

YAKINDOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL
ZEKALARININ ÖĞRENME STİLLERİNE ETKİSİNİN
ARAŞTIRILMASI

Hazırlayan

Ahmet SATILMIŞ

LEFKOŞA -2017

YAKINDOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL
ZEKALARININ ÖĞRENME STİLLERİNE ETKİSİNİN
ARAŞTIRILMASI

Danışmanlar

Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR

Hazırlayan

Ahmet SATILMIŞ

LEFKOŞA -2017

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalında

DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof Dr

Üye: Prof Dr.....

Üye: Prof Dr.....

Üye: Doç. Dr.

Üye: Doç Dr.

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

...../...../201..

Ahmet SATILMIŞ

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, doktora çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma, üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin duygusal zekalarına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu tartışıldıktan sonra, sırasıyla; amaç, önem, sınırlılıklar, tanım sunulmuştur.

Araştırmanın ikinci bölümünde öğrenme stilleri, duygusal zekâ, öğrenme stilleri ile ilgili araştırma ve yayınlar, duygusal zekâ ile ilgili araştırma ve yayınlar ele alınmıştır.

Üçüncü bölümünde, araştırmanın gerçekleştirilmesinde benimsenen araştırma yöntemini, veri analizi ve çözümleme sunulmaktadır.

Dördüncü bölümde tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar ve yorumlar beşinci bölümde sunulmuştur.

Beşinci bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Altıncı bölümde ise kaynakça ve ekler yer almaktadır.

Doktora eğitimim için beni cesaretlendiren ve fırsat sağlayan, Yakın Doğu Üniversitesi Kurucu Rektörü sayın Dr. Suat Günsel'e ve onun şahsında Yakın Doğu Üniversitesi ailesine sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde zamanını ve desteğini benden esirgemeyen, araştırma boyunca beni cesaretlendiren, yol gösteren ve her konuda yardımcı olan değerli danışmanım Sayın Prof.Dr.Hüseyin UZUNBOYLU ve Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR'a sonsuz teşekkür ederim.

Bunun yanında araştırma süresinde hep yanımda bulunan, bana destek olan ve araştırmama katkı koyan eşim ile çocuklarıma sonsuz sevgilerimi sunarım.

ÖZET

Bu araştırma üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin duygusal zekâlarına etkisini belirlemek ve öğrenme stilleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Aynı zamanda bazı değişkenlere göre öğrenme stilleri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir.

Araştırmanın ilk bölümünde problem durumu, amaç ve alt amaçlar, varsayımlar, sınırlılıklar, araştırmanın önemi ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümde problemin kavramsal çerçevesini oluşturan literatür taraması ve öğrenme stilleri ve duygusal zeka ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgi verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmaya ait bulgular, beşinci bölümde tartışma ve yorumlar bulunmaktadır. Son olarak altıncı bölümde ise sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evreni 2016/2017 eğitim öğretim yılında republic of Turkey and the Turkish Republic of Northern Cyprus Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi 2016/2017 eğitim öğretim yılında anılan üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan ve seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 406 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Araştırmanın amacına ulaşmak amacıyla yönelik Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ölçmek için Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği, duygusal zekâlarını ölçmek ise Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Form kullanılmıştır. Öğretmen adayları tarafından doldurulan ölçekler SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre bakıldığında öğretmen adaylarının öğrenme stilleri duygusal zekalarını olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre alt boyutlara göre bakıldığında öğrenme stiline, bağımsız öğrenme stili alt boyutu duygusal zekanın iyi oluş alt boyutunu yüksek anlamlı düzeyde ($p<.01$) etkilemektedir. Öğrenme stilini bağımlı düşünme alt boyutu, duygusal zekanın iyi oluş alt boyutunu yüksek anlamlı düzeyde ($p<.01$) ve duygusallık ve toplam duygusal zeka alt boyutlarını ise anlamlı düzeyde ($p<.05$) etkilediği görülmektedir. Öğrenme stiline

işbirlikli öğrenme alt boyutu duygusal zekanın iyi oluş ve toplam duygusal zeka alt boyutlarını anlamlı düzeyde ($p<.05$) etkilemektedir. Öğrenme stiline yarışmacı öğrenme stili alt boyutu duygusal zekanın iyi oluş ve öz kontrol alt boyutlarını yüksek anlamlı düzeyde ($p<.019$ ve sosyallik alt boyutunu ise anlamlı düzeyde ($p<.05$) etkilemektedir. Öğrenme stiline kaçınan öğrenme stili alt boyutu duygusal zekanın toplam duygusal zeka alt boyutunu yüksek anlamlı düzeyde ($p<.01$) etkilemektedir. Son olarak öğrenme stiline katılımcı öğrenme stili alt boyutu duygusal zekanın iyi oluş alt boyutunu yüksek anlamlı düzeyde ($p<.01$) etkilemektedir.

Öğrenme stilleri ile duygusal zeka arasında ilişki bulunup bulunmadığını tespit edebilmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Buna göre öğrenme stilleri ile duygusal zeka arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Araştırmanın diğer değişkenlerine göre bakıldığında öğrenme stillerinin bağımlı öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili alt boyutu puan ortalamalarının öğretmen adaylarının cinsiyetine göre yüksek anlamlı düzeyde ($p<.01$) farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü üniversite türüne göre bakıldığında özel ve devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili alt boyutlarında yüksek anlamlı düzeyde ($p<.01$) farklılaşmaktadır. Yapılan varyans analizi öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili alt boyutlarında öğretmen adaylarının branşlarına göre farklılaştığını göstermektedir. Son olarak öğretmen adaylarının gelir düzeylerine göre bakıldığında bağımlı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Duygusal Zeka.

ABSTRACT

This research was conducted in order to determine the effect of learning styles of teacher candidates in university on their emotional intelligence. At the same time, it was tested whether the learning style levels differ according to some variables.

In the first part of the study, the problem situation, purpose and sub-objectives, assumptions, limitations, research importance and definitions are included. In the second part, literature survey and learning styles and emotional intelligence constituting the conceptual framework of the problem are included. In the third part, information about the method of the research is given. There are the findings of the research in the fourth part, the discussions and the comments in the fifth part. Finally, in the sixth part, conclusions and recommendations are given.

This research aimed to determine the relationship between teacher candidates' emotional intelligence and learning styles is descriptive in the relational search model. The universe of the research consists of republic of Turkey and the Turkish Republic of Northern Cyprus Education Faculty in 2016/2017 education year. The sample of the research consists of 406 teacher candidates selected by unselected sampling method.

For the purpose of the research, the Grasha-Reichmann Learning Style Scale was used to measure the learning styles of the teacher candidates and the Emotional Intelligence Scale-Short Form was used to measure the emotional intelligence. The scales filled by the teacher candidates were analyzed with SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

According to the findings of the research, the learning styles of the teacher candidates affect the emotional intelligence positively. According to the results of the regression analysis and subscales, the independent learning style sub-dimension of the learning style influences the well-being sub-dimension of emotional intelligence at a high level of meaning ($p < .01$). Dependent thinking sub-dimension of the learning style is seemed to affect the well-being sub-dimension of the emotional intelligence at a high level ($p < .01$) and also affect emotionality and total emotional intelligence sub-dimension at a significant level ($p < .05$). The cooperative learning sub-dimension of the learning style influences well-being and the total emotional intelligence sub-

dimensions of the emotional intelligence at a significant level ($p < .05$). The contestant learning style sub-dimension of the learning style influences well - being and self – control sub-dimensions of the emotional intelligence at a high level of significance ($p < .019$) and the sociability sub-dimension at a significant level ($p < .05$). The avoiding learning style sub-dimension of the learning style influences the total emotional intelligence subscale of the emotional intelligence at a high level of significance ($p < .01$). Finally, the participatory learning style sub-dimension of the learning style influences the well-being sub-dimension of the emotional intelligence at a high level of significance ($p < .01$).

Correlation analysis was conducted to determine whether there is a relationship between learning styles and emotional intelligence. Accordingly, a meaningful and positive relationship was found between learning styles and emotional intelligence. According to the other variables of the study, it is seemed that the mean scores of dependent learning style and the participant learning style sub-dimensions of the learning styles differ significantly ($p < .01$) from the gender of the teacher candidates. According to the type of university where the teacher candidates have studied, the average scores of the teacher candidates who are studying at private and state universities differ significantly ($p < .01$) in the independent learning style, the dependent learning style, the contestant learning style and avoiding learning style sub-dimensions of learning styles. The analysis of variance shows that the independent learning style, dependent learning style, contestant learning style and avoiding learning style sub-dimensions of learning styles differ according to the branches of teacher candidates. Finally, when we look at the income levels of teacher candidates, it is noteworthy that the mean scores of teacher candidates with dependent learning styles differ significantly.

Keywords: Learning, Learning Styles, Emotional Intelligence.

İÇİNDEKİLER

Sayfa no

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

1. Giriş.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	6
1.4.Araştırmanın Sayıltıları	6
1.5.Araştırmanın Sınırlılıklar	7
1.6.Tanımlar	7

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar.....	9
2.1. Öğrenme Stilleri	9
2.1.1 Öğrenme Stili Modelleri	12
2.1.1.1 Carl jung' ın Psikolojik Tipler Kuramı	13
2.1.1.2 Kolb' un Öğrenme Stili Modeli	13
2.1.1.3 Curry Öğrenme Stili Modeli	20
2.1.1.4 Mccarty Öğrenme Stili Modeli	21
2.1.1.5 Gregorc Öğrenme Stili Modeli	23
2.1.1.6 Hunt' un Öğrenme Stili Modeli	25

2.1.1.7 Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli	26
2.1.1.8 NASSP.....	28
2.1.1.9 İşbirlikçi Öğrenme Metotları: Meta - Analiz.....	29
2.1.1.10 Altı Öğrenme Stili	30
2.1.1.11 Honey ve Mumford Öğrenme Stili.....	31
2.2.Duygusal Zeka	
2.2.1. Zeka.....	33
2.2.2. Duygusal Zeka Tanımı ve Gelişimi.....	35
2.2.3. Aday Öğretmenlerde Duygusal Zeka ve Kişilik.....	43
2.2.4. Duygusal Zeka Modelleri.....	49
2.2.4.1. Salovey ve Mayer' in Duygusal Zeka Modeli.....	49
2.2.4.2. Bar – On'un Duygusal Zeka Modeli.....	50
2.2.4.3. Goleman' ın Duygusal Zeka Modeli.....	51
2.2.4.4. Kişisel Özellik Duygusal Zeka.....	53
2.2.4.5. Duygusal Zekaya Bütüncül-Model Yaklaşımları.....	54
2.3. Öğrenme Stilleri İle İlgili Araştırma ve Yayınlar	54
2.4.Duygusal Zeka İle Araştırma ve Yayınlar	56

BÖLÜM III

3. Yöntem	61
3.1. Araştırma Modeli	61
3.2. Evren ve Örneklem	61
3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	64
3.3.1 Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği	65
3.3.2 Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Form	65
3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi.....	66

BÖLÜM IV

4. Bulgular	68
4.1. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallık, toplam duygusal zekâ) öğrenme stilleri alt boyutları bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili, katılımcı öğrenme stili düzeylerini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?.....	68

4.1.1. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallık, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “bağımsız öğrenme stili” alt boyutu düzeyini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?.....	68
4.1.2. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallık, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “bağımlı öğrenme stili” alt boyutu düzeyini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?.....	69
4.1.3. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallık, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “işbirlikli öğrenme stili” alt boyutu düzeyini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?.....	70
4.1.4. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallık, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “yarışmacı öğrenme stili” alt boyutu düzeyini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?.....	71
4.1.5. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallık, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “kaçınan öğrenme stili” alt boyutu düzeyini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?.....	72
4.1.6. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallık, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “katılımcı öğrenme stili” alt boyutu düzeyini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?.....	73
4.2. Öğrenme stilleri alt boyutları ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?.....	74
4.3.1 Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili puan ortalaması öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?.....	75
4.3.2 Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili puan ortalaması öğretmen adaylarının okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?.....	77
4.3.3 Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili puan ortalaması öğretmen adaylarının branşlarına göre farklılık göstermekte midir?.....	78
4.3.4 Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili puan ortalaması öğretmen adaylarının gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?.....	80

BÖLÜM V

5.Tartışma ve Yorum	82
5.1. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallık, toplam duygusal zekâ) öğrenme stilleri alt boyutları bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili, katılımcı öğrenme stili düzeylerini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?.....	82
5.1.1. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallık, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “bağımsız öğrenme stili” alt boyutu düzeyi;.....	82
5.1.2. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallık, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “bağımlı öğrenme stili” alt boyutu düzeyi;	83
5.1.3. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallık, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “işbirlikli öğrenme stili” alt boyutu düzeyi;.....	84
5.1.4. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallık, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “yarışmacı öğrenme stili” alt boyutu düzeyi;.....	84
5.1.5. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallık, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “kaçınan öğrenme stili” alt boyutu düzeyi;	85
5.1.6. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallık, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “katılımcı öğrenme stili” alt boyutu düzeyi;	85
5. 2. Öğrenme stilleri alt boyutları8 bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili, katılımcı öğrenme stili) ile duygusal zekâ alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallık, toplam duygusal zekâ) arasındaki ilişki düzeyi;.....	86
5.3. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili puan ortalaması öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türüne, branşlarına ve gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?.....	88

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler	92
5.1. Sonuçlar	92
5.2. Öneriler	95
5.2.1. Eğitim	95
5.2.2. Araştırma	95
Kaynakça	96
Ekler.....	110

TABLOLAR LİSTESİ

Tablolar Listesi	Sayfa No
Tablo 1. Gregorc Öğrenme Stilleri.....	24
Tablo 2. Duygusal Zekanın Sosyal Hayattaki Döngüsü.....	46
Tablo 3. Araştırma Evrenine Giren Öğretmen Adaylarının Dağılı.....	62
Tablo 4. Örneklem Grubunun Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı	63
Tablo 5. Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeğine Ait Değerler.....	65
Tablo 6. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeğine Ait Değerler.....	66
Tablo 7. Duygusal Zekânın Bağımsız Öğrenme Stilleri Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi.....	69
Tablo 8. Duygusal Zekânın Bağımlı Öğrenme Stilleri Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi.....	70
Tablo 9. Duygusal Zekânın İşbirlikli Öğrenme Stilleri Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi.....	71
Tablo 10. Duygusal Zekânın Yarışmacı Öğrenme Stilleri Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi.....	72
Tablo 11. Duygusal Zekânın Kaçınan Öğrenme Stilleri Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi.....	73
Tablo 12. Duygusal Zekânın Katılımcı Öğrenme Stilleri Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi.....	74
Tablo 13. Duygusal Zekâ İle Öğrenme Stili Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 14. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Düzeyi Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular.....	76
Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversite Türü Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Düzeyi Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular.....	77
Tablo 16. Branş Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Düzeyi Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular.	78
Tablo 17. Aylık Gelir Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Düzeyi Puanları Arasındaki Kruskal Wallis Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekiller Listesi	Sayfa No
Şekil 1. Kolb'ün Öğrenme Döngüsü	19
Şekil 2. Öğrenme Stillerinin Soğan Halkası Modelleri.....	20
Şekil 3. 4MAT Öğrenme Sistemi.....	22
Şekil 4. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri	27
Şekil 5. Duygusal Zekâ'nın Evreleri.....	41

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümü problem durumuna, alt problemlere, araştırmanın amacına, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilginin nasıl algılandığı ve algılanan bilgilerin nasıl işlendiği kişilerin nasıl öğrendiğinin iki önemli göstergesi ve faktörüdür. Bireylerin algılama şekilleri ve algıladıkları bilgileri zihinlerine yerleştirme metotları farklıdır. Bir kısım hissederek ve düşünerek diğer bir kısım ise izleyerek ve yaparak bilgiyi algılar ve zihninde işler (McCarthy, 1987; 1990; 2000).

Eğitimde bireysel farklılıkları ifade eden önemli kavramların başında öğrenme stilleri gelmektedir (Ekici, 2002). Bireylerin doğuştan sahip oldukları ve başarılarını etkileyen karakteristik bir özelliği olarak tanımlanabilen öğrenme stilleri kavramı 1960 yılında ilk kez Rita Dunn tarafından dile getirilmiştir. Rita Dunn (1993) öğrenme stilini, “bir öğrencinin öğrenme süreci içerisinde, öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve öğrendiklerini hatırlarken kullandığı farklı ve kendine özgü yollar olarak tanımlamaktadır (Boydak, 2001).

Öğrenme stili, öğrencilerin çevresini algılamak, çevresiyle iletişime geçerken ve tepki verirken ve bilgiyi öğrenirken, hatırlarken, işlerken veya kullanırken tercih ettiği kişisel yöntemlerdir (Şimşek, 2002). Öğrencilerin öğrenme, öğrendiği bilgiyi işleme ve problem çözmede kullanmış oldukları farklı yaklaşımları da öğrenme stilleri olarak tanımlanabilmektedir (Doğanay ve Karip, 2006). Kolb’e (1984) göre ise öğrenme stili, bilginin algılanması ve işlenmesi sürecinde kişiden kişiye değişen ve kişisel olarak tercih edilen yöntemlerdir. Literatürde yapılan tanımların ortak noktalarına bakıldığında öğrenme stili kısa bilginin elde edilmesinde, işlenmesinde, yorumlanmasında görülen kişisel farklılıklar olduğu görülmektedir.

Öğretme öğrenme sürecinde bireylerin öğrenme stillerinin bilinmesi önem taşır (Larkin-Hein ve Budny, 2000). Bu sayede öğretim sürecinde öğrencilerin ilgilerine göre eğitim verilebilir, derslerde doğru öğretim yöntem ve stratejileri seçilerek öğrencilerin de öğrenme deneyimine aktif katılımları sağlanabilir (Akkoyunlu, 1995; Peker, 2003; Yıldırım ve Aslan, 2008: 240). Öğrenme stillerinin bilinmesi sayesinde öğretim sürecinin tasarlanması daha verimli olacaktır (Dwyer, 1996). Öğretimde

öğrenme stillerinin dikkate alınmasıyla ders zenginleşecek, ayrıca öğretim ve değerlendirme yöntemleri, ders programları ve öğrenci rehberliği daha etkili olacaktır (Fer,2011). Dunn (1990) öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik şekilde öğretim yapıldığında, öğrencilerin başarısız olmayacakları ve konuların tamamını öğrenebileceklerini belirtmektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi eğitim sisteminde verimliliği arttıracak ve bireyin özelliklerini bilerek zamana uyum sağlayabilen bireyler yetişmesine de katkı sağlayacaktır (Tüysüz ve Tatar,2008:105-106).

Öğrenme sürecinde öğrencilerin bir kısmı tek bir öğrenme stiline yönelik eğilim gösterebilirken, bir kısmı ise birkaç öğrenme stiline eğilim gösterebilmektedir. Bu süreçte öğrencilerin öğrenme stillerinin tespiti ve öğrenme sürecinde kullanması aşamalarında sorumluluk üstlenmeleri gerekmektedir (Honey ve Moeller, 1990). Bu sayede öğrenciler değişkenlik gösteren bilgilere daha çabuk ulaşabilmektedirler (Güven, 2004).

Bireyin içinde bulunduğu öğrenme koşulları ve öğrenme sürecindeki tercihleri de öğrenme stili ile ilgilidir (Ülgen, 1997). Aynı öğrenme ortamında yapılan uygulamalara iştirak eden bireylerin elde ettikleri bilgiler ve edindikleri deneyimler sahip oldukları öğrenme stillerinden dolayı birbirinden farklı olabilmektedir (Arslan ve Uslu,2014:341). Grasha ve Riechmann'a göre öğrenme stili kalıpları üç boyutta tanımlanmaktadır. Bunlar öğrencinin öğrenmeye karşı tutumu, akranlarının ve öğretmenlerinin görüşleri ve son olarak derslere ilişkin geliştirilen tepkilerdir (Jonassen ve Grobowski, 2012).

Kişilerin geçirdikleri öğrenme yaşantıları ve bu yaşamda elde ettikleri bilgilerin nicelik ve niteliği baskın şekilde kullandıkları öğrenme stillerinin belirleyici bir unsurdur (Ekici, 2003). Kişinin öğrenme stilini bilmesi günlük yaşantısındaki sorunların daha etkili çözümüne yardımcı olacak ve hayatını kolaylaştıracaktır (Fidan, 1985).

Bu çalışmada Grasha ve Riechmann tarafından geliştirilmiş olan öğrenme stili ölçeği kullanılmıştır. Grasha-Reichmann'ın geliştirmiş olduğu öğrenme stili modeli, öğrencilerin diğer öğrencilerle ya da öğrencilerin öğretmenlerle geliştirdikleri etkileşime dayalı olarak ortaya konulmuş bir modeldir. Öğrenme stillerinin kategorize edilmeleri ise öğrencilerin öğrenme sürecine katılımına göredir. Grasha- Reichmann tarafından yapılan tanımlamada öğrenme stilleri; bağımsız, bağımlı, paylaşımcı,

çekingen, işbirlikli ve rekabetçi olarak gruplandırılmıştır (Grasha,2002; Koçak, 2007: 24).

Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenenler, kendi öğrenme yeteneklerine güvenen ve kendi kendilerine düşünen kişilerdir. Bu kimselerin öğrenmede kişisel yöntem ve stratejileri vardır. Öğrendikleri konular hakkında fikir sahibidirler ve bireysel gayretleriyle daha fazla bilgi edinmeye uğraşırlar. Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenenler, sadece gerekli olan bilgileri öğrenmeyi amaçlarlar ve sorumluluk almaları gerektirmeyen öğrenme ortamlarını tercih ederler.

Paylaşımçı öğrenme stiline sahip öğrenenler, çoğunlukla sınıfta ön sıralarda oturan ve ders etkinlikleriyle ilgili olan kişilerdir. Bu kimseler öğrenmeye oldukça isteklidirler ve bu amaçlarına hizmet edebilecek bilgiyi iyi analiz yeteneğine sahip öğretmenlerden hoşlanırlar. Çekingen öğrenme stiline sahip öğrenenler, sınıf içi etkinliklere kapalı ve ders içeriğiyle ilgili bilgi edinmeye isteksizdirler.

İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğrenenler, işbirliği yaparak görüşlerini ve yeteneklerini başkalarıyla paylaşarak öğrenirler. Grup halinde yapılan ders ve projelerden hoşlanırlar. Rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrenenler, başkalarının ne düzeyde başarılı olduklarını öğrenip onlardan daha iyi olmayı isterler. Ayrıca grup lideri olmak ve öğretmenlerinin takdirini almaktan hoşlanırlar.

Duyguya ulaşabilme, insanların duygularını anlayabilme ve bilebilme ile duyguları düzenleyebilme yeteneği duygusal zekâ kavramı ile açıklanmaktadır (Nettelbeck ve Wilson, 2005). Yine bir başka tanıma göre duygusal zekâ gerek bireyin kendi duygularının farkında olması ve duygularını anlayabilme, gerekse çevresindeki insanları motive edebilmesi ve insanlarla ilişkilerini başarılı bir şekilde yönetebilme yeteneği biçiminde tanımlanmaktadır (Petrides ve Furnham, 2000). Duygularımızın yönetilmesi, farkında olunması ve duyguların gücünden faydalanma becerisi olarak ifade edilen duygusal zeka esasında sahip olduğu büyük enerji ve motivasyon ile başkalarını etkilemek için kullanılabilecek çok önemli bir araçtır. Duygusal zeka kısaca duyguların tanınması, farkında olunması ve yönetilmesidir (Cooper'a, 2003'den Ak. Uzunoğlu ve Misci, 2007).

İnsanın diğer insanlarla ve kendisi ile olan ilişkisini etkili bir şekilde yönetme yeteneği olarak da tanımlanan duygusal zekâyı oluşturan dört temel unsur bulunmaktadır. Bunlar; kişinin bilincinin farkında olması anlamına gelen **öz bilinç**, kendi kendini kontrol ve yönetme becerisi olarak ifade edilen **öz yönetim**, başkalarının

duyguları ile ilişkili olan **sosyal bilinç** ve diğer insanlarla iletişim becerilerine gönderme yapan **ilişki yönetimidir** (Goleman, Boyatzıs ve Mckee, 2002). Daha etraflıca tanımlama gerekirse öz bilinç; bireyin kendi duygularının farkında olması, duygularının anlayabilmesi ve duyguların kendi üzerindeki etkisini bilmesidir (Goleman, 2002). Duygusal zekânın bir diğer birleşeni olan öz yönetim, kişinin kararlarında inisiyatif alabilme, olayları değerlendirebilme, sorunlara karşı çözüm üretebilme ve bu çözümleri uygulayabilme becerisi ile ifade edilmektedir (Goleman, Boyatzıs ve Mckee, 2002). Duygusal zekânın sosyal bilinç unsuru, empati, örgütsel bilinç, başkalarına hizmet duygusu kavramlarıyla açıklanmaktadır. Son olarak duygusal zekânın ilişki yönetimi unsuru ise, diğer insanların duygularıyla baş edebilme becerisi ile ifade edilmektedir (Goleman, Boyatzıs, Mckee, 2002). İlişki yönetimi aynı zamanda bireyde duygusal farkındalık olup olmadığının da göstergesi olarak da görülebilir. Bu ifadede geçen duygusal farkındalık kavramı kişinin kendi duygularını tanıması ve sahip olduğu duygularının farkında olmasıdır. Bunun yanı sıra kişinin başkalarının duygularına dikkat ve kontrol etme becerisi de bu evre içerisinde değerlendirilmektedir. Bu süreç bazı durumlarda kişinin duygularını kontrol etme ve kullanma becerisini de kapsamaktadır. Kişinin diğer insanların duygularına dikkat etmesi empati kurma becerisi de gerektirmektedir. Empati kurma; diğer insanların duygularının farkında olmayı ve bu duyguları anlayabilmeyi gerektirmektedir.

Öğretmenin, öğrenme, rehberlik ve öğrencilerin duygusal zekâ gelişim sürecinde, duygusal zekâ ile ilintili yeteneklerini kullanarak liderlik yapması çok önemlidir (Chan ve Hui, 1998). Çünkü liderlikte bireyin davranışlarını nasıl sergilediği çok önemlidir. Duygularını kontrol etmekte zorluk çeken ya da duygularını yönetme becerisine sahip olmayan liderin doğru işleri yapması çok zordur. Doğru becerileri sergileyici liderlik yapmanın temeli, kendisini ve ilişkisini nasıl yöneteceğini belirleyen duygusal zekâda yatmaktadır (Goleman, Boyatzıs ve Mckee, 2002).

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri onların yaptıkları işleri etkileyebilmektedir. Eğitim insanlara istenilen özelliklerin kazandırılması sürecidir. Bu süreçte en büyük görev ise öğretmenlere düşmektedir. İstendik düzeyde özelliklerin kazandırılması için öğretmenlerin, öğretim ortamına dönük tüm kazanımları gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Bir süreç olarak görülen eğitim boyunca öğretmenler bir dizi kararlar almaktadır. Öğrenci kazanımlarını etkileyen bu kararların niteliği süreçte önemli bir yer tutmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik aldıkları kararlar onların sahip oldukları duygusal zekâları tarafından etkilenebilir (Yılmaz ve Altınok, 2010). Öğrenme ve öğretim faaliyetlerinin kazanımlara uygun olarak gerçekleştirilebilmesi için, öğrenme sürecini etkileyen bireysel öğrenci farklılıklarının ve özelliklerinin tanınması ve öğretim ortamlarının bu değişkenlere uygun olarak tasarlanması gerekmektedir (Kılıç, 2001). Bu durum öğretmenin duygusal zekânın bir boyutu olan sosyal bilinç düzeyi ile ilişkilidir. Çünkü öğretmen sosyal bilinç becerisiyle çevresindeki insanları daha iyi tanıyabilecek ve işiyle ilgili daha sağlıklı kararlar alabilecektir.

Yukarıda sıralanan bilgiler çerçevesinde öğretmenlerin duygusal zekalarının ve öğrenme stillerinin araştırılması aralarındaki ilişkinin ve etkinin ortaya konulması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmakta ve böyle bir çalışmada bir araştırma problemi olarak araştırılmasını gerekli kılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının öğrenme stillerine etkisini belirlemek ve öğrenme stilleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının öğrenme stilleri düzeylerinin bazı değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı test edilecektir.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stilleri alt boyutları bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili, katılımcı öğrenme stili düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

1.1. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “bağımsız öğrenme stili” alt boyutu düzeyini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

1.2. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “bağımlı öğrenme stili” alt boyutu düzeyini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

1.3. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “işbirlikli öğrenme stili” alt boyutu düzeyini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

1.4. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “yarışmacı öğrenme stili” alt boyutu düzeyini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

1.5. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “kaçınan öğrenme stili” alt boyutu düzeyini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

1.6. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “katılımcı öğrenme stili” alt boyutu düzeyini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

2. Öğrenme stilleri alt boyutları ile duygusal zekâ alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

3. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri düzeylerine ilişkin görüşleri;

- Bağımsız öğrenme stili alt boyutunda,
- Bağımlı öğrenme stili alt boyutunda,
- İşbirlikli öğrenme stili alt boyutunda,
- Yarışmacı öğrenme stili alt boyutunda,
- Kaçınan öğrenme stili alt boyutunda,
- Katılımcı öğrenme stili alt boyutundaki puan ortalamaları;

(a) Öğretmenlerin cinsiyetlerine, (b) okul türlerine, (c) branşlarına ve (d) gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının öğrenme stillerine olan etkisinin öneminin vurgulanacağı düşünülmektedir. Yine bu araştırma ile bir yandan öğretmen adaylarının sosyo-demografik özellikleri ile öğrenme stillerinin farklılaşma durumlarına bakılması diğer yandan ülkemizde bu alanda yapılan çalışmalara katkıda bulunması açısından önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırma grubuna giren öğretmen adaylarının kullanılan ölçekleri içten ve samimi cevaplamışlardır. Verilen cevaplar doğru ve güvenilirlerdir. Veri toplama aracı araştırmanın amacını ortaya koymak için yeterlidir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; araştırma için belirlenen ölçme aracıyla (Öğrenme Stili Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği) ve örneklem dahilindeki Türkiyede Kamu Üniversitesi ve KKTC’de Vakıf Üniversitelerinin 2016/2017 yılı eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin ölçme aracına vermiş oldukları cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılan bazı kavramlara ilişkin tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenme: Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu bireyde oluşan davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve nörojizyolojik değişimler ve bu değişim sürecini de kapsayan çok yönlü bir kavramdır (Ekici, 2002).

Öğrenme stili: Bireylerin öğrenme çevresini algılama biçimlerinin, öğrenme çevresiyle etkileşimde bulunma şekillerinin ve çevreye verdikleri tepkinin az çok istikrarlı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin örüntüsüdür (Keefe, 1979;4’den Akt. Gencel, 2007).

Duygu: Araştırmacılar duygularını düzenli tepkiler olarak algırlar. Bu tepkiler bir çok psikolojik alt sistemin limitlerini aşan, bu alt sistemler psikolojik, bilişsel, güdüsel ve ampirik sistemdir. Duygular genelde içsel ve dışsal birey için olumlu ya da olumsuz anlama sahip olan bir olaya tepkiyle ortaya çıkar. Duygular daha kısa ve genel olarak daha yoğun olmaları itibariyle, yakından ilişkili oldukları ruh hali kavramından ayrılırlar.

Zeka: Zeka tanımları, Pythagora’sın çokta yardımcı olmayan “rüzgarlar” şeklindeki zeka açıklamasından, Descart’ın zekanın doğruyu yanlıştan ayırt edebilme yeteneği olduğu açıklamasına kadar bir çok şekilde karşımıza çıkması ile farklılaşmıştır. Wechsler’ göre zeka, bireyin amaca yönelik davranma mantıklı bir şekilde düşünme ve çevresiyle verimli bir biçimde etkileşimde bulunmadaki toplam veya genel kapasitesidir.

