞ

Duygu kavramı, belirli bir olay, nesne ya da bireylerin, insanların iç dünyasında meydana getirdiği bir izlenim olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer yandan duygu, olayları veya nesnelere, estetik ve ahlaki yönden değerlendirme yeteneği olarak ifade edilmektedir (TDK, 2022). Zekâ kavramı ise düşünme, akıl yürütme, objektif olan gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma becerilerinin bütünü, ahlak, feraset ve dirayet şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Duygu ve zekâ kavramları arasındaki ilişkiye bakıldığında geçmişten günümüze iki kavram arasında birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Genel olarak birbirinden farklı olarak kavramların, bireylerin zihinsel hayatını oluşturmada etkileşim içerisinde olduğu görülmektedir. Goleman (1995), bu kavramların uyum içerisinde olduğunu, farklı bilinç yapılarını birbiriyle kaynaştırarak insanların hayatlarını devam ettirmelerinde yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Duygusal zekâ kavramı ise bireyin kendisine ve diğer insanlardaki duyguları tanıma, anlama ve bu farkındalığı ele alarak davranışlarını ve ilişkilerini yönetme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Duygusal zekâ öğrenilebilen esnek bir kabiliyet olup, fiziksel olarak başlayan ve zihinsel olarak devam eden bir süreçtir (Bradberry ve Greaves, 2017). Tarihsel gelişim açısından duygusal zekâ kavramına bakıldığında ilk olarak kavramın ilk olarak Peter Salovey ve John Mayer adlı uzmanların araştırmasında yer aldığı ifade edilmektedir (Diken ve Aydoğdu, 2018: 3). Bunun yanı sıra kavramın 1983'lerde Gardner tarafından Çoklu Zekâ modelinde ele alındığı bildirilmektedir. Hatta 1980'lerin başında Baron ve arkadaşları tarafından duygusal zekânın ölçümü için deneysel çalışmalar yaptığı ve bu çalışmalar duygusal zekânın dönüm noktası olduğu öne sürülmektedir (Abdullah vd., 2012: 79).

1990'lara kadar duygusal zekâ kavramına araştırmacıların yeterli ilgi göstermediği görülmektedir. Salovey ve Mayer (1990: 189), araştırmalarında duygu ve zekâ kavramlarını birleştirerek duygusal zekâyı; kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını izleme, bu kavramlar arasında ayırım yapma, kavramı bireyin eylemlerini ve düşüncelerini yönlendirmek amacıyla kullanma yeteneği olarak tanımlamışlardır. Bu tanımla duygusal zekâ kavramını tanımlayan ilk kişiler arasında yer almışlardır. Duygusal olarak zeki bir kişinin öncelikle duyguları tanımlama, anlamlandırma, bunlara dayalı olarak akıl yürütme ve sorunları çözebilme becerisine sahip olduğu varsayılmaktadır (Mayer vd., 1999: 267). Bireyler arasında özellikle çocuk yaşlarda gündeme gelen IQ seviyesi insan davranışlarını ve performansını incelemek için temel bir gösterge olarak kullanılmaktadır (MacCann vd., 2020).

Duygusal zekâ farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaya çalışılmıştır. Örneğin Bar-On'a (2000) göre bireye çevresinden gelen baskılara ve taleplere başarılı bir biçimde yardımcı olacak duygusal, kişisel ve sosyal yeterlilik ve yetenekler bütünlüğü sağlayan bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra Bar-On (1997) duygusal zekânın çok faktörlü bir yapıya sahip olduğunu belirterek beş boyuta ve on beş alt boyuta sahip bir modelle açıklanabileceğini ifade etmiştir. Bu beş boyutun içerisinde kişisel yetenekler, kişiler arası yetenekler, stres yönetimi, uyum ve genel ruh durumu bulunmaktadır.

Duygusal zekâ bir bireyin davranışlarını meydana getirirken, kararlar alırken, çatışmaları çözümlerken, kendisi hakkında nasıl hissettiğine, başkalarıyla iletişim kurarken, işyerlerinde çalışırken, stresi yönetmeye kadar hayatın her alanında bireyi etkileyen bir durumdur. Duygusal zekâ bir bireyin kişisel ve mesleki gelişimi açısından her yönden ilerlemesine, hedeflerine ulaşmasına, olgunlaşmasına yardımcı olmaktadır (Yıldırım, 2021: 57). Duygusal zekâ kavramı her disiplinde olduğu gibi eğitim disiplinde de önemli bir yere sahiptir. Mortiboys (2005), eğitimcilerin eğitim verirken en önemli özelliklerinden birisinin duygusal zekâ olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca eğitimcilerle yapmış olduğu çalışmalarda öğrencilerin duygusal zekâlarını kullanma konusundaki eksiklikleri sebebiyle eğitimcilerin öğrenme ve öğretme uzmanlıklarından tam olarak yararlanamadıklarını belirtmektedir.

Öz yeterlik kavramı ise alan yazında ilk defa Bandura'nın (1986) çalışması ile tanımlanmıştır. Bandura'ya (1986) göre öz yeterlik, bir iş için gerekli eylemlerin düzenlenmesi ve yürütülmesi sürecinde bireyin yargısı olarak ifade edilmiştir. Sosyal öğrenme yaklaşımın temel alan Bandura, öz yeterliğin bireyin davranışı açığa çıkarmak için yargılarını ortaya koyması olarak tanımlamıştır. Bireyler, herhangi bir durumla başa çıkmak için bazı eylemler ortaya koyarlar. Bu eylemleri ise ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bazı yargılar geliştirirler. Geliştirdikleri bu yargılar olumlu yönde ise birey kendisini başarıya ulaşacak şekilde motive etmektedir. Olumsuz yargılarda ise başarılı olamayacağı kaygısı gütmektedir (Bandura, 1977: 197).

Öz yeterlik, bireyin bir eylemi gerçekleştirebileceğine ilişkin inancın ifadesidir. Bu inançla bir eylemin davranışa dönüşmesi veya dönüşmemesi, davranışa dönüştüğü halde bunun devamlılığı, davranışa dair güdülenme etkilenmektedir (Korkmaz, 2011: 3). Öz yeterlik inancı, bireylerin duygu, düşünce, davranış ve motivasyonlarını belirlemede önem arz etmektedir. Öz yeterlik inancının yüksek olması, bireyin başarısını ve motivasyonunu geliştirmektedir. Yeteneklerini ortaya çıkarmada bir araç olarak görülen öz yeterlik, zor eylemlerden kaçmak yerine bu eylemi ustalaşmak olarak görmektedir. Bireyin öz yeterliğinin yüksek olması kendisine zorlu hedefler belirlemesini, hedeflere ulaşmada kararlı olmasını beraberinde getirmektedir. Başarısızlık halinde ise mücadele duygusunun tekrar kazanılması öz yeterlik sayesinde (Zimmerman, 2000). Öz yeterlik bireylerin yaşam tecrübelerinden gelen inançları ifade etmekte olup, alan yazındaki birçok araştırma, öz yeterliğin bireylerin davranışları üzerindeki etkili olduğundan bahsetmektedir (Zengin, 2007).

Bireylerde öğrenme öz yeterlik yoluyla gerçekleşmektedir. Bireylerin kendi eylemlerinin etkili olduğuna inanması öz yeterliği ifade etmektedir. Bireyler farklı yetenekler gerektiren şartlarda öğrenmekte ve uyum sağlamaktadır. Bu şartlar etrafında beceriler edinerek, bu becerileri uygulayarak ve başarı elde ederek yaşamla ilgili sorunların başarılı bir şekilde üstesinden geleceklerine inanan bireyler öz yeterlik duygusu geliştirmektedirler (Trigoboff, 2014).

Öz yeterliğin yanı sıra birçok araştırmacının kişisel bir özellik olarak anlamlandırılacak genel öz yeterlik üzerine çalıştığı görülmektedir. Genel öz yeterlik, bir bireyin genel olarak zorlu ve stresli olaylar başa çıkmadaki inancını ifade etmektedir. Buradaki stresli ve zorlu olaylar yaşamın içerisinde var olan olaylardır. Bir bireyin daha önceden başına gelen başarı veya başarısızlık deneyimlemeleri, onun genel öz yeterlik inancını ortaya çıkarmakta ve bu özellik olaylar karşısında görece olarak süreklilik göstermektedir (Aypay, 2010: 119). Öz yeterlik kavramının genel bir anlam taşıdığı düşünülmekte ve bu yüzden genel öz yeterlik kavramının ortaya atıldığı ifade edilmektedir (Scherbaum vd., 2006). Genel öz yeterlik kavramı, tek bir konuya eğilmeden bireyin bütün yaşamında kendine olan inancını ifade etmektedir (Luszczynska vd., 2005). Ayrıca genel öz yeterliğin stresli olayların üstesinden gelmeye yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Tong ve Shangui, 2004).