Duygusal Zekâ: Bireyin hissettiklerinin ve duygularının farkında olması, bunları tanıması, bilmesi ve yönetebilme becerisine sahip olması ve kendisine hedefler koymak suretiyle kendi kendisini motive edebilmesi, yaratıcı olması, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması ve zayıf yönlerini geliştirebilmesi ve başka insanların da duygularının ve hislerinin farkında olması ve duygusal süreçleri etkili bir şekilde yönetebilmesidir (Goleman, 1995). Salovey ve Mayer’e (1990) göre bir kimsenin

kendisinin ve diğ er insanların hislerini ve duygularını denetleme, bu duyguların arasında ayırma varma ve bu bilgiyi kendi d üş nce ve hareketlerine rehberlik etmesi için kullanma yeteneğini kapsayan duygusal zekayı sosyal zekanın bir alt kümesi olarak tanımlarız.

Sosyal Zeka: Thorndike sosyal zekayı diğ er zeka türlerinden ayırmış ve şöyle tanımlamıştır:” Erkekleri ve kadınları, oğlanları ve kızları anlama yeteneğı – insan ilişkilerinde akıllıca davranma” olarak vermiştir. Weinstein’e göre ise , sosyal zeka diğ er insanların tepkilerini yönlendirmekten ibarettir.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğrenme stili kavramı ve öğrenme stili modelleri, duygusal zekâ tanımı, gelişimi ve modelleriyle ilgili kuramsal açıklamalara ve bu konularda yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğrenme Stilleri

Öğrenme en bilindik tanımıyla insanların yaşantısında, davranışlarında, düşüncelerinde, tutumlarında gelişen değişim süreci olarak ifade edilmektedir. Bu süreç her bireyde farklı bir şekilde işlemektedir. Başka bir deyişle her bireyin öğrenme biçimi ve yöntemi birbirinden farklılık göstermektedir. Öğrenme ve öğretim süreci boyunca kullanılan yöntemler, materyaller, eğitim teknolojilerinin öğrenciler üzerinde istenilen düzeyde gelişme gösteremediğinin gözlenmesi ile gözler öğrenme stilleri kavramının üzerine çekilmiştir (Lukow,2002). Öğrenme stillerine yoğunlaşan ilginin nedeni bir bakıma her ferdin kişisel özelliklerinden, bireysel farklılıklarından, farklı öğrenme stillerinden kaynaklanmaktadır. Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırma bulguları farklı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin öğrenme durumlarının değiştiğini göstermektedir.

İnsanların her birinin öğrenme sürecinde öğrenme stili olarak adlandırılan farklı tercihleri, yönelimleri bulunmaktadır. Bazıları somut verilerle, bazıları sembolik bilgilerle ya da teorilerle daha rahat öğrenebilmektedir. Bazıları ise resimler, diyagramlar, akış kartları ya da şemalarla öğrenirken daha rahattır (Felder, ve Spurlin, 2005). Dolayısıyla her insandan aynı biçimde, aynı yolla öğrenmesini beklemek olanaksızdır. Bu bilgilerden hareketle bireylerin öğrenme sürecinde insanların diğer değişkenlerin yanında öğrenme stillerini de dikkate almak önemli görülmektedir.

Dunn (1993) öğrenme stilini, ‘bireyden bireye farklılık gösteren, bireyin yeni karşılaştığı bilgiye yoğunlaşma biçimi ile başlayan, bilginin elde edilmesi ve zihne yerleştirme biçimini içeren süreçle ifade edilen yol olarak tanımlamaktadır (Dunn ve Dunn,1993). Bilginin elde edilmesi, yorumlanması ve zihinsel olarak kalıcı bir hale getirilmesi sürecinde öğrenme stili kişinin çevresinden bilgiyi alırken ve yorumlarken kişiye klavuzluk görevi üstlenmektedir (Ağca, 1996).

Claxton ve Ralston’a (1978) göre öğrenme stili bireysel uyarıcılara verilen tepkilerle ilişkilidir. Bu bağlamda öğrenme stilini, bireyin uyarıcılara nasıl tepki

verdiğini göstermektedir. Bu süreçte kişi uyarıcılara verdiği tepkiyle esasında kendine has bir tarz geliştirmektedir ki bu da kişinin kendine özgü öğrenme stilini oluşturmaktadır (Akt. Koçak, 2007). Keefe (1979) ise öğrenme stillerini, öğrenenlerin öğrenme sürecinde algılamalarındaki farklılıkları, etkileşim sürecindeki kişilerin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleri olarak tanımlamaktadır (Akt. Koçak, 2007). Öğrenme stilleri ayrıca kişilerin gözlenebilen davranışlarına da yansımaktadır. Bu davranışlar kişilerin belirlenemeyen yeteneklerine ilişkin ipucu sağlamaktadır (Gregorc,1984).

Öğrenme stili öğrenme sürecinde kişilerin tercih ettiği yönteme gönderme yapmaktadır (Kolb, 1984). Bu tercihler aynı zamanda bireyin bilgiyi çevreden nasıl aldığına, ne şekilde yorumladığına ve tuttuğuna ve bilginin işlenmesi sürecinde karşılaştığı güçlüklerle ve bu süreçte kişinin tercihlerine etki etmektedir (Felder ve Silverman, 1988).

Öğrenme stili herkesin aynı şekilde öğrendiği, öğrenmenin aynı zamanda bilgi aktarımı ile eş görüldüğü geleneksel öğrenme süreçlerinin aksine bilginin birey tarafından yapılandırıldığı ve oluşturulduğu yaklaşımlarının da tamamlayıcısı olarak görülmektedir. Eğitim liderleri aynı zamanda bu süreçte bireylerin kendilerine hedefler koyma yeteneğinin çok önemli olduğunu fark etmeye başlamışlardır. Bunun yanında her bireyin öğrenme biçiminin ve yolunun farklı olduğundan hareketle öğrenme yollarının araştırılması ve anlaşılması, öğrencinin eğitiminin gelişimi için temel rol oynamaktadır (Ağca,2006). Burada temel düşünce her bir bireyin birbirinden farklı olduğu, farklı özelliklere, farklı öğrenme biçimlerine sahip olmasına dayanmaktadır. Esasında en temelinde her bireyin eşsiz olduğu düşüncesi yatmaktadır.

Görüldüğü üzere alanyazında öğrenme stiline ilişkin birçok tanımlama yapılmaktadır. Bu tanımlamaların hepsi öğrenme stilinin farklı boyutları incelemektedir. Buna göre Cornette'ye (1983) göre öğrenme stili boyutları bilişsel, duyuşsal, fizyolojik olmak üzere üç boyuta ayrılmaktadır:

a) Bilişsel Boyut: Öğrenme stilinin, bilgiyi işleme sürecine gönderme yapıldığı boyutudur. Öyle ki bu boyut bilginin nasıl alındığı, işlendiği, yorumlandığı, hafızada nasıl depolandığı ile ilişkilidir. Ayrıca bilginin depolanması için birey bilgiyi kodlama biçimi, bu kodun çözülmesi ve geri getirilme şekli bu boyutta değerlendirilmektedir.

b) Duyuşsal Boyut: Güdülenme, dikkat, ilgi alanları, risk alma isteği, azim, sorumluluk alma duygusu, sosyallik ve hayattan zevk alma durumlarına dayalı

öğrenme stili boyutudur. Sevdiği bir yemeği yapmayı daha kolay öğrenen bir kişi, çalıştığı işte göreviyle ilgili sorumluluk duygusuna sahip bir memurun iş alanına ilişkin kavramları öğrenmeye istekliliği ya da ilgilendiği, sevdiği bir spor alanıyla ilişkili uygulamaları öğrenme isteği öğrenme stilinin bu boyutuna örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca azimli, kararlı ve sorumluluk sahibi insanların da diğer insanlara göre daha başarılı ve öğrenmeye daha istekli olmaları da bu boyut içerisinde değerlendirilebilir.

c) Fizyolojik boyut: Fizyolojik boyut çevresel, fiziksel özellikleri kapsamaktadır. Bu boyut duyuşsal algı ve çevresel özellikler başlıkları altında açıklanabilir. Duyusal algı görsel, işitsel, hareketsel, dokunmaya dayalı ve tat almaya dayalı özellikleri içermektedir. Başka bir deyişle duyu organları ile öğrenme arasındaki ilişki kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Çevresel özellikler ortamın gürültü düzeyi, sıcaklığı, aydınlatması, yerleşim düzeni gibi özellikleri içermektedir. Kişinin açlık durumu ve birey için öğrenmenin gerçekleşeceği en uygun zaman da bu boyut içerisinde değerlendirilmektedir. Görsel uzaysal öğrenme alanında daha yetenekli olan bireylerin görsel materyaller yardımı ile daha kolay öğrenmeleri, yüksek ışık düzeyinde daha rahat öğrenebilen bireyler ya da müzik yardımıyla daha iyi öğrenebilen öğrenciler bu boyuta örnek olarak gösterilebilir.

Görüldüğü üzere öğrenme stillerine ilişkin ilgili alanyazında birçok tanım ve yaklaşım yer almaktadır. Özetlemek gerekirse öğrenme stili, bilginin alınması, algılanması, uzun süreli belleğe yerleştirilmesi, bireysel farklılıklar, çevrenin kişi üzerindeki etkisi, kalıtsal özellikler, sebat, sorumluluk alma düzeyi, motivasyon, dikkat, ilgiler, çevresel şartlar, görsel, işitsel, dokusal farklılıklar gibi konuları da içine alan çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenme stillerinin tanımlarının ortak noktasına bakıldığında özellikle biyolojik farklılıklara yapılan vurgunun diğer farklılıklara nazaran daha yoğun olmasıdır. Buradaki odak noktası her insanın eşsiz olmasıdır. Burada kastedilen husus kişilerin temel özellikleri değişmese bile öğrenme stilleri zamana ve koşullara bağlı olarak değişebilmektedir (Thies, 1979). Bu temelde düşünüldüğünde her insanın özel olması onun farklı özelliklere sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu farklı özelliklerinden birisi de öğrenme biçimindeki farklılıklara işaret etmektedir. Burada işaret edilen aslında öğrenme stilleridir.

Ezcümle, bireylerin zihinsel davranışları, bilişsel davranış özellikleri, fikirleri, zihni modelleri ve zihinleri kullanma biçimleri birbirinden farklı farklıdır. Öğrenme stiline bir alt boyutu olan biçim her bir kişinin birbirinden farklılığı nedeniyle bir nevi imza gibidir. Bu yüzden öğrenme stili her bir bireyde farklı bir özellik gösterir. Bunlar algılama, bilginin işleme sürecinde ve işlenmesindeki farklılıklar olarak sınıflandırılabilir (Bacanlı, 1990). Öğrenme stilleri bireysel farklılıkları oluşturmaktadır. Her bireyin öğrenme biçiminin farklılığı öğrenme stiline temel özelliğidir.

Bireylerin hangi öğrenme stiline sahip olduğunun belirlenmesinde farklı modeller bulunmaktadır. Bu modeller arasında en yaygın olarak kullanılan üç farklı öğrenme stili yaklaşımdan söz edilmektedir. Bu modeller aşağıda ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

2.1.1. Öğrenme Stili Modelleri

Bireylerin hangi öğrenme stillerine sahip olduğu ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bu stillerinin nasıl belirleneceğine yönelik ve bu süreçte kullanılacak materyallere ve yöntemlere ilişkin farklı yaklaşımlar söz konusudur. Bu yaklaşımlara öğrenme stili modeli denilmektedir.

Bireyin öğrenme koşullarını ve bu süreçteki tercihlerini kapsayan öğrenme stiline tanımlanmasında çok çeşitli yaklaşımlar ve sınıflamalar bulunmaktadır. Carl Jung'ın psikolojik tipler kuramı, Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramı, Gregorc, Myers-Briggs, McCarthy, Dunn ve Dunn, Butler, Grasha ve Reichmann Öğrenme Stili Modelleri bu sınıflamaların başlıcaları arasındadır (Tayşi, 2014). Çaycı ve Ünal'ın (2007) çalışmasında Bilişsel, duyuşsal, ve fizyolojik boyutlar içerisinde yapılan bir başka sınıflandırma da şu şekildedir:

1. Bilişsel Boyut: Gregorc, Kolb, McCarthy 4 MAT ve Dunn ve Dunn öğrenme stili modelleri.

2. Duyuşsal Boyut: Dunn ve Dunn, Harvey Silver ve Robert Hanson ve Curry öğrenme stili modelleri.

3. Fizyolojik Boyut: Dunn ve Dunn, Harvey Silver ve Robert Hanson ve Curry öğrenme stili modelleri.

2.1.1.1. Carl Jung’ın Psikolojik Tipler Kuramı

Öğrenme stillerinin tanımlanması ile ilgili alanyazında birçok çalışma yapılmıştır. Bu anlamda alanda öncü sayılabilecek çalışmaların yapılmaya başlandığı tarih 1900’lü yılların başları sayılabilir. Carl Jung’ın yaptığı psikolojik tipler çalışması bu alanda yapılan ilk çalışmaya örnek olarak gösterilebilir (Şimşek, 2007).

Jung psikolojik tipler olarak adlandırılan kuramında insanları içe dönük ve dışa dönük olmak üzere iki kategoride sınıflandırmıştır. Jung’ın sınıflandırmasında temel alınacak durum davranışın alışkanlık haline gelmiş olması gerekliliğidir. Başka bir deyişle bir davranışın bir tip haline gelebilmesi onun alışkanlık derecesinde tekrarlanmasına bağlıdır (Tuzcuoğlu, 1996).

Ortalama ve dengeli bir insanın davranış biçimi hem dışa dönüklüğü hem de içe dönüklüğü eşit bir şekilde kapsamaktadır. Ancak genel durum bir davranışın gelişmesi diğerinin ise bilinçdışı olarak kalmasıdır. Lakin yine de bir kişi bir davranış biçimini tamamen yaşamaz. Bazen bilinçdışı olarak kalmış davranış özellikleri görülebilir. Bu bilgiler ışığında her insanda içe dönük ve dışa dönük davranış biçimlerinden birisi ağırlıklı olarak görülmektedir. Jung bu iki tipin özelliklerini şu şekilde belirtmektedir (Fordham, 1983’den Akt. Tuzcuoğlu, 1996):

a) İçe Dönük Tip: Kendi kendine yaşayan, dış dünyanın etkisini reddeden tiplerdir.

b) Dışa Dönük Tip: Uyarınları çevreden alan ve dış dünyaya yönelimli olan tiplerdir.

İçe dönük tipler kendi içlerine kapanık, olayları kendi içlerinde yaşayan tiplerdir. Toplumda içine kapanık olarak tabir edilen tipler içe dönük tiplerdir. Dışa dönük tipler dış dünyaya kapalı olmayan ve toplumda sosyal olarak tabir edilen kişiler dışa dönük kişilerdir.

2.1.1.2. Kolb’un Öğrenme Stili Modeli:

Kolb’un öğrenme stili modeli Kolb (1984) tarafından ortaya atılmıştır. Bu model Dewey ve Lewin’in çalışmalarının üzerine inşa edilmiştir. Kolb bu modeli büyük ölçüde sosyal ve bilişsel psikolojinin yanında felsefi temeller üzerine dayandırmıştır. İnsanın hayatı boyunca devam eden bir süreç olarak görülen eğitim alanında kapsamlı bir kuram ortaya atılmıştır (Ağca, 1996).

Kolb'a göre öğrenme kişinin kendi yaşantısından ve deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Bu şekilde oluşan öğrenme güvenli olarak değerlendirilmektedir. Kolb'ün modeli bu yüzden yaşantısal öğrenme olarak da adlandırılmaktadır. Yaşantıya ve deneyimlere dayalı eğitim, okullarda yaygın şekilde öğretim metodu olarak kullanılmaktadır.

Yaşantısal öğrenme, kişinin kendi deneyimlerinden öğrenmesine olanak sağladığından sınıfla gerçek dünya arasında bağlantı kurulabilmesine olanak sağlamaktadır (Peker, 2003). Bu yönüyle bakıldığında yaşantısal öğrenme deneyimlere dayalı yapısıyla bireylerin hayata hazırlanmasında önemli rol üstlenmektedir.

Kolb'a (1984) insanların yaşamları boyunca dört alanda gelişme gösterdiğini ileri sürmektedir:

1. Duygusal Alan: Bu alan insanların duyarlılıklarının ve hissetme yeteneklerinin geliştiği alandır.

2. Simgesel Alan: Bilişsel ve düşünme yeteneklerinin gelişme gösterdiği alandır.

3. Davranışsal Alan: Bu alanda insanlarda hareket ve davranış kazanma becerileri gelişmektedir.

4. Algısal Alan: Gözlem yeteneklerinin gelişim gösterdiği alandır.

Yukarıda belirtilen gelişim alanlarına bakıldığında Kolb'un öğrenme stilleriyle örtüştüğü görülmektedir. Kolb'un öğrenme modelinde esas olan bireyin yaşantılarının, deneyimlerinin kavramlarla ifade edilmesi, bunların öğrenme döngüsü içerisinde betimlenmesidir. Kolb'e göre öğrenme stili ayrıca kalıtsal, genetik özelliklere bağlı olmayan, bilakis bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda ve kendi yaşantısına ve deneyimlerine bağlı olarak oluşan kalıcı durumlardır.

Kolb, bireylerin karşılaştıkları sorunlara, olaylara, olgulara geliştirdikleri yaklaşımları ve günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözmek için başvurdukları yolları inceleyerek öğrenme stili modelini oluşturmuştur (Önder, 2006). Bu anlamda Kolb'ün modelinde temelinin kişinin kendi yaşantısının temel alındığı ve öğrenmenin deneyimlere dayalı olarak gerçekleştiği söylenebilir. 1960'lı yılların sonundan günümüze kadar deneyimsel öğrenme üzerinde çalışan Kolb, öğrenmenin dört aşamalı bir süreçten oluştuğunu varsaymaktadır. Bu süreçler somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantılar olarak sınıflandırılmaktadır.

Somut yaşantı alanında hisler ve duygular düşünceye göre daha ön plandadır. Bu alanda problemlere yönelik bireysel olarak ilgilenme ve problemleri hissetmek onları düşünmekten daha önemlidir. Burada tek bir gerçeklik ele alınmakta kuram ve genellemeler göz ardı edilmektedir. Problemler sezgilere dayalı olarak çözülmekte sistematik ve bilimsel çözüm yolları tercih edilmemektedir. Somut yaşantı alanında olan bireyler sosyalliği severler. Başka insanlarla birlikte olmakta gayet başarılıdır ve bu durumdan çok hoşnutturlar. Olayların bizzat içinde olmayı severler. Yeni fikirlere, değişime, gelişime ve yeni fikirlere açıktırlar. Kendilerine geliştirmeye ve araştırmaya isteklidirler. Bu kişiler çoğunlukla sezgiye dayalı karar vermede daha başarılıdır. Somut yaşantı alanında bulunan öğrenciler için akran grupları ile tartışma, drama, rol yapma, bireysel çalışmaya dayalı etkinlikler uygun öğrenme etkinlikleri arasında sayılabilir (Kolb, 1985).

Yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde düşünce ve olaylar detaylı bir şekilde gözlenmektedir. Değerlendirme sürecinin farklı bakış açılarına göre yapılması önemlidir. Yansıtıcı gözlem öğrenme stili biçimine uygun olan bireyler, pratik uygulamalardan kaçınırlar. Bunun yerine olayların özünü kavramaya yönelirler. Bu kişiler gerçekliğin ne olduğu, nasıl oluştuğu gibi soruların cevabını bulmaya çalışırlar. Olayları sezgisel yolla anlama, kendi düşüncelerine değer verme, kendi duygularına ve fikirlerine önem verme ve güvenme bu kişiler için uygundur. Karar vermeden önce olayı ve olguyu dikkatlice izler, farklı açılardan enine boyuna araştırırlar. Bu kişiler için araştırma, izleme ve dinleme yoluyla öğrenme uygundur. Yansıtıcı gözleme öğrenme biçimine sahip öğrencilere düz anlatım yöntemi, gözlemcilik, olaya farklı bakış açılarından yaklaşan öğrenme ve öğretme etkinlikler önerilmektedir (Kolb,1985).

Soyut kavramsallaştırma öğrenme alanında duyguların yerini mantık, kavramlar, ve düşünceler alır. Problem çözümlerine sistematik ve bilimsel yaklaşımlar ve kuram geliştirme yaklaşımları bu öğrenme biçiminde ön plandadır. Bu kişiler, sistematik ve bilimsel planlama yapma konusunda diğerlerinden daha başarılıdır. Öğrenme sürecinde düşünme bu öğrenciler için çok önemlidir. Kolb' göre soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimine sahip öğrencilerin tek başlarına çalışarak ya da okuyarak öğrenmeleri daha etkin görülmektedir. (Kolb, 1985).

Aktif yaşantı öğrenme biçiminin özelliklerini taşıyan bireyler çevrelerini etkileyici niteliktedir. Ortamları değiştirme özellikleri vardır. Gözlem yapmak yerine

pratik uygulamalar yapmayı tercih ederler. Bu kişiler için mutlak gerçekten ziyade işlerine yarayan daha önemlidir. Başladıkları işleri tamamlama konusunda başarılıdırlar. Risk almaya istekli ve çevrelerinde olumlu etkiye sahiptirler. Bu öğrenme biçimine sahip olan öğrenciler için Kolb, uygulamaya dayalı, grup tartışmalarına yönelik, bireysel ve proje hazırlamaya dayalı etkinliklerin tasarlanmasını önermektedir (Kolb, 1985).

Bireyler hayatları boyunca yaşadıkları olaylardan yeni deneyimlere sahip olurlar. Yaşadıkları ya da edindikleri bu deneyimleri farklı şekillerde gözlem yaparlar. Bunun yanında yansıtıcı gözlemler yapmak ilke ve genelleme oluşumunda etkili olmaktadır. Genelleme yapmak da bireyin daha sonra yaptığı etkinliklerde ve öğrenmelerinde kılavuzluk görevi yapmaktadır. Bu süreçte yeni deneyimler kazanılmakta, kazanılan bu deneyimler daha sonraki öğrenmelere yol gösterici olmakta sonuç olarak bir döngü oluşmaktadır (Kolb, 1984,2000; Whitcomb, 1999; Yoon, 2000). Somut deneyimler sayesinde bireyler kavramsallaştırmalar yapmakta, yeni öğrenilen kavramlar ise ilerideki öğrenmelere rehberlik yapmaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse yaşantıya dayalı olarak gerçekleşen öğrenme somut deneyimlerin gözlenmesi, yansıtılması, kavramlaştırılması ve nihayet kişinin hayatında uygulanması şeklinde gerçekleşen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kolb'un öğrenme stili modelinde bilginin ne şekilde alındığı, kavrandığı, bireyin çevresinde olup bitenleri ve yaşadıklarını algılama biçimi somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma alanı ile ilgilidir. Bilginin nasıl işlendiği ve dönüştürüldüğü ise yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantının alanındadır. Bu bilgiler ışığında bu modelde kavrama ve dönüştürme olmak üzere iki boyuttan söz edilebilir. Somut yaşantı ile soyut kavramsallaştırma modelin kavrama boyutunda, yansıtıcı gözlem ile aktif yaşantı ise dönüştürme boyutunda yer alır.

Özetle Kolb'un öğrenme stilleri modelindeki bu dört öğrenme durumu kişinin hissederek ve yeni deneylere giriştiği **Somut yaşantı (concrete experience)**, başkalarını ve kendilerini izlediği **Yansıtıcı gözlem (reflective observation)**, düşünerek ve gözlemleri açıklayarak teoriler geliştirdiği **Soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization)**, problem çözerek veya karar alırken teorileri kullandığı **Aktif yaşantı (active experience)** aşamalarından oluşan bir süreçtir (Koçak,2007).

Kolb'un modelinde bu aşamalar birbirinden keskin çizgilerle ayrılmış değildir. Başka bir ifade ile bir Kolb'un modeli bu dört öğrenme durumundan oluşan bir

döngüdür ve birey için bu dört öğrenme biçimlerinden biri öncelik kazanır ve öğrenme sürecinde birey bu döngüden birçok defa geçer. Bu bilgi ışığında her bir bireyin öğrenme stilini belirleyebileceğimiz tek bir biçimin olduğunu söylemek doğru değildir. Buna göre bireylerden her birinin öğrenme stili yukarıda belirtilen dört alanın bileşeninden oluşmaktadır. Kolb'ün (1984) bu dört temel bileşene dayalı olarak 4 farklı öğrenme stili tanımlamıştır (Tayşi, 2014):

- Ayrıştırıcı Öğrenme Stili
- Özümseyen Öğrenme Stili
- Değiştiren Öğrenme Stili
- Yerleştiren Öğrenme Stili

Kişinin hangi öğrenme stilinde olduğunu bilmesi nasıl ve ne şekilde öğreneceğini bilmesine olanak sağlayacağından önemlidir. Aşağıda yukarıda yapılan her bir sınıflandırma açıklanmıştır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1984;1999; Ridin ve Rayner, 1998; Ergür, 1998; Ağca, 2006):

Ayrıştırıcı Öğrenme Stili: Bu öğrenme stili soyut kavramlaştırma ve aktif öğrenme biçimini kapsamaktadır. Problem çözme ve karar verme becerileri ile fikirleri mantıksal analiz etme ve sistematik planlama bu öğrenme stiline belli başlı özellikleridir. Bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin problem çözme becerilerinin yüksek olması beklenmektedir. Problemlerin çözümü sistematik planlama ile yapılmaktadır ve önemli olan yaparak öğrenmedir.

Soyut kavramsallaştırmanın ve somut yaşantının en baskın öğrenme biçimi olarak işlev gördüğü ayrıştırıcı öğrenme biçiminde öğrenenler somut olayları farklı bakış açıları ile görmede, yorumlamada ve düzenlemede başarılıdırlar. Problem çözme, karar verme ve bireyin sahip olduğu fikirleri pratik olarak uygulaması bu yaklaşımın temelini oluşturduğundan bu özelliklere sahip kişilerin başarılı olması beklenir. Hayal güçleri kuvvetlidir. İlgi alanları geniştir ve hislerine önem verir, duygularını kontrol edebilirler. Planlı çalışmaktan hoşlanırlar.

Bu öğrenme biçimine sahip kişilerin ayrıştırıcı olarak adlandırılmaları problemin çözümünde en iyi kararı seçmede iyi olmalarındandır. Bilginin organize edilme süreci tündengelim yöntemi ile çalışmaktadır. Yaparak yaşayarak, uygulamalar ve denemeler yaparak doğru bilgiye ulaşmada daha başarılı olan ayrıştırma stiline sahip öğrencilerin, öğretmenin rehberliğine ve sık sık öğretmenlerden geri bildirim almaya gereksinim duydukları da belirtilmektedir.

Değiştiren Öğrenme Stili: Bu öğrenme stili somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Değiştiren öğrenme stilinin özelliklerini gösteren bireylerin en önemli özelliği düşünme yeteneğine sahip olmalarıdır. Bu kişiler somut durumları birçok açıdan gözden geçirebilir ve aradaki ilişkileri anlamlı bir şekilde organize edebilir. Öğrenme sürecinde sabırlı ve neseldirler. Düşüncelerini kendi duygu ve düşüncelerini göz önünde bulundurarak biçimlendirirler.

Değiştiren öğrenme stilini benimseyen öğrenenler için gözlem yapmak, hissederek ve izleyerek öğrenmek daha elverişlidir. Bu şekilde öğrenenlerde somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme yetenekleri ön plandadır. Bu öğrenme stiline sahip bireyler olayları ve olaylar arasındaki ilişkileri anlamlı bir biçimde organize edebilmektedir. Bu kişiler yargılarda bulunur fakat bir eylemde bulunmazlar. Düşünme sürecinde kendi duygu ve düşüncelerini kullanırlar. Bu özellikleri bu insanlara hayal kurabilme yeteneği kazandırmaktadır. Bu stile sahip öğrenenlerin en önemli özellikleri bir bütünü tek yönlü olarak değil değişik yönlerden somut bir şekilde değerlendirme yöntemlerinin olması gösterilebilir. Bu kişilerin bir başka özellikleri de öğrenme sürecinde sabırlı ve dikkatli olmaları ve öğrenmenin yapılandırılması sürecinde kendi duygularını ve düşüncelerini dikkate alırlar. Bu kişilerin önemli diğer bir özellikleri de yaratıcı yönlerinin gelişmiş olmasıdır.

Yukarıda sıralanan olumlu özelliklerine karşın alternatifler arasında seçim yaparken zorlanma, kararsızlık, karar vermede güçlük çekme, öğrenme fırsatlarının değerlendirilmesinde yetersiz kalma gibi olumsuz özellikler bu öğrenme stiline sahip bireylerin zayıf yönlerine yönelik özellikleri olarak sıralanabilir.

Özümseyen Öğrenme Stili: Bu öğrenme stili soyut kavramlaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimini kapsamaktadır. Özümseyen öğrenme stiline sahip kişilerin en belirgin özellikleri kavramsal modelleri yaratmadır. Bu kişiler öğrenme sürecinde soyut kavramlara ve fikirlere odaklanırlar, bilgileri geniş ve kapsamlı olarak mantıklı bir bütün haline getirmede oldukça başarılıdırlar. Bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin, planlama yapma ve problemleri belirleme ve tanıma becerileri gelişmiştir. Ancak bu öğrencilerin uygulama gerektiren çalışmalarda çoğu zaman yetersiz kaldıkları gözlenmiştir.

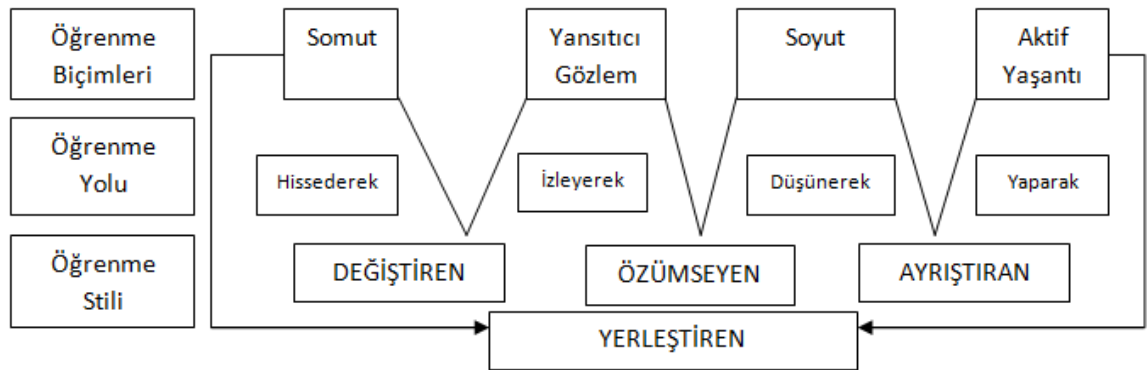
Bu kişiler gözlem yaparak, dinleyerek ve kavramlar yoluyla düşündükleri için öğretim sürecinde geleneksel yöntemler bu kişiler için daha uygun olduğundan bu yöntemle yapılan eğitimde başarı gösterirler. Bu yüzden bu kişiler için öğretmenler en

önemli bilgi kaynağı olarak görülür. Soyut kavram ve fikirler üzerine yoğunlaşabilen bu kişiler için soyut kavramsal fikirler diğer toplumsal konulardan daha önemlidir. Öğrenme tümevarımsal bir biçimde gerçekleşmektedir ve araştırmaya yönelik alanlarda çalışmayı tercih ederler.