Öğrenme, bireylerin olgunlaşma düzeylerine göre, çevresiyle etkileşimini ifade etmektedir. Bu etkileşim sonucunda bireylerin yeni davranışlar kazanması ve geçmişteki davranışlarını değiştirme süreci öğrenme olarak ifade edilmektedir. Öğrenme, bireylerin ihtiyaçlarını ve davranışlarını daha iyi ve uygun bir biçimde karşılayabilecek düzeni meydana getirme veya yeni bir durum karşısında bunları yeniden organize etme anlamına gelmektedir (Güney, 2017: 122). Tutum ise bireylerin çevresindeki bir nesneyi, simgeyi ya da olayı olumlu veya olumsuz bir biçimde değerlendirme eğilimi olarak ifade edilmektedir (İnceoğlu, 2004: 15). Tutumlar, bireylerin psikolojik bir eğilimi olarak ifade edilmektedir. Kişilere, durumlara, olaylara, yerlere, fikirlere, nesnelere yönelik pozitif veya negatif olarak açığa çıkan tutum, davranışların hem önemli bir ön şartı hem de yordayıcısıdır (Güneş Şahin, 2021: 31).

Öğrenmeye ilişkin tutum ise bir bireyin herhangi bir şeyi öğrenirken ortaya koyduğu tutumu ifade etmektedir. Öğrenmeye ilişkin tutumun temel unsurlarının bilişsel, duygusal ve davranışsal olduğu bildirilmektedir. Ayrıca bu temel bileşenler öz yeterlik algısı ile bağlantılıdır (Chang ve Chang, 2013: 458). Öğrenmeye ilişkin tutumların olumlu olması, bireyleri harekete geçiren bir yaklaşımdır. Bu olumlu duygular bireyde merak, ilgi ve istek gibi şekillerde ortaya çıkarak öğrenmeye yardımcı olmaktadır. Aksi durumda ise bireyin motivasyonu ve öğrenmesi güçleşmektedir. Bireylerin bir olay, nesne veya duruma ilişkin tutumlarının derecelerinin bilinmesi ve ölçülmesi, birçok açıdan istenilen bir durumdur (Güneş Şahin, 2021: 31). Salami (2010), zekânın, memnuniyetin, depresyonun ve benzeri etkenlerin

öğrencilerin öğrenme süreçlerinde, öğrenmeye ilişkin tutumlarında ve akademik başarılarında etkili olduğunu ifade etmektedir.

Öğrenme hayat boyu devam eden bir süreç olarak görülse de genel olarak öğrenim hayatıyla başlayan ve gelişen bir süreçtir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarında ve öğrenmeye ilişkin tutumlarında öğrenim gördükleri okul ve okulun dışındaki faktörler etkili olmaktadır. Öğrenim görülen okulun öğrenciye sunduğu hizmetler, eğitim ortamı, eğitim programlarının niteliği vb. okul içi faktörleri oluşturmaktadır. Bu ve benzeri faaliyetler gibi başarıyı etkileyen birçok etken bulunmaktadır (İzci, 2011: 989). Alan yazında yapılan araştırmalar, bireylerin bir konuyu öğrenmeye ilişkin tutumlarının, katılımı, çaba harcamayı, öğrenmeye ilişkin duygu ve düşüncelerini, sergilenen davranışları, problem çözme ve yararlı bilgileri öğrenmeyi etkilediği belirtilmektedir (Güven ve Azeskin, 2018: 635).

Eleştirel düşünme, yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve çıkarımla sonuca varan, maksatlı, kendi kendini düzenleyen bir yargının yanında bu yargının kanıtlı, kavramsal, eleştirel veya bağlamsal hususlarının açıklanması olarak ifade edilmektedir (Facione, 2015). Bireyin kendi düşünme tarzını iyileştirmesi için düşünme eylemini meydana getirirken düşünme üzerine düşünmesinin eleştirel düşünme olduğu belirtilmektedir (Paul ve Elder, 2001). Eleştirel düşünme eğilimi ise düşünme şeklini bir beceriye dönüştürmeyi ifade etmektedir. Bireyin kendisinde var olan eleştirel düşünme becerisini ortaya koyması buna eğiliminin olduğunu yansıtmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi ise üst düzey bir beceriyi ifade etmektedir (Lee, 2009).

Eleştirel düşünme becerisi ve eğilimi birçok insanda var olmasına rağmen tıpkı kullanılmayan bir alan gibidir. Eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi bir arada sahip olunması gereken bir özelliktir. Çünkü birisi olmadan diğerinin uygulama noktasında bir önemi yoktur. Eleştirel düşünme eğiliminde doğruyu arama, kendine güven, çözümlenecilik, açık fikirlilik, sistematiklik, meraklılık, bilişsel olgu gibi unsurlar bulunmaktadır (Facione vd., 1994).

Bu bağlamda bu araştırmanın temel problemi, üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve genel öz yeterliğin öğrenmeye ilişkin tutuma etkisinde eleştirel düşünme eğiliminin aracılık rolünü belirlemektir. Alan yazın incelendiğinde araştırma kapsamındaki değişkenler arasında ilişkilerin bulunduğu çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Sert ve Traş'ın (2019) yapmış oldukları araştırmalarında duygusal zekâ ve öz yeterlik arasında ilişki olduğu ve duygusal zekânın öz yeterliği etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Öcal ve Şenel'in (2016) yapmış oldukları araştırmalarında öz yeterlik ve duygusal zekâ arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalar bakıldığında Dutoğlu ve Tuncel'in (2008) yapmış oldukları araştırmalarında duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimi arasında zayıf ama anlamlı ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Yine benzer şekilde Erdem ve arkadaşlarının (2013) yapmış oldukları araştırmalarında eleştirel düşünme eğilimi ve duygusal zekâ arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki eleştirel düşünme eğilimi ve öz yeterlik ile ilgili yapılmış olan çalışmalar bakıldığında Kezer ve arkadaşlarının (2016) yapmış oldukları araştırmalarında eleştirel düşünme eğilimi ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu araştırmalardan yola çıkılarak bu çalışmada sınanmak üzere aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

H1: Duygusal zekânın öğrenmeye ilişkin tutum üzerinde anlamlı etkisi vardır.

H2: Öz yeterliğin öğrenmeye ilişkin tutum üzerinde anlamlı etkisi vardır.

H3: Duygusal zekânın eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkisi vardır.

H4: Öz yeterliğin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkisi vardır.

H5: Duygusal zekânın öğrenmeye ilişkin tutum üzerinde eleştirel düşünme eğiliminin aracılık etkisi vardır.

H6: Öz yeterliğin öğrenmeye ilişkin tutum üzerinde eleştirel düşünme eğiliminin aracılık etkisi vardır.

2. AMAÇ VE YÖNTEM

Bu çalışma, tanımlayıcı nitelikte bir alan araştırması olup, amacı üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve öz yeterliliklerinin öğrenmeye ilişkin tutuma etkisinde eleştirel düşünme eğiliminin aracı rolünün belirlemektir. Bu araştırma nicel araştırma deseninde oluşturulmuştur. Araştırma, Yozgat Bozok

Üniversitesinde eğitim-öğrenim gören öğrencileri kapsamaktadır. Ayrıca Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 20.04.2022 tarihli 32/01 karar nolu etik kurul onayı, araştırmanın bilimsel etik kurallar uygunluğu için temin edilmiştir.

2.1. Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın evrenini Yozgat Bozok Üniversitesi'nde 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Yozgat Bozok Üniversitesi'nde 2021-2022 eğitim öğretim yılında 21320 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolayda örnekleme yönteminin seçilmesinin sebebi, öğrencilere daha kolay ulaşılması açısından tercih edilmiştir. Buna ilişkin olarak Yozgat Bozok Üniversitesi'nde 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin sayısı 21320 olarak ifade edilmektedir. %95 güven aralığında $E=0,05$ hata oranı ile 21320 kişiyi 384 kişinin temsil etmesinin yeterli olacağı belirtilmektedir (Altunışık vd., 2012: 127). Kolayda örnekleme yönteminin seçildiği araştırmada, araştırmaya katılmayı kabul eden 450 öğrenci ile çevrim içi platformlar aracılığı ile anketler dağıtılarak bu anketlere cevap vermeleri istenmiştir. Çevrim içi platformların kullanılması Covid-19 pandemisi ile yaygınlaşan bir kullanım olup, ankete katılacak kişilerin daha hızlı anket doldurmaları, verilerin saklanması gibi durumlar sebebiyle tercih edilmiştir. Anketlerin uygulanmasından sonra katılımcıların geri dönüşlerinden elde edilen anketler analize tabi tutulmuş ve analize uygun olmayan veriler analiz dışı bırakılmıştır. Bunun sonucuna 414 anket ile analizlere devam edilmiştir. Aşağıdaki Tablo 1'de ise ankete katılan öğrencilere ait sosyo-demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanlara Ait Sosyo-Demografik Bilgiler

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	298	72,0
	Erkek	116	28,0
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	115	27,8
	2. Sınıf	119	28,7
	3. Sınıf	92	22,2
	4. Sınıf	88	21,3
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	214	51,7
	Lisans	200	48,3
Akademik Başarı Düzeyi	0,00-2,49	62	15,0
	2,50-2,74	48	11,6
	2,75-2,99	87	21,0
	3,00-3,24	132	31,9
	3,25-4,00	85	20,5
Mezun Olunan Lise Türü	Düz Lise	23	5,6
	Anadolu Lisesi	227	54,8
	Meslek Lisesi	121	29,2
	Diğer Liseler	43	10,4

Araştırmaya katılanlara ait sosyo-demografik bilgiler incelendiğinde katılımcıların 298'i (%72,0) kadın ve 116'sı (%28,0) erkektir. Sınıf düzeylerine bakıldığında 115'i (%27,8) 1. Sınıf öğrencisi, 119'u (%28,7) 2. Sınıf öğrencisi, 92'si (%22,2) 3. Sınıf öğrencisi ve 88'i (%21,3) 4. Sınıf öğrencisidir. Öğrenim düzeyleri incelendiğinde ise 214 (%51,7) öğrenci önlisans eğitimi almakta iken; 200'ü (%48,3) lisans eğitimi almaktadır. Akademik başarı düzeyleri incelendiğinde 2,49 ve daha az ortalamaya sahip 62 (%15,0) öğrenci, 2,50 ve 2,74 arası ortalamaya sahip 48 (%11,6) öğrenci, 2,75 ve 2,99 arası

ortalamaya sahip 87 (%21,0) öğrenci, 3,00 ve 3,24 arası ortalamaya sahip 132 (%31,9) öğrenci ve 3,25'in üzerinde ortalamaya sahip 85 (%20,5) öğrencinin olduğu görülmektedir. Mezun olunan lise türüne bakıldığında 23 (%5,6) öğrencinin düz lise mezunu, 227 (%54,8) öğrencinin Anadolu lisesi mezunu, 121 (%29,2) öğrencinin meslek lisesi mezunu olduğu görülürken; 43 (%10,4) öğrencinin diğer lise türlerinden birinden mezun olduğu görülmektedir.

2.2. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Bu araştırmada, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş sosyo-demografik bilgiler formu, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Genel Öz Yeterlik Ölçeği, Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Tatar ve arkadaşları (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan bir ölçektir. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, 41 ifadeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Duyguların Değerlendirilmesi, Duyguların Kullanımı ve İyimserlik alt boyutlarından oluşan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, beşli likert bir yapıya sahiptir. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin derecelendirmesi“(1) Kesinlikle Katılmıyorum...(5) Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Ölçeğin ilgili çalışmadaki güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak belirlenirken, bu araştırmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak tespit edilmiştir.

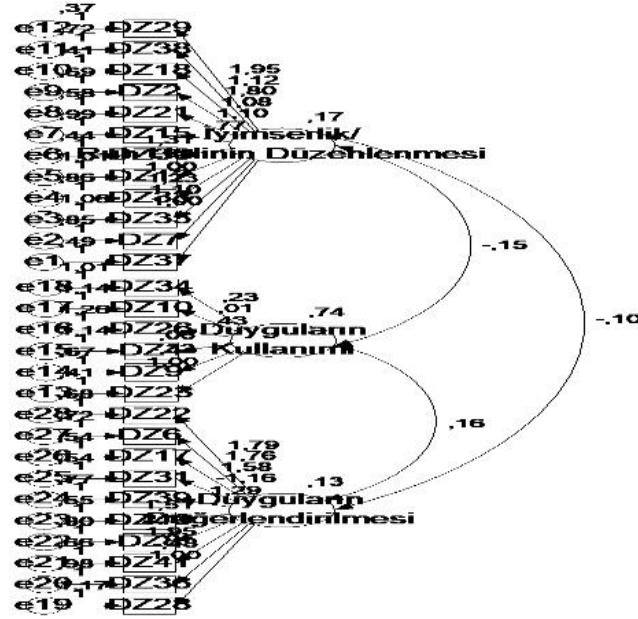
Araştırmada kullanılan Genel Öz Yeterlik Ölçeği, Schwarzer ve Jerusalem'in (1995) geliştirdikleri Aypay (2010) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan bir ölçektir. 10 sorudan oluşan ölçeğin orijinalinde“(1) Tamamen Yanlış.....(4) Tamamen Doğru şeklinde derecelendirme yapılmıştır. Ölçeğe boyutlandırma açısından bakıldığında birçok ülkede geçerli ve güvenilir bir ölçek olan Genel Öz Yeterlik Ölçeğinde tüm ülkeler için tek faktörlü bir yapının olduğu ifade edilmektedir. Doğrulamalı faktör analizleri ile tek faktörlü yapı doğrulanmıştır. Aypay (2010)'ın çalışmasında çaba-direnç ve yetenek-güven olmak üzere iki boyutlu bir yapının olduğu görülmüştür. İlgili çalışmada ölçüt geçerliliği için Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Rosnberg Öz Saygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin ilgili çalışmadaki güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak belirlenirken, bu araştırmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,81 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği Kara (2010) tarafından geliştirilmiştir. Dört boyuttan oluşan ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış olup Cronbach Alfa katsayısı 0,73 olarak belirlenmiştir. Dört boyuttan oluşan ölçekte öğrenmenin doğası, kaygılanma, beklenti ve açıklık alt boyutları bulunmaktadır. Bu çalışmada ise 11 maddelik açıklık alt boyutu kullanılmıştır. Açıklık alt boyutunun kullanılmasının sebebi, diğer alt boyutlardan daha fazla varyans değerine sahip olmasıdır. Açıklık alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,78 olarak belirlenirken, bu araştırmada açıklık alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,77 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada Kullanılan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, 1998'de Facione ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Kökdemir (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçek 51 maddeden ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Analitiklik alt boyutunda 10 madde, açık fikirlilik alt boyutunda 12 madde, meraklılık alt boyutunda 9 madde, kendine güven alt boyutunda 7 madde, doğruyu arama alt boyutunda 7 madde ve son olarak sistematiklik alt boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Ölçeğin ilgili çalışmadaki güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak belirlenirken, bu araştırmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak tespit edilmiştir.

2.2.1. Ölçeklerin Geçerlik Analizi

Ölçeklerin geçerlik analizi, keşfedici ve doğrulamalı faktör analizleri ile yapılmaktadır. Bu araştırmada kullanılan ölçeklerin daha önceden keşfedilmiş olması, sadece örnekleme ölçeklerin doğrulanması amacıyla doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır (Meydan ve Şeşen, 2015: 21). Doğrulamalı faktör analizi için SPSS AMOS 24.00 programından yararlanılmıştır. İlk olarak araştırma kapsamında kullanılan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği üzerinde doğrulamalı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulamalı faktör analizinin iyi sonuçlar vermesi için en yüksek olabilirlik kestirim (maximum likelihood) tekniği kullanılmıştır. Bu teknik bir modelde parametrelerin olabilirlik fonksiyonunun eniyileyerek kestiren bir yöntemdir. Yapılan gözlemlerin kullanılan istatistiksel model içerisinde ne olası olduğu parametreleri seçen bir kestirim yöntemi olarak ifade edilmektedir (Rossi, 2018).