Yerleştiren Öğrenme Stili: Bu öğrenme stili somut yaşantı ve aktif yaşantı biçimini kapsamaktadır. Yerleştiren öğrenme stiline sahip kişilerde planlama yapma, planlama sonrası alınan kararları uygulama ve yeni deneyimler yaşamaya istekli olma belli başlı özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kişiler açık fikirlidirler ve değişime karşı direnç göstermeyen ve kolay uyum sağlayan özellikleri ile de dikkat çekmektedir.

Bu öğrenme stiline bireylerin en önemli özellikleri, yaşantılarından yararlanarak öğrenme becerisine sahip olmalarıdır. Verilen bir görev veya talimat ile işleri daha iyi biçimde yapabilirler. Bu kişiler için teori veya plânlar gerçek durumlara uymalıdır. Aksi halde bu öğrenme stilini benimseyen bireyler plan ve teoriyi uygulamayacaklardır. Bu kişiler her ne kadar bazı durumlarda sabırsız gibi görünseler de diğer insanlarla kolay ilişki kurabilirler. Bu kişiler değişime karşı direnç göstermezler, yeni fikirlere karşı açıktırlar. Yapararak ve hissederek daha kolay öğrenirler. Liderlik özellikleri gösterirler, meraklı ve araştırmacı, girişken, esnek ve açık görüşlüdürler. Bu öğrenme stilini benimseyen kişilerin planlama yapma becerilerinde ve aldıkları kararları uygulamada yetenekli olmaları dikkat çekmektedir.

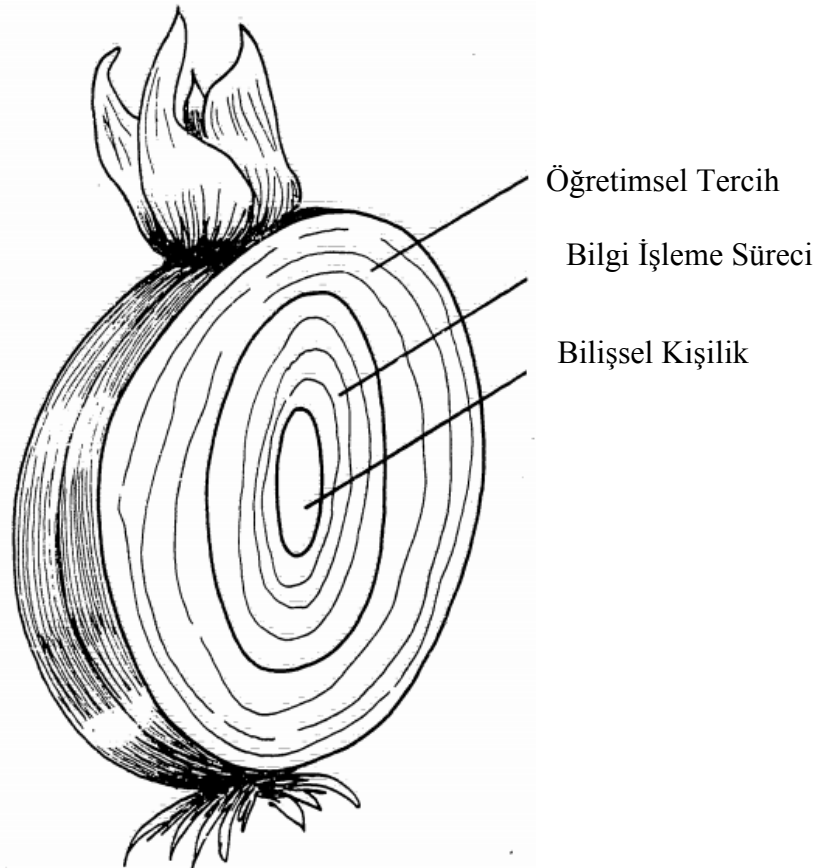
Aşağıdaki şekil her bir öğrenme biçiminin hangi öğrenme stilini kapsadığı ve hangi yolla daha kolay öğrenebildiğini detaylı bir şekilde göstermektedir.



Şekil 1. Kolb'ün Öğrenme Döngüsü (Kaynak: Tayşi, 2014)

2.1.1.3. Curry Öğrenme Stili Modeli:

Curry öğrenme stili modelini iç içe geçmiş halkalardan oluşan ve soğana benzeyen bir şekilde açıklamaktadır. Buna göre soğan içerisinde iç içe geçmiş halkalar ayrı boyutları ifade etmektedir. Bu durum aşağıdaki şekilde açıkça görülmektedir. Bu modelde, öğrenme süreci kişiliğe ilişkin özellikler bilginin iletilmesinde ve transferinde bazı çevresel faktörler tarafından denetlenmektedir.



Sekil 2. Öğrenme Stillerinin Soğan Halkası Modelleri (Curry, 1983)

Curry öğrenme stilleri modelini yukarıdaki şekilde de görülen temsili soğan resmi yoluyla yapmaktadır (Curry, 1983). Soğan halkalarının merkezinde bilişsel kişilik alt boyutunun yer aldığı görülmektedir. Bu boyutun diğer boyutlarla kıyaslandığında soğanın merkezinde yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu boyutta bilginin kazanılmasında ve bütünleştirilmesinde kişinin temel kişilik özelliklerinin etkisi göz önüne alınmaktadır. Bilişsel kişilik boyutu kişilik özelliklerine gönderme yapması nedeniyle değişmeyen unsurlardan oluşmaktadır. Bilgi işleme süreci alt boyutu bilginin alınmasında, yorumlanmasında ve özümsemesinde bireyin tercih ettiği zihinsel yaklaşımları belirtmektedir. Soğanının en dıştaki halkasında yer alan

öğretimsel tercih alt boyutu ise öğrenme sürecini etkileyen çevresel koşullardan oluşmaktadır (Çelik,2004).

2.1.1.4. Mccarty Öğrenme Stili Modeli:

McCarty öğrenme stili modeli 4MAT olarak da adlandırılmaktadır. Bu modelin temeli, Hunt, Kolb, Lawrance, Jung, Merril ve Simon-Byram'ın yaptığı çalışmalara dayanmaktadır. Bu model Kolb'un çalışmalarında bulunan insanların duyuları, hisleri, gözlemleri, düşünceleri, deneyimlerine yönelik araştırmalara dayandırılmaktadır. Bütün öğrenciler öğrenme sürecinde soyuttan somut kavramsallaştırmaya doğru devamlı olarak hareket etmektedirler (Mccarty,1987). Bu modele göre bireyler öğrenirken kendilerine niçin, ne, nasıl ve ise sorularını sormaktadır. Bu modele öğrenme stilleri dört ana başlık altında incelenmektedir (McCarty,1987).

Hissederek Öğrenme Stili: Bu boyutta bilgi somut yaşantı yoluyla algılanır, yansıtıcı gözlem yoluyla işlenir. Bu stili benimseyen bireyler problemleri hissetmek isterler. Hissettikleri problemlerle kişisel olarak ilgilenirler. Problemlerin karmaşıklığına karşı çözüm bulmak için kuramlara ve genellemelere dayalı bilimsel yöntemlere göre değil sezgilere dayalı yaklaşımları kullanmayı tercih ederler. Bilgiler önce basitten karmaşığa ilkesi ile verilmelidir. Hissederek öğrenme stiline sahip bireylerin cevap aradıkları soru niçindir. Bu öğrenme stiline sahip kişiler için öğrenme sürecinde fikir alışverişinde bulunabilecekleri, görüş alışverişi imkanının sağlandığı ortamların oluşturulması verimli olmalarını sağlayacaktır. Bu kişiler ayrıca tartışma yönteminin kullanıldığı öğrenme etkinliklerini tercih etmektedirler.

Gözlemleyerek Öğrenme Stili: Bu öğrenme stilini benimseyen kişiler, bilginin alınmasında ve algılanmasında soyut kavramsallaştırmayı kullanırlar. Bu kişilerde bilginin işlenmesi ise yansıtıcı gözlem yoluyla yapılmaktadır. Geleneksel olarak tasarlanan sınıf ortamını severler. Sistematiik düşünen bu kişiler için ayrıntılar önemlidir. Bilginin doğru olup olmadığını değerlendirirler. Deneyimlerine ve fikirlere göre düşünürler ve bu şekilde öğrenirler. Gözlemleyerek öğrenme stiline sahip bireyler olaylara farklı açılardan bakabilirler ve kavramları bütünleştirerek öğrenmeyi benimserler. Buna göre öğrenmek için en ideal yer okullardır. Bu bireylerde bilginin bireyin kendisi tarafından yapılandırılması söz konusudur. Olayların esas özünün kavranması tercih edilmektedir. Bu öğrenme stiline sahip kişiler için en uygun öğretim yöntemi anlatım yöntemidir. Öğrenciler ders kitaplarının takip edildiği öğretim

biçiminde daha başarılı olmaktadır. Bireyler öğrenme sürecinde “ne” sorusunun cevabını bulmaya çalışmaktadır.

Düşünerek Öğrenme Stili Modeli: Düşünerek öğrenme stili modeline göre öğrenen bireyler bilgileri soyut kavramsallaştırma yoluyla algılarlar. Öğrenme sürecinde duygu organlarını kullanmak ve dokunarak öğrenme yolu seçilmektedir. Bu kişiler deney yaparak öğrenmeyi severler. Bir problemin cevabını birinin söylemesi yerine kendileri çözmeyi yeğlerler. Bu kişiler, kavramlara ve kuramlara duygulardan daha fazla önem vermektedirler. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenme sürecinde kendilerine sordukları soru “nasıl” sorusudur.

Yaparak Yaşayarak Öğrenme: Yaparak yaşayarak öğrenme stiline sahip bireylerde bilginin alınması, yorumlanması somut yaşantı yoluyla gerçekleşmektedir. Alınan bilginin işlenmesi ise aktif yaşantı yoluyla olmaktadır. Öğrenme sürecinde en çok kullanılan yol deneme yanılma yoludur. Deneme yanılma yöntemi kişinin yaşantısında karşılık bulduğundan bireyin uygulamalarına yansımaktadır. Risk almak bu kişiler için çok uygundur. Değişime ve gelişime açıktırlar, direnç göstermezler. Bu öğrenme stiline sahip kişiler gözlem yapmak yerine sürece aktif olarak katılırlar. Sorunlara karşı pratik çözüm üretirler. Öğrenme sürecinde cevap aranan soru “ise ne olur” sorusudur (McCarty,1990, Çelik,2004).



Şekil 3. 4MAT Öğrenme Sistemi

2.1.1.5. Gregorc Öğrenme Stili Modeli:

Gregoric her insanın dünyayı somut ve soyut algılama yeteneği bulunduğunu savunmaktadır. Bu algılama doğrusal ya da doğrusal olmayan bir şekilde olabilmektedir. Buna göre kimi insan dünyayı somut olarak algılamakta kimi insanlar da daha soyut olarak algılamaktadır. Bilgiler bazı insanlara doğrusal olarak düzenlenirken bazı insanlar tarafından daha dağınık olarak düzenlenebilmektedir. Bu bilgiler ışığında insanların algılama yeteneklerinin somuttan soyuta, düzenleme yetenekleri de doğrusal bir çizgiden doğrusal olmayan bir çizgiye doğru uzanmaktadır (Veznedaroglu ve Özgür, 2005).

Gregorc Öğrenme Stili fenomenolojik araştırmalara ve Kolb'ün öğrenme döngüsüne dayalı bir modeldir (Hawk ve Shah, 2007). Yukarıda da bahsedildiği üzere insanlar algılama durumlarına göre somut ve soyut algılayanlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Algılanan verilerin düzenlenme yeteneğine göre de doğrusal ve dağınık olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Kişilerin algılama ve algılanan veriyi düzenleme yetenekleri öğrenme stilini oluşturmaktadır. Bu öğrenme stilleri şunlardır. Bu öğrenme stilleri şunlardır (Rayner ve Riding, 1997; Ross ve Schulz, 1999; Çelik, 2004):

Somut ardışık öğrenme stiliyle öğrenenler: Yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih eden bu öğrenme stiline sahip bireyler dokunarak öğrenirler. Bu kişilerin beş duyusu fazlasıyla gelişmiş olup, öğrenme için çok zaman ve çaba harcarlar. Sebep sonuç ilişkilerini içeren deneysel çalışmalardan hoşlanırlar. Akış şemaları, temel fikirleri analiz etme, talimat hazırlama, takip etme görev analizi oluşturma bu öğrenme stiliyle öğrenenler için uygun yöntemler olarak gösterilebilir. Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler için en mükemmel öğretim yolu onlara deneyler yapabilecekleri gerçek bir laboratuvar ortamı oluşturmak olacaktır.

Somut dağınık öğrenme stiliyle öğrenenler: Bu öğrenme stiline sahip kişiler problem çözmede üstün yetenekleri bulunmaktadır. Bu kişiler için küçük gruplar halinde çalışmak tercih edilmektedir. Problem çözümünde talimatlar sistemli bir şekilde verilmemelidir. Bağımsız öğrenebilen ve kendi kendine motive olabilen bu öğrenciler araştırma, problem çözme, hipotez üretme, bağımsız düşünme, problemleri sezme, sentez yapma ve fikir üretmekten, somut kavramlar hakkında farklı düşünme gerektiren projeler üretmekten hoşlanırlar. Etkileşimli animasyonlar yada video tabanlı çalışmalar yaratıcı öğrenciler için güçlü öğrenme araçları olarak hizmet edebilir.

Soyut ardışık öğrenme stiliyle öğrenenler: Bu kişiler öğrenecekleri durum ile ilgili zihinlerinde boş bir levha oluştururlar. Düz bir metin ya da bilgi yerine şekil ya da sembol kullanılmalıdır. Bu yöntem yüzlerce kelime ile kullanılan yöntemlerden daha etkilidir. Bir otoriteden ya da bilge bir kişiden öğrenmeyi severler. Bu kişiler için fikirler ve kavramlar önemli olduğundan fikir ve kavram üretmede başarılıdırlar. Kitaptan öğrenmek bu kişiler için gayet elverişlidir. Geleneksel yaklaşımlardan biri olan anlatım yöntemi bu kişiler için daha uygundur. Duyulara, mantığa ve sezgilere dayalı bir öğrenme stili olan soyut ardışık öğrenme stiliyle öğrenenler, metinleri yorumlamayı içeren görevlerden, soyutlama, mantıksal analiz, kavramsal model oluşturma ve tartışmalardan hoşlanırlar.

Soyut dağınık öğrenme stiliyle öğrenenler: Bu kişiler olay ve kavramları belirli bir düzenle değil dağınık olarak öğrenmeyi tercih ederler. Verileri istedikleri gibi

düzenleyebilirler. Tartışma ve soru-cevap yöntemleri bu kişiler için daha uygundur. Bu kişiler bilgiyi en iyi şekilde işleyen çok boyutlu düşünebilen kişilerdir. Geniş çaplı değerlendirme içeren görevlerden, kişiler arası etkileşimlerden, etkili ve çok boyutlu analizler yapmaktan hoşlanırlar. Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler için etkileşim önemli olduğu için öğrenme sürecinde tartışma grupları ve işbirliğine dayalı bir öğrenme çevresi oluşturmak yararlı olacaktır.

Tablo 1.

Gregorc Öğrenme Stilleri

Öğrenme Stili	Yöntem
Somut Ardışık Öğrenme Stili	• Yapararak Yaşayarak Öğrenme • Deneysel Çalışmalar • Akış Şemaları
Somut Dağınık Öğrenme Stili	• Problem Çözme • Etkileşimli Animasyonlar • Video Tabanlı Çalışmalar
Soyut Ardışık Öğrenme Stili	• Anlatım Yöntemi • Soyutlama • Mantıksal Analiz
Soyut Dağınık Öğrenme Stili	• Tartışma • İşbirliğine Dayalı Öğrenme • Çok Boyutlu Analiz

2.1.1.6. Hunt'un Öğrenme Stili Modeli:

Hunt'a (1979) göre öğrenme stili öğrencinin ne öğrendiği değil daha çok nasıl öğrendiği ile ilgili bir kavramdır (Yenice ve Saracalağlu, 2009). Burada Hunt'un modelinin temelini, öğrencinin yapısal ihtiyaçlarının belirlenmesi oluşturmaktadır. Hunt öğrenme stili diğerlerinden farklı olarak verimlilik kavramı ile birlikte tanımlanmaktadır. Buna göre verimli ve elverişli olan öğrenme stili öğrenenin öğrenmesini kolaylaştıracak eğitimsel şartlarda yatmaktadır. Bir öğrencinin hangi öğrenme stiline uygun olduğunu söylemek o öğrenci için bazı eğitsel şartların diğerlerinden daha elverişli olduğunu söylemek demektir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Çelik'e (2004) göre Hunt'un modeli kavramsal model olarak ifade edilmektedir ve model düşük, orta ve yüksek kavramsal düzey olarak sınıflandırılmaktadır. Bu bağlamda düşük kavramsal düzeydeki öğrenciler daha somut düşünmektedir. Bu kişiler daha seri hareket eden kişilerdir. Hunt bu kişilerin akademik olarak başarılı olabilmeleri için yönlendirilmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Orta kavramsal düzeyde bulunan öğrenenler, bağımlı öğrenenler olarak adlandırılmaktadır. Bağımlılık kurallara ve otoriteye olan bağımlılığı ifade etmektedir. Bu kişiler aynı zamanda kategorik olarak düşünmektedirler. Bu kategoride olan öğrenenler, yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yüzden bu kişilere birden fazla seçenek sunulmalıdır. Yüksek kavramsal düzeye sahip olan öğrenenler ise bağımsız öğrenenler olarak sınıflandırılmaktadırlar. Bu kişiler araştıran, soru soran ve daha az yönlendirmeye ihtiyaç duyan kişilerdir.

McCharty (1987) Hunt'un öğrenme stili modelinde dört tip bulunduğunu ileri sürmektedir. Bunlar (McCharthy, 1987'den Akt. Bozkurt, 2005):

Yardımcı Tipler: Gerçeği kavrayan bireylerdir. Bu bireyler için yönergeler harekete geçirici, düşündürücü özellik taşımaktadır.

Model Tipler: Gerçeği modelleştiren tiplerdir. Bu bireylerde gerçeği tekrar düzenleme, gözden geçirme durumu söz konusudur. Bu bireyleri düşündüren, harekete geçiren, düşündüren güç şekilleridir.

Direnç Tipler: Gerçeği kurgulayan tiplerdir. Bu bireyler gerçeği somutlaştırırlar ya da isimlendirirler. Bu bireyleri harekete geçiren temel güç dürtüdür.

İkna Edici Tipler: Gerçeği zenginleştiren tiplerdir. Bunu gerçeği renklendirerek, kelime ya da kavramları güzelleştirerek ya da değerini ortaya koyarak yaparlar. Bu bireylerde harekete geçiren temel güç değerdir.

2.1.1.7. Dunn Ve Dunn Öğrenme Stili Modeli:

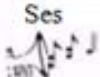
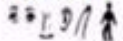
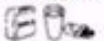
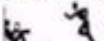
Dunn ve Dunn öğrenme stili bireylerin öğrenme farklılıklarının farklı değişkenlere göre belirleyici olduğunu varsaymaktadır. Buna göre kişinin öğrenme stillerinin tespitinde çevresel,duygusal, sosyal ve fiziksel değişkenler belirleyici rol oynamaktadır. Dunn ve Dunn (1979) kişilerin öğrenme stillerinde dört temel öğenin içerisinde 18 element tanımlamaktadır. Bu değişkenler (Dunn ve Dunn, 1993):

Çevresel Değişkenler: Çevresel değişkenlerin içerisinde *ses, ı ışık, sıcaklık* ve **dizayn (tasarım, düzen)** olmak üzere dört alt element bulunmaktadır. Bu bağlamda bazı insanlar için sessiz bir çevre uygun öğrenme ortamı olabilirken diğerleri için radyo ya da gramofon gibi müzik aletlerinin çaldığı daha sesli bir ortam daha uygun olabilir. İnsanlar sıcaklık durumundan da farklı etkilenebilirler. Bazıları daha serin bir ortamda konsantre olabilirken, bazıları daha sıcak bir ortamda daha üretici olurlar. Kimi öğrenenler için daha fazla ışık daha uygun olabilirken kimi öğrenenler daha loş bir ışıktaki daha iyi düşünebilirler. Son olarak Bazı öğrenciler informal bir ortamda daha kolay öğrenirken (Halılar, salon sandalyeler, kanepe ya da yatak) bazıları daha formal (sıralar, kütüphane masaları, sert sandalyeler) ortamlarda daha rahat etmektedirler.

Duygusal Değişkenler: Duygusal değişkenler içerisinde **motivasyon, azim, sorumluluk** ve **yapı** olmak üzere dört alt öğe bulunmaktadır. Her ne kadar çoğu öğretmen öğrenenlerin motivasyon, azim, sorumluluk ve yapı olarak farklı olduğunu söylese de bir çok öğretmen tüm öğrencilere aynı yolla öğretmeye devam etmektedir. Buna göre bazı insanlar görevini tamamladığında övgü ile motive olabilirken, bir başkası bilgi ve becerisini göstermekten mutlu olabilir. Motive olamayan, daha az sabırlı ya da daha az sorumluluk duygusuna sahip öğrencilere daha az ödev verilebilir ya da daha kısa vadeli hedefler koyulabilir. Bu öğrencilere daha sık geri bildirimde bulunulabilir, daha fazla denetim yapılabilir ve onlar çalışırken daha gerçekçi övgüler kullanılabilir. Son olarak yapı, öğrenme stiline hayati öneme sahip bir elementtir. Örneğin özel talimatlar, ardışık görevler, sık geribildirim ve sürekli destek bekleyen öğrenenler için görsel yada görsel-işitsel olarak tasarlanmış programlı öğrenme gerekir. Ancak işitsel-kinestetik ya da akran odaklı yapıda olanlar için tasarlanmış yapıda bir program etkili olmayabilir.

Sosyal Değişkenler: Öğrencinin içinde bulunduğu sosyal durum öğrenmenin elverişliliği için etkili bir etkidir. Bu sosyal değişkenler *yalnızlık, akranla birliktelik, çift, takım, yetişkinle birliktelik* ve *farklı kombinasyonlar* olmak üzere altı alt öğeden oluşmaktadır. Bazı insanlar çalışmalarına diğerlerinin katkı sağlamasından olumlu etkilenirler. Bazıları için diğerlerinin varlığı, sesleri, hareketleri dikkat dağıtıcı olduğundan yalnız başlarına çalışmayı tercih ederler. Kimi öğrenenler en iyi sonuca arkadaşları ile birlikte çalışarak ulaşırlar. Bu kişiler için öğrenme takımları, beyin fırtınası egzersizleri ya da diğer küçük grup teknikleri öğrenmenin tesisinde etkili yöntemler olabilir. Bazı öğrenciler de yetişkinler aracılığı ile daha kolay öğrenebilmektedir. Bu kişiler için de konferanslar, tartışmalar ya da öğretmen yönlendirmesi ile yapılan diğer çalışmalar etkili olabilir. Son olarak bazı öğrenenler de bilgiye farklı ve değişik sosyal kalıpları ya da yukarıda sayılan farklı kombinasyonlar yoluyla ulaşabilirler.

Fiziksel Değişkenler: Fiziksel değişkenler içerisinde, *algısal güçlükler, yeme-içme, zaman* ve *hareket ihtiyacı* sayılabilir. Algısal güçlüklerden kast edilen insanlarda duyuşsal algılama farklılıklarına yapılan göndermelerdir. Bazı insanlar yemek yerken, sigara içerken, atıştırırken ya da sakız çiğnerken daha iyi çalışırlar ya da konsantre olurlar. İnsanların kiminin enerjileri tüm gün boyunca zirvedeyken, kimisinin enerjisi daha kısa sürer ya da daha kısa periyotlarla devam eder. Fazla hareket eden bazı insanları yanlışlıkla hiper aktif olarak etiketleriz. Oysa bu öğrenenler daha fazla hareket edebildikleri ortamlarda öğrenmeye daha elverişli durumdadırlar.

Çevresel	Ses 		Işık 		Isı 		Tasarım 					
	Motivasyon 		Azim 		Sorumluluk 		Yapı 					
Duygusal	Akran 		Yalnız 		Çift 		Takım 		Yetişkin 		Çeşitli 	
	Algısal 		Yeme İçme 		Zaman 		Hareket İhtiyacı 					
Sosyal												
Fiziksel												

Şekil 4. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri (Kaynak, Dunn ve Dunn, 1979).

Dunn ve Dunn yukarıda sayılan 4 temel ve 18 alt öğeden oluşan öğrenme stili modeline 1 öğe (3 alt öğe) daha eklemişlerdir. Beşinci öğe çözümsellik/bütünsellik, beynin sağ ve sol yarım kürelerini tercih etme ve hızlı tepki verme/sakin davranma alt öğelerinden oluşan psikolojik değişken temel boyutudur (Dunn ve Dunn, 1993'den Akt. Bozkurt, 2005). Bu bağlamda Dunn ve Dunn öğrenme stili beş temel öğe ve 21 alt öğe aşağıda liste halinde gösterilmiştir.

Çevresel Değişkenler: Ses, ışık, ısı, tasarım.

Duygusal Değişkenler: Motivasyon, azim, sorumluluk, yapı.

Sosyal Değişkenler: Akran, çift, yalnız, takım, yetişkin, çeşitli.

Fiziksel Değişkenler: Algısal, yeme-içme, zaman, hareket.

Psikolojik Değişkenler: Çözümsellik/bütünsellik, beynin sağ ve sol yarım kürelerini tercih etme, hızlı tepki verme/sakin davranma.

Özetle, Dunn ve Dunn'un öğrenme stili modeli, öğrencilerin farklı uyaranlara verdiği tepkilere dayandığı söylenebilir. Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli sadece öğrenme stiline ilişkin kuramsal bilgi vermek yerine aynı zamanda okullarda bunların nasıl uygulanacağı yönünde yol gösterici olması bakımından diğer öğrenme stili modellerinden farklılık göstermektedir.

2.1.1.8. NASSP

Kullanımla İlgili Tanımlar

İş ekibi öğrenme stili "bir öğrencinin öğrenme çevresini nasıl algıladığının, onunla nasıl etkileşime geçtiğinin ve ona nasıl tepkiler verdiğinin nispeten kararlı göstergeleri olarak görülen karakteristik bilişsel, duygusal ve psikolojik faktörlerin ترکیبی" olarak tanımlamıştır. Öğrenme stili, kişinin aracılığıyla eğitsel tecrübeleri ele aldığı davranış ve performans kalıbında ortaya çıkar. Bunun temeli her ikisi de hem insan gelişmelerini ve eve, okula ve topluma ait öğrenme tecrübelerini şekillendiren hem de bunlar tarafından şekillendirilen sinirsel düzenlemenin ve kişiliğin temelinde yatar(Keefe & Languis, 1983).

Bu tanım stilin üç geniş kategorisi olduğunu kabul eder – bilişsel, duygusal ve psikolojik. Öğrenme stili kendisi ise şekillendirir- birbiriyle ilişkili özelliklerin birleşimi değil, kendinin oluşturan bütün parçalardan daha büyüktür. Nörobiyoloji, kişilik ve insani gelişmeye dayalı içsel ve dışsal işlemlerin terkididir ve öğrenci

davranışında yansıtılır. Bir öğrencinin öğrenme stili hem doğanın hem de çevrenin ürünüdür.

İş ekibi aşağıdaki zaten varolan üç stil boyutunu kabul etmiştir.

- Bilişsel stiller- bir kimsenin tipik algılama, düşünme, hatırlama ve problem çözme yöntemlerini yansıtan bilgi işleme alışkanlıkları (Messick, 1969).

- Duygusal stiller- harekete geçirmenin, yönlendirmenin ve hareketi devam ettirmenin tipik yöntemleri olarak görülen güdüsel işlemler(dikkat, beklenti, teşvik) (Keefe, 1979).

- Psikolojik stiller- cinsiyetle alakalı değişikliklerde, kişisel beslenmelerde ve sağlıkta bulunan biyolojik olarak temellendirilen tepki yöntemleri ve fiziksel çevreye verilen alışılmış tepki (Keefe, 1979).

Bu üç stil boyutu, bir kimsenin bilgi işleme sistemini tarafından kontrol edilen veya onu kontrol eden bilişsel, duygusal ve fizyolojik işlemler kompleksi olarak düşünülebilir. Bilişsel değişkenler algısal hakimiyet veya çerçevelerdir. Duygusal değişkenler güdüsel yanlılıklar veya tercihlerdir ve fizyolojik değişkenler de bedensel haller ya da eğilimlerdir. Örneğin, eğer bir öğrenci iyi analitik beceriye(bilişsel) sahipse, bilgi muhtemelen doğru şekilde sınıflandırılacaktır. Eğer bir öğrenci matematiği sevmiyorsa(duygusal), öğrenme sekteye uğrayacaktır. Eğer bir öğrenci hasta veya yorgun hissediyorsa(fizyolojik), çok az öğrenme meydana gelecektir.

2.1.1.9. İşbirlikçi Öğrenme Metodları: Meta- Analiz

İşbirlikçi öğrenme eğitimdeki en dikkat çekiçi verimli teori, araştırma ve uygulama alanlarından biridir. İşbirlikçi öğrenme öğrenciler paylaşılmış öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek için birlikte çalıştıklarında meydana gelir (Johnson & Johnson, 1999). Her öğrenci öğrenme hedefini sadece ve sadece diğer üyeler kendi öğrenme hedeflerini gerçekleştirdiğinde gerçekleştirebilir (Deutsch, 1962).

İşbirlikçi öğrenmenin geniş çaplı kullanımı çok sayıda unsura bağlıdır. En önemlilerinden üçü, işbirlikçi öğrenmenin açık bir biçimde kuram temelli olması, araştırma yoluyla doğrulanmış olması, eğitimcilerin kullanabileceği açık yöntemlere indirgenmiş olması. İlk olarak, işbirlikçi öğrenme çeşitli bir çok antropoloji (Mead, 1936), sosyoloji (Coleman, 1961), ekonomi (Von Mises, 1949), politik bilimler(Smith, 1759), psikoloji ve diğer toolum bilimleri teorilerine sağlam bir şekilde dayanmaktadır. İşbirliğinin en yoğun çalışma konusu olduğu psikolojide, işbirlikçi öğrenme sosyal bağımsızlığa (Deutsch, 1949, 1962; Johnson & Johnson, 1989),

bilişsel-gelişimselliğe (Johnson & Johnson, 1979; Piaget, 1950; Vygotsky, 1978), ve davranışsal öğrenme teorilerine (Bandura, 1977; Skinner, 1968), dayanmaktadır.

2.1.1.10. Altı Öğrenme Stili

Bu modeldeki altı öğrenme stili aşağıda tanımlanmıştır. Her öğrencide, farklı derecelerde bütün öğrenme stillerinin bulunduğu unutulmamalıdır. Ayrıca bazı kombinasyonların ortaya çıkma ihtimalinin belirli durumlarda daha yüksek olduğunu da belirtmek gerekir.

Yarışmacı- Sunulan materyali sınıftaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmak için öğrenen öğrencilerdir. Derste verilecek ödülleri kazanmak için diğer öğrencilerle yarışmaları gerektiğini düşünürler. Dikkatin odağında olmayı ve başarılarından ötürü itibar görmeyi severler.

İşbirlikçi- Fikirlerini ve becerilerini paylaşarak öğrenebileceklerini hisseden öğrencilere özgüdür. Öğretmenlerle işbirliği ederler ve diğer öğrencilerle çalışmayı severler.

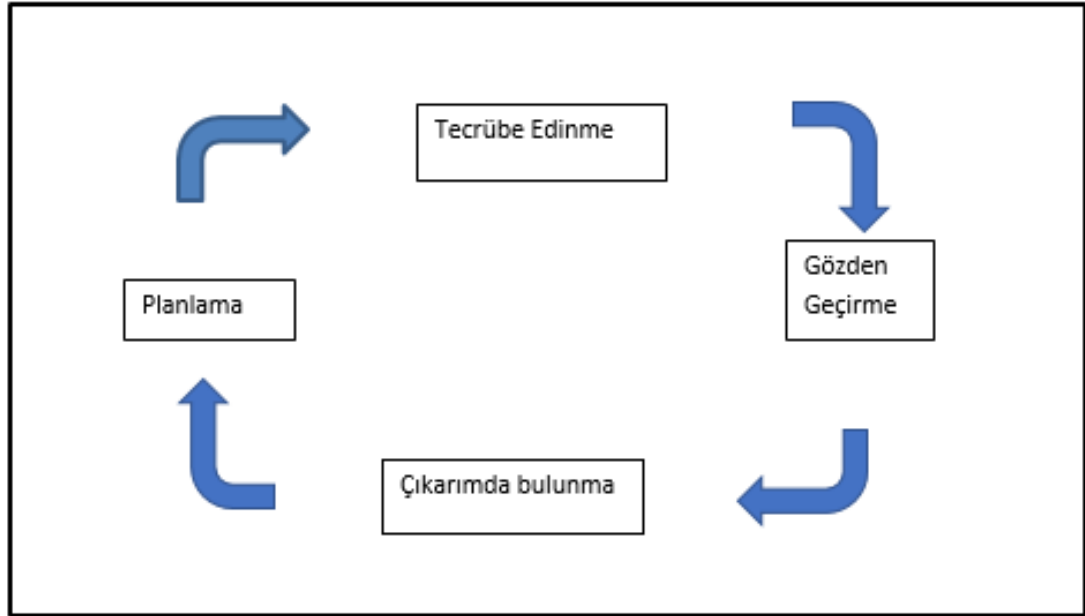
Sakıncı- Öğrenilecek içerik konusunda hevesli olmayan ve derse girmeyi sevmeyen öğrencileri tanımlar. Sınıftaki öğretmen ve öğrencilere katılmazlar. Genel olarak ilgisizlerdir ve sınıfta olan şeylerden bunalırlar.

Katılımcı- Sınıfta iyi sakinleri olmaya çalışırlar. Derse girmekten ve sınıftaki aktivitelere mümkün olduğunca çok katılmaktan hoşlanırlar. Genel olarak zorunlu ve isteğe bağlı ders yükümlülüklerini yerine mümkün olduğunca çok yerine getirmeye isteklidirler.

Bağımlı- çok az zihinsel merak sergilerler ve sadece zorunlu kılınan şeyleri öğrenirler. Öğretmenleri ve akranlarını güç ve destek kaynağı olarak görürler ve ne yapılacağına dair açık talimatlar bulabilmek için otorite figürlerinden yardım ararlar.

Bağımsız- Kendi kendilerine düşünmeyi seven ve öğrenme becerilerine güvenen öğrencilerdir. Kendilerinin önemli olduğunu düşündükleri içeriği öğrenmek ister ve dersle ilgili projelerde diğerleriyle çalışmaktansa kendi başlarına çalışmayı tercih ederler.

2.1.1.11. Honey ve Mumford Öğrenme Stili;



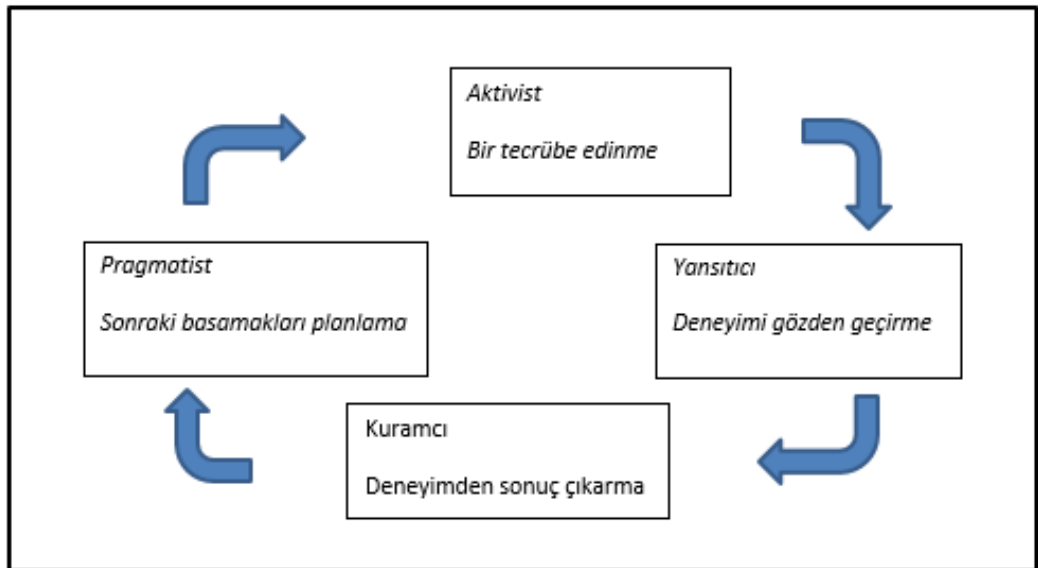
Öğrenme Döngüsü

Mumford ve Honey'nin öğrenme döngüsü yukarıdaki şekilde verilmiştir. Fakat Belli başlı öğrenme metodları bu basamalardan biriyle diğerleriyle olduğundan daha güçlü bir şekilde ilişkilidir. Dersler ve kitaplar genellikle çıkarımda bulunma-kavramlar, yapılar, modeller- basamağına ayarlanmış gibi görünürken İş simülasyonları ya da dışarda yapılan eğitimler genellikle açık bir biçimde tecrübe edinme basamağına göre ayarlanır. Öğrenme döngüsünden elde edilen diğer bir önermede, öğrenme potansiyeline sahip bir çok aktivitenin, öğrenme döngüsünün tek bir basamağına çok fazla yoğunlaştıkları için potansiyellerinin tamamını gerçekleştirememeleridir. İş dışı bir örnek vermek gerekirse iş simülasyonları veya dışarda edinilen tecrübeler bazen heyecan verici aktivitelere çok fazla yoğunlaşır ve ne olduğu hakkında düşünmeye, sonuç çıkarmaya ve çıkarımların sonucu olarak ne yapacağını planlamaya çok az zaman ayırır. Diğer yandan dersler veya kitaplar genellikle sağlanan bilgiyi pratik etme pahasına bilgi vermeye çok fazla zaman ayırır. Bu ilk iki önermeden çıkardığımız sonuç özel olarak iş dışı öğrenme için tasarlanan tecrübelerin bile, kısmi yerine bütüncül bir öğrenme tecrübesi sağlayan öğrenme döngüsünün dört basamağını dengeleme işinde başarısız oldukları için, etkisiz kaldıklarıdır.

Etkinlik “ prensipte” daha etkili bir araç olarak dizayn edilebilirken başka bir unsur ortaya çıkar. Bireyler her basamakta uygulanan metodların onlara ne derece çekici geldiği konusunda farklılaşır. Öğrenme stili tercihleri kavramı bireylerin bir diğerine nispetle başka bir şekilde öğrenmeyi tercih ettiği kabulüne dayalıdır. Hem öğrenici hem de öğrenme tecrübeleri tasarımcısı için, döngünün her dört basamağında öğrenmeye eşit derecede ilgili olma açısından bütünüyle iyi öğrenciler olmamız ne kadar mükemmel olacak olsa bile, gerçek önemli farklılıkların oduğudur:

- “ Uzay programında kalite kontrolü üzerine olan vaka çalışmasını gerçekten ilgi çekici buldum.”
- “Uzay programındaki kalite kontrolü üzerine olan vaka çalışması bizim sigortadaki gerçek problemlerimizle alakası yoktur.”
- “En çok rol yapmaları sevdim, başka insanların mülakat yapma prensipleri hakkında konuşmasını oturup dinlemekten sonra iyi bir değişiklik.”
- “rol canlandırmada yer almaya zorlanmaktan hoşlanmadım.”

Bu aynı öğrenme tecrübesine verilen bireysel tepkilerin öğrenme döngüsünün dört basamağıyla güçlü bir ilişki içinde olduğunu öğrenme stilleri modeli öne sürer. Bazı bireyler döngünün bir ya da başka basamağında ifade edilen öğrenme çeşitleri tarafından çekilir ya da itilir.



Öğrenme stilleri ve öğrenme döngüsü

Aktivist: Aktivistler , kendilerini iş simülasyonları ve yarışmacı takım çalışması görevleri gibi hemen yapılabilecek aktivitelerle meşgul ettiklerinde en iyi öğrenir. Zor olduğunu düşündükleri bir göreve hazırlıksızca atılırlar. Öğrenmenin pasif bir rol içerdiği örn; okuma, ders dinleme aktivitelere tepki gösterebilirler ve bu aktivitelerden daha az şey öğrenirler.

Yansıtıcılar: Yansıtıcılar, etkinliklerden uzak kalabildikleri ve dinleyebildikleri, gözlem yapabildikleri aktivitelerden en iyi öğrenir. Dikkatlice değerlendirilmiş analizler ve raporlar üretmeleri beklenir. Plansız harekette bulunmayı gerektiren durumlara karıştıkları aktivitelerden daha az öğrenirler. Zaman baskısından veya bir aktiviteden diğerine koşuşturulmaktan endişelenirler.

Kuramcılar: Sunulan şeyin bir sistemin, modelin , kavramın ya da teorinin bir parçası olduğu aktivitelerden en iyi öğrenir. Bu kimselere Doğrudan doğruya ilişkili olmadıkları ilgi çekici fikirler ve kavramlar sunulur. Anlam karmaşası ve belirsizliğin yüksek düzeyde olduğu yapısız aktivitelere karıştıkları etkinliklerden daha az öğrenirler. özellikle daha düşük zihinsel kapasiteye sahip diğer katılımcılarla uyumsuz olduklarını hissederler.

Pragmatist: faydacılar, eldeki konu ve problem ya da işe ilişkin fırsat arasında belirgin bir bağ olduğunda en iyi öğrenir. Özenebilecekleri bir modele -örn;saygı değer bir patron ,birşeyin nasıl yapılacağını gösteren bir film- maruz bırakılırlar. Öğrenme etkinliğinin gerçeklikten uzak görüldüğü ya da pratiğin olmadığı veya nasıl yapılacağına dair açık talimatların bulunmadığı aktivitelerden daha az öğrenirler.

2.2. DUYGUSAL ZEKA

2.2.1.Zekâ

Zeka, deneyimlerden öğrenme, hızlı öğrenme, karmaşık fikirleri anlama, soyut düşünme, problem çözme, planlama ve akıl yürütme yeteneklerini de içeren genel olarak zihinsel yeterliğe dayandırılan bir kavramdır. Bu, sınırlı akademik beceriler, kitaptan öğrenmek ya da aklın sınanmasından farklı bir durumdur. Bu durum daha derin ve farklı yetenekleri yansıtmaktadır. Çevremizde olup bitenleri anlama, düşünme, kavrama becerileridir (Gottfredson, 1994). Bu tanımda zekânın çevreye uyum sağlama becerisine vurgu yapılmaktadır. Bir başka tanımda ise zekâ; kavramlar ve algıların da yardımıyla soyut ve somut nesneler arasındaki ilişkiyi kavrama, soyut

düşünebilme, yargılayabilme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir.

Zekânın doğuştan geldiği ve sonradan geliştirilemeyeceğine yönelik geleneksel görüşün aksine, günümüzde zekâyâ ilişkin geliştirilen kuramlar, zekânın geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyelde olduğu ve biyolojik temellerinin buna imkân sağladığı yönünde ortak fikirde birleşmektedir. Bu bağlamda zeka sadece bireyin doğuştan sahip olduğu ve kalıtımla kuşaktan kuşağa aktardığı sinir sisteminin işlevlerini kapsayan özelliklerini kapsamamaktadır. Aynı zamanda kişinin yaşadığı deneyimleri, çevresel faktörleri de içermektedir. Zekâ, zihinsel yeteneklerin tekdüze, sadece belirli zamanlarda ve durumlarda değil değişik durum ve koşullarda kullanılmasını da içeren bir özelliğe sahiptir.(Çuhadar, 2006: 486).

Alanyazında birçok zekâ tanımı olmasına karşın, en çok dikkati çeken tanımlardan biri de Wechsler tarafından yapılmıştır. Wechsler'e göre zekâ, kişinin belli bir amaç doğrultusunda hareket etmek, akılcı bir şekilde düşünmek ve çevresiyle etkili bir şekilde ilişkide bulunmak için bireyin sahip olduğu becerileri ifade etmektedir (Mayer ve Ark., 2000:399).

Zekâyâ ilişkin ilk sınıflandırma Thorndike tarafından 1920 yılında "Psikolojik Değerlendirmelerde Daimi Hatalar" adlı çalışmada yayınlanmıştır. Eserdeki bu sınıflama sosyal zekâ, soyut zekâ ve mekanik zekâ olmak üzere boyutta incelenmektedir. Sosyal zekâ, sosyal yaşama uyum sağlamaya ilişkin zekâ boyutudur. Sosyal zeka topluma uyum sağlamanın yanında insanları anlama ve yönetme becerisini de içermektedir. Soyut zekâ, kavram ve ilkelerle ilgilidir. Bu kavramların ve ilkelerin problem çözmede kullanılması için gerekli yetenekleri ifade etmektedir. Son olarak mekanik zeka nesne ve araçların kullanılması ile ilgili yetenek ve davranışlar mekanik zekâyı kapsamaktadır. Bu sınıflama ile zekânın tek boyutlu bir değişken olmadığı ve zekânın sosyal ilişkiler ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır (Kihlstrom ve Cantor, 2000:279). Bu sınıflama ile birlikte zekanın hem insanların çevreye uyum sağlama becerilerine, hem karmaşık problemleri çözme yeteneklerine hem de günlük hayatta kullanılması gerekli nesneleri kullanma yetisine sahip olup olunmadığını sorgulayan yönüne gönderme yapılmaktadır.

Wechsler ve Thorndike gibi araştırmacılar zekânın başarı ve çevreye uyum sağlama gibi bilişsel olmayan yönlerine dikkat çekmişlerdir. Zekanın çevreye uyum sağlama ve başarıya odaklanan yapısına karşı çıkan Gardner zekanın çok boyutlu bir

yapıda olduğunu, tek başına akademik zekadan bahsetmenin mümkün olmadığına dikkat çekmiştir. Gardner'a göre zeka alanları sözel zekâ, mantıksal-sayısal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, mekansal zekâ, müzik zekâsı, doğa zekâsı, kişilerarası zekâ ve içsel zekâ olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Baltaş, 2011, s. 6). Gardner bu sınıflandırması ile zekanın tek yönlü değil çok yönlü bir özelliğe sahip olduğunu vurgulamaktadır. Burada esas olan bireyin zekasının birkaç alandaki yeterliliğinden öte çok yönlü olarak değerlendirilmesi gerekliliğini belirtmesi alanyazında dikkatleri üzerine çekmesine neden olmuştur.

Gardner 1983 yılında yaptığı sınıflama daha önce yapmış olduğu sınıflandırmaya sosyal zekâ kavramını da ekleyerek çoklu zekâ kavramını gündeme getirmiştir. Gardner'ın araştırması, standart olarak bilinen ve tanımlanan zekanın yanında kişisel ve kişiler arası zekânın da önemli olduğu fikri üzerine odaklanmıştır (Cumming, 2005:2). Gardner'a göre sosyal zekâ, kişilerin, diğer kişilerle olan ilişkilerinden ve kişisel zekâsından oluşmaktadır. Kişiler arası zekâ, başkalarıyla ilgilenen kişinin zekâsı olarak tanımlanırken; bunun zıttı olarak kişisel zekâ aynı zamanda kişinin başkalarıyla olan ilişkilerinde kendi zekâsının, hislerinin, kendisini motive eden unsurların, niyetlerinin ve sair diğer kişisel özelliklerinin farkında olması ve bunları birbirinden ayırması olarak da tanımlanmaktadır (Wong ve Law, 2002: 245).

2.2.2. Duygusal Zekâ Tanımı ve Gelişimi

İnsanların birbirleri ile iletişimlerinde, davranışlarında ve yaşantılarında birbirlerine karşı tepkiler geliştirmektedirler. İnsanların birbirlerine geliştirdikleri tepkiler aslında o an yaşadıkları duyguları yansıtmaktadır. Zira duygular genellikle bir olaya karşı ortaya çıkan tepkiler olarak görülmektedir (Salovey ve Mayer, 1990). Günlük hayatında gerek çevresine gerekse kendisine karşı tepkiler geliştiren insanın hem kendisinin, hem karşısındakinin duygularının farkında olması, kendisinin karşısındakinin yerine koyabilmesi gibi özellikleri ise bu duygularının da yönetimini kapsayan duygusal zeka kavramını kapsamaktadır.

Goleman'a (2001) göre duygusal zekâ kişinin kendini harekete geçirmesi, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilmesi, ruhsal durumunu düzenleyebilme, yaşadığı sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermemesi, kendisini başkalarının yerine koyabilmesi ve olumsuzluklara karşı ümidini kaybetmemesidir (Akt. Ömeroğlu, 2005). Duygusal zeka bir insanın kendi duygularının bilincinde olması,

daha önce yaşadığı duyguları tanımlayabilmesi, diğer kişilerin duygularını algılayabilmesi ve duygusal ipuçları ile verileri yönetebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2011).

Duygusal zekâ kavramının tarihçesine bakıldığında çok eskilere gittiği görülmektedir. İki bin yıl öncesinde Platonun ‘tüm öğrenme süreci aslında bir temele dayanır’ cümlesiyle aslında duygusal zekâ kavramından bahsetmektedir. Aristo’ya göre insanlar duygularını keyifli ve keyifsiz vakitlerde idare etmektedir veya bu duygular varsayımlarla birlikte meydana gelmektedir. Descartes daha akılcı bir değerlendirme yaparak duyguların oluşmasında düşüncelerin etkili olduğunu söylemiştir. antik dönemdeki filozofların büyük çoğunluğunda olduğu gibi Platon’da da duyguların bilişsel zekâyâ bağımlı olduğu görülmektedir (Yaylacı, 2006: 45-46).

His ve düşünce, duygulanım ve kavrama arasındaki etkileşim filozoflar için uzun bir süredir ilgi konusu olmuştur. Geleneksel olarak duygular AYDINLANMACI İDEALLER akılcılık ve mantık ideallerinin karşısai olarak görülmüştür. Oatley ve Jenkinsin (1996) öne sürdüğü gibi batı kültüründe duygularla ilgili yanlış bir şeylerin olduğu şüphesi vardır. Bu görüşe göre duygular, “düşünme ve davranış üzerinde tehlikeli ve yıkıcı bir etkiye sahip” kontrol edilemeyen bir hal olarak görülür (Forgas 2000). Bu, teorisyenlerin, duyguların ‘davranışa her ne zaman direkt olarak dahil olursa. mantıklı zihinsel işlemleri bastırma veya alt-üst etme eğiliminde!’ olduğunu ileri sürmesine sebep oldu. Duygular bu bakış açısına göre düşünülmüş karara ve zihinsel hareketliliğe engeldir. Duygusal ifade de medeniyetsiz, ilkel ve çocuksu davranışla ve hatta terbiyesizlikle ilişkilendirilmiştir. Bu vasıflandırma mantık ve akılcılığa dayalı daha düşünceli, medeni ve hissiz bir yaklaşımla karşılaştırılmıştır. Şaşırtıcı olmayan bir biçimde akademik dünya, ikincisiyle kendini bağdaştırmış ve birinciye gözardı etmiştir.

Geleneksel akademik görüş, biliş ve duygulanım arasında ayrımı öngörsede alternatif bir görüş hislere karşı açık olmanın yararlı ve hatta gerekli, akılcılığa ve etkili sosyal düşünmeye yardımcı olduğunu öne sürer (Oatley ve Jenkins, 1996; Forgas, 2000).

Denzin’in de öne sürdüğü gibi (1984);

Bütün insanların toplumlarına günlük olarak hissettikleri ve tecrübe ettikleri öz his ve duyguları yoluyla katıldıkları için duygusallık birey ve toplumun kesişme

noktasında yer alır. Bu neden duygusallık çalışmalarının bütün sosyal bilimlerde merkezi bir yer tutması gerektiğidir. Çünkü insan olmak duygusal olmaktır.

Duygunun herkesin hayatında oynadığı merkezi role rağmen, d uygu eğitim ve öğretmen eğitiminde bir süre boyunca bir çalışma sahası olarak ihmal edilmiştir. hem adayın öğretmeye başlamaya tepkisi hem de yol göstericinin bu süreç boyunca adayı yönlendirmesi ve ona olan desteği açısından duygunun öğretmeyi öğrenmede merkezi bir unsur olduğu gerçeğine rağmen, bu ihmal aday öğretmen eğitimine de uzanmıştır. Sutton ve Wheatly (2003), öğretmenlerin hayatlarının duygusal tarafları üzerine yararlı bir inceleme derledi. Örneğin, öğretmede negatif duygular ortaya çıkaran öğrenci yaramazlığı dikkat dağıtıcıdır ve dikkati, eğitsel amaçlardan saptırır. Örneğin, şu öğretmeni ele alalım,

...öğrenciler negatif davranış olarak isimlendirebileceğimiz şeyleri yaptığında bu beni düşünmeye çalıştığım şeyden uzaklaştırıyor. Eğer, bir şeyi açıklamaya çalışıyorsam ve ortada olumsuz bir davranış varsa bu konsantrasyonumu bozar ve kendimi yeniden odaklamak zorunda kalırım (Emmer,1994).

Öğretmenlere “ asla savunma durumuna geçme ya da hisleirnin kontrolünü kaybetme” diye öğüt verilebilir (Gathercoal, 1993) ama öğretimde bulunurken duyguların gücü ve birçok öğretmenin kendi duygularını, özellikle negatif duyguları düzenlemedeki yaşadığı zorluk tartışılmama eğilimindedir. Benzer şekilde yüksek kaygı araya giren düşünceler ve endişeler yüzünden işleyen belleğe ve görev yapmaya zarar verebilir (Eysenck ve Calco 1992). Bu yüzden ders planları hakkında ve asi öğrenciler hakkında endişeli olan bir aday veya yeni başlayan öğretmenin , meydana gelen onlarca sınıf temelli problemi çözme ihtimali daha düşüktür (Sutton ve wheatly, 2003). Diğer taraftan pozitif duygular uyandıran bir kısa film izleyen araştırma katılımcıları negatif duygular uyandıran bir klip izleyenlerden daha fazla düşünce üretmişlerdir (Fredrickson,2001). Bu durum daha fazla pozitif duygu yaşayan öğretmenlerin daha çok ve daha iyi öğretim düşünceleri üretebileceğini ortaya koyar; bu öğretmenler aynı zamanda, daha fazla problem çözmelerine yardımcı olabilecek “geniş yelpazeli başa çıkma” yetenekleri geliştirebilir (Fredrickson,2001). Öğretmen eğitiminde, bu işlem yolo göstericinin, adayın pozitif başarılarının daha fazla ilerlemeyi kolaylaştırmak ve teşvik etmek için erkenden altını çizmesinin önemini ortaya koyar.

Yeni Zekaların Ortaya Çıkarılması

1980larda ve 1990larda belli başlı zeka türlerine yönelik kuramsal ilgide bir canlanma görülmüştür (örn., Gardner 1983, Sternberg 1985). Uzun yıllar boyunca, bazı bilim insanları genel zekanın (ya da) bir bireyin çok sayıdaki bilişsel yeteneklerini temsil etmede deneysel açıdan yeterli olabileceğini savunmuştur (Jensen 1998). Genel zekanın belirgin bir şekilde güçlü ve etkili bir zihinsel yetenek göstergesi olmasına rağmen, tek bir yapının böylesine evrensel bir öneme sahip olabileceği fikri heyecanla tartışılmaktaydı.

1990lardan günümüze, araştırmacılar zekanın önceden zannedildiğinden daha geniş ve çeşitli bir beceriler kümesi olabileceği ihtimalini değerlendirmektedirler. Kişisel açıdan alakalı bilgilerle ilişkili olan—pratik, sosyal ve duygusal zeka gibi “sıcak zekalar” ın keşfi araştırmacıların odağı haline gelmiştir. Örneğin, sosyal zeka insan ilişkilerine değer biçmeyi ve bu ilişkileri anlamayı içerir (Lee et al. 2000, Weis & Suß 2007). Pratik zeka bizi çevreleyen, çoğu zaman ifade edilmeyen kuralları (teknik olarak konuşmak gerekirse, örtük bilgi) anlama yeteğini içerir (Sternberg et al. 2006, Wagner 2000). Özel ama çoğu zaman ihmal edilen diğer bir bilişsel zeka—uzamsal zeka—da hakettiği önemi kazanmaya başlamıştır (Lubinski 2000, Lubinski et al. 2001). Bu zekaların birçoğunun deneysel araştırmaları güven ümit vaad eden tarzda ilerlemektedir. Duygusal zekanın ötesinde başka zekaların akademik performans ve iş performansı, sosyal ilişkiler ve bir kimsenin psikolojik iyiliğe ne kadar iyi eriştiği gibi kritik yaşam çıktılarının tahminine katkıda bulunması kuvvetle muhtemel görünmektedir.

Her ne kadar duygusal zekânın tarihi çok eskilere dayansa da, bu kavramının bilimsel anlamda alanyazına girmesi, üne kavuşması, akademik olarak tartışılması ve popülerlik kazanması 1995 yılında Daniel Goleman’ın “Duygusal Zekâ” (Emotional Intelligence) isimli kitabının yayınlanması ile olmuştur (Yaylacı 2006). Alanyazında duygusal zekâ ile ilgili önemli kavramlara bakıldığında, empati, duygularını ifade etme, hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını anlayabilme, duyguları kontrol etme, çevreye uyum, bağımsızlık, beğenilme, sorunları çözme, sebat, azim, centilmenlik, sevecenlik, nezaket, saygı gibi kavramlar öne çıkmaktadır.

Yirminci yüzyılda bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerin insanların mutlu etmemesi duygusal zekânın ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Çünkü teknolojik değişimlerin ve gelişmelerin iyi olup olmadığından ziyade önemli olan insanların bu

değişim ve gelişimlere uyum sağlayıp sağlayamadıklarıdır. Buradaki adaptasyon sürecinde insanların duygusal açıdan bazı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler kişinin duygusal zekasını oluşturmaktadır. Bu anlamıyla bireyin duygusal zekası bireyin kendi kapasitenin farkında olmasını ve hedeflerinin peşinde koşmasını sağlayan, değerlerini ve isteklerini harekete geçiren ve onlarla ilgili düşündüğü şeyleri hayata geçiren zekâsıdır (Güney, 2000: 228).

Goleman beynin düşünen parçasının duygusal parçasından ürediğini iddia etmektedir. Goleman'ın düşünen ve duygusal olarak sınıflandığı bu iki parça genellikle yapılan her şeyde beraber çalışmaktadır. Kişinin hem iş hayatında hem de özel hayatında başarılı ve mutlu olması duygusal zekâ becerilerine bağlıdır. Duygusal zekâ bir anlamda kişinin kendisini bilmesidir. Kişinin kendisini nasıl iyi nasıl kötü hissettiğinin farkında olması ve kötü olduğu durumlardan iyi duruma nasıl geçiş yapacağını bilmesidir. Duygusal zeka aynı zamanda kişiyi psikolojik olarak kontrol altına almaktadır ve kişinin hedeflerine odaklanmasını sağlamaktadır (O'Neil,1996).

Daniel Goleman, yaptığı araştırmalarla konuyu bireyin örgüt içerisindeki davranışlarına taşımıştır. Bu bağlamda duygusal zekâ yetenekleri ile iş yaşamındaki faktörleri eşleştirmiş ve çarpıcı sonuçlar elde etmiştir. Goleman, duygusal zekâyı beş boyutta sınıflandırmıştır. Bunlar (Goleman, 2000: 393-394):

- Kendi duygularının farkında olma
- Kendi duygularını yönetme
- Kendini motive etme
- Empati ve
- Sosyal becerilerdir.

Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekâ kavramına yönelik yeni bir bakış açısı ile daha farklı bir tanımlama yapmışlardır. Buna göre duygusal zeka kişinin duygularının farkında olması, tanıması, kendini ifade etme becerisi, duygularını ve düşüncelerini kaynaştırma, duygularını düzenleyebilme yeteneği, entelektüel ve duygusal gelişimi desteklemedir (Mayer ve diğ, 2000). Duygusal zekâ; kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanımasına ve değerlendirmeyi öğrenmesine olanak sağlamasının yanında duygularına ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamına yansıtmasını ve duygulara uygun tepkiler vermesini de sağlamaktadır (Cooper ve Sawaf, 2003).

Saloyev ve Mayer (1990) duygusal zeka kavramını 3 dalada incelemişlerdir: Duygunun dışa vurumu ve kıymetinin bilinmesi, duygunun tanzimi ve duygunun kullanımıdır. Daha sonra bunlar 4 dal halinde yeniden ifade edilmiştir.

- Algı, Duygunun dışa vurumu
- Düşünmenin duygusal kolaylaştırılması
- Duyguları anlama ve analiz etme (duyguları işe koşma)
- Duygusal ve entelektüel gelişmeyi ilerletmek için duyguların yansıtıcı tanzimi

Goleman (1998), Soleyev ve mayerin dallarına farklı bir bakış açısı getirmiştir ve bazı alt kategoriler eklemiştir.

Öz farkındalık: Kişinin kendi içsel durumlarını tercihlerinin kaynaklarını ve sezgilerini bilmesi duygusal farkındalık, doğru özdeğerlendirme ve özgüven alt kategorilerini içerir.

Öz düzenleme: bir kişinin kendi içsel durumlarını kaynaklarını ve dürtülerini yönetmesidir. Özdenetim , güvenilirlik, titiz olma, yenilik ve uyumluluk alt kategorilerini içerir.

Güdülenme: amaçlara varmayı kolaylaştıran ya da amaçlara ulaşmada rehberlik eden duygusal eğilimlerdir. Başarı güdüsü, bağlılık, girişkenlik ve iyimserlik alt kategorilerini içerir.

Empati: başkalarının hislerinden ihtiyaçlarından ve endişelerinden haberdar olmadır. Başkalarını anlama, hizmet yönelimli olma, çeşitliliği güçlendirme ve siyasi duyarlılık alt kategorilerini içerir.

Sosyal beceriler: diğer insanlarda istendik tepkiler oluşturmadaki becerikliliklerdir. Etki, iletişim, çatışma yönetimi, değişimi hızlandırma, bağ kurma, işbirliği ve dayanışma ve takım yetenekleri alt kategorilerini içerir.