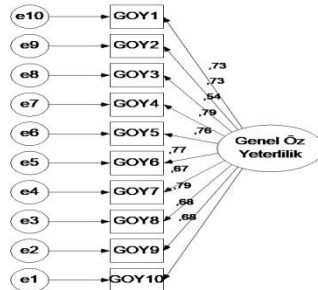
Şekil 1. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 1’de Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi katsayıları sunulmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda geçerliği incelenen ölçeğin uyum indeks değerleri Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

Değişken	$\chi^2/sd < 5$	GFI > 0.90	AGFI > 0.90	CFI > 0.90	TLI > 0.90	RMSEA < 0.08	RMR < 0.08
Duygusal Zekâ	3,251	0,901	0,906	0,900	0,936	0,069	0,079

Tablo 2 incelendiğinde duygusal zekâ ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen uyum iyiliği değerleri, ölçeğin geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir. Alan yazında kabul görmüş uyum iyiliği değerleri χ^2/df değeri ≤ 5 ; GFI değeri, $\geq 0,85$; CFI değeri, $\geq 0,90$; RMSEA değeri 0,06-0,08; SRMR/RMR değeri 0,06-0,08 şeklinde ifade edilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015: 37; Civelek, 2017: 18). Doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında hangi uyum iyiliği değerlerin raporlanacağı konusunda tam olarak fikir birliği sağlanamamıştır. Genellikle yapılacak araştırmaların amaçlarına göre sonuçların paylaşılması gerektiği bildirilmektedir. Genel kabul gören ve paylaşılması gereken uyum iyiliği değerleri, χ^2/df değeri, CFI ve RMESA olarak ifade edilmektedir. Tablo 2’de verilen uyum indeks değerlerine göre ölçüm modelinin kabul edilebileceği tespit edilmiştir.



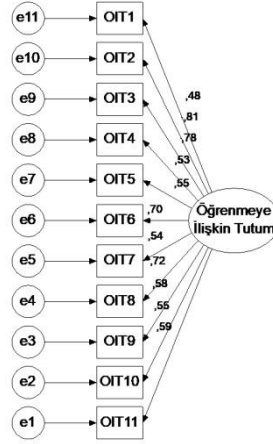
Şekil 2. Genel Öz Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 2’de Genel Öz Yeterlik Ölçeğine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi katsayıları sunulmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda geçerliği incelenen ölçeğin uyum indeks değerleri Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Genel Öz Yeterlik Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

Değişken	$\chi^2/sd < 5$	GFI > 0.90	AGFI > 0.90	CFI > 0.90	TLI > 0.90	RMSEA < 0.08	RMR < 0.08
Duygusal Zekâ	3,254	0,941	0,921	0,913	0,905	0,077	0,080

Tablo 3 incelendiğinde genel öz yeterlik ölçeği sorularına ilişkin ölçek geçerliğinin belirlenmesi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen uyum iyiliği değerlerinin, ölçeğin kabul edilebilir sınırlarda ve geçerli bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.

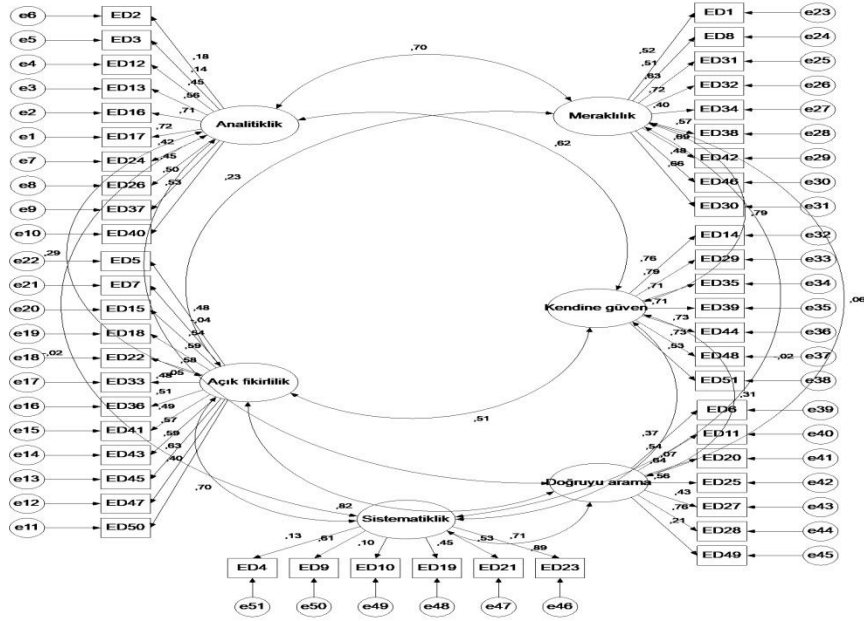
**Şekil 3. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Şekil 3'te Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi katsayıları sunulmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda geçerliği incelenen ölçeğin uyum indeks değerleri Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

Değişken	$\chi^2/sd < 5$	GFI > 0.90	AGFI > 0.90	CFI > 0.90	TLI > 0.90	RMSEA < 0.08	RMR < 0.08
Duygusal Zekâ	4,412	0,936	0,912	0,909	0,944	0,072	0,077

Tablo 4 incelendiğinde öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği sorularına ilişkin ölçek geçerliğinin belirlenmesi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen uyum iyiliği değerlerinin, ölçeğin kabul edilebilir sınırlarda ve geçerli bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 4. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 4'te Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi katsayıları sunulmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda geçerliği incelenen ölçeğin uyum indeks değerleri Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

Değişken	$\chi^2/sd < 5$	GFI > 0.90	AGFI > 0.90	CFI > 0.90	TLI > 0.90	RMSEA < 0.08	RMR < 0.08
Duygusal Zekâ	3,211	0,917	0,936	0,922	0,901	0,079	0,074

Tablo 5 incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimi ölçeği sorularına ilişkin ölçek geçerliğinin belirlenmesi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen uyum iyiliği değerlerinin, ölçeğin kabul edilebilir sınırlarda ve geçerli bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.

3. VERİLERİN ANALİZİ VE BULGULAR

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi IBM SPSS 22.00 ve IBM SPSS AMOS24.00 paket programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu kapsamda araştırmadan elde edilen veriler üzerinde betimleyici istatistikler, korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modellemesine yer verilmiştir. Yapısal eşitlik modeli (YEM) dışındaki istatistiksel yöntemler, veri seti üzerinden ilişkileri keşfetmeye yarar; Yapısal eşitlik modelinde kuramsal olarak oluşturulmuş modelde yer alan ilişkilerin veri seti ile uygunluğu doğrulanmaktadır. Dolayısıyla diğer yöntemlere göre yapısal eşitlik modellemesinin hipotez testleri için daha uygun olduğunu söylemek mümkündür (Civelek, 2018: 7). Aşağıda Tablo 6'da araştırma verilerinden elde edilen betimleyici istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 6. Betimleyici İstatistikler

	n	Min.	Max.	Ort.	ss.	Çarpıklık	Baskılık
Duygusal Zekâ	414	1,24	4,12	3,17	0,27	-1,17	1,95
Genel Öz Yeterlik	414	1,00	5,00	3,75	0,74	-0,92	1,85
Öğrenmeye İlişkin Tutum	414	1,00	5,00	3,07	0,37	1,37	0,86
Eleştirel Düşünme Eğilimi	414	1,00	5,00	4,07	0,51	0,32	0,25

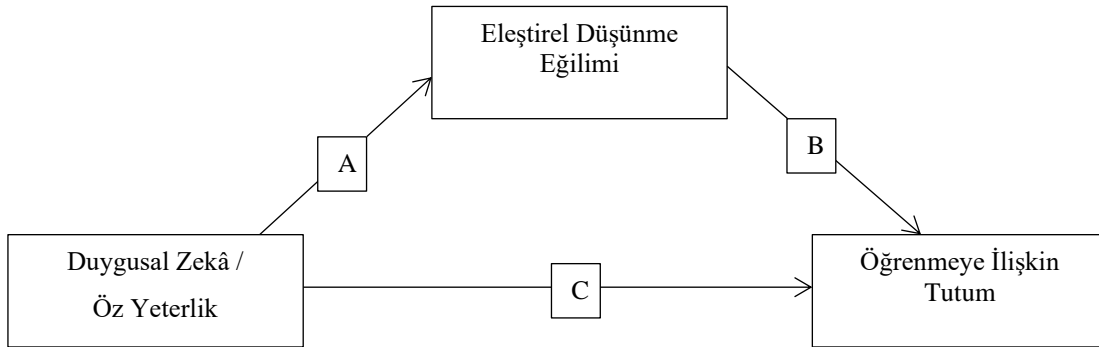
Tablo 6’da duygusal zekâ, genel öz yeterlik, öğrenmeye ilişkin tutum ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeklerine ilişkin betimleyici istatistikler yer almaktadır. Alan yazında genel kabul gören durum, araştırma verilerinden elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin, araştırma verilerinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için yapıldığıdır. Normal dağılıma uygunluk varsayımına göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,96 ve -1,96 arasında değerler alması gerekmektedir (Can, 2017: 85). Araştırma verilerinden elde edilen ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 7. Değişkenler Arası İlişkiye Ait Korelasyon Analizi

n=389		1.	2.	3.	4.
1. Duygusal Zekâ	r	1			
2. Genel Öz Yeterlik	r	0,224**	1		
3. Öğrenmeye İlişkin Tutum	r	0,225**	0,233**	1	
4. Eleştirel Düşünme	r	0,571**	0,135**	0,775**	1