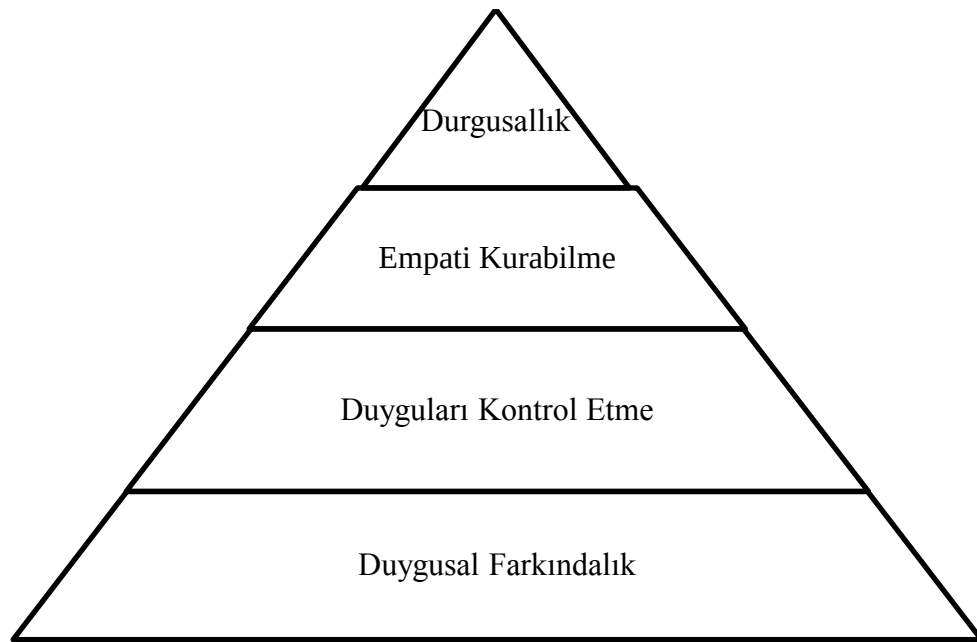
Goleman oluşturduğu bu 5 kategorisinden ilk üçünü kişiler arası bölgede son iki tanesini ise kendi içinde içsel olarak değerlendirmiştir.

Bar-On (2002) ise duygusal zekayı şu maddelerle tanımlamıştır;

- İçsel- duygusal öz farkındalık, kararlılık, özsaygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlıktır.
- Kişiler arası- kişiler arası ilişki, sosyal sorumluluk ve empati
- Uyumluluk- problem çözme, gerçeği değerlendirme yetisi, esneklik

- Stres yönetimi- stres tahammülü ve dürtü denetimi
- Genel ruh hali- mutluluk ve iyimserliktir.

McPhail'e (2004) göre ise duygusal zekâ gelişimine göre dört evreye ayrılmaktadır. McPhail'in sınıflandırması aşağıdaki şekilde hiyerarşik bir diyagram ile gösterilmiştir. Piramidin en altında bulunan duygusal farkındalık kişinin kendi duygularının farkında olması ve onları doğru bir şekilde tanıma yeteneğine sahip olması olarak açıklanmaktadır. Duygusal farkındalık aşaması kişinin kendi duygularının yanında başkalarının duygularına dikkat etme becerilerini de içermektedir. Duyguları kontrol etme aşaması; kişinin duygularını kontrol edebilmesini ve kullanabilme becerisini içermektedir. Empati kurabilme; kişinin diğer insanların duygularını anlamasını ve onların duygularının farkında olmasını kapsamaktadır. Durgusallık ise kişinin karar alma sürecinde duygularının farkında olmasını ifade etmektedir (McPhail, 2004).



Şekil 5. Duygusal Zekâ'nın Evreleri

Duygusal zekâ kavramını ilk kez kullanan Salovey ve Mayer'e (1990) göre duygusal zekâ üç yetenek kategorisinden oluşmaktadır.

1. Bireyin hem kendisinin (sözel, sözel olmayan) hem de diğerlerinin (sözel olmayan, empatik) duygularını değerlendirebilmesi.
2. Kişinin hem kendisinin hem diğerlerinin duyguların düzenleyebilmesi.

3. Kişinin problemlerinin çözümünde duygularını kullanabilmesi (esnek planlama, yaratıcı düşünme, dikkati tekrar yoğunlaştırma, motivasyon) (Mayer, Salovey, 1993, s. 433).

Okul rehberlik servislerine öğrencilerin duygusal zekalarının geliştirilmesi sürecinde önemli görevler düşmektedir. Bunun nedeni rehberlik servisinde çalışan psikolojik danışmanlık görevi yürüten rehber öğretmenler hem duygusal zekaya yönelik bilgi ve becerileri hem de eğitim alanında branşları itibari ile işlevlerinin önemli olması bu öğretmenlerin okullarda aktif olmalarını ve liderlik görevi üstlenmelerini gerekli kılmaktadır (Yeşilyaprak, 2001:144).

Duygusal zekâ konusunda yapılan pek çok çalışmanın sonuçlarına bakıldığında eğitim ile duygusal zeka arasındaki ilişki aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Kişilerin duygusal zekâları eğitimle geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
- Duygusal zekânın gelişimi sadece bir eğitim kademesinde değil, anaokulundan yükseköğrenime dek her eğitim kademesinde önemlidir.
- Her şart ve koşulda öğrenci öğrenmesi öğrencinin duygularından bağımsız olarak gerçekleşmez.
- Akademik zekanın daha etkili ve verimli kullanımı için duygusal zekanın ihmal edilmemesi gerekir. Dolayısıyla duygusal zekânın gelişiminin akademik başarıyı artırdığı söylenebilir.
- Duygusal zekâ kapasitesi her örgencide vardır lakin zeka profili her çocukta farklıdır.
- Her öğrencinin baskın olan zekası farklı olduğundan öğretmenler, her bir zekâ alanlarına eşit derecede önem vermelidirler.
- Öğretmenler, öğretim etkinliklerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğrencilerin duygusal zekâ alanlarını geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermelidir.
- Her bir öğrencinin farklı düşünceleri, sorunları, gereksinimleri ve anlaşılması gereken sorunları bulunmaktadır. Öğretmen öğrencileri bu şekilde görmeli ve buna göre davranmalıdır.
- Ders etkinlikleri planlanırken ve uygulanırken duygusal zekânın da hesaba katılması halinde öğrenme süreci hem daha zevkli olur hem de öğrenme daha kalıcı olur.

- Okuldaki disiplin sorunları, istenmeyen öğrenci davranışları, sosyal ve psikolojik problemler duygusal zekanın işe koşulması ve hesaba katılması sayesinde en asgari düzeye indirilir.
- Duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalarda öğrencilerin cinsiyetleri dikkate alınmalıdır.
- Okulda rehberlik servisi çalışanları duygusal zekânın geliştirilebilmesi için yapılacak çalışmalarda yönetici ve öğretmenlere rehberlik yapmalıdır (Yeşilyaprak, 2001:144-145).

Mayer ve arkadaşlarına (2004) göre Duygusal zekâsı diğer insanlardan daha yüksek olan kişiler; duygularını daha iyi yönetebilirler, duygusal sorunlarla karşı karşıya geldiklerinde ya da stres yönetiminde daha başarılı olmaktadır. Ayrıca bu kişiler aileleri ile olan ilişkilerinde ve sosyal ilişkilerinde daha olumlu davranmakta ve daha uygun tepkiler geliştirebilmektedirler. Bunun tam zıttı olarak duygusal zekâ düzeyleri düşük olan bireylerin ise sosyal ilişkilerinde daha başarısız oldukları, başkalarına karşı daha fazla saldırgan oldukları belirtilmektedir (Otacıoğlu, 2009).

2.2.3. Aday Öğretmenlerde Duygusal Zeka ve Kişilik

Son zamanlarda, genel olarak hem öğretmenler hem de eğitimciler duygusal zeka denen şeyi sınıflarında ve günlük işlerinde, öğrencileri için bir öğrenme hedefi olarak kullandılar. Bu kavram, ilk olarak Thorndike gibi 1920li yılların araştırmacıları, daha sonra 1940larda Weschler gibi, ve ta 80lere kadar, zamanın en önemli temsilcileri Gardner ve Sternberg gibi araştırmacılar tarafından kullanıldı. Lakin, yapının daha kapsamlı bir tanımını tasarlayanlar, Solovey, Meyer & Carusso (2000) idi. Bu yazarlara göre, DZ üç şekilde anlaşılabilir- bir yandan, DZ diğer insanlarla münasebette bulunma eğilimi ve becerisini ve bireysel duyguları düzenleme becerisini ifade eder. Diğer yandan, durum ve başarı hakimiyetine katkıda bulunan genel kişilik faktörlerini kontrolü belirtir ve son olarak, bir kimsenin sadece kendi duyguları üzerindeki değil, başkalarının duyguları üzerindeki yönetim ve düzenlemesinden de bahseder.

Duygusal zeka ve eğitim arasındaki ilişki kanıtlanmış bir gerçektir. Öğretmenin öğrencilerinin duygusal gelişimi hakkında daha fazla farkındalığa sahip olması, öğretmenlerin öğrencilerinin iyilik durumlarını öğrenmeleri için çok değerli bilgilere sahip olmalarına olanak sağlar. Solovey ve Mayer ölçeği, depresif öğrencilerin normal olanlardan farklılaştığını ortaya koyar (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2003).

Çalışmalar aynı zamanda yüksek duygusal zekaya sahip üniversite öğrencilerinin nasıl daha az kaygılı olup, daha yüksek öz güven seviyelerine sahip olduklarını ve sorunları çözmek için daha fazla strateji kullanma eğiliminde olduklarını ortaya koyar (Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002). İspanyada, duygusal eğitimin iyileştirilmiş bir sınıf ortamına, daha çok akademik başarıya ve daha gelişmiş kişisel arası ilişkilere öncülük ettiği görülmüştür (Teruel, 2000).

Duygusal zeka öğretmen eğitiminde mühim bir rol oynar ve akademik eğitime dahil edilmesi gerekirken, sosyal ve duygusal bağlamda da ayrıca gereklidir. Aday öğretmen duygusal açıdan ne kadar becerikliyse, okul ortamında o kadar o kadar çok hakimiyete sahiptir. t. Isenbarger and Zembylas (2006) duygusal işin öğretim gerçeğinin önemli bir yönü olduğunu ve öğretmenlerin bağlılıkları, doyumları ve özgüvenleri üzerinde etkisi olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin duygusal yeterliliği kaliteli eğitimi garantilemede ve öğrencileri düzgün bir şekilde eğitmede hayatidir. Son zamanlarda Japonyada gerçekleştirilen çalışmalar, yüksek kaliteli öğretmenlerin duygusal becerilerin öğretmenlerinde nasıl etkili bir biçimde kullandıklarını gösterir (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011).

Kişilik faktörleri de duygusal zekayla ilişkilendirilmiştir. Pozitif duygusallıkla birleştiklerinde, dışa dönüklük gibi belirli karakter özelliklerinin bir çeşit yakınlık mizacıyla ilişkili olduğunu belirten Elliot & Thrash (2002) gibi bazı yazarların olduğuna değinmek gerekir. Buna karşılık, daha nevroitik özellikleri ve negatif duygusallığı bulunan kimseler sakınma mizacına sahiptir. Mayer, Salovey & Caruso, (2004) duygusal zeka ve uyumlu olma, deneyim ve sorumluluğa açık olma gibi kişilik faktörleri arasında karşılıklı ilişki olduğunu da buldu. Kişilik özellikleri ve akademik başarı arasında da zaman içerisinde bir bağ bulundu (Catell & Butcher, 1968; Eysenck & Eysenck, 1985). Çalışmalar dışa dönüklüğün akademik başarıyla ilişkili olduğunu gösterdi (Haeven et al., 2002). (duygusal dengesizlik de düşük başarı oranlarıyla, özellikle duygusal dengesizliği yüksek öğrencilerin sözel beceriler konusunda zorluk yaşadığı üniversite seviyesinde, ilişkilendirilmiştir. Bu, yüksek psikotizmi olan öğrencilerin daha az güdülenmeye ve sözlü iletişim becerisine sahip olduğu psikotizim vakalarında da meydana gelir. Düşük psikotizmi olan öğrenciler ise yüksek seviye sayısal beceriye ve yüksek akademik performansa sahiptir (Di Fabio & Palazzeschi, 2009). Öte yandan , Bucur(2012) gibi yazarlar, okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri arasında, stres ve kişisel doyum konularında olduğu gibi, psikolojik farklılıkların

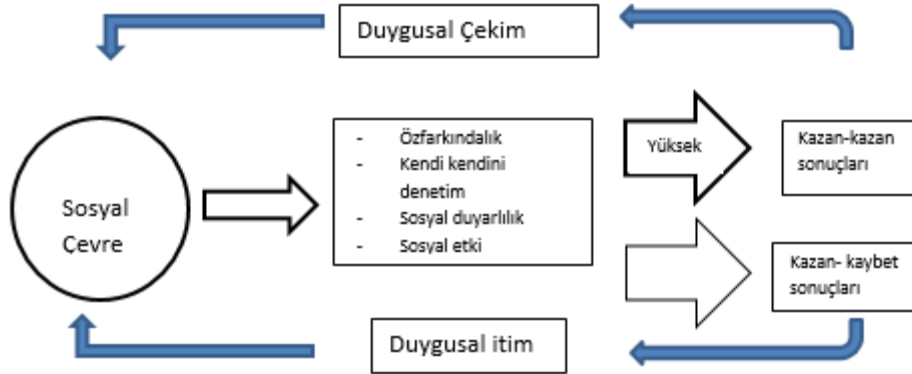
bulunduğunun altını çizmiştir. Olumlu tutum geliştirme esnasında kişisel becerilerin öğretim becerilerinden nasıl çok daha fazla etkili olduğunda kanıt sağlanmıştır (Gurses, Çarniroglu, Açıkyıldız & Doğarb, 2012).

Öğretmede Duygusal Zeka

Duygusal zeka eğitim alanında gelişmekte olan bir kavramdır. Çünkü öğretimin olması ve öğretimin en temel özelliklerinden biri öğretmenin öğrencileriyle olan duygusal ilişkiyledir. Öğretim ve öğrenme sadece bilgi, beceri ve kavramla ilişkili değildir, bunlar aynı zamanda duygusal uygulamalardır. Duygusal bir uygulama olarak öğretim öğretmenlerin hislerini ve eylemlerini harekete geçirir renklendirir ve dışa vurur. Öğretmenler öğrencilerini şevk edebilir veya onları sıkabilir, velilere karşı cana yakın ve itici olabilir, iş arkadaşlarına güvenebilir ve ya onlardan şüphe edebilir. Bu yüzden öğretimin tümü kaçınılmaz bir şekilde duygusaldır-kasten ya da hükmen (Hargreaves 2001). Öğretmenler hayal kırıklığı (Hargreaves 2000), endişe (Erb 2002) ve acizlik (Kelchtermans 1996). gibi negatif duygular hissedebilir. Aynı zamanda, sevgi ve şefkat (Godar 1990), sevinç (Golby 1996; Hargreaves 2000), memnuniyet ve haz (Sutton and Wheatley 2003) gibi farklı pozitif duygular da hissedebilirler. Başka bir deyişle yüksek duygusal yeteneğe sahip öğretmenlerin öğrencileriyle pozitif bir bağ kurma ihtimalleri yüksektir, ki bu durum öğrencilerin öğrenme ve başarısı üzerinde etkiye sahiptir. Bu sebeple, duyguların anlaşılma, yansıtılma ve yönetilme şekli etkili öğretim konusunda ümit vaderebilir.

Duygusal Zeka'nın Sosyal Hayattaki Yeri: Duygusal zeka , bir kimsenin sosyal çevresindeki kişilerarası etkililiği için duyguları rehberlik edici bir araç olarak kullanma yeteneğidir. Sosyal çevrenin üyeleriyle etkileşime geçerken, duygusal zekası yüksek insanlar kendileri ve diğerleri için kazan kazan ilişkileri ve çıktıları üretirler. Bu gibi insanlar etraflarında bir duygusal çekim alanı oluştururlar ve sürekli artan sosyal ilişkiler ağına ve duygusal destek yapılarına sahibidirler. Öte yandan , düşük duygusal zekaya sahip insanlar ters tepen duygusal alışverişlerde bulunurlar ve çoğunlukla bilmeden etraflarında sosyal çevrelerinin daralmalarına sebep olan duygusal bir itim alanı oluştururlar. Bu duygusal itime ait tablo aşağıya verilmiştir.

Tablo 2.

Duygusal Zekanın Sosyal Hayattaki Döngüsü

Duygusal Zekanın biyolojik dinamikleri: duyguları zekice kullanmak kolay bir iş değildir. Çünkü duygu içerisinde derin biyolojik işlemler bulunmaktadır. Beyin teorisi genetik açıdan belirli işlemler aracılığıyla duygusal beyinin (diğer limbik yapılarla birlikte amigdala) rasyonel beyin üzerinde hakimiyet kurma eğiliminde olduğunu ve bireylerin düşünce işlemlerini kontrol ettiğini öne sürer (Bear, Connors, ve Paradiso, 1996). Akıllı davranışlar gerektiren durumlar veya kritik anlar ortaya çıktığında amigdala neokorteksin rasyonel işlemlerini bastırır ve olayları kişiye düşmanca ve tehlikeli olarak aktarır veya hatta abartır. Kolayca sinirlenen, heyecanlanan,üzülen veya öfkelenen insanlarda bu olgu kolayca gözlemlenebilir. Böyle vakalarda amigdalanın emirlerine kulak vererek kişi durumu tehdit edici olarak algılar ve mantık dışı boyutlara sahip olabilecek defansif duygu dolu davranışa kalkışmaya başlar (Davidson, Jackson ve Kalin, 2000). Kişi duygusal açıdan daha az zeki modda faaliyet gösteriyor olarak tanımlanabilir. Bu noktada birey duygusal açıdan heyecanlı hale gelir ve vücut çarpıntı, yüksek tansiyon ve diğer biyolojik tepkimelerin belirtilerini gösterir. Bütün bu fiziksel tepkimeler göz açıp kapayıncaya kadar meydana gelir ve amigdala tarafından oynanan bir “oyun” olarak özetlenebilir. Çoğu insan hayatlarında böyle duygusal oyunların meydana gelişini deneyimler. Birçok insan hayatlarında böyle duygusal oyun vakalarıyla karşılaşır.

Duygusal açıdan zeki insanlarda akıl amigdala tarafından oynanan bu oyunu tespit etme yeteneğine sahiptir. Bu yüzden zihnin kapasitesi kontrollü duygusal katılıma ayarlıdır. duygusal açıdan zeki kimsenin bu geriye çekilip zihnin içinde ne

olduğunu tanıma yeteneğine ruh halinin meta -düzenlemesi denir (Mayer, Salovey ve Caruso, 1997). Duygusal zekanın erişkin halinde kişi duygularını yapııcı bir şekilde kanallize etme ve bu duyguları rasyonel zihnin davranışları için güdüsel destek olarak kullanma yetisine sahiptir.

Genel Sonuç	Duygusal Zeka Ölçekleri	Temsili(örnek) Çalışmalar
Çocuklar için daha iyi ilişkiler. Çocuk ve ergenlerde, hem okulda hem de okul dışında ölçülüp, çocukların kendisi, aile üyeleri ve öğretmenleri tarafından belirtildiği üzere duygusal zeka iyi sosyal ilişkilerle olumlu ilişki ve sosyal sapma ile de olumsuz ilişki göstermiştir.	DANVA ER Q-Sort EKT ESK MSCEIT	Denham et al.(2003) Eisenberg et al.(2000) Fine et al.(2003) Izard et al.(2001)
Yetişkinler için daha iyi ilişkiler. Yetişkinlerde daha yüksek sosyal zeka daha fazla sosyal yeterlilik özalgısına ve insanlar arası yıkıcı yöntemlerin daha az kullanımına yol açar.	EARS MEIS MSCEIT	Brackett et al.(2006) Lopes et al.(2004)
Yüksek duygusal zekaya sahip insanlar diğer kimseler tarafından daha olumlu algılanır. Diğer insanlar yüksek duygusal zekaya sahip bireylerin, düşük duygusal zekaya sahip bireylere göre daha empatik, daha hünerli ve yakınlarında bulunmalarının daha keyif verici olduğunu algılar.	MSCEIT	Brackett et al.(2006) Lopes et al.(2004) Lopes et al.(2005)
Daha iyi aile ilişkileri ve samimi ilişkiler. Duygusal zeka, kişilerin kendileri ve başkaları tarafından bildirildiği gibi, aile ilişkilerinin ve samimi ilişkilerin bazı yönleriyle ilişkilendirilir.	DANVA-2 MEIS MSCEIT	Brackett et al.(2005) Carton et al.(1999)
Daha yüksek akademik başarı. Duygusal zeka, öğretmenler tarafından belirtildiği gibi yüksek akademik başarıyla ilişkilendirilir ama IQ hesaba katıldığında genelde yüksek notlarla ilişkilendirilemez.	LEAS MSCEIT	Barchad(2003) Izard et al.(2001) O' Connor & Little(2003)
İş yapılırken ve uzlaşma esnasında daha iyi sosyal ilişkiler. Bazı ön araştırmalara göre, duygusal zeka laboratuvarında daha olumlu performans ve uzlaşma çıktıları ve işte daha çok başarıyla ilişkilendirilir.	DANVA JACBART MEIS MSCEIT	Cote & Minners(2006) Elfenbein et al.(2007) Rubin et al.(2005)

Daha iyi psikolojik iyi oluş. Duygusal zeka daha fazla yaşam doyumu ve öz güvenle ve daha düşük depresyon oranlarıyla ilişkilendirilir; duygusal zeka aynı zamanda bazı olumsuz fiziksel sağlık davranışlarla zıt olarak ilişkilendirilir ama bu henüz güçlü bir ilişkiler dizisi olarak bulunamamıştır.	MSCEIT LEAS	Bastian et al.(2005) Gohm et al.(2005) Matthews et al.(2006)
---	----------------	--

Duygusal zeka çıktı çalışmalarındaki seçilmiş eğilimlerin özeti

2.2.4.Duygusal Zekâ Modelleri

Alanyazında duygusal zekâ ile ilgili olarak zaman içerisinde çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bunlar arasında en önemli olan üç model Salovey ve Mayer, Bar-On ve Goleman'ın geliştirdiği modeller incelenmektedir.

2.2.4.1. Salovey ve Mayer'in Duygusal Zekâ Modeli

Salovey ve Mayer'e (1990) göre duygular psikolojik, bilişsel, motivasyonel ve kişinin deneyimlerini de içeren psikolojik alt sistemler tarafından organize olmuş tepkilerdir. İnsanlar için olumlu ya da olumsuz değer taşıyan bu tepkiler içsel ya da dışsal olarak ortaya çıkabilmektedir. Kısaca insanların herhangi bir olay, davranış, durum karşısında verdiği olumlu ya da olumsuz tepkiler insanların duygularını oluşturmaktadır. Mayer ve Salovey duygusal zekâyı bir kişinin kendisine ve başkalarına ait duyguları ve hisleri gözlemleyebilmesi ve bu duygular arasındaki farkları ayırt edebilmesi ve sahip olduğu bu bilgileri düşünceye dönüştürmesi ve eylemlerini yönlendirmede kullanabilmesi becerilerini kapsayan bir çeşit sosyal zekâ türü olarak tanımlamaktadır.

Alanyazında duygusal zekâ farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Bu süreçte bu kavramın ortaya atılmasından günümüze kadar geçen süre içerisinde farklı farklı duygusal zekâ modelleri ortaya atılmıştır. Bu modellerden en eskisi Mayer ve Salovey tarafından 1993 yılında geliştirilen ve 1997 yılında yeniden düzenlenen dört seviyeli modeldir. Bu modelde duygusal zekâyı oluşturan öğelerden her biri, diğer öğelerle birlikte duygusal zekâ düzeyinin yükseltilmesine yardımcı olmayı sağlayacak yeteneklerden oluşmaktadır. Bu öğeler hiyerarşik bir yapıda dizilmiştir ve her bir basamak bir önceki basamak ile yakın ilişkilidir. Hiyerarşinin en alt basamağında duygunun algılanması, ifade edilmesi gibi temel becerileri içermektedir. En üst

basamak ise duyguya ilişkin daha yoğun bilinç işlemlerini içermektedir. Bu basamaklar:

1. Kişinin duygularını tanıma, kavrama ve değerlendirme becerileri,
2. Kişinin kendisini ve başkalarını anlamasını sağlayacak duyguları üretme becerileri,
3. Kişinin kendi duygularını ve başka insanların duygularını tanıma, bilme ve algılama becerileri,
4. Kişinin duygularını, entelektüel gelişimine katkı sağlayacak şekilde itici güç olarak düzenleyebilme becerileri olarak sıralanmaktadır.

Mayer ve Salovey'in modeline göre duygular ve düşünceler birbirleriyle yakın bir ilişki ve uyum içinde çalışmaktadır. Bireylerin kişilik özellikleri ve yeterliklerinden ziyade onların duygularını anlamaya, tanımaya, düzenlemeye ve kontrol etmeye yönelik bilişsel yeteneklerine odaklanmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında Mayer ve Salovey'in modeli duygusal zekâyla ilgili geleneksel modellerle paralellik göstermektedir (Caruso, 2004:6).

Salovey ve Mayer'in modelinde duygusal zekânın dört boyutu bulunmaktadır. Bunlar duyguların algılanması, düşüncelerin canlandırılması için duyguların kullanılması duyguların tanınması, duyguların kişisel gelişimin ve sosyal ilişkilerin zenginleştirilmesi amacıyla yönetilmesidir (Lee, 2003, s.35). Özetle Salovey ve Mayer'in modeli bilişsel yaklaşımdadır ve kişinin duygularını ifade edebilmesinin ve duygularını ifade edebilmesinin kişinin belirli zihinsel yeteneklere sahip olmasına bağlı olduğuna vurgu yapan modeldir (Wilkins, 2004, s.18).

2.2.4.2. Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli

Bar-On duygusal zekâ modelini duyguların kişilerin başarılarına etkisini belirlemek amacıyla geliştirmiştir (Çakar ve Arbak, 2004, s.37). Bar-On (Bar-On, 2006) modelinin amacı kişinin kendini tanımasını, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını ve kişinin kendisine ve çevresine zarar vermeden duygularını ve düşüncelerini ifade etmesini sağlamaktır. Bar-On' göre duygusal zekâ kişinin farklı koşullarla baş edebilmesine olanak sağlayan bilişsel beceriler ve yeteneklerdir. Bar-On'a göre kişinin sahip olduğu beceriler, kişiler arası beceriler, uyum becerisi, stres yönetimi becerisi ve kişinin genel ruh hali kişinin başlıca beceri alanları olarak sıralanmaktadır. Çevresel etki ve baskılara olumlu tepkiler verilmesini sağlayan,

bilişsel olmayan beceriler bütünü olarak tanımlanan bu beceri alanları şu şekilde açıklanmaktadır:

Kişisel Beceriler (İçsel dünya alanı): Kişinin kendisini bilmesi ve kontrol etme gibi yetenekleridir. Kişinin kendi kendisinin farkında olması, ruhsal durumunun dışavurumu, bağımsızlığı, öz saygı düzeyi ve kendini gerçekleştirme bileşenleri kişisel becerileri oluşturmaktadır.

Kişiler Arası Beceriler (Dış dünya alanı): Bireyin diğer insanlarla ilişki geliştirme becerileri bu alanda değerlendirilmektedir. Empati, sosyal sorumluluk ve sosyal ilişkiler kişinin dış dünya alanı olarak da adlandırılan kişiler arası beceriler alanının bileşenlerini oluşturmaktadır.

Uyum Becerisi (Adaptasyon alanı): Bireyin esneklik ve gerçekçilik düzeyini ifade eden alandır. Problem çözme becerileri, gerçeklik ve esnekliğe ilişkin özellikler bu alanın bileşenlerini oluşturmaktadır.

Stres Yönetimi Becerisi (Stresle başa çıkma alanı): Bireylerin günlük hayatta yaşadıkları stresi yönlendirme ya da etkisini en asgari düzeye indirme becerilerini kapsamaktadır. Strese karşı tolerans gösterme ve dürtü kontrolü stresle başa çıkma alanının bileşenlerini oluşturmaktadır.

Genel Ruh Hali (Genel ruhsal durum alanı): Bireyin genel ruh halinin olumlu olarak, kendisini ve başkalarını olduğu gibi kabul etmesini, hayatından memnun olmasını içermektedir. İyimserlik ve mutluluk genel ruh hali alanının iki temel bileşenini oluşturmaktadır (Akt: Stein & Book, 2000).

Bu modelde Bar-On'a göre kişinin sahip olduğu duygusal zekâya ilişkin yetenekleri zamanla farklılaşabilmektedirler. Duygusal zeka insanın hayatı boyunca değişebileceği gibi eğitim ya da kişisel gelişim programları yoluyla da geliştirilebilmektedir. Ayrıca modeldeki boyutlar, bireylerin ortaya koyacakları duygusal zekâ performanslarını göstermemektedir. Daha ziyade bireylerin sahip olduğu duygusal zekâ potansiyellerini açığa çıkartılmasını savunan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Gardner ve Stough, 2001:69).

2.2.4.3. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Goleman, Mayer ve Salovey'in(1997) modeline benzer bir şekilde duygusal zeka yeteneklerinin bu yeteneklerinin kişinin iş hayatında çok önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Buna bağlı olarak duygusallığı ve sosyal yeterliliği kapsayan ve beş bileşenden oluşan bir model oluşturmuştur. Bu bileşenler:

Özbilinç: Kişinin duygunun oluşma aşamasında duyguyu fark edebilme becerisidir.

Duyguları yönetebilme: Kişinin sahip olduğu duygularını uygun bir şekilde yönetebilme becerisidir.

Motivasyon: Kişinin duygularını belirlediği bir amaç doğrultusunda toparlayabilmesi ve bu amaç doğrultusunda kendisini harekete geçirme becerisidir.

Empati: Kişinin diğer insanların duygularını anlayabilme becerisidir.

Sosyal beceriler: Kişinin başkalarının duygularını tanıma, yönetme ve bu süreçte ilişkiler kurma ve yürütme becerileri (Goleman, 1998; Goleman, 2000) olarak tanımlanmaktadır.

Goleman'ın Salovey ve Mayer'in modelini temel alarak oluşturduğu duygusal zekâ modelinde duygusal zekâya yönelik beş temel boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar kişinin kendi duygularının farkında olması, kendi duygularını yönetmesi, kendi kendini motive etmesi, empati ve sosyal becerilerdir (Lee, 2003, s.35). Modelde yer alan duygusal zekâ boyutları aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir (Psenicka ve Rahim, 2002, s.305);

Kendi Duygularının Farkında Olma: Kişinin kendisinin farkında olması, duygularını tanıması, ruh halini bilmesi ve ruh hali durumunun nedenlerinin anlayabilmesine yönelik becerileri bu alana girmektedir. Bunun yanı sıra kişinin sahip olduğu duyguların diğer insanlar üzerindeki etkilerinin farkında olması da bu alanda değerlendirilmektedir.

Kendi Duygularını Yönetme: Kişinin duygularını kontrol altında tutması, tepkilerini kontrol etmesi, ortaya çıkabilecek kötü durumlara karşı sakin olabilmesi ve diğer insanların duygularından etkilenmemesi becerilerini ifade etmektedir.

Kendini Motive Etme: Kişinin yaşadığı tüm engellere, başarısızlıklara rağmen başarı için odaklanabilmesi, kendisini bu yönde motive edebilmesi ve belirlediği hedeflere ulaşmak için yeniliğe ve değişime açık olma becerilerini ifade etmektedir.

Empati: Kişinin diğer insanları duygu ve düşüncelerini anlama, ihtiyacı olan kişilere duygusal olarak destek verme ve başkalarının duyguları ile davranışları arasında bağlantıyı kurabilme becerilerini içermektedir.

Sosyal Beceriler: Kişinin diğer insanların desteği olmaksızın kendi problemleriyle baş etme, sahip olduğu duygularının başkalarıyla işbirliği kurmasına engel olmasını engelleme ve çatışma yönetimi becerilerine sahip olmayı içermektedir.

Duygusal zekâ kişinin doğuştan getirdiği özelliklerinin yanında sonradan öğrenebileceği ve öğrenebileceği yeterlikleri de kapsayan bir kavramdır. Bu bağlamda kişinin duygusal zekaya ilişkin yeterlikleri geliştikçe problem çözme becerilerinin de gelişmesi beklenmektedir.

2.2.4.4. Kişisel özellik duygusal zeka

Bir yapının ölçümünü ilgilendiren temel ayrımların önemli kuramsal sonuçları olacağı açıktır. O zaman, böyle herhangi bir ayırım yapının etiketinde açıkça yansıtılmalıdır. Duygusal zekanın işlemselleştirilmesindeki önemini vurgulama gayretiyle, kişilik özelliği olan duygusal zeka ve beceri olan duygusal zeka(daha önceden ‘bilgi işleme duygusal zekası’ olarak anılmıştır; Petrides ve Furnham, 2000b) arasında bir ayırım ortaya atmaktayız. Bu ikisinden ilki, davranışsal eğilimleri ve kendi kendine algılanan becerileri kapsar ve özbildirim yoluyla ölçülürken, diğeri gerçek becerilerle alakalıdır ve özbildirim yerine azami performans testleriyle ölçülmelidir. Kişilik özelliği olan duygusal zeka davranışsal eğilimler ve kendi kendine algılanan becerilerle ilgili olduğu için, bunun ölçümü de öncelikle kişilik çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Bunun aksine, beceri olan duygusal zeka öncelikle psiko-metrik zekaya göre çalışılmalıdır. Zeka ve kişiliğin esasında bağımsız alanlar olduğu göz önüne alınırsa(örn. Eysenck, 1994; McCrae, 1994; Zeidner, 1995) kişilik özelliği olan duygusal zekanın becerisel unsurlarla değil, kişilikle alakalı olduğunun umulması gerekir. Öte yandan, beceri olan duygusal zeka kesinlikle bilişsel yetenekle ilişkili olmalıdır ama aynı zamanda güçlü bir duygusal çekirdeğe sahip kişilik boyutlarıyla (özellikle Dışa Dönüklük ve Davranış Bozuklukları; bkz. Tellegen, 1985; Watson, 2000; Watson ve Clark, 1997) da karşılıklı ilişki içinde olmalıdır. Başka bir deyişle, duygu yüklü bilgiyi anlama, işleme ve kullanmadaki bireysel farklılıkları ilgilendiren bir yapının, pozitif ve negatif duygulanımdaki bireysel farklılıkları yansıtan kişilik boyutlarıyla ilişkilendirilmiş olmasını beklemek mantıklı olacaktır.

2.2.4.5. Duygusal Zekaya Bütüncül-Model Yaklaşımları

Izard'ın Duygusal Bilgi Yaklaşımı

Duygusal zekaya yönelik bütüncül yaklaşımların ana unsuru duygusal zekaya ait etraflı bir anlayış geliştirebilmek için birçok belli başlı yeteneği birleştirmektir. Örneğin Izard'ın Duygusal Bilgi Testi (EKT; Izard et al. 2001) testi dolduranlardan, yüzlerden duyguları tespitlerini istemesinin yanında üzüntü gibi herhangi bir duyguyu “en iyi arkadaşın uzağa taşınır” gibi bir durumla eşleştirmelerini de ister. Test, duygusal algıya ve anlayışa odaklanarak duygusal zekaya yönelik bütüncül bir ölçüme olanak tanır. Izard'ın testi aynı zamanda başka duygusal zeka ölçümlerine nispetle daha küçük (örn. ,3-4 yaş kadar küçük) yaş grupları için tasarlanmış olması yönüyle de oldukça önemlidir.

Izard (2001) bazen duygusal zeka yerine duygusal bilgiden bahsetmeyi tercih eder. Psikologlar sık sık doğuştan yetenek-bilgi süreminden bahseder (örn., Lichten & Wainer 2000). Bu süremin bir ucundaki doğuştan yetenek akıl yürütme ve öğrenmeden; diğer ucundaki bilgi ise kimsenin gerçekte ne öğrendiğinden bahseder. Hem zeka hem de bilgi testleri benzer ilkelere göre işler ve kişinin bilgisini değerlendirmeye dayanır. Genel olarak konuşmak gerekirse, zeka testleri, daha önce karşılaşılmamış problemler konusunda akıl yürütmeyi olduğu kadar öğrenmenin genişliğini ve oranını da vurgular. Bunun aksine, bilgi testleri elde edilen bilgiyi ölçer.

2.3. Öğrenme Stilleri İle İlgili Araştırma ve Yayınlar

Kolb (1981) tarafından farklı meslek gruplarından 800 kişinin katılımı ile bu kişilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları çalışma grubunda bulunan mühendislerin ayrıştırma, ticari faaliyetlerde çalışan katılımcıların yerleştirme, tarihi, psikoloji ve politik bilimlerde çalışan katılımcıların değiştirme, matematik, kimya ve sosyoloji alanında çalışan katılımcıların da özümseme öğrenme stili özelliklerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Garvey ve arkadaşları (1984) öğrencilerin öğrenme stilleri belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada ayrıca öğrenme stilleri ile katılımcıların yaşlar ve cinsiyetleri arasındaki ilişki de belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın örnekleme eczacılık fakültesinde okuyan 445 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonuçları öğrencilerin %19'unun özümseme, %51'inin ayrıştırma, %17'sinin yerleştirme, %13'ünün değiştirme öğrenme stiline sahip olduğunu göstermiştir. Katılımcıların öğrenme stili

ile yaşları arasında önemli bir ilişki olmadığı, ancak öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Baker, Simon ve Bazeli (1987) üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 207 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulguları, öğrencilerin %44'ünün özümseme, %31'inin ayırıştırma, %13'ünün değiştirme ve %13'ünün yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci grubunda birbirinden farklı öğrenme stillerinin bulunduğunu bu yüzden eğitim ortamlarının düzenlenmesinde ve tasarlanmasında değişik yöntem ve stratejilerinin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Forney (1994) yaptığı araştırmada yüksek lisans öğrencilerinin demografik özelliklerine göre öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları çalışma grubunda yer alan 273 öğrencinin 91'i yerleştirme, 67'si değiştirme, 50'si ayırıştırma, 45'i özümseme öğrenme stiline sahip olduğunu göstermiştir. Ancak, öğrencilerin cinsiyet, yaş, gelir düzeyi gibi bazı değişkenler ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır.

Fox ve Ronkowski (1997) siyasal bilimlerde öğrenim gören 243 öğrenci ile öğrenme stilleri ile öğrencilerin cinsiyetlerine göre inceledikleri araştırmada örneklemin %32'sinin özümseme, %23'ünün yerleştirme, %22'sinin ayırıştırma, %24'ünün değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunduğunu göstermiştir. Buna göre erkekler genellikle özümseme; bayanların ise genellikle yerleştirme öğrenme stiline sahiptir.

Shih ve Gamon'un (1999) Iowa State üniversitesine bağlı olarak internet üzerinden öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek, öğrenme stilleri ile motivasyon, öğrenme stratejisi kullanma durumu ve başarı arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmalarında örneklemini 99 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada katılımcıların %39'unu erkekler, %61'ini bayanlar oluşturmuştur. Araştırma sonucunda motivasyon düzeyi ve öğrenme stratejisi kullanma durumu ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanmaları, motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Regresyon

analizi çözümlemesine göre, öğrenme stilleri, motivasyon ve öğrenme stratejilerinin, öğrenmenin yaklaşık %35'ini açıkladığı ifade edilmiştir.

Gencel (2006), ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile Sosyal Bilgiler programının hedeflerine ulaşma düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve öğrenme stillerini temele alan deneyimsel öğrenme kuramına dayalı Sosyal Bilgiler öğretiminin hedeflere ulaşma ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stiline özümseme olduğu, öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, sosyal bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı, sosyal bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim puanlarının onların öğrenme stillerine göre farklılaştığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Güven (2004), tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun özümseyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, öğrenim gördükleri alanlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı tespit edilmiştir.

2.4. Duygusal Zekâ İle Araştırma ve Yayınlar

İşmen (2001) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonuçları duygusal zekânın yaşa göre farklılaşmadığı ancak cinsiyete göre kızların daha yüksek puan aldıklarını göstermiştir.

Atay (2002) tarafından okul müdürleri üzerinde yapılan araştırma sonuçları okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin duygusal zekâ alt boyutlarına dağılımı her bir boyut için zekâ düzeyinin beklenenin ve olması gerekenin altında olduğunu göstermiştir.

Deniz ve Yılmaz (2004) tarafından üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, duygusal zekâ boyutları ve toplam zekâ puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Austin ve arkadaşları (2005) tarafından tıp fakültesi birinci sınıfında okuyan öğrencilerin duygusal zekâ ve empati ölçekleri ve iletişim becerileri ders içeriği

hakkında duygularını belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda bayanların duygusal zekâsı erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Deniz ve Yılmaz (2006) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre; üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ile stresle basa çıkma stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Göçet'in (2006) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışma sonucunda; öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri, okudukları bölüm ve geldikleri bölgelere göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda bayan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ayrıca sosyal bölümlerde okuyan öğrencilerin duygusal zekâları sayısal bölümlerindeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Öztürk (2006) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile bir çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamaları; eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

A. Y. Özdemir ve A. Özdemir (2007) tarafından üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerinde yapılan çalışmada; duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiler üniversite çalışanları ile gerçekleştirilen bir uygulama ile ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda cinsiyet ve medeni hal değişkenleri için kişilerin duygusal zekâlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır. Öte yandan duygusal zekânın kendini motive etme boyutunda pozisyona (akademik ve idari personel arasında) göre anlamlı farklılık bulunmuştur ve akademik personelin daha duygusal zeka puanlarının daha yüksek skora sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş ve çalışma süresine göre duygusal zekânın hiçbir boyutunda anlamlı farklılık bulunmazken, eğitim durumuna göre kendini motive etme ve empati boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda çalışanların eğitim durumlarının duygusal zekâ skorlarında farklılığa yol açtığı sonucuna varılmaktadır. Bu farklılık, yüksek lisans eğitimi almış çalışanların doktora eğitimi almış çalışanlardan daha düşük, kendini motive etme skoruna göre ise doktora eğitimi almış çalışanların önlisans ya da lisans eğitimi almış çalışanlardan daha yüksek empati skoruna sahip oldukları şeklindedir.

Yılmaz (2007) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonucunda; kız öğrencilerin tüm duygusal zekâ alt boyutları puan ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları toplam puanında yaş gruplarına göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Aksaraylı ve Özgen (2008) tarafından akademik personel üzerinde yapılan çalışmada; akademisyenlerin duygusal zekâlarının medeni durum, yaş, fakülte ve unvan gibi değişkenlerden etkilenmediği görülmüştür. Fakat cinsiyet değişkeninin erkek akademisyenler lehine başkalarının duygularının farkında olmada öne çıktığı görülmüştür.

Erdoğan ve Kenarlı (2008) tarafından üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmaya göre; öğrencilerin duygusal zekâlarının “Kendi Duygularını Anlama ve Duyguları Yönetme” alt boyutları ile akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Gürbüz ve Yüksel (2008) tarafından yapılan çalışmaya göre; duygusal zekânın işgörenlerin yaş, cinsiyet ve eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılığı mevcuttur. Buna göre 41 yaş ve üstü işgörenlerin kişisel farkındalık boyutunda yer alan duygusal zekâları, 18-27 yaş grubundaki işgörelere nazaran daha yüksektir. Genel olarak, kadın işgörenlerin duygusal zekâları erkek işgörelere göre daha yüksektir. Araştırmaya dahil edilen işgörenlerin eğitim düzeyi arttıkça genel olarak (kişiler arası ilişkiler alt boyutu hariç) duygusal zekâları da artmaktadır.

Gürşimşek, Vural ve Demirsöz (2008) tarafından sınıf öğretmenliği eğitimi programı ve okul öncesi öğretmenliği eğitimi programı öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının toplam duygusal zekâ puanları ortalamaları 406.43 olarak bulunmuştur. Bu puana göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin ortalamasının biraz üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Eskici (2009) tarafından Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada; Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâlarının aritmetik ortalaması 112.85 şeklinde bulunmuştur. Bu puan bize öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin orta seviyeden daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Otacıoğlu (2009) tarafından müzik öğretmeni adayları üzerinde yapılan araştırmaya sonuçlarına göre duygusal zekânın öğrencilerin akademik ve çalgı başarı düzeylerine etki ettiği görülmüştür.

Güllüce ve İşcan (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; duygusal zekâ ölçeğinin kişilerarası ilişkiler, bağımsızlık, kendini gerçekleştirme, kararlılık ve duygusal benlik bilinci boyutları açısından kadınların erkeklere göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları, dolayısıyla duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Konakay (2010) tarafından akademisyenler üzerinde yapılan çalışmada; duygusal zekânın pozitif duygusal değerlendirme ve empatik duyarlılık faktörlerinin, iş tatmini ile pozitif yönlü ilişki gösterdiği ve ayrıca kadın akademisyenlerin erkeklere göre daha fazla pozitif duygusal yönetim ve empatik duyarlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Altınok (2010) tarafından öğretmen adaylarının duygusal zekâ yeteneklerinin, karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini ne derecede açıkladığını ölçmek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre; duygusal zekâ ölçeğinin tüm alt boyutları (Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Uyumluluk, Stresle Başa çıkma, Genel ruh Durumu) ile karar vermede öz saygı ve dikkatli karar verme stili arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu, ayrıca duygusal zekâ ölçeğinin tüm alt boyutları ile karar verme stillerinden kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stilleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Boyraz ve Polatçı (2011) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaya göre; öğrencilerin duygusal zekâlarının akademik başarılarını etkilemediği tespit edilmiştir. Bu sonucun iki kaynağının olabileceği düşünülmüştür, birincisi üniversitede uygulanan not sisteminin özelliği, ikincisi ise akademik başarıların duygusal kapasiteden ziyade bilişsel kapasite ile ilişkilendirilmesidir.

Üzel ve Hangül (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda; kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin erkek öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerine göre daha yüksek olduğu, sınıf düzeyinde ise öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tetik ve Açıkgöz (2013) tarafından meslek yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonucuna göre; duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin problem çözme becerilerinin duygusal zekâsı düşük olanlara göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Duman, Göçen ve Yakar (2014) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmaya göre; öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark göstermiştir ve bu fark kadın öğretmen adayları lehinedir. Ancak sınıf seviyesi ve bölüm değişkenlerine göre istatistiksel olarak herhangi bir fark bulunamamıştır.

Kızıl (2014) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu ve duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet, yaş, okul kademesi, branş, kıdem bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

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

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğundan betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır.

Tarama modelleri kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümler; genel tarama ve örnek olay taramalarıdır. İlişkisel tarama modeli genel tarama yöntemi içine giren bir yöntemdir. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modelinde iki değişken arasındaki değişimin varlığı ve/veya niceliği belirlenmeye çalışılır. (Karasar, 2009:77-81).

Tarama türü araştırmalarda evrenin (hedef kitlenin) özellikleri belirlendikten sonra bu özellikleri taşıyan bir evren üzerinden örneklem seçilir. Evreni temsil edecek düzeyde seçilecek örneklemin büyüklüğü ise hem araştırmada verilerinin nasıl toplanacağını hem de veri toplama işlemi sırasında gerekli teknoloji ve iş gücünü belirler (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2016/2017 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Kamu üniversitesi ve KKTC’de Vakıf üniversitelerinde eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırma evrenine giren öğretmen adaylarının sayısı aşağıdaki tabloda verilmiştir

Tablo 3.

Araştırma Evrenine Giren Öğretmen Adaylarının Dağılımı

Üniversite	Öğrenci sayısı	Yüzde (%)	Örneklem sayısı
Türkiye Kamu Üniversitesi	5152	5,04	260
K.K.T.C Vakıf Üniversitesi	2200	6,63	146
Toplam	7352	11,67	406

Araştırmanın örnekleme 2016 /2017 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Kamu üniversitesi ve KKTC’de Vakıf üniversitelerinde eğitim fakültelerinde öğrenim gören 406 öğretmen adayından oluşmaktadır. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 4.

Örneklem Grubunun Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Erkek	144	35,5
	Kadın	262	64,5
Mezun Olunan Okul	Özel	146	36,0
	Kamu	260	64,0
Sınıf Düzeyi	1	92	22,9
	2	71	17,7
	3	8	2,0
	4	231	57,5
Gelir Düzeyi	0-1000 TL	56	14,0
	1001-2500 TL	181	45,4
	2501- 4000 TL	107	26,8
	4001 - 5000 TL	24	6,0
	5001 TL ve Üzeri	31	7,8
Baba Mesleği	Memur	73	18,4
	Emekli	108	27,2
	İşçi	57	14,4
	Serbest	159	40,1
Yerleşim Birimi	Köy-Kasaba	74	18,3
	İlçe	152	37,4
	Şehir-İl	122	30,0
	Büyükşehir	58	14,3
Branş	Sınıf Öğretmenliği	57	14,2
	Psikolojik Danışmanlık ve Reh.	111	27,8
	Özel Eğitim	164	41,0
	İngilizce Öğretmenliği	68	17,0

Örneklem grubundaki 406 öğretmen adayı cinsiyetlerine göre incelendiğinde %35,5'inin erkek (N=144), %64,5'inin kadın (N=262) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %36'sı (N=146) özel üniversitelerde, %64'ü (N=260) devlet üniversitelerinde okumaktadır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre bakıldığında %22,9'unun (N=92) 1. sınıf, %17,7'sinin 2. sınıf (N=71), %2'sinin 3. sınıf (N=8) ve %57,5'inin 4. sınıf (N=231) olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının gelir düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde %14'ünün (N=56) ailesinin 0-1000 TL arasında gelirinin olduğu, %45,4'ünün (N=181) ailesinin 1001-2500 TL arasında gelirinin olduğu, %26,8'inin (N=107) ailesinin 2501-4000 TL arasında gelirinin olduğu, %6'sının (N=24) ailesinin 4001-5000 TL arasında gelirinin olduğu ve %7,8'inin (N=31) ailesinin 5001 TL ve üzeri gelirinin olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının babalarının mesleklerine göre dağılımı incelendiğinde %18,4'ünün (N=73) babasının memur olduğu, %27,2'sinin (N=108) babasının emekli olduğu, %14,4'ünün (N=57) babasının işçi olduğu ve %40,1'inin (N=159) babasının serbest meslek sahibi olduğu dikkat çekmektedir.

Öğretmen adayları yerleşim birimlerine göre incelendiğinde %18,3'ünün (N=74) hayatının büyük kısmını köy veya kasabada geçirdiği, %37,4'ünün (N=152) ilçede, %30'unun (N=122) şehir veya ilde ve %14,3'ünün de (N=58) büyükşehirde geçirdiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanlara göre bakıldığında, %14,2'sinin (N=57) sınıf öğretmenliği, %27,8'inin (N=111) psikolojik danışmanlık ve rehberlik, %41'inin (N=164) özel eğitim ve %17'sinin (N=68) İngilizce öğretmenliği alanında öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırma grubu olan 406 öğretmen adayına ölçek uygulama yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın birinci bölümünde demografik bilgileri ölçmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ölçmek için Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği, duygusal zekalarını ölçmek ise Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Form kullanılmıştır.

3.3.1. Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği

Grasha-Reichmann (1994) tarafından hazırlanan öğrenme stili ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması Vural (2013) tarafından yapılmıştır. Vural (2013), ölçeğin yapı geçerliği, açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri gerçekleştirilerek yapmıştır. Ölçek, açımlayıcı faktör analizi sonucunda altı faktör ve 32 maddeden oluşan bir yapıya indirgenmiştir. Faktörlerin isimlendirilmesinde orijinal gruplandırmadan yararlanılmış ve toplam varyansın yaklaşık %48'ini açıkladığı görülmüştür. Ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılarak oluşan yeni yapının uyumu sınanmıştır. Yapılan DFA sonucunda ölçeğin (χ^2 /d) oranı ile AIC ve CAIC değerlerinin iyi uyum, RMSE ve SRMR değerlerinin kabul edilebilir, GFI ve AGFI değerlerinin ise kabul edilebilir değerlerin dışında değer aldıkları görülmüştür. Ölçekle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.

Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeğine Ait Değerler

Ölçek Alt Boyutları	Madde Sayısı	Faktör Yükleri	Güvenilirlik Katsayısı	Alt Boyutlardan	Araştırma
				Alınabilecek En Alt ve En Üst Puanlar	Örneklemindeki Güvenilirlik Katsayısı
Bağımsız	5	,473-,776	0,66	5-25	0,70
Bağımlı	6	,343-,733	0,65	6-30	0,68
İşbirlikli	4	,518-,686	0,75	4-20	0,77
Yarışmacı	7	,547-,725	0,81	7-35	0,83
Katılımcı	4	,548-,774	0,64	4-20	0,72
Kaçınan	6	,548-,774	0,64	6-30	0,71

3.3.2. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Form

Petrides ve Furnham (2000;2001) tarafından geliştirilen ölçeğin Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. 7'li Likert tipi olan ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek bireylerin duygusal yeterlikleriyle ilgili algılama düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin toplamında alınan yüksek puanlar duygusal yeterliklerinin yüksek olarak algılandığının göstergesi, alınan düşük puanlar ise duygusal yeterliklerinin az olarak algılandığının göstergesidir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda iyi

oluş, öz disiplin, duygusallık ve sosyallik olmak üzere dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. DZÖÖ-KF'nun iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .81, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur.

Tablo 6.

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeğine Ait Değerler

Ölçek Alt Boyutları	Madde Sayısı	Faktör Yükleri	Güvenilirlik Katsayısı	Alt Boyutlardan Alınabilecek En Alt ve En Üst Puanlar	Araştırma Örneklemindeki Güvenirlik Katsayısı
İyi Oluş	4	,590- ,473	.72	4-28	.74
Öz Kontrol	4	,444- ,717	.70	4-28	.72
Duygusallık	4	,477- ,776	.66	4-28	.68
Sosyallik	4	,629- ,710	.70	4-28	.72
Toplam Duygusal Zeka	20	,444- ,776	.81	20-140	.83

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubundaki 406 kişilik katılımcıdan sağlanan veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve analizler için hazır hale getirilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için IBM SPSS Statistics Version 22 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), regresyon analizi ve korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Araştırma gruplarındaki katılımcıların sayısı yeterli olduğu için çalışmanın tamamında parametrik testler kullanılmıştır. İki den fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır. Eğitim

araştırmalarından çoğu zaman verilerin analizinde manidarlık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmektedir (Balcı, 2004). Bu yüzden; verilerin analizinde önem düzeyi, Özdamar (2001:279) tarafından önerilen $p > 0,05$ önemli değil, $p < 0,05$ önemli aralıkları belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır. İlk olarak duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stilleri alt boyutları bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili, katılımcı öğrenme stili alt boyutlarını açıklama düzeyleri ve bunlarla ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

4.1. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stilleri alt boyutları bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili, katılımcı öğrenme stili düzeylerini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Duygusal zekânın alt boyutlarının (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin alt boyutlarını anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar öğrenme stilleri alt boyutlarının sıralamasına göre aşağıda gösterilmiştir. Açıklama düzeylerini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

4.1.1. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “bağımsız öğrenme stili” alt boyutu düzeyini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Duygusal zekânın alt boyutlarının (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme stili alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Duygusal Zekânın Bağımsız Öğrenme Stilleri Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi

Değişkenler	N	R	R ²	F	p	β	t	p
İyi Oluş						,296	3,760	,000**
Öz Kontrol						-		
						,033	-,532	,595
Duygusallık	406	.369	.136	12.581	.000**	,035	,502	,616
Sosyallik						,016	,211	,833
Toplam								
Duygusal						,081	1,346	,179
Zekâ								
Bağımlı Değişken: Bağımsız Öğrenme Stili Alt Boyutu								

**p<.01

Tablo 7’de öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme stili alt boyutu bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde duygusal zekâ alt boyutlarının birlikte bağımsız öğrenme stili alt boyutu puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.369$) gösterdiği ve bağımlı değişkendeki varyansın %13.6’sının ($R^2=0.136$) duygusal zekâdan kaynaklandığı söylenebilir.

Her bir açıklayıcı değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde bağımsız öğrenme stili alt boyutuna en yüksek ve anlamlı düzeyde tek etkinin duygusal zekânın iyi oluş alt boyutunda ($\beta=0.296$) olduğu görülmektedir. İyi oluş alt boyutunun bağımsız öğrenme stili alt boyutu üzerinde yüksek düzeyde anlamlı ($p<.01$) ve pozitif yönlü yordama derecesine sahip olduğu dikkat çekmektedir. Diğer alt boyutların ise bağımsız öğrenme stili üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.1.2. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “bağımlı öğrenme stili” alt boyutu düzeyini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Duygusal zekânın alt boyutlarının (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin bağımlı öğrenme stili alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Duygusal Zekânın Bağımlı Öğrenme Stilleri Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi

Değişkenler	N	R	R ²	F	p	β	t	p
İyi Oluş						,270	3,618	,000**
Öz Kontrol						-	-	,210
						,073	1,257	
Duygusallık	406	.471	.222	22.846	.000**	,162	2,458	,014*
Sosyallik						,045	,640	,522
Toplam								
Duygusal						,120	2,104	,036*
Zekâ								
Bağımlı Değişken: Bağımlı Öğrenme Stili Alt Boyutu								

*p<.05, **p<.01

Yukarıdaki tablodaki verilere göre öğrenme stillerinin bağımlı öğrenme stili alt boyutu bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde duygusal zekâ alt boyutlarının birlikte bağımlı öğrenme stili alt boyutu puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=471$) gösterdiği ve bağımlı değişkendeki varyansın %22.2'sinin ($R^2=0.222$) duygusal zekâdan kaynaklandığı söylenebilir.

Her bir açıklayıcı değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde bağımlı öğrenme stili alt boyutuna en yüksek etkinin duygusal zekânın iyi oluş alt boyutunda ($\beta=0.270$) olduğu görülmektedir. Zira iyi oluş alt boyutunun bağımlı öğrenme stili alt boyutu üzerinde yüksek düzeyde anlamlı ($p<.01$) ve pozitif yönlü yordama derecesine sahip olduğu görülmektedir. Duygusallık alt boyutu bağımlı öğrenme stili alt boyutu üzerinde anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ($\beta=0.162$, $p<.05$), toplam duygusal zekânın ise yine anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ($\beta=0.120$, $p<.05$), yordama derecesine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Diğer alt boyutlar öz kontrol ve sosyallik alt boyutlarının ise bağımlı öğrenme stili üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olmadığı dikkat çekmektedir.

4.1.3. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “işbirlikli öğrenme stili” alt boyutu düzeyini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Duygusal zekânın alt boyutlarının (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin işbirlikli öğrenme stili alt boyutunu anlamlı

düzeyde açıklayıp açıklamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9.

Duygusal Zekânın İşbirlikli Öğrenme Stilleri Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi

Değişkenler	N	R	R ²	F	p	β	t	p
İyi Oluş						,172	2,134	,033*
Öz Kontrol						-	-	
						,075	1,193	,234
Duygusallık	406	.308	.095	8.407	.000**	,044	,623	,534
Sosyallik						,038	,494	,622
Toplam								
Duygusal						,146	2,367	,018*
Zekâ								
Bağımlı Değişken: İşbirlikli Öğrenme Stili Alt Boyutu								

*p<.05

Yukarıdaki tablodaki verilere göre öğrenme stillerinin işbirlikli öğrenme stili alt boyutu bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde duygusal zekâ alt boyutlarının birlikte işbirlikli öğrenme stili alt boyutu puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=0.308$) gösterdiği ve bağımlı değişkendeki varyansın %9.5’inin ($R^2=0.095$) duygusal zekâdan kaynaklandığı görülmektedir.

Her bir açıklayıcı değişkenine ilişkin sonuçlara bakıldığında işbirlikli öğrenme stili alt boyutuna anlamlı düzeyde etkinin duygusal zekânın iyi oluş alt boyutunda ($\beta=0.172$, $p<.05$) ve toplam duygusal zekâ boyutunda ($\beta=0.146$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Her iki boyutta da etkinin yönü pozitifdir. Diğer alt boyutlar öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutlarının ise işbirlikli öğrenme stili üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olmadığı dikkat çekmektedir.

4.1.4. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “yarışmacı öğrenme stili” alt boyutu düzeyini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Duygusal zekânın alt boyutlarının (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin yarışmacı öğrenme stili alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10’de gösterilmiştir.

Tablo 10.

Duygusal Zekânın Yarışmacı Öğrenme Stilleri Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi

Değişkenler	N	R	R ²	F	p	β	t	p
İyi Oluş						,236	2,945	,003
Öz Kontrol						-,092	-1,472	,142
Duygusallık	406	.326	.106	9.534	.000**	-,151	-2,138	,033
Sosyallik						,033	,437	,662
Toplam Duygusal Zekâ						,211	3,450	,001

Bağımlı Değişken: Yarışmacı Öğrenme Stili

*p<.05, **p<.01

Tablo 10’de öğrenme stillerinin yarışmacı öğrenme stili alt boyutu bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde duygusal zekâ alt boyutlarının birlikte yarışmacı öğrenme stili alt boyutu puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.326$) gösterdiği ve bağımlı değişkendeki varyansın %10.6’sının ($R^2=0.106$) duygusal zekâdan kaynaklandığı görülmektedir.

Her bir açıklayıcı değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde yarışmacı öğrenme stiline en yüksek etkinin iyi oluş alt boyutunda olduğu görülmektedir. Zira iyi oluş alt boyutunun yarışmacı öğrenme stili üzerinde pozitif yönlü ($\beta=.236$) ve yüksek anlamlı düzeyde ($p<.01$) etkiye sahip olduğu dikkat çekmektedir. İyi oluş alt boyutunu, duygusallık alt boyutu takip etmektedir. Duygusallık alt boyutunun yarışmacı öğrenme stili alt boyutu üzerinde negatif yönlü ($\beta=-.151$) ve yüksek anlamlı düzeyde ($p<.01$) etkiye sahip olduğu görülmektedir. Son olarak duygusal zekânın toplam duygusal zeka alt boyutu yarışmacı öğrenme stili alt boyutu üzerinde pozitif yönlü ($\beta=.211$) ve anlamlı düzeyde ($p<.05$) etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öz Kontrol ve sosyallik alt boyutlarının ise yarışmacı öğrenme stili üzerinde anlamlı düzeyde bir etkiye ($p>.05$) sahip olmadığı istatistiksel olarak söylenebilir.

4.1.5. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “kaçınan öğrenme stili” alt boyutu düzeyini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Duygusal zekânın alt boyutlarının (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin kaçınan öğrenme stili alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Duygusal Zekânın Kaçınan Öğrenme Stilleri Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi

Değişkenler	N	R	R ²	F	p	β	t	p
İyi Oluş						-,030	-,365	,715
Öz Kontrol						-,034	-,539	,590
Duygusallık	406	.296	.088	7.678	.000**	-,087	-1,218	,224
Sosyallik						,085	1,110	,268
Toplam Duygusal Zekâ						,309	5,002	,000**
Bağımlı Değişken: Kaçınan Öğrenme Stili								

**p<.01

Yukarıdaki tablodaki verilere göre öğrenme stillerinin kaçınan öğrenme stili alt boyutu bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde duygusal zekâ alt boyutlarının birlikte kaçınan öğrenme stili alt boyutu puanları ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=0.296$) gösterdiği ve bağımlı değişkendeki varyansın %8,8'inin ($R^2=0.088$) duygusal zekâdan kaynaklandığı söylenebilir.