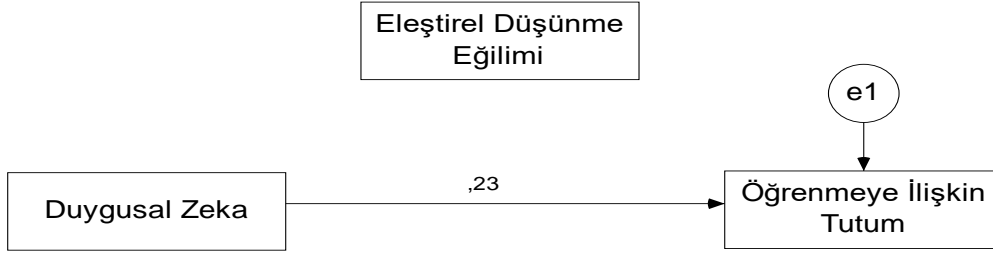
Tablo 7’de araştırma kapsamındaki duygusal zekâ, genel öz yeterlik, öğrenmeye ilişkin tutum ve eleştirel düşünme ilişkisine ait korelasyon değerleri verilmiştir. Tabloya göre duygusal zekâ ile genel öz yeterlik arasında %22,4’lük bir ilişki, duygusal zekâ ile öğrenmeye ilişkin tutum ile %22,5’lik bir ilişki, duygusal zekâ ile eleştirel düşünme arasında %57,1’lik bir ilişki bulunmaktadır. Araştırma kapsamındaki diğer değişkenlere ait korelasyon değerleri Tabloda verilmiştir. Tabloya göre araştırma kapsamındaki duygusal zekâ, genel öz yeterlik, öğrenmeye ilişkin tutum ve eleştirel düşünme değişkenleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin varlığı tespit edilmiştir.

3.1. Aracılık Rolünün İncelenmesi



Şekil 5. Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı, duygusal zekâ ve öz yeterlilik değişkenlerinin öğrenmeye ilişkin tutuma etkisinde eleştirel düşünme eğiliminin aracılık rolünün belirlenmesidir. Aracılık değişkenin test edilebilmesi için bazı şartlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu şartlara göre ilk olarak bağımsız değişken olan duygusal zekân ve öz yeterliğin bağımsız değişken olan öğrenmeye ilişkin tutum üzerindeki etkisi incelenmektedir (Şekil 5’te B Yolu). Buna göre araştırma modelinde de görüldüğü üzere üç aşamalı bir şekilde incelenen modelde, ikinci aşamada ise bağımsız değişken olan duygusal zekâ ve öz yeterliğin aracı değişken olan eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisi incelenmektedir (Şekil 5’te A Yolu). Eğer her iki aşamada da sonuçlar anlamlıysa, üçüncü aşamada bağımsız değişken olan duygusal zekâ ve öz yeterlik ile ara değişken olan eleştirel düşünme eğilimi birlikte analize alınarak bağımlı değişken olan öğrenmeye ilişkin tutum üzerindeki etkisine bakılır (Şekil 5’te A ve B numaralı yolların toplamı). Eğer bağımsız değişkenin (duygusal zekâ ve öz yeterlik) bağımlı değişken (öğrenmeye ilişkin tutum) üzerindeki etkisi yok olmuş ise veya bağımsız değişkenin etkisi zayıflamış ise, modeldeki değişkenin aracı değişken (eleştirel düşünme eğilimi) olduğu kabul edilir (Baron & Keny, 1986). İlk adım olarak bağımsız değişken olan duygusal zekânın bağımlı değişken olan öğrenmeye ilişkin tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir.



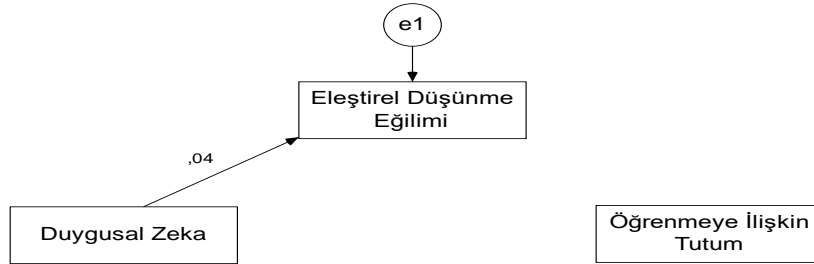
Şekil 6. Duygusal Zekânın Öğrenmeye İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisine İlişkin Yol Diyagramı

Şekil 6’da duygusal zekânın öğrenmeye ilişkin tutuma etkisini gösteren yapısal eşitlik modeli verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda birinci aşama için elde edilen χ^2/df 0,652; GFI 0,998; AGFI 0,994; CFI 0,902; TLI 0,945; RMSEA 0,061; RMR 0,072 olarak elde edilmiştir. Modelin uyum iyiliği değerlerini sağladığı görülmektedir. Kurulan yapısal eşitlik modelinden elde edilen değerler Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Duygusal Zekânın Öğrenmeye İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisine İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli Katsayıları

Bağımlı Değişken		Bağımsız Değişken	β	p	R ²
Öğrenmeye İlişkin Tutum	<---	Duygusal Zekâ	0,235	***	0,225

Model içerisinde parametrelerin anlamlılık düzeyi incelendiğinde iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarının öğrenmeye ilişkin tutum üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre kurulan “Duygusal zekânın öğrenmeye ilişkin tutum üzerinde anlamlı etkisi vardır.” Hipotezi kabul edilmiştir. Aracılık etkisinin ikinci şartı olan bağımsız değişkenin aracı değişken üzerindeki etkisi ise aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 7. Duygusal Zekânın Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Yol Diyagramı

Şekil 7’de duygusal zekânın eleştirel düşünme eğilimine etkisini gösteren yapısal eşitlik modeli verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ikinci aşama için elde edilen χ^2/df 1,215; GFI 0,945; AGFI 0,9932; CFI 0,922; TLI 0,933; RMSEA 0,052; RMR 0,078 olarak elde edilmiştir. Modelin uyum iyiliği değerlerini sağladığı görülmektedir. Kurulan yapısal eşitlik modelinden elde edilen değerler Tablo 9’da sunulmaktadır.

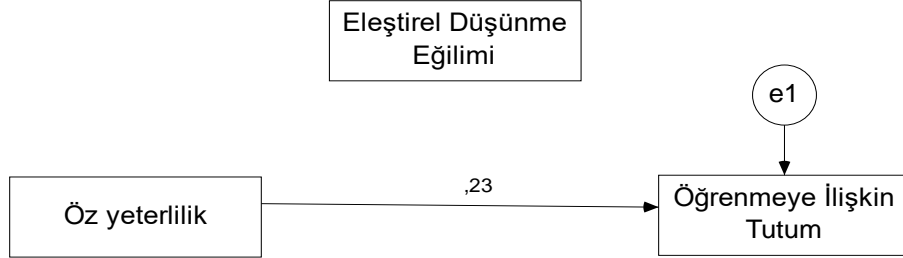
Tablo 9. Duygusal Zekânın Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli Katsayıları

Bağımlı Değişken		Bağımsız Değişken	β	p	R ²
Eleştirel Düşünme Eğilimi	<-- -	Duygusal Zekâ	0,41	0,362	0,002

Tablo 9’da görüldüğü üzere elde edilen model katsayıları incelendiğinde; duygusal zekâ ölçeğinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu yüzden aracılık etkisi varsayımının ikinci koşulu sağlanamadığı için üçüncü aşamaya geçilememiştir. Bu durumda duygusal zekânın öğrenmeye ilişkin tutumunda eleştirel düşünme eğiliminin aracılık etkisinden bahsedilemez. Araştırma kapsamında kurulan “Duygusal zekânın eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmemiştir. Ayrıca ikinci koşul olan bağımsız

değişkenin (duygusal zekâ) aracı değişken (eleştirel düşünme eğilimi) üzerindeki etkisinin anlamsız olması, araştırma kapsamında kurulan “Duygusal zekânın öğrenmeye ilişkin tutum üzerinde eleştirel düşünme eğiliminin aracılık etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmemiştir.

İkinci aşamada genel öz yeterlilik ölçeğinin öğrenmeye ilişkin tutum üzerindeki etkisinde eleştirel düşünme eğiliminin aracılık etkisi daha önce yapıldığı şekilde 3 aşamalı olarak incelenmiştir. Aracılık etkisinin birinci şartı olan bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi ise aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



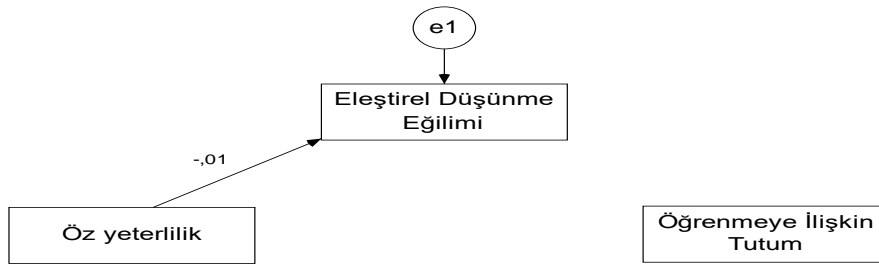
Şekil 8. Genel Öz Yeterliliğin Öğrenmeye İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisine İlişkin Yol Diyagramı

Birinci aşamada bağımsız değişken olan genel öz yeterlilik düzeyinin öğrenmeye ilişkin tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir. Model için elde edilen χ^2/df 2,236; GFI 0,936; AGFI 0,910; CFI 0,909; TLI 0,936; RMSEA 0,052; RMR 0,047 olarak elde edilmiştir. Modelin uyum iyiliği değerlerini sağladığı görülmektedir. Kurulan yapısal eşitlik modelinden elde edilen değerler Tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10. Genel Öz Yeterliliğin Öğrenmeye İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisine İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli Katsayıları

Bağımlı Değişken		Bağımsız Değişken	β	p	R ²
Öğrenmeye İlişkin Tutum	<---	Genel Öz Yeterlilik	0,229	***	0,540

Elde edilen parametre katsayısına göre; genel öz yeterlilik düzeyinin katsayısının anlamlı olması da bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda kurulan “Öz yeterliliğin öğrenmeye ilişkin tutum üzerinde anlamlı etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Aracılık etkisinin ikinci şartı olan bağımsız değişkenin aracı değişken üzerindeki etkisi ise aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 9. Genel Öz Yeterliliğin Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Yol Diyagramı

İkinci adımda bağımsız değişken olan genel öz yeterliliğin eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Model için elde edilen χ^2/df 3,361; GFI 0,951; AGFI 0,921; CFI 0,909; TLI 0,918; RMSEA 0,063; RMR 0,077 olarak elde edilmiştir. Modelin uyum iyiliği değerlerini sağladığı görülmektedir. Kurulan yapısal eşitlik modelinden elde edilen değerler Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11. Genel Öz Yeterliğin Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli Katsayıları

Bağımlı Değişken		Bağımsız Değişken	β	p	R ²
Eleştirel Düşünme Eğilimi	<-- -	Genel Öz Yeterlik	-0,01	0,845	0,010

Model katsayıları incelendiğinde; genel öz yeterliğin aracı değişken olan eleştirel düşünme eğilimi ölçeği üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Dolayısı ile aracılık etkisinin koşulu olan bağımsız değişkenin aracı değişken üstündeki etkisinin anlamlı olması koşulu sağlanmadığı için genel öz yeterliğin öğrenmeye ilişkin tutum üstündeki etkisinde eleştirel düşünme eğiliminin aracılık etkisinden bahsedilemez. Araştırma kapsamında kurulan “Öz yeterliğin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmemiştir. Ayrıca ikinci koşul olan bağımsız değişkenin (öz yeterlik) aracı değişken (eleştirel düşünme eğilimi) üzerindeki etkisinin anlamsız olması, araştırma kapsamında kurulan “Öz yeterliğin öğrenmeye ilişkin tutum üzerinde eleştirel düşünme eğiliminin aracılık etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmemiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Yozgat Bozok Üniversitesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ ve öz yeterliklerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarındaki etkisinde eleştirel düşünme eğilimlerinin aracılık rolü üstlenip üstlenmediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmadaki veri toplama araçları, katılımcıların ölçme araçlarındaki sorulara vermiş oldukları cevaplar, karma eğitim sürecinde öğrencilerin yoğun bir şekilde derslerle ve sınavlarla uğraşmış olmaları araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda duygusal zekânın öğrenmeye ilişkin tutum üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun bu çalışma özelinde katılımcıların duygusal zekâlarının yüksek olması, öğrenmeye yatkın olduklarını yorumunu ortaya çıkarmaktadır. Alan yazın incelendiğinde duygusal zekânın birçok faktörü etkilediği görülmektedir. Örneğin Mohamed ve arkadaşlarının (2022) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve çevrim içi öğrenme düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekânın çevrim içi öğrenme düzeylerini etkilediği ve ayrıca duygusal zekânın öğrencilerin ruh sağlığını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Benzer olarak Gunawan ve arkadaşlarının (2022) duygusal zekânın öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmada duygusal zekânın öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Tambunan ve arkadaşlarının (2022) üniversite öğrencileri üzerinde mantıksal zekâ, duygusal zekânın muhasebe öğrenimine etkisini incelediği çalışmada duygusal zekânın öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisi üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal zekânın öğrenmeye ilgiyi arttırdığı belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise genel öz yeterliğin öğrenmeye ilişkin tutum üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisinin olduğudur. Elde edilen bu bulguya göre öz yeterliğe sahip öğrencilerin, problem çözebilme, karar alabilme, sorunlarla başa çıkabilme gibi özelliklerinin yüksek olduğu varsayımıyla öğrenmeye ilişkin tutumlarının yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Bu araştırmanın sonuçları ile benzer şekilde Heo ve arkadaşlarının (2022) Covid-19 pandemisinde hibrit (karma) şekilde öğrenme ile depresyon ve öz yeterlik ile ilgili yaptıkları çalışmada öz yeterliğin öğrenme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Rafiola ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında motivasyon, öz yeterlik ve karışık öğrenme ilişkileri bir arada araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme motivasyonu, karışık öğrenme ve öz yeterlik öğrenci başarısına etki etmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan duygusal zekâ ve öz yeterliğin eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki anlamsız etkisidir. Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak duygusal zekâ ve öz yeterliğin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkisi olduğu sonuçları göze çarpmaktadır. Örneğin Dutoğlu ve Tuncel’in (2008) çalışmasında duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Yine Erdem ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişkilerin varlığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Sk ve Halder’in (2020) çalışmasında eleştirel düşünme eğilimi ile duygusal zekâ arasında

anlamli ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi ile öz yeterlik ile arasında yapılan araştırmalar yine bu araştırmanın sonuçlarından farklı şekildedir. Örneğin Karataş ve Başbay'ın (2014) çalışmasında öz yeterlik ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamli bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen olumsuz sonucun, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yeterli olmadığı kanaatini ortaya çıkarmaktadır.