Her bir açıklayıcı değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde kaçınan öğrenme stili alt boyutuna en yüksek ve anlamlı düzeyde tek etkinin duygusal zekânın toplam duygusal zekâ boyutunda ($\beta=0.309$) olduğu görülmektedir. Toplam duygusal zekâ alt boyutunun kaçınan öğrenme stili alt boyutu üzerinde yüksek düzeyde anlamlı düzeyde ($p<.01$) ve pozitif yönlü yordama derecesine sahip olduğu dikkat çekmektedir. Diğer alt boyutların ise kaçınan öğrenme stili üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olmadığı dikkat çekmektedir.

4.1.6. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “katılımcı öğrenme stili” alt boyutu düzeyini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Duygusal zekânın alt boyutlarının (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin katılımcı öğrenme stili alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Duygusal Zekânın Katılımcı Öğrenme Stilleri Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi

Değişkenler	N	R	R ²	F	p	β	t	p
İyi Oluş						,324	4,129	,000**
Öz Kontrol						,005	,079	,937
Duygusallık	406	.375	.140	13.074	.000**	,048	,694	,488
Sosyallik						-,079	-1,064	,288
Toplam Duygusal Zekâ						,101	1,688	,092
Bağımlı Değişken: Katılımcı Öğrenme Stili								

**p<.01

Tablo 12’da öğrenme stillerinin katılımcı öğrenme stili alt boyutu bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde duygusal zekâ alt boyutlarının birlikte katılımcı öğrenme stili alt boyutu puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.375$) gösterdiği ve bağımlı değişkendeki varyansın %14’ünün ($R^2=0.140$) duygusal zekâdan kaynaklandığı görülmektedir.

Her bir açıklayıcı değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde kaçınan öğrenme stili alt boyutuna en yüksek ve anlamlı düzeyde tek etkinin duygusal zekânın iyi oluş alt boyutunda ($\beta=0.324$) olduğu görülmektedir. Zira iyi oluş alt boyutunun katılımcı öğrenme stili alt boyutu üzerinde yüksek düzeyde anlamlı düzeyde ($p<.01$) ve pozitif yönlü yordama derecesine sahip olduğu dikkat çekmektedir. Diğer alt boyutların ise katılımcı öğrenme stili üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

4.2. Öğrenme stilleri alt boyutları ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

Duygusal zekâ ile öğrenme stili arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığı Pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği ile analiz edilerek sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13.

Duygusal Zekâ İle Öğrenme Stili Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar		Bağımsız	Bağımlı	İşbirlikli	Yarışmacı	Katılımcı	Kaçınan
		Öğrenme Stili	Öğrenme Stili	Öğrenme Stili	Öğrenme Stili	Öğrenme Stili	Öğrenme Stili
Duygusal Zeka	İyi Oluş	360**	.436**	272**	.240**	.363**	146**
	Öz Kontrol	190**	.234**	.111*	.037	204**	.033
	Duygusalılık	252**	.378**	.204**	.067	248**	.077
	Sosyallik	273**	.369**	.221**	.150**	.238**	138**
	Top. Duy. Zeka	.277**	.362**	.269**	.277**	.284**	.284**

* p< .05 ; ** p< .01

Öğretmen adaylarının Bağımsız, Bağımlı, İşbirlikçi ve Paylaşımçı öğrenme stilleri ile duygusal zekanın İyi Oluş, Öz Kontrol, Duygusalılık, Sosyallik ve Toplam Duygusal Zeka puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının Rekabetçi ve Çekingen Öğrenme Stili ile duygusal zekanın İyi Oluş, Sosyallik ve Toplam Duygusal Zeka puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki varken duygusal zekanın Öz Kontrol ve Duygusalılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

4.3.1 Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili puan ortalaması öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Düzeyi Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Bağımsız Öğrenme Stili	Erkek	144	16,47	5,07			
	Kadın	262	16,71	3,71	404	-,549	,583
Bağımlı Öğrenme Stili	Erkek	144	21,51	6,79			
	Kadın	262	24,44	4,55	404	- 5,185	,000**
İşbirlikli Öğrenme Stili	Erkek	144	11,99	4,04			
	Kadın	262	12,39	3,64	404	- 1,019	,309
Yarışmacı Öğrenme Stili	Erkek	144	18,83	7,22			
	Kadın	262	20,19	6,70	404	- 1,895	,059
Katılımcı Öğrenme Stili	Erkek	144	12,38	4,27			
	Kadın	262	13,60	3,37	404	- 3,174	,002**
Kaçınan Öğrenme Stili	Erkek	144	16,63	6,16			
	Kadın	262	16,13	5,33	404	,847	,398

**p<.01

Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için yapılan t-testi analizi sonucunda bağımlı öğrenme stili alt boyutunda ve katılımcı öğrenme stili alt boyutunda yüksek düzeyde anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre gerek bağımlı öğrenme stili gerekse katılımcı öğrenme stili alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının daha düşük puan ortalamasına sahip oldukları dikkat çekmektedir.

4.3.2 Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili puan ortalaması öğretmen adaylarının okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri görüşlerinin öğretmenlerin öğrenim gördükleri Üniversite türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 15.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversite Türü Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Düzeyi Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Üniversite Türü	N	— X	Ss	sd	t	p
Bağımsız Öğrenme Stili	Özel	146	15,53	5,43			
	Devlet	260	17,25	3,24	404	- 3,995	,000**
Bağımlı Öğrenme Stili	Özel	146	20,70	7,13			
	Devlet	260	24,91	3,81	404	- 7,764	,000**
İşbirlikli Öğrenme Stili	Özel	146	12,10	4,26			
	Devlet	260	12,33	3,49	404	-,592	,554
Yarışmacı Öğrenme Stili	Özel	146	21,18	7,75			
	Devlet	260	18,88	6,25	404	3,253	,001**
Katılımcı Öğrenme Stili	Özel	146	12,97	4,67			
	Devlet	260	13,27	3,14	404	-,772	,440
Kaçınan Öğrenme Stili	Özel	146	15,14	6,46			
	Devlet	260	16,96	5,01	404	- 3,164	,002**

**p<.01

Yapılan t-testi analizi sonuçları öğretmen görüşlerinin öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili alt boyutlarında istatistiksel olarak yüksek anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili alt boyutlarında özel okullarda öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları devlet okulunda öğrenim gören öğretmen adaylarından daha düşüktür. Yarışmacı öğrenme stili alt boyutunda ise devlet

okulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları özel okulda öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha düşüktür.

4.3.3 Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili puan ortalaması öğretmen adaylarının branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri görüşlerinin öğretmen adaylarının branşları değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 16.

Branş Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Düzeyi Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Grup	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Bağımsız Öğrenme Stili	1	Sınıf Öğretmenliği	57	16.81	5.20	5.730	.001**	2-3
	2	Rehberlik	111	15.31	5.24			
	3	Özel Eğitim	164	17.43	3.26			
	4	İngilizce Öğrt.	68	16.76	3.17			
Bağımlı Öğrenme Stili	1	Sınıf Öğretmenliği	57	22.07	6.12	8.860	.000**	2-3
	2	Rehberlik	111	21.71	7.36			
	3	Özel Eğitim	164	24.41	4.12			2-4
	4	İngilizce Öğrt.	68	25.09	3.41			1-3
İşbirlikli Öğrenme Stili	1	Sınıf Öğretmenliği	57	12.56	4.11	.558	.643	-
	2	Rehberlik	111	12.24	4.09			
	3	Özel Eğitim	164	11.99	3.36			
	4	İngilizce Öğrt.	68	12.57	3.88			
Yarışmacı Öğrenme Stili	1	Sınıf Öğretmenliği	57	23.10	7.29	7.599	.000**	1-3
	2	Rehberlik	111	20.42	7.62			
	3	Özel Eğitim	164	18.40	6.36			1-4
	4	İngilizce Öğrt.	68	18.82	5.75			
Katılımcı Öğrenme Stili	1	Sınıf Öğretmenliği	57	13.85	4.37	.973	.406	-
	2	Rehberlik	111	12.82	4.58			

	3	Özel Eğitim	164	13.20	3.16		
	4	İngilizce Öğrt.	68	13.05	2.90		
	1	Sınıf Öğretmenliği	57	16.57	6.67		1-2
Kaçınan	2	Rehberlik	111	14.17	5.87	9.402 .000**	2-3
Öğrenme Stili	3	Özel Eğitim	164	17.72	4.95		2-4
	4	İngilizce Öğrt.	68	16.48	4.75		

**p<.01

Öğretmenlerin branşları değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili alt boyutlarında yüksek anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili alt boyutlarında ise öğretmen adaylarının branşına göre herhangi bir farklılaşma bulunamamıştır.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için Tukey Testi uygulanmıştır. Buna göre bağımsız öğrenme stili alt boyutunda rehberlik ve özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının görüşlerinde farklılaşma bulunduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmen adaylarının puan ortalamalarının rehberlik bölümü öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bağımlı öğrenme stili alt boyutunda rehberlik ile özel eğitim öğretmen adaylarının puan ortalamaları, rehberlik ile İngilizce öğretmen adaylarının puan ortalamaları ve sınıf öğretmeni öğretmen adayları ile özel eğitim öğretmen adayları arasındaki puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta İngilizce öğretmen adaylarının puan ortalamaları diğer branş öğretmen adaylarından daha yüksektir.

Yarışmacı öğrenme stili alt boyutunda sınıf öğretmenliği öğretmen adayları ile özel eğitim öğretmenliği öğretmen adayları arasında ve sınıf öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmaktadır. Son olarak kaçınan öğrenme stili alt boyutunda sınıf öğretmenliği ile rehberlik branşı arasında, rehberlik branşı ile özel eğitim branşı arasında ve rehberlik branşı ile İngilizce branşı arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmaktadır. Bu alt boyutta en yüksek puan ortalamasının sınıf öğretmenliği branşında olduğu dikkat çekmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri görüşlerinin öğretmenlerin adaylarının gelir düzeyleri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis ile analiz edilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

4.3.4 Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili puan ortalaması öğretmen adaylarının gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 17.

Aylık Gelir Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Grup	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Bağımsız Öğrenme Stili	1. 1	0-1000 TL	56	17,44	3,68	1,364	,246	
	2. 2	1001-2500 TL	181	16,91	3,80			
	3. 3	2501- 4000 TL	107	16,22	4,36			
	4. 4	4001 - 5000 TL	30	15,62	5,02			
	5. 4	5001 TL ve Üzeri	32	16,35	5,43			
Bağımlı Öğrenme Stili	1. 1	0-1000 TL	56	24,69	4,00	4,674	,001	
	2. 2	1001-2500 TL	181	24,17	4,59			1-4
	3. 2	2501- 4000 TL	107	22,96	6,15			1-5
	4. 3	4001 - 5000 TL	30	21,79	7,88			2-5
	5. 4	5001 TL ve Üzeri	32	20,41	7,32			
İşbirlikli Öğrenme Stili	1. 1	0-1000 TL	56	12,69	3,30	1,492	,204	
	2. 2	1001-2500 TL	181	12,45	3,45			
	3. 2	2501- 4000 TL	107	12,32	4,05			-
	4. 3	4001 - 5000 TL	30	11,00	5,03			
	5. 4	5001 TL ve Üzeri	32	11,29	4,23			
Yarışmacı Öğrenme Stili	1. 1	0-1000 TL	56	20,96	6,24	,487	,746	
	2. 2	1001-2500 TL	181	19,59	6,73			
	3. 3	2501- 4000 TL	107	19,52	6,86			
	4. 3	4001 - 5000 TL	30	19,79	8,48			
	5. 4	5001 TL ve Üzeri	32	19,58	7,83			
	1. 1	0-1000 TL	56	13,98	3,58	3,092	,056	
	2. 2	1001-2500 TL	181	13,60	3,22			-

Katılımcı	3.3	2501- 4000 TL	107	12,89	3,90		
Öğrenme	4.	4001 - 5000 TL	30	11,83	5,07		
Stili	5.4	5001 TL ve Üzeri	32	11,93	4,26		
	1.1	0-1000 TL	56	17,50	6,08	1,531	,192
Kaçınan	2.	1001-2500 TL	181	16,23	5,11		
Öğrenme	3.2	2501- 4000 TL	107	16,29	5,62		
Stili	4.3	4001 - 5000 TL	30	14,25	6,76		
	5. 4	5001 TL ve Üzeri	32	16,93	6,51		

Yapılan Anova analizine göre bağımsız öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, katılımcı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili alt boyutlarında öğretmen adaylarının gelir durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır. Bağımlı düşünme alt boyutunda ise öğretmen adaylarının gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında gerçekleştiğine bakıldığında 0-1000 TL arasında gelir düzeyine sahip öğretmen adayları ile 4001-5000 TL arasında gelir düzeyine sahip öğretmen adayları arasında, 0-1000 TL arasında gelir düzeyine sahip öğretmen adayları ile 5001 TL ve üzeri gelir düzeylerine sahip öğretmen adayları arasında ve 1001-2500 TL arasında gelir düzeyine sahip öğretmen adayları ile 5001 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde alt problemlere ilişkin olarak öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin duygusal zekalarına etkisini belirlemeye, öğrenme stilleri ile duygusal zeka arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunup bulunmadığına ve bazı değişkenlere öğrenme stili düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ait bulgular sırasıyla verilerek tartışma ve yorum yapılmıştır.

5.1. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stilleri alt boyutları bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili, katılımcı öğrenme stili düzeylerini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

5.1.1. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “bağımsız öğrenme stili” alt boyutu düzeyi;

Öğrenme stiline bağımsız öğrenme stili alt boyutunu duygusal zekanın iyi oluş alt boyutu anlamlı düzeyde etkilemektedir. Duygusal zekanın diğer alt boyutları öz kontrol, duygusallık, sosyallik ve toplam duygusal zeka alt boyutlarının ise bağımsız öğrenme stili alt boyutuna etkisi bulunamamıştır.

Öğrenme stiline bağımsız öğrenme stili alt boyutunu duygusal zekanın iyi oluş alt boyutunun yüksek anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak etkilediği dikkat çekmektedir. Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler başka öğrencilerle bir arada değil yalnız başlarına çalışmayı tercih etmektedirler. Yeteneklerine son derece güvenen bu öğrenciler kalabalıklar içinde değil kendi başlarına öğrenmeyi sevmektedir. Ödevlerini kendi başlarına hazırlar, kendi hızlarını kendileri ayarlarlar. Öğrenme sürecinde kendi ilgi duydukları alanlarda öğrenmeyi tercih ederler. Sorumluluk almayı ve özgür düşünmeyi tercih ederler (Vural, 2013). İyi oluş boyutu ise kişinin bir takım iyi özelliklere sahip olması, genel olarak hayattan memnun olması, güçlü yönlerinin farkında olması ve buna inanması ve bir anlamda hayata pozitif olarak bakabilmesini ifade etmektedir (Özdemir, 2015). Bu sonuca göre bağımsız, kendi başına, başkalarının etkisinde kalmadan öğrenme stilini tercih eden kimselerin aynı

zamanda güçlü yönlerinin farkında olması ve iyimserlik özellikleri göstermesi birbirini açıklayıcı özellikte görülmektedir.

5.1.2. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “bağımlı öğrenme stili” alt boyutu düzeyi;

Öğrenme stiline bağımlı öğrenme stili alt boyutunu duygusal zekanın iyi oluş, duygusallık ve toplam duygusal zeka boyutları anlamlı düzeyde etkilemektedir. Duygusal zekanın diğer alt boyutları öz kontrol ve sosyallik boyutlarının ise bağımlı öğrenme stili alt boyutuna etkisi bulunamamıştır.

Öğrenme stiline bağımlı öğrenme stili alt boyutunu duygusal zekanın iyi oluş alt boyutunun yüksek anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak etkilediği dikkat çekmektedir. Bağımlı öğrenme stiline duygusallık alt boyutunu duygusal zekanın duygusallık alt boyutu anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak, toplam duygusal zeka alt boyutunu da anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak etkilediği görülmektedir. Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler sadece öğrenmeleri gerektiği zaman öğrenmektedirler. Bu öğrenciler öğrenme sürecinde öğretmene ya da diğer öğrencilere ihtiyaç duymaktadır (Cengizhan, 2007). Öğrenme sürecinde başkalarının yardımına ihtiyaç duyan öğrenciler genel ruh hali iyimser düzeyde olan yani iyi oluş düzeyleri yüksek olan duygusal zeka alt boyutundan yüksek anlamlı düzeyde etkilendikleri görülmektedir. Bağımlı öğrenme alt boyutunun anlamlı düzeyde diğer bir yordayıcısı duygusallık alt boyutudur. Duygusallık alt boyutu bağımlı düşünme alt boyutunu anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak etkilediği görülmektedir. Duygusal zekanın duygusallık alt boyutu insanların duygularını ayırt edebilme, duygularını ifade etme ve gösterme ve diğer kişilerle duygusal bağ oluşturmada zorlanma gibi durumlara işaret etmektedir (Petrides ve Furnham, 2000). Bu şekilde duygusal özellikler gösteren insanların öğrenme sürecinde başkalarına ihtiyaç duyan insanların yordayıcısı olduğu söylenebilir. Son olarak bağımlı öğrenme alt boyutunu duygusal zekanın toplam duygusal zeka alt boyutunun anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü etkilediği görülmektedir. Toplam duygusal zeka alt boyutu (Petrides ve Furnham, 2000) genel olarak kişinin yüksek motivasyonlu olup olmadığını, olayları düzenleme becerisini, motivasyonu devam ettirmekte zorlanıp zorlanmadığını, yeni bir çevreye uyum sağlama becerisine sahip olup olmadığını ölçmektedir. Araştırma sonuçları bu

özelliklere sahip kişilerin bağımlı öğrenme stiline sahip bireylerin yordayıcısı olduğu söylenebilir.

5.1.3. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “işbirlikli öğrenme stili” alt boyutu düzeyi;

Öğrenme stiline bağımlı öğrenme stili alt boyutunu duygusal zekanın iyi oluş, ve toplam duygusal zeka boyutları anlamlı düzeyde etkilemektedir. Duygusal zekanın diğer alt boyutları öz kontrol, duygusallık ve sosyallik boyutlarının ise işbirlikli öğrenme stili alt boyutuna etkisi bulunamamıştır.

Öğrenme stiline işbirlikli öğrenme stili alt boyutunu duygusal zekanın iyi oluş alt boyutu anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak , toplam duygusal zeka alt boyutu da anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak etkilediği görülmektedir. İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğrenciler öğretme öğrenme sürecinde diğer öğrencilerle çalışmayı tercih eden, seven öğrencilerdir. İşbirlikçi öğrenme stili öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerine, olayları ve durumları paylaşımlarına dayalı bir öğrenme stildir (Grasha, 1994). İşbirlikli öğrenme öğrencilerin birbirlerinin paylaşımlarından öğrenmelerini içeren bir süreçte gerçekleştiğinden tartışmaya, fikir alışverişinde bulunmaya ve bu yolla birbirlerini öğrenmeye teşvik etmektedirler (Gökdağ, 2004). Birbirlerinden öğrenmeyi, işbirliği yapmayı seven işbirlikçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin iyi oluş ve toplam duygusal zeka alt boyutlarının yordayıcısı olduğu görülmektedir.

5.1.4. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “yarışmacı öğrenme stili” alt boyutu düzeyi;

Öğrenme stiline yarışmacı öğrenme stili alt boyutunu duygusal zekanın iyi oluş, duygusallık ve toplam duygusal zeka boyutları anlamlı düzeyde etkilemektedir. Duygusal zekanın diğer alt boyutları özkontrol ve sosyallik boyutlarının ise yarışmacı öğrenme stili alt boyutuna etkisi bulunamamıştır.

Yarışmacı öğrenme stili rekabetçi bir öğrenme sürecine vurgu yapmaktadır. Ben merkezci olarak hareket eden bu öğrenciler grup olarak oynanan oyunlardan ve yarışmalardan hoşlanmaktadır. Rekabetçi ve kazanmaya odaklanmış öğrenme etkinliklerine katılmada daha isteklidirler (Akdeniz, 2007). Bu öğrenciler kendileri ile ilgilenmeye ve kazanmaya güdülendiklerinden, oyunlardan ve yarışmalardan

hoşlandıklarından (Sever, 2008) bu tür etkinlikler yapma ve buna göre eğitim ortamları oluşturma bu öğrencilerin etkili ve kalıcı öğrenebilmeleri için yararlı olacaktır.

5.1.5. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “kaçınan öğrenme stili” alt boyutu düzeyi;

Öğrenme stilinin kaçınan öğrenme stili alt boyutunu duygusal zekanın toplam duygusal zeka alt boyutu anlamlı düzeyde etkilemektedir. Duygusal zekanın diğer alt boyutları iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutlarının ise kaçınan öğrenme stili alt boyutuna etkisi bulunamamıştır.

Öğrenme stilinin kaçınan öğrenme stili alt boyutunu duygusal zekanın toplam duygusal zeka alt boyutu yüksek anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak, etkilediği görülmektedir. Kaçınan öğrenme stiline sahip öğrencilerin, yönlendirme istemeyen, uyumsuzluk gösteren, sınıftan hoşlanmayan, öğrenmeye isteksiz bir yapıya sahip öğrenciler olduğu dikkat çekmektedir (Sever, 2008). Bu öğrenciler sınıf etkinliklerine katılmada ve bilgi edinmeye ve içeriğe karşı çok hevesli olmayan, öğrenme sürecinde ilgisiz olan (kaçınan öğrenme stiline sahip öğrencilerin (Diaz ve Cartnal, 1999) toplam duygusal zeka alt boyutunda daha yüksek puana sahip öğrencilerin yordayıcısı oldukları görülmektedir.

5.1.6. Duygusal zekânın alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) öğrenme stillerinin “katılımcı öğrenme stili” alt boyutu düzeyi;

Öğrenme stilinin katılımcı öğrenme stili alt boyutunu duygusal zekanın iyi oluş alt boyutu anlamlı düzeyde etkilemektedir. Duygusal zekânın diğer alt boyutları öz kontrol, duygusallık, sosyallik ve toplam duygusal zekâ alt boyutlarının ise katılımcı öğrenme stili alt boyutuna etkisi bulunamamıştır.

Öğrenme stilinin katılımcı öğrenme stili alt boyutunu duygusal zekanın iyi oluş alt boyutu yüksek anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak etkilediği görülmektedir. Katılımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler sınıf içi tartışmalara ve etkinliklere ilgi duymaktadır. Bu öğrenciler için derslere katılmak, etkinlikleri yapmak eğlencelidir. Öğrenilen içerikle ilgili tartışmayı sever, sorumluluk almaktan hoşlanırlar. Sonuç olarak bu öğrenciler dersle ilgili yapılması gereken eylemleri yerine getirmede diğer öğrencilerden daha heveslidir (Vural, 2013). Ders ve etkinliklere katılımda böylesine hevesli, öğrenmeye istekli öğrenciler aynı zamanda bir takım iyi özelliklere sahip olma

ve genel olarak hayattan memnun olma olarak tanımlanan iyi oluş alt boyutu tarafından yordayıcı özellikte olması dikkat çekicidir.

5.2. Öğrenme stilleri alt boyutları8 bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili, katılımcı öğrenme stili) ile duygusal zekâ alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik, toplam duygusal zekâ) arasındaki ilişki düzeyi;

Yapılan korelasyon analizi sonucunda öğrenme stili alt boyutlarının tamamına yakını ile duygusal zeka alt boyutlarının tamamına yakını arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Aşağıda bu boyutlar arası ilişki düzeyleri tartışılacak ve yorumlanacaktır.

Bağımsız öğrenme stili alt boyutu ile duygusal zekânın iyi oluş alt boyutu arasında yüksek anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Herhangi bir yetişkinin yardımı olmadan kaynaklara ulaşabilen, görevleri yerine getirmede başkalarından yardım almayan ve görevi yerine getirme yollarını kendisi geliştiren ve kendi amaç ve hedeflerini planlama becerisine sahip olan bağımsız öğrenme stiline (Cassidy, 2006) sahip öğrencilerin hayattan genel olarak memnun olma olarak ifade edilen iyi oluş boyutu arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Bağımsız öğrenme stili ile öz kontrol alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öz kontrol alt boyutu kişinin duygularını düzenleme, karar alma, stresle baş etme gibi becerilerini ifade eden öz kontrol alt boyutu (Petrides ve Furnham 2000;2001)) ile bağımsız öğrenme stili arasında da anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bağımsız öğrenme stili ile duygusal zekanın duygusallık, sosyallik ve toplam duygusal zeka alt boyutları arasında da aynı şekilde anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Bağımlı öğrenme stili alt boyutu ile duygusal zekanın tüm alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler kendilerine ne yapmaları gerektiğini söyleyen bir otorite figürüne ihtiyaç duymaktadırlar (Diaz ve Cartnal, 1999). Başka bir deyişle bu kişiler öğrenme sürecinde başka birinin yardımına ihtiyaç duymaktadır. Öğrenme sürecinde başkasına ihtiyaç duyan öğretmen adaylarının duygusal zekanın tüm boyutlarıyla ilişkisi dikkat çekmektedir. İşbirlikli öğrenme stili ile duygusal zekanın tüm alt boyutları arasında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme stili daha yetenekli öğrencilerin, öğretmenlerin ya da diğer akranların yardım ve işbirliği sağlaması yoluyla öğrenmeye katkı sağlaması sürecini içermektedir (Oxford, 1997).

İşbirlikli öğrenme stilinde öğrencilerin birbirlerinden aktif olarak öğrenmeleri, birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmaları söz konusudur. İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğrenciler birbirlerine yardım etme, kılavuzluk yapma yoluyla da hem kendilerinin hem de akranlarının öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır.

Rekabete, diğer öğrencilerle yarışmaya dayalı dayalı yarışmacı öğrenme stili alt boyutu ile duygusal zekanın iyi oluş, sosyallik ve toplam duygusal zeka alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Diğer alt boyutlar öz kontrol ve duygusallık alt boyutları ile yarışmacı öğrenme stili arasında ise anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır. Diğer bir öğrenme stili alt boyutu katılımcı öğrenme stili ile duygusal zekanın tüm alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu öğrenciler öğrenme sürecinde bilgi edinmeyi sadece okulla sınırlamayıp, dışarıdan da alma ve edinilen bilgiyi sınıfla paylaşma sorumluluğunu üstlenmektedirler. Katılımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin ders konularını öğrenmeye daha istekli oldukları ve okulu sevdikleri, okula gelmekten hoşlandıkları görülmektedir. (Şimşek, 2006'dan Akt. Şentürk ve İkikardeş, 2011). Öğrenmeye daha istekli olan bu öğrencilerin duygusal zekanın hayattan genel olarak memnun olma, kendi duygularını düzenleyebilme, duygusal olma ve sosyal olma gibi özellikler barındıran duygusal zekanın tüm alt boyutlarının öğrenme stilinin katılımcı alt boyutu ile ilişkili olduğu dikkat çekmektedir.

Son olarak öğrenme stilinin diğer boyutu kaçınan öğrenme stili ile duygusal zekanın iyi oluş, sosyallik ve toplam duygusal zeka alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Duygusal zekanın diğer iki alt boyutu öz kontrol ve duygusallık alt boyutu ile kaçınan öğrenme stili arasında ise anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır. Kaçınan öğrenme stiline sahip öğrenciler geleneksel öğretim ortamını tercih eden ve dersle ya da dersin işlenişiyile çok ilgilenmeyen, sınıfta öğrenme sürecinde başkalarıyla paylaşımda bulunmayan öğrencilerdir. Sınıfta olan bitene karşı kayıtsız olan (Şimşek, 2006'dan Akt. Şentürk ve İkikardeş, 2011) bu öğrencilerin duygusal zekanın hayattan memnun olma, duygusal olma ve hissedilen duyguyu ayırt edememe, duygularını göstermede zorlanma gibi özellikler gösteren öğrenciler ile anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki gösterdiği dikkat çekmektedir.

5.3. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili puan ortalaması öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türüne, branşlarına ve gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyeti, okul türü, değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için t-testi, branş değişkenine göre farklılaşma düzeyini saptayabilmek için varyans analizi (ANOVA) ve gelir düzeyine göre farklılaşma düzeyini belirleyebilmek için Kruskal Wallis-H analizi yapılmıştır. Buna göre;

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre bağımlı öğrenme stili ve katılımcı öğrenme alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre hem bağımlı öğrenme hem de katılımcı öğrenme stilinde erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre öğrenme sürecinde yönlendirilmeye daha fazla ihtiyaç duydukları, detaylı olarak organize edilmiş dersleri daha çok sevdikleri (Vural, 2003) görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre katılımcı öğrenme stili puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının derste kendilerinden istenilenleri ve isteğe bağlı olan ödevleri yapma, sorumluluklarının farkında olma ve görevlerini yerine getirme, ödevleri istenilen şekilde ve zamanında yapma özellikleri gösteren katılımcı öğrenme stili (Vural, 2003) davranışları gösterme puan ortalamaları erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetleri değişkenine göre öğrenme stili diğer alt boyutları bağımsız öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri okul türüne göre bakıldığında bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Bulgular devlet okuluna giden öğretmen adaylarının bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili alt boyutları ortalama puanlarının özel okula giden öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yarışmacı

öğrenme stili ortalama puanlarında ise özel okula giden öğretmen adaylarının puan ortalamaları devlet okullarına giden öğretmen adaylarından daha yüksektir. Buna göre devlet okuluna giden öğretmenlerin kendi öğrenme yeteneklerine güvenme, kendi başına çalışma özellikleriyle açıklanan bağımsız öğrenme stili davranışları, öğretmen ve diğer öğrencileri kaynak olarak görme özellikleri ile açıklanan bağımlı öğrenme stili davranışları ve sınıfta olup bitene karşı ilgisiz özellikleri ile (Şimşek, 2006'dan Akt. Şentürk ve İkikardeş, 2011) açıklanan kaçınan öğrenme stili davranışlarının özel okula giden öğretmen adaylarından daha yoğun olduğu görülmektedir. Ödül almak ya da öğretmenin ilgisini çekmek için öğrenen ve sınıfı bir kazanma ya da kaybetme ortamı olarak gören yarışmacı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının puan ortalamalarının özel okulda öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının devlet okulunda öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre işbirlikli öğrenme stili arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanlara/branşlara göre farklılaşma olup olmadığını belirleyebilmek için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Ayrıca farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için Tukey testi uygulanmıştır. Buna göre bağımsız öğrenme stili alt boyutunda rehberlik branşında öğrenim gören öğretmen adayları ile özel eğitim alanında eğitim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre özel eğitim alanında eğitim gören öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde kendi kendine çalışma özelliklerine sahip olan bağımsız öğrenme stili puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bağımlı öğrenme alt boyutunda rehberlik branşında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile özel eğitim öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında ve sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adayları ile özel eğitim alanında öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Buna göre, rehberlik alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının özel eğitim öğretmenlerinden ve İngilizce öğretmenlerinden daha

düşük olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının da özel eğitim alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Yarışmacı öğrenme stili alt boyutunda sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adayları ile özel eğitim öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bulgular özel eğitim öğretmenliğinde ve İngilizce öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanlarının sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları özel eğitim ve İngilizce öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha rekabetçi bir öğrenme stiline sahiptir.