Duygusal zekâ ve öz yeterliğin öğrenmeye ilişkin tutuma etkisinde eleştirel düşünme eğilimin aracılık rolü bulunmamaktadır. Bu araştırma bulgusundan yola çıkılarak alan yazına yeni bir bulgu getirilmesi, araştırmanın özgün yönünü oluşturmaktadır. Ayrıca yerli alan yazın incelendiğinde öğrencilerde duygusal zekâ ve öz yeterliğin öğrenmeye ilişkin tutum üzerindeki etkisini araştıran çalışma sayısı neredeyse yok denecek kadar azdır. Yabancı alan yazında birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Fakat bu değişkenlerle ilgili yerli alan yazında birkaç çalışmanın varlığı göze çarpmaktadır. Örneğin Orhan ve Komşu'nun (2016) yapmış olduğu öz yeterlik, tükenmişlik, öğrenmeye ilişkin tutum ve iş tatmini çalışmasında akademisyenlerin öz yeterlik algılarının öğrenmeye ilişkin tutumlarına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı çalışmaların yapılması adına alan yazına yeni bir araştırma sonucu getirmenin faydalı olacağı düşünölmektedir. Duygusal zekâ ve öz yeterliğin öğrenmeye ilişkin tutuma etkisinde eleştirel düşünme eğilimin aracılık rolünün bulunmamasının, daha önce duygusal zekâ ve öz yeterliğin öğrenmeye ilişkin tutuma etkisinin fazla sayıda araştırılmamış olması, bu araştırmada öğrenmeye ilişkin tutum ölçęğinin açıklık boyutunun kullanılması gibi nedenlerden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda ilgili değişkenlerin farklı örneklemler üzerinde uygulanması, araştırma bulgularının farklı sonuçlar ortaya çıkarmasını sağlayabilir. Araştırmanın sadece bir devlet üniversitesinde 414 ön lisans ve lisans öğrencisi ile yapılması, araştırma sonuçlarının genellenebilmesi açısından zorluk taşımaktadır. Bu yüzden araştırmaya değişkenlerinin farklı örneklemler üzerinde de yapılması alan yazına katkı sağlayabilir. Ayrıca nitel araştırma deseninin kullanılması, değişkenler arası ilişkilerin derinlemesine ortaya çıkmasını sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Abdullah, N. H., Shamsuddin, A., & Yunus, N. H. (2012). Linking emotional intelligence and transformational leadership among multinational cooperation's managers. *advances in business Research International Journal*, 76-86. Erişim Adresi: https://moam.info/linking-emotional-intelligence-and-transformational-leadership-_59eafe61723dd50cb9debea.html Erişim Tarihi: 25.05.2022.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (7.Baskı). Adapazarı: Sakarya Yayıncılık.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçęđi'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 113-131.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, NJ:Prentice-Hall.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: A measure of emotional intelligence*. Toronto, ON: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. Brown. J. M., Kirkcaldyc, B. D. & Thome Â. E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the emotional quotient inventory. *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986), The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bradberry, T. & Greaves, J. (2017). *Duygusal zekâ 2.0*. Sola Yayınları, İstanbul. (Çeviren: Azmi Ulaş).
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Chang, W. & Chang, I. (2013). An investigation of students' motivation to learn and learning attitude affect the learning effect: A case study on tourism management students, *Anthropologist*, 16 (3), 457-463.
- Civelek, M. E. (2018). *Yapısal eşitlik modellemesi metodolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Diken, E. H., ve Aydoğdu, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile fen başarıları (genetik konusunda) arasındaki ilişki. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1): 1-13.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2016). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 11-32.
- Erdem, M., İlğan, A., ve Çelik, F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Journal of Turkish Studies*, 8 (12), 509-532.
- Facione, N.C., Facione P. A. & Sanchez C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: the development of the california critical thinking disposition inventory. *Journal of Nursing Education*, 33 (8), 345-350.
- Facione, P. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. Erişim Adresi: https://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf Erişim Tarihi: 28.05.2022.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*, New York, Bantam.
- Gunawan, G., Ramdani, A., & Hadisaputra, S. (2022). Analysis of emotional intelligence and learning outcomes of students in science learning. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 8(2), 949-956. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v8i2.1330>.
- Güneş Şahin, E. (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygılarının ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel davranış*, Nobel yayınları, 4. Baskı.
- Güven, G. ve Azkeskin, K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin düşünme stilleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 633-650. DOI: 10.19171/uefad.505622
- Heo, H., Bonk, C.J., Doo, M.Y. (2022). Influences of depression, self-efficacy, and resource management on learning engagement in blended learning during COVID-19. *The Internet and Higher Education*, 54 (2022), 1-11, doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100856>.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Elips Yayınları, İstanbul.
- İzci, E. (2011). Resmi ve özel ilköğretim birinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları. *Education Sciences*, 6 (1), 988-1006.
- Karataş, K., & Başbay, M. (2014). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı açısından yordanması. *İlköğretim Online*, 13(3), 916-933.
- Kezer, F. , Oğurlu, Ü. & Akfırat, O. N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve umutsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34), 202-218.
- Korkmaz, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının öğretim materyallerinden yararlanmaya dönük özyeterlilik algıları. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*, 2(4), 1-17.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lee, S.T. (2009). *Examining the relationships between metacognition, self-regulation and critical thinking in online socratic seminars for high school social studies students*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Texas Üniversitesi, Austin.

- Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457. <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146 (2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for in intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1).
- Meydan, C.H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*, 2. Baskı, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Mohamed, N.F., Govindasamy, P., Rahmatullah, B. & Purnama, S. (2022). Emotional intelligence online learning and its impact on university students' mental health: a quasi-experimental investigation. *Pertanika Journal of Science & Technology*, 30 (2), 665-680, doi: <https://doi.org/10.47836/pjssh.30.2.13>.
- Mortiboys, A. (2005). *Teaching with Emotional intelligence, A step-by-step guide for higher and further education professionals*, First published 2005. By Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN.
- Orhan, U. & Komşu, U.C. (2016). Akademisyenlerde özyeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin, öğrenmeye yönelik tutuma ve iş tatminine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (3), 1-18. DOI: 10.18037/ausbd.390321.
- Öcal, K. ve Şenel, E. (2016). Duygusal zekânın sosyal destek algısı üzerindeki etkisi: öz yeterlik inancının aracı rolü. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17 (36), 138-154.
- Paul, R. & Elder, L., (2001). *Critical thinking tools for charge of learning and your life*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Rafiola, R., Setyosari, P., Radjah, C. & Ramli, M. (2020). The effect of learning motivation, self-efficacy, and blended learning on students' achievement in the industrial revolution 4.0. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(8), 71-82.
- Rossi, R.J. (2018). *Mathematical statistics: An introduction to likelihood based inference*. New York: John Wiley & Sons.
- Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, selfefficacy, psychological well-being and students' attitudes: Implications for quality education. *European Journal of Educational Studies*, 2 (3), 247-257.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190%2FDUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Scherbaum, C. A., Cohen Charash, Y., & Kern, M. J. (2006). Measuring general self efficacy: A comparison of three measures using item response theory. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1047-1063. <https://doi.org/10.1177/0013164406288171>.
- Sert, M. ve Traş, Z. (2019). Ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (Ek Sayı 1), 1205-1220, DOI: 10.33206/mjss.500797.
- Sk, S. & Halder, S. (2020). Critical thinking disposition of undergraduate students in relation to emotional intelligence: Gender as a moderator. *Heliyon*, 6 (11), 1-10, doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05477>.
- Tambunan, D., Amalia, F., Yanuarisa, Y., Nainggolan, S.G.V. & Fadila, Z. (2022). Improving accounting understanding through mathematical logical intelligence and emotional intelligence through learning interest student at mahkota tricomic superior university. *Jurnal Mantik*, 6(2), 1506-1513. <https://doi.org/10.35335/mantik.v6i2.2551>

- Tatar, A., Tok, S., ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş schutte duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338, doi:10.5455/bcp.20110624015920.
- Tong, Y., & Shanggui, S. (2004). A Study on general self-efficacy and subjective wellbeing of low ses college students in a Chinese university. *College Students Journal*, 38(4), 637-642.
- Trigoboff E. *Cognitive and Behavioral Interventions*. Kneisl, C.N. & Trigoboff, E. (ed.). (2014). *Contemporary Psychiatric-Mental Health Nursing*. 3rd ed. London: Pearson Education 639-653.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2022). Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 25.05.2022.
- Yıldırım, B.A. (2021). *Teknostresin çalışanların karar verme eğilimlerine olan etkisinde iş güvencesizliği ve duygusal zekânın düzenleyici rolü: Havacılık sektöründe bir araştırma*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zengin, N. (2007). Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinde öz etkililik-yeterlilik algısı ve klinik uygulamada yaşanan stresle ilişkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(1), 49-57.
- Zimmerman. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

Research Article

Duygusal Zekâ ve Genel Öz Yeterliğin Öğrenmeye İlişkin Tutuma Etkisinde Eleştirel Düşünme Eğiliminin Aracı Rolü: Üniversite Öğrencilerinde Bir Araştırma

The Mediator Role of Critical Thinking Disposition in the Effect of Emotional Intelligence and General Self-Efficacy on Attitudes Towards Learning: A Study in University Students

<p>Mustafa ALTINTAŞ Öğr. Gör. Yozgat Bozok Üniversitesi Çekerek Fuat Oktay Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu mustafaltintas40@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-9846-5513</p>	<p>Fatih Ferhat ÇETİNKAYA Doç. Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ffcetinkaya40@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-2263-0479</p>
---	---

Extensive Summary

Introduction

The concept of emotional intelligence, on the other hand, is defined as the ability of an individual to recognize and understand emotions in himself and other people and to manage his behaviors and relationships by addressing this awareness. Emotional intelligence is a flexible ability that can be learned, and it is a process that starts physically and continues mentally (Bradberry & Greaves, 2017). Looking at the concept of emotional intelligence in terms of historical development, it is stated that the concept first took place in the research of experts named Peter Salovey and John Mayer (Diken and Aydoğdu, 2018: 3). In addition, it is reported that the concept was handled by Gardner in the Multiple Intelligences model in 1983. In fact, it is claimed that in the early 1980s, Baron et al. carried out experimental studies for the measurement of emotional intelligence and these studies were the turning point of emotional intelligence (Abdullah et al., 2012: 79).

The concept of self-efficacy was defined for the first time in the literature by Bandura's (1986) study. According to Bandura (1986), self-efficacy is expressed as an individual's judgment in the process of organizing and executing the necessary actions for a job. Based on the social learning approach, Bandura defined self-efficacy as the individual's putting forward their judgments to reveal the behavior. Individuals take certain actions to deal with any situation. They develop some judgments about how well they can do these actions. If these judgments are positive, the individual motivates himself to achieve success. He is concerned that he will not be successful in negative judgments (Bandura, 1977: 197).

Attitude towards learning refers to an individual's attitude while learning something. It is reported that the basic elements of attitude towards learning are cognitive, emotional and behavioral. In addition, these basic components are related to the perception of self-efficacy (Chang & Chang, 2013: 458). Positive attitudes towards learning activate the emotions that will help learning in terms of curiosity, interest and motivation. Otherwise, the motivation and learning of the individual becomes difficult. Knowing and measuring the degree of individuals' attitudes towards an event, object or situation is desirable in many respects (Güneş Şahin, 2021: 31). Salami (2010) states that intelligence, satisfaction, depression and similar factors are effective in students' learning processes, attitudes towards learning and academic success.

It is expressed as a purposeful, self-organizing judgment that concludes with critical thinking, interpretation, analysis, evaluation and inference, as well as the explanation of the evidential, conceptual,

critical or contextual aspects of this judgment (Facione, 2015). It is stated that the individual's thinking about thinking while creating the act of thinking in order to improve his own way of thinking is critical thinking (Paul & Elder, 2001). Critical thinking disposition is the motivation to use the critical thinking skills of the individual who uses the way of thinking. Critical thinking skill, on the other hand, refers to a high-level skill (Lee, 2009).

In this context, the main problem of this research is to determine the mediating role of critical thinking disposition in the effect of emotional intelligence and general self-efficacy on attitudes towards learning in university students. When the literature is examined, it is possible to come across studies that have relationships between the variables within the scope of the research.

Method

This research was created in a quantitative research design. Research A research was conducted on students studying at Yozgat Bozok University in the 2021-2022 academic year. In addition, the ethics committee approval with the decision number 32/01 dated 20.04.2022 from the Ethics Committee of Yozgat Bozok University was obtained for the compliance of the research with scientific ethical rules. The population of the research consists of students studying at Yozgat Bozok University in the 2021-2022 academic year. 21320 students are studying at Yozgat Bozok University in the 2021-2022 academic year. Convenience sampling method was used as the sampling method in the research. The convenience sampling method was chosen because it was easier to reach students. In the study in which the convenience sampling method was chosen, 450 students who agreed to participate in the research were asked to respond to these questionnaires by distributing questionnaires via online platforms. The use of online platforms is a widespread use with the Covid-19 pandemic, and it has been preferred due to situations such as faster filling of questionnaires by the people who will participate in the survey and the ease of data storage. The analysis of the data obtained from the research was analyzed through the SPSS 22.00 package program and the AMOS 24.00 package program. Descriptive statistics, correlation analysis were applied to the data obtained from the research and tested with the structural equation model. The hypotheses and model created within the scope of the research are presented below.

H1: Emotional intelligence has a significant effect on the attitude towards learning.

H2: Self-efficacy has a significant effect on the attitude towards learning.

H3: Emotional intelligence has a significant effect on critical thinking disposition.

H4: Self-efficacy has a significant effect on critical thinking disposition.

H5: Critical thinking disposition has a mediating effect on the attitude towards learning of emotional intelligence.

H6: Critical thinking disposition has a mediating effect on self-efficacy and attitude towards learning.

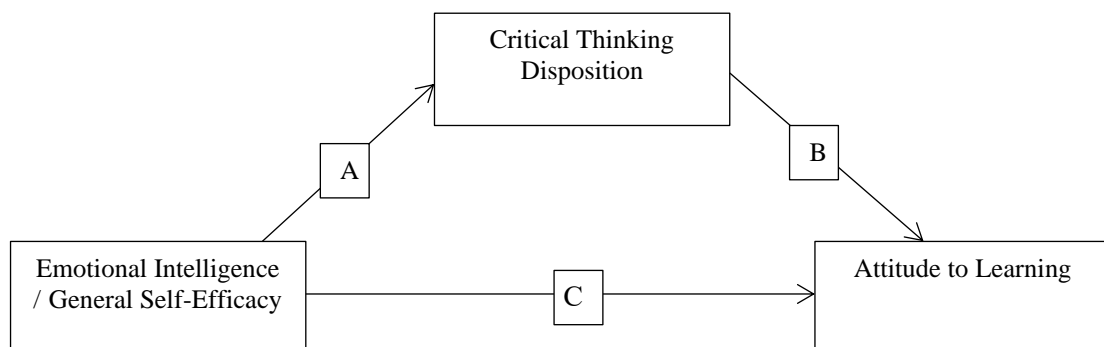


Figure 1: Research Model

Discussion and Conclusion

Considering the findings obtained from the research, it was concluded that emotional intelligence has a positive and significant effect on the attitude towards learning. The fact that the participants have high emotional intelligence in this study reveals the interpretation that they are prone to learning. When the literature is examined, it is seen that emotional intelligence affects many factors. For example, in the study conducted by Mohamed et al. (2022), the emotional intelligence and online learning levels of

university students were investigated. According to the results of the research, it was determined that emotional intelligence affects online learning levels and also emotional intelligence affects students' mental health positively. Similarly, in the study of Gunawan et al. (2022) examining the effect of emotional intelligence on learning outcomes, they concluded that emotional intelligence is effective on students' learning outcomes. Again, in the study of Tambunan et al. (2022) examining the effects of logical intelligence and emotional intelligence on accounting learning on university students, they concluded that emotional intelligence has a significant effect on students' interest in learning. In addition, it has been determined that emotional intelligence increases the interest in learning.

Another finding of the study is that general self-efficacy has a positive and significant effect on the attitude towards learning. According to this finding, it can be interpreted that students with self-efficacy have high attitudes towards learning, assuming that they have high ability to solve problems, make decisions, and cope with problems. Similar to the results of this study, Heo et al. (2022) concluded that self-efficacy is effective on learning in the study conducted by Heo et al. (2022) on hybrid learning, depression and self-efficacy in the Covid-19 pandemic. Similarly, in the study of Rafiola et al. (2020), motivation, self-efficacy and mixed learning relationships were investigated together. According to the results of the research, learning motivation, mixed learning and self-efficacy affect student success.

Critical thinking disposition does not have a mediating role in the effect of emotional intelligence and self-efficacy on attitudes towards learning. Based on this research finding, bringing a new finding to the literature constitutes the original aspect of the research. In addition, when the domestic literature is examined, the number of studies investigating the effect of emotional intelligence and self-efficacy on students' attitudes towards learning is almost non-existent. It is seen that many studies have been done in the foreign literature. However, there are a few studies in the domestic literature on these variables. For example, in the study of self-efficacy, burnout, attitude towards learning and job satisfaction conducted by Orhan and Mahalle (2016), it was concluded that the self-efficacy perceptions of academicians have a positive effect on their attitudes towards learning. It is thought that it would be beneficial to bring a new research result to the literature in order to carry out different studies. It can be stated that the lack of a mediating role of critical thinking disposition in the effect of emotional intelligence and self-efficacy on the attitude towards learning stems from the reasons such as the fact that the effect of emotional intelligence and self-efficacy on the attitude towards learning has not been investigated much before, and the openness dimension of the attitude scale towards learning was used in this study.