Son olarak kaçınan öğrenme stili alt boyutunda farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için yapılan Tukey testi sonuçları farklılığın sınıf öğretmenliği bölümü ile rehberlik bölümü arasında, rehberlik bölümü ile özel eğitim bölümü arasında ve rehberlik bölümü ile İngilizce öğretmenliği bölümü arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının rehberlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından, rehberlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından ve yine rehberlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin rehberlik bölümü öğrencilerinden, rehberlik bölümü öğrencilerinin de özel eğitim bölümü öğrencilerinden ve İngilizce bölümü öğrencilerinden daha pasif öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Bu anlamıyla kaçınan öğrenme stiline sahip öğrenciler daha pasif bir yapıdadır. Kaçınan öğrenme stiline sahip öğrenciler sınıf içi etkinliklere kapalı, okuma çalışmalardan ve ödevlerden hoşlanmayan, öğretmen-öğrenci etkileşiminden çok hoşlanmayan ve coşkulu, istekli öğretmenleri sevmeyen bir yapı göstermektedir (Şimşek, 2006'dan Akt. Şentürk ve İkikardeş, 2011).

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri branş değişkenine göre diğer iki boyut olan işbirlikli öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili alt boyutlarına göre bakıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenme stili alt boyutları puan ortalamalarında gelir düzeylerine göre farklılaşma olup olmadığını belirleyebilmek için Kruskal Wallis-H analizi yapılmıştır. Buna göre bağımlı öğrenme stili alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki farka bakıldığında 0-1000 TL arasında gelire sahip olan öğrenciler ile 4001 TL -5000 TL arasında gelire sahip öğrenciler arasında, 0-1000 TL arasında gelire sahip olan öğrenciler ile 5001 TL ve üzeri arasında gelire sahip öğrenciler arasında, 1001 TL-2500 TL arasında gelire sahip öğrenciler ile 5001 TL ve üzeri gelire sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Gelir düzeyine göre bakıldığında 5001 TL ve üzerinde gelire sahip öğrencilerin puan ortalamalarının 0-1000 TL ve 1001-2500 TL arasında gelire sahip öğrencilerin puan ortalamalarında daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Gelir düzeyi değişkenine göre diğer alt boyutlar bağımsız öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, katılımcı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına göre sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Öncelikle duygusal zekânın alt boyutlarının öğrenme stillerine etkisine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Ardından duygusal zekâ ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlara, son olarak öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, kaçınan öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili puan ortalaması öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türüne, branşlarına ve gelir düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının öğrenme stili düzeylerini duygusal zeka özellikleri anlamlı düzeyde etkilemektedir. Öğrenme stillerinin ve duygusal zekanın boyutlarına ayrı ayrı bakıldığında öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme stili alt boyutu duygusal zekanın iyi oluş alt boyutunu anlamlı düzeyde etkilemektedir. Regresyon analizi sonucuna göre duygusal zekanın bağımsız öğrenme stilinin %13.6'sını bağımsız öğrenme stili alt boyutunun açıkladığı görülmektedir.

Bağımlı öğrenme stili alt boyutunun duygusal zekanın iyi oluş, duygusallık ve toplam duygusal zeka alt boyutlarını anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. Bu üç boyut arasında bakıldığında en yüksek etkiyi iyi oluş alt boyutu yapmaktadır. İyi oluş alt boyutunu duygusallık alt boyutu ve toplam duygusal zeka alt boyutu takip etmektedir. Duygusal zeka, bağımlı öğrenme stili alt boyutunun %22.2'sini açıklamaktadır.

İşbirlikli öğrenme stili alt boyutu duygusal zekanın iyi oluş ve toplam duygusal zeka alt boyutlarını anlamlı düzeyde etkilemektedir. Analiz sonuçları bu iki boyut arasında en yüksek etkiyi toplam duygusal zeka alt boyutunun yaptığı dikkat çekmektedir. Duygusal zeka, işbirlikli öğrenme stili alt boyutunun % 9.5'ini açıklamaktadır.

Yarışmacı öğrenme stili alt boyutu duygusal zekanın iyi oluş, öz kontrol ve sosyallik alt boyutları anlamlı düzeyde etkilemektedir. Üç boyut arasında ayrı ayrı bakıldığında en yüksek etkiyi iyi oluş alt boyutunun yaptığı görülmektedir. İyi oluş alt

boyutunu sırasıyla öz kontrol alt boyutu ve sosyallik alt boyutu takip etmektedir. Duygusal zeka, yarışmacı öğrenme stili alt boyutunun %10.6'sını açıklamaktadır.

Kaçınan öğrenme stili alt boyutu duygusal zekanın toplam duygusal zeka alt boyutunu anlamlı düzeyde etkilemektedir. Duygusal zekanın diğer alt boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisi saptanamamıştır. Duygusal zeka kaçınan öğrenme stili alt boyutunun %8.8'ini yordamaktadır.

Katılımcı öğrenme stili alt boyutu duygusal zekanın iyi oluş alt boyutunu anlamlı düzeyde etkilemektedir. Duygusal zekanın diğer alt boyutları öz kontrol, duygusallık, sosyallik ve toplam duygusal zeka alt boyutlarının ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisine rastlanmamıştır. Ayrıca duygusal zeka katılımcı öğrenme stili alt boyutunun %14'ünü açıklamaktadır.

Yapılan korelasyon analizi sonuçları göre öğrenme stilleri ile duygusal zeka arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki bulunduğunu göstermiştir. Buna göre bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, katılımcı öğrenme stili alt boyutları ile duygusal zekanın tüm alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Yarışmacı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili ile duygusal zekanın iyi oluş, sosyallik ve toplam duygusal zeka arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Yarışmacı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili ile duygusal zekanın öz kontrol ve duygusallık alt boyutları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğrenme stili puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre bağımlı öğrenme stili alt boyutunda ve katılımcı öğrenme stiline anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Bağımlı öğrenme stili alt boyutunda erkeklerin puan ortalamalarının kadınlardan daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha bağımlı bir öğrenme stiline sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcı öğrenme stiline de kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Diğer öğrenme stili alt boyutları, bağımsız düşünme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilememiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri okul türüne göre yapılan t-testi analizi sonuçlarına bakıldığında bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Buna göre bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili alt boyutlarında devlet okuluna giden öğretmen adaylarının puan ortalamaları özel okula giden öğretmen adaylarından daha yüksektir. Yarışmacı öğrenme stilinde ise özel okula giden öğretmen adaylarının puan ortalamalarının devlet okuluna giden öğretmen adaylarından daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları dikkat çekmektedir. Diğer öğrenme stili alt boyutları işbirlikli öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili ile okul türü değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır.

Öğretmen adaylarının branşlarında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunup bulunmadığını tespit edebilmek için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu göstermiştir. Farklılaşmanın hangi boyutlar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan tukey testi sonucunda; bağımsız öğrenme stili alt boyutunda rehberlik branşı ile özel eğitim branşı arasında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Bağımsız öğrenme stili alt boyutunda rehberlik alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarının özel eğitim alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha düşük olduğu dikkat çekmektedir.

Bağımlı öğrenme stili alt boyutunda gruplar arasında farklılaşmaya bakıldığında; Sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının özel eğitim öğretmenlerinden ve rehberlik öğretmenlerinin puan ortalamalarının özel eğitim öğretmenlerinden ve İngilizce öğretmenlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Yarışmacı öğrenme stili alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının özel eğitim öğretmenlerinden ve İngilizce öğretmenlerinden daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Son olarak kaçınan öğrenme stili alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının rehberlik öğretmenlerinden, rehberlik öğretmenlerinin puan ortalamalarının özel eğitim öğretmenlerinden ve İngilizce öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme stili ile katılımcı öğrenme stili alt boyutlarında ise branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır.

Öğretmen adaylarının gelir düzeylerinin öğrenme stilleri düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını tespit edebilmek için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda bağımlı öğrenme stili alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre bağımlı öğrenme stili alt boyutunda 0-1000 TL arasında gelire sahip öğretmen adaylarının puan ortalamasının 4001 TL ile 5001 TL ve üzeri gelire sahip öğretmen adaylarının puan ortalamalarından, 1001 TL ile 2500 TL arasında gelire sahip öğretmen adaylarının puan ortalamalarının 5001 TL üzerinde gelire sahip öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının gelir düzeylerine göre diğer öğrenme stili alt boyutları bağımsız öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, katılımcı öğrenme stili ve kaçınan öğrenme stili alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre eğitim ve araştırma alanlarında şu öneriler verilebilir:

6.2.1. Eğitim

1. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenme stili düzeylerini duygusal zeka özellikleri anlamlı düzeyde etkilemektedir. Öğretmen adaylarının duygusal zekalarını geliştirici eğitimler planlanabilir.

2. Duygusal zekanın iyi oluş alt boyutu bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili alt boyutlarını anlamlı düzeyde etkilemektedir. İyi oluş alt boyutunun önemine binaen hayattan memnun olma ve iyimserlik hali ile ifade edilen iyi oluş düzeyini iyileştirmeye yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

3. Öğrenme stilleri ile duygusal zeka arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Her bir kişinin farklı öğrenme stillerine sahip olduğu ve öğrenme stillerinin duygusal zeka ile ilişkisine yönelik bilgilendirme eğitimleri düzenlenebilir.

6.2.2. Araştırma

1. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile duygusal zeka arasındaki ilişkiyi ve bazı değişkenlerin öğrenme stillerine etkisini konu alan bu araştırma daha da genişletilerek farklı üniversitelerde ya da tüm Türkiye evreninde yapılabilir.

2. Öğrenme stillerine etkisi ya da ilişkisi olan başka durumları konu alan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağca R. K.(2006). *Hipermedya ortamlarda öğrenme stillerine dayalı farklı gezinti yapılarının öğrenci başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdeniz, C. (2007). Öğrenme stili modelleri. *Sunu raporu, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir, 17, 2015*. [Http:// Cakdeniz.Home. Anadolu.Edu.Tr/%D6%D0renme%20st%Ddller%Dd%20raporu%20mart %202007.Pdf](http://Cakdeniz.Home.Anadolu.Edu.Tr/%D6%D0renme%20st%Ddller%Dd%20raporu%20mart%202007.Pdf) adresinden 03.02.2016 tarihinde elde edildi.
- Akoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü [The use of information technologies in schools and the role of teachers]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 105-109.
- Aksaraylı, M. ve Özgen, I. (2008). Akademik kariyer gelişiminde duygusal zekânın rolü üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış, 8*(2), 755-769.
- Antoñanzas J. L., Salaveraa C. , Teruela P. , Sisamona C. , Gintoa A. I. , Anayaa A. , Barcelona D. (2014). Emotional intelligence and personality in student teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 132*, 492-496.
- Aslan, Ş. ve Özata, M. (2008). Duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin araştırılması: sağlık çalışanları örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 30*(30). 37-97.
- Arslan, H., & Uslu, B. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 39*(173). 341-355.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim, 17*(87) 37-47.
- Atay, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 8*(3), 344-355.

- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., ve Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1395-1405.
- Bacanlı H. (1999). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18(Suplemento), 13-25.
- Bar-On R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI).
- Bozkurt, O. (2005). *İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinin dunn ve dunn öğrenme stili modeli kullanılarak öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve bilimsel beceri üzerine etkisi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baker, R. E., Simon, J. R., ve Bazeli, F. P. (1987). Selecting instructional design for introductory accounting based on the experiential learning model. *Journal of Accounting Education*, 5(2), 207-226.
- Baltaş, Z. (2011). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık duygusal zekâ*. (4.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Boyraz, E. & Polatçı, S. (2011). duygusal zekâ ve öğrenci odaklılığın yaşam tatmini ve akademik başarıya etkisi, *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)*, 27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2133-2140
- Caruso, D. (2003). Defining the inkblot called emotional intelligence. *Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence*, 1(2). Available <http://www.eiconsortium.org> adresinden 26.01.2017 tarihinde elde edildi.
- Casper, C. (2003). *Duygusal zekâmızı doğru kullanıyor muyuz*. İstanbul: Rota Yayıncılık.

- Cengizhan, S. (2007). Proje temelli ve bilgisayar destekli öğretim tasarımlarının; bağımlı, bağımsız ve iş birlikli öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 377-401.
- Cassidy, S. (2006). Learning style and student self-assessment skill. *Education+ Training*, 48(2/3), 170-177.
- Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3), 1-16.
- Çelik, L. (2004). *Teknoloji yoğun ortamlarının öğrenme stillerine uygunluğu*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cornett, C. E. (1983). *What you should know about teaching and learning styles. Fastback 191*. Phi Delta Kappa, Eighth and Union, Box 789, Bloomington, IN 47402.
- Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Quebec. pp.48-57
- Cooper, R.K. ve Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zekâ*, (Çeviren: Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar) İstanbul:Sistem Yayıncılık
- Cumming, E.A. (2005). *An investigation into the relationship between emotional intelligence and workplace performance: an exploratory study*, Presented Paper. Lincoln University.
- Çakar, U. & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çuhadar, H. (2006). Müziksel zekâ, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan, (486-497), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

- Deniz, M. E. & Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Deniz, M. E., & Yılmaz, E. (2016). Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 17-26.
- Diaz, D. P. ve Cartnal, R. B. (1999). Students' learning styles in two classes: Online distance learning and equivalent on-campus. *College teaching*, 47(4), 130-135.
- Doğanay, A. ve Karip, E. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, B., Göçen, G. ve Yakar, A. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarında duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 45-74.
- Dunn, R. (1990). Rita Dunn answers questions on learning styles. *Educational Leadership*, 48(2), 15-19.
- Dunn R, Dunn K (1992). Teaching elementary students through their individual learning styles: practical approach for grades 3-6, Massachusetts, Allyn And Bacon.pp.18-85.
- Dunn, R. And Dunn, K.(1993). Teaching secondary students through their individual learning styles practical approaches for grades 7-12 Massachusetts: Allyn and Bacon, USA.
- Dunn, R.S. ve Dunn, K. (1993). Learning styles/teaching styles: should they... can they... be matched. *Educational leadership*. 238-245.
- Drew T. L. (2006). The relationship between emotional intelligence and student teacher performance .
- Dwyer, J. (1996). Learning differences and teaching styles. *York University Gazette, Speaking of Teaching*.

- Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 42-47.
- Erdoğan, M. Y., & Kenarlı, O. (2008). Duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Millî Eğitim Dergisi*, 178, 297-310.
- Ergür, D.O. (1998). *Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eskici, M. (2009). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekaları ile matematik dersi başarıları arasındaki ilişki. 1. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Konferansında Sunulmuş Bildiri*.
- Felder, R. M., ve Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Felder, R. M., & Spurlin, J. (2005). Applications, reliability and validity of the index of learning styles. *International Journal of Engineering Education*, 21(1), 103-112.
- Fer, S. (2011). *Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı*. (Ed. Fer, S.) Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları (ss.200-215). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. (1985). *Eğitim psikolojisi okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkim Yayınları.
- Forney, D.S. (1994) A profile of student affairs master students: Characteristics and learning styles. *Journal of College Student Development*, (35)5, 337-345.
- Fox, R.L. ve S.A. Ronkowski (1997) Learning styles of political science students. *Political Science*, 30(4), 732-738.
- Garvey, M. (1984). An assessment of learning styles among pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 48(2), 134-40.

- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gencel, İ. E. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 120-139.
- Goleman, D. (1995) *Duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları
- Goleman, D. (2000). *İş başında duygusal zekâ*, (Çev. Handan Balkara), 2. Basım, İstanbul: Varlık Yayınları
- Goleman, D., Boyatzis, R. ve McKee, A. (2002). *Yeni liderler*. (Çev. Filiz Nayır ve Osman Deniztekin), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Wall Street Journal* 24(1), 13-23.
- Gökdağ, M. (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Grasha, A. F. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College teaching*, 42(4), 142-149.
- Grasha A. F. and Yangerber-Hicks N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *Taylor & Francis Group*, 48, 2 – 10.
- Gregorc, A. F. (1984). Style as a symptom: A phenomenological perspective. *Theory into practice*, 23(1), 51-55.
- Güllüce, A.Ç. ve İşcan, Ö.F. (2010). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 7-29.

- Güney, S. (2000), *Davranış bilimleri*, (Genişletilmiş 2. Baskı) Ankara:Nobel Yayınları.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Gürşimşek, I., Vural, D. E., & Demirsöz, S. E. (2008). The relation between emotional intelligence and communication skills of teacher candidates. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education*, December, 01-11.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hawk, T. F., & Shah, A. J. (2007). Using learning style instruments to enhance student learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1), 1-19.
- Hawkey K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review.
<http://dx.doi.org/10.1080/13611260500493485>
- Honey, M., & Moeller, B. (1990). Teachers' beliefs and technology integration: different values, different understandings. Technical-Report-No. 6.
- İşmen, A.E. (2001). *Duygusal Zekâ ve Problem Çözme*, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl : 2001, Sayı 13, Sayfa : 111-124.
- Jonassen, D. H. ve Grabowski, B. L. (2012). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Routledge.
- Johnson D. W. , Johnson R. T., Stanne M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta- analysis.
- Keefe, J. W. (2009). Assessment of learning style variables: The NASSP task force model.

- Kılıç, E. (2001). Web temelli öğrenmede baskın öğrenme stilinin öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 1-15
- Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir İli Örneği)*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kihlstrom, J.F. & Cantor, N. (2000). *Social intelligence*, Sternberg, Robert .J.(Ed.), Handbook of Intelligence, Cambridge University Press.
- Koçak, T (2007).*İlköğretim 6.,7.,8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçoğlu Z. (2011). Emotional itelligence and teacher efficacy: a stufy of Turkish efl pre-service teachers. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2011.642647>
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. *The modern American college*, 1, 232-255.
- Kolb, D.A.(1984).Experiential learning: experience as the source of learninig and development. New Jersey: Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Konakay, G. (2010). Akademisyenlerin duygusal zekâ yeterliliklerinin iş tatmine etkisinin analizi: Kocaeli Üniversitesi örneği, *Bilgi Ekonomisi*, 499-509.
- Kunnanatt J. T. (2004). Emotional Intellingence : The New Science of Interpersonal Effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*.
- Larkin-Hein, T., ve Budny, D. D. (2000). Styles and types in science and engineering education. In *International Conference on Engineering and Computer Education, Sao Paulo, Brazil*.
- Lee, F.M. (2003). *Conflict management styles and emotional intelligence of faculty and staff at a selected college in southern Taiwan*. (Unpublished Doctoral Thesis) The University of South Dakota, South Dakota.

- Lukow, J.E. (2002) *Learning style as predictors of student attitudes toward the use of technology in recreation courses*. (Unpublished Doctoral Thesis), Indiana University.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., ve Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer J. D., Roberts R. D., and Barsade S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. <http://psych.annualreviews.org> Doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- McPhail, K. (2004). An emotional response to the state of accounting education: developing accounting students' emotional intelligence. *Critical Perspectives on Accounting*, 15(4), 629-648.
- McCarthy, B. (1987). *The 4MAT system: Teaching to learning styles with right/left mode techniques*. Excel, Incorporated.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership*, 48(2), 31-37.
- Nettelbeck, T., & Wilson, C. (2005). Intelligence and IQ: What teachers should know. *Educational Psychology*, 25(6), 609-630.
- O'Neil, J. (1996). On emotional intelligence; A Conversation with Daniel Goleman. *Educational Leadership*, 54, 6-11.
- Otacioğlu, G. 2009. Duygusal zekâ (EI) üzerine farklı eleştiri ve değerlendirmeler, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 333-344.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443-456.
- Ömeroğlu, E. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Önder, F. (2006) *Fizik eğitiminde öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, A. Y. ve Özdemir, A. (2007). Duygusal zeka ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerine uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 393-410.
- Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaşam doyumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Psenicka, C. & Rahim, A. (2002). A model of emotional intelligence and conflict management strategies: a study in seven countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 302-326.
- Peker, M. (2003). Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 185-192.
- Petrides, K. V., ve Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex roles*, 42(5-6), 449-461.
- Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V. and Furnham A. (2001). Trait Emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*. P. 425-448.

- Rayner, S. & Riding, R. (1997). Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. *Educational psychology*, 17(1-2), 5-27.
- Riding R. ve S. Rayner. (1998). Cognitive styles and learning strategies understanding style differences in learning and behaviour. London: David Fulton Publishers,
- Robbins, S.P. ve Judge T.A. (2011). *Örgütsel Davranış*. (Çev. Ed. Erdem, İ.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ross, J. L., & Schulz, R. A. (1999). Using the world wide web to accommodate diverse learning styles. *College Teaching*, 47(4), 123-129.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P. ve Mayer, D. M. (1990). Emotional intelligence. *Baywood Publishing*.
- Sever, E. (2008). *Öğrenme stilleri: İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Stein, S. J & Book, H. E. (2000). *EQ Duygusal zekâ ve başarının sırrı*. (Çev. Müjde Işık) İstanbul: Özgür Yayınları.
- Shih, C., & Gamon, J. (1999). Student learning styles, motivation, learning strategies, and achievement in web-based courses. *Journal for Computer Enhanced Learning*.
- Şentürk, F. ve İkikardeş, N. Y. (2011). Öğrenme ve öğretme stillerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 250-276.
- Şimşek, N. (2002). BİG16 Öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), s.33-47.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Tayşı, E.K. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2013). Duygusal zeka düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *EJOVOC:Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(4), 87-97.
- Thies, A. P. (1979). A brain behavior analysis of learning styles. *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*, 55-61.
- Tuzcuoğlu, A.S. (1996). *Myers Briggs psikolojik tip belirleyicisinin dilsel eşdeğerlilik, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tüysüz, C., & Tatar, E. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin kimya dersine yönelik tutum ve başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Uzunoğlu, E., S., Misçi (2007). Müşteri sadakatinde başarının anahtarı: duygusal zekâ örnek olay incelemesi-garanti bankası. *Uluslar arası Duygusal Zekâ ve İletişim Sempozyumu Bildiri Kitapçığı*, İzmir, Türkiye, Ege Üniversitesi ss.336-347
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkim Yayınevi.
- Üzel, D. ve Hangül, T. (2012). Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2415-30_05_2012-17_01_38.pdf adresinden 25.01.2017 tarihinde elde edilmiştir.
- W. Chan and E.K.P. Hui. Stress, support, and psychological symptoms among guidance and non-guidance secondary school teachers in Hong Kong. *School Psychology International* **19** 1998, pp. 169–178.

- Whitcomb, R.M. (1999). *The relationship between student cognitive development and learning style preference*. (Unpublished doctoral thesis). The University of Maine.
- Wilkins, D.D. (2004). *The relationship between intelligence and enrollment retention in online education*. (Unpublished doctoral thesis). Walden University.
- Wong, C. S., ve Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274.
- Vural, L. (2013). Grasha-Riechmann öğrenme stili ölçeğinin yapı geçerliği çalışmaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 9(4), 481-496.
- Yoon, S.H. (2000). *Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea*. (Unpublished Doctoral Thesis), University of Pittsburg.
- Yaylacı, G.Ö. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yenice, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1). 162-173.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yıldırım, N. ve Aslan, B. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlilikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma (Tokat İli Örneği), *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 238-255.
- Yılmaz, F. (2007). İlköğretimde bilimsel tutum ve davranış kazandırmada fen bilgisi dersinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*. 6(1), 113-126.
- Yılmaz, E., & ALTINOK, V. (2010). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini yordama gücü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3).685-705.

Veznedaroğlu, R. L., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
https://books.google.com.tr/books?id=rgOoHgXObfwC&pg=PA121&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

EKLER

Değerli öğrenci arkadaşlar;

Bu veri toplama aracından elde edilen sonuçlar doktora tez çalışmasında kullanılacak olup, tez çalışması dışında başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Lütfen size en uygun maddeleri işaretleyerek isminizi yazmadan eksiksiz doldurunuz.

Çalışmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

BÖLÜM 1

1. Cinsiyetiniz

Erkek () Kadın ()

2. Sınıfınız

1 () 2 () 3 () 4 ()

3. Mezun Olduğunuz Lise Türü

Anadolu Öğretmen Lisesi ()

Genel Lise ()

Anadolu/Fen Lisesi ()

Meslek/Teknik Lise ()

Diğer ()

4. LYS Puan Türünüz

Sözel ()

Sayısal ()

Eşit Ağırlık ()

Yabancı Dil ()

5. Okuduğunuz Bölüm

(.....)

6. Babanızın Eğitim Durumu

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Üniversite ()

Lisans Üstü ()

7. Annenizin Eğitim Durumu

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Üniversite ()

Lisans Üstü ()

8. Siz Dahil Kardeş Sayınız

1 () 2 () 3 () 4+ ()

9. Hayatınızın Uzun Süresini Nerede

Geçirdiniz

Köy-Kasaba ()

İlçe ()

Şehir-İl ()

Büyükşehir ()

10. Ailenizin Toplam Aylık Geliri

0-1000 TL ()

1001-2500 TL ()

2501-4000 TL ()

4001-5000 TL ()

5001 TL ve üzeri ()

11. Babanızın Mesleği

Memur ()

Emekli ()

İşçi ()

Serbest ()

12. Annenizin Mesleği

Ev Hanımı ()

Memur ()

Emekli ()

İşçi ()

Serbest ()

ENVANTER 1

ENVANTER 1

Aşağıdaki anket bugüne kadar üniversitede aldığınız derslere karşı olan tutumlarınızı ve duygularınızı anlamanıza yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır. Soruların doğru ya da yanlış yanıtları yoktur. Ancak, her bir soruyu yanıtlarken, yanıtlarınızı bütün derslerinize karşı hissettiğiniz genel tutum ve duygularınıza uygun olarak oluşturunuz.

Aşağıdaki listede görmüş olduğunuz derecelendirme skalasını kullanarak yanıt veriniz. Bu anketi yanıtlarken lütfen size uygulayan kişinin yönergelerini izleyiniz.

No	Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Derste sık sık hayal kurarım.					
2.	Sınıf etkinliklerinde diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırım.					
3.	Öğretmenlerin öğrencilerden ne beklediklerini tam olarak açıklamalarını isterim.					
4.	Başarılı olmak üzere, öğretmenin dikkatini çekebilmek için diğer öğrencilerle yarışmak gerekir.					
5.	Derslerimdeki konuları öğrenmek için benden ne isteniyorsa onu yaparım.					
6.	Derste bir konu hakkındaki fikirlerim genellikle ders kitabındakiler kadar iyidir.					
7.	İyi bir not almak için diğer öğrencilerle yarışmak gerekir.					
8.	Ben benim için önemli olanı çalışırım, bu her zaman öğretmenin önemli olduğunu söylediği şey olmayabilir.					

9.	Ödevlerin nasıl yapılacağı hakkında açık ve detaylı yönergeler almak isterim.					
10.	Sınıfta, fikirlerimi aktarmak için diğer öğrencilerle yarışmam gerekir.					
11.	Derslerde kendi başıma pek çok şey öğreniyorum.					
12.	Derslerimin çoğuna girmek istemiyorum.					
13.	Kendi başıma öğrenme yeteneğime çok güveniyorum.					
14.	Ders sırasında dikkatimi vermek, benim için yapılması çok zor olan bir şey.					
15.	Sınavlara diğer öğrencilerle birlikte çalışmayı seviyorum.					
16.	Sorulara herkesten önce yanıt vermeyi, problemleri herkesten önce çözmeyi severim.					
17.	Derse girip bir şeyler öğrenmeye çalışmaktan vazgeçtim artık.					
18.	Öğrenciler, dersteki projeler hakkında öğretmenler tarafından daha yakından izlenmelidir.					
19.	Sınıfta öne çıkmak için bazen diğer öğrencilerin ayaklarına basmak gerekir.					
20.	Derslerin nasıl işlenmesi gerektiği konusunda kendi fikirlerim var.					
21.	Yalnızca dersi geçecek kadar çalışıyorum.					
22.	Derslerin önemli bir bölümü başka insanlarla geçinmeyi öğrenmektir.					
23.	İlgi çekici olduklarımı düşünsem de, düşünmesem de derslerimle ilgili bütün ödevleri iyi bir biçimde yaparım.					
24.	Oldukça organize edilmiş dersleri tercih ederim.					

25.	Sınıfta öne çıkmak için ödevleri diğer öğrencilerden daha iyi hazırlarım.					
26.	Ödevleri son teslim tarihinden önce bitiririm.					
27.	Öğretmenlerin sınıfta beni görmezden gelmelerini tercih ederim.					
28.	Öğrencilere sınavlarda nerelerden sorumlu olacakları tam olarak söylenmelidir.					
29.	Diğerlerinin sınavlarda ve ödevlerde ne derece başarılı olduklarını bilmek isterim.					
30.	Zorunlu ödevlerin dışında isteğe bağlı olanları da yaparım.					
31.	Ders sırasında küçük grup etkinliklerine katılmaktan hoşlanırım.					
32.	Öğretmenlerin tahtaya konunun ana hatlarını yazmalarını isterim.					

	BÖLÜM 2	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Ders çalışmaya başlamadan önce nasıl çalışacağıma dair ayrıntılı bir plan yaparım.					
2	Bir konuyu çalışmaya başlamadan önce o konuya yönelik önüme hedefler koyarım.					
3	Ders çalışmaya başlamadan önce ortamın buna uygun olmasını sağlarım.					
4	Bir konuya çalışmaya başlamadan önce o konuyu en iyi nasıl öğrenebileceğimi düşünürüm.					
5	Ders çalışmaya başladığımda dikkatimi tam olarak toplayamam.					
6	Bir konuyu öğrenirken o konuyu öğrenmede ilerleme kaydedip kaydetmediğimi merak ederim.					
7	Ders çalışırken çok zor bir konu ile karşılaşırsam ders çalışmayı bırakırım.					
8	Her gün düzenli olarak ders çalışmam.					
9	Bir konuyu çalışırken kullandığım ders çalışma yönteminin etkili olup olmadığı ile ilgilenmem.					
10	Bir konuyu öğrenmede izlediğim yöntem etkili değilse başka yöntemler kullanırım.					
11	Bir konudaki bilgilerimde eksiklik hissedersen hemen o eksikliği tamamlamaya çalışırım.					
12	Bir konuyu çalıştıktan sonra öğrendiklerimin yeterli olup olmadığını düşünmem.					
13	Derslerime yalnızca o dersi geçmek için çalışırım.					
14	Bir konuyu genel hatlarıyla öğrendikten sonra o konu hakkında daha nasıl ayrıntılı bilgiye sahip olabileceğimi araştırırım.					
15	Bir konuyu öğrenemezsem o konuyu neden iyi öğrenemediğim üzerinde düşünmem.					

16	Ders olarak sadece bana verilen ödevleri yapmakla yetinirim.					
17	Ders çalışmak zorunda kalmadıkça çalışmam.					
18	Bir konuyu çalışırken anlamadığım bir yer olursa tekrar baştan okuyup anlamaya çalışırım.					
19	Bir konuyu çalıştıktan sonra o konuyu ne kadar öğrendiğimi belirlemek için kendi kendime sorular sorarım.					
20	Sınavda çıkan bir soruya yanlış cevap vermişsem yanlışın neden kaynaklandığını araştırmam.					

ENVANTER 2

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 çalışınızİfadelerin 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.Duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
3. İnsanlarla etkin bir biçimde başedebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
4. Verdiğim kararlarımı sıklıkla değiştirme eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
5. Çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem.	1	2	3	4	5	6	7
6. Birçok iyi özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7. Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
8. Diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
9. Olayların akışına göre hayatımı düzenlemek benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
10. Genelde stresle başedebilirim.	1	2	3	4	5	6	7

11. Yakınlarıma, duygularımı göstermekte genelde zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12. Motivasyonumu devam ettirmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
13. Genel olarak, hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7
14. Sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
15. Sıklıkla duraksar ve hissettiklerimi düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
16. Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
17. Tartışırken haklı olduğumu bilsem dahi, geri çekilmeye meyilliyim.	1	2	3	4	5	6	7
18. Genellikle, hayatımda işlerin yolunda gideceğine inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
19. Bana çok yakın olan kişilerle bile, aramda bağ oluşturmak benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7
20. Genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7