

**T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL
ZEKÂLARIYLA ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ: DİĞER PROGRAMLARLA KARŞILAŞTIRMALI
İNCELENMESİ**

Bircan ÜNLÜ

Danışman

Doç. Dr. Mehmet Altan KURNAZ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

KASTAMONU – 2017

TEZ ONAYI

Bircan ÜNLÜ tarafından hazırlanan "**Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki: Diğer Programlarla Karşılaştırmalı İncelenmesi**" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde savunulmuş ve **oy birliği** ile Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü **İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Doç. Dr. Mehmet Altan KURNAZ
Kastamonu Üniversitesi

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Zekeriya YERLİKAYA
Kastamonu Üniversitesi

Jüri Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Harun ÇELİK
Kırıkkale Üniversitesi

16/01/2017

Enstitü Müdür V.

Prof. Dr. Temel SARIYILDIZ

TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.

Bircan ÜNLÜ



ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKÂLARIYLA ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: DİĞER PROGRAMLARLA KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ

Bircan ÜNLÜ
Kastamonu Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Altan KURNAZ

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkisinin bazı programlardaki öğretmen adaylarıyla karşılaştırmalı incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel bir perspektif benimsenmiş ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Schutte Duygusal Zekâ ve Öğrenme Yaklaşımı isimli ölçeklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonrası elde edilen veriler SPSS 22 paket programına aktarılmış ve alt amaçlar doğrultusunda analizler yapılmıştır.

Çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Batı Karadeniz bölgesindeki bir üniversitenin bazı programlardaki 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 1891 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ölçeklerin geçerlilik güvenirlik çalışmaları güncel olduğu için yapılan çalışmalar temel olarak alındığından ayrıca herhangi bir geçerlilik güvenirlik çalışması yapılmamıştır.

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her bir bağımsız değişken açısından alt problemler bazında yapılan değerlendirmelere göre genel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar ışığında gerek öğretmenlere gerek araştırmacılara gerek de bu konular hakkında bilgi sahibi olmak isteyen öğretmen adaylarına önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, öğrenme yaklaşımı, fen bilgisi öğretmen adayları

2017, 243 sayfa

Bilim Kodu: 101

ABSTRACT

MSc. Thesis

RELATIONSHIP BETWEEN PROSPECTIVE SCIENCE TEACHERS' LEARNING APPROACHES AND EMOTIONAL INTELLIGENCE: A COMPARATIVE INVESTIGATION OF OTHER PROGRAMS

Bircan ÜNLÜ
Kastamonu University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Elementary Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Altan KURNAZ

Abstract: This study aims to explore the relationship between the emotional intelligence and learning approaches of prospective science teachers through comparison with prospective teachers from some other programs. A quantitative perspective has been adopted, and survey method has been used. Schutte Emotional Intelligence Scale and Learning Approach Scale have been used for data collection. The obtained data have been transferred to the SPSS 22 package programs and analyzed in line with the sub-objectives.

The study group consists of a total of 1891 prospective teachers studying in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades in some programs of a university in the Western Black Sea Region of Turkey during the fall semester of the 2015-2016 academic year. Since the validity and reliability studies of the scales are up to date, no additional validity or reliability study has been carried out.

It has been concluded that there is a significant relationship between prospective science teachers' emotional intelligence and learning approaches. The evaluations made for each independent variable on the basis of sub-problems have indicated significant differences in general.

In the light of the obtained results, suggestions are made to teachers, researchers, and prospective teachers wishing to have knowledge in these matters.

Key Words: Emotional intelligence, learning approaches, prospective science teachers.

2017, 243 pages

Science Code: 101

TEŞEKKÜR

"Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki: Diğer Programlarla Karşılaştırmalı İncelenmesi" adlı bu çalışma, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalında Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

Yüksek lisans çalışmalarım süresince tez çalışmamın planlanmasında, yürütülmesinde engin bilgi ve tecrübeleriyle beni her zaman aydınlatan çok kıymetli tez danışmanım saygıdeğer Hocam Doç. Dr. Mehmet Altan KURNAZ'a,

Tezimin uygulama aşaması sırasındaki tüm süreçte desteğini ve yardımlarını esirgemeyen, her türlü kolaylığı sağlayan, kendilerinden birçok deneyim kazandığım başta Yrd. Doç. Dr. Hafife BOZDEMİR, Yrd. Doç. Dr. Bahattin Deniz ALTUNOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Gökhan UYANIK hocalarım olmak üzere Kastamonu Üniversitesi'nde görev yapmakta olan tüm öğretim üyelerine,

Tezimin her aşamasında değerli zamanını ayırarak desteğini hiç esirgemeyen, katkı sağlayan, beni sürekli teşvik ve motive eden aynı zamanda tez danışmanımın doktora öğrencisi olan kıymetli Hocam Arş. Gör. Ebru EZBERCİ ÇEVİK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca üzerimde büyük emekleri olan, hiçbir zaman maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen babam Hüseyin ÜNLÜ'ye ve annem Fatma ÜNLÜ'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Bircan ÜNLÜ
Kastamonu, Ocak, 2017

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xviii
TABLOLAR DİZİNİ	xix
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Problemi	7
1.2. Araştırmanın Önemi	10
1.3. Araştırmanın Sınır ve Sınırlılıkları.....	12
1.4. Araştırmanın Varsayımları	12
1.5. Kuramsal Çerçeve	13
1.5.1. Duygusal Zekâya İlişkin Literatür	13
1.5.1.1. <i>Duygu Nedir?</i>	13
1.5.1.2. <i>Zekâ Nedir?</i>	14
1.5.1.3. <i>Duygusal Zekâ</i>	15
1.5.2. Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Literatür	21
1.5.2.1. <i>Öğrenme Yaklaşımı Nedir?</i>	21
1.5.2.2. <i>Öğrenme Yaklaşımının Türleri Nelerdir?</i>	23
1.6. İlgili Alan Yazısının İncelenmesi.....	25
1.6.1. Araştırma Konusu İle İlgili Ulusal Nitelikteki Çalışmalar.....	25
1.6.1.1. <i>Duygusal Zekâyla İlgili Ulusal Nitelikteki Çalışmalar</i>	25
1.6.1.2. <i>Öğrenme Yaklaşımıyla İlgili Ulusal Nitelikteki Çalışmalar</i>	38
1.6.2. Araştırma Konusu İle İlgili Uluslararası Nitelikteki Çalışmalar	45
1.6.2.1. <i>Duygusal Zekâyla İlgili Uluslararası Nitelikteki Çalışmalar</i>	45
1.6.2.2. <i>Öğrenme Yaklaşımıyla İlgili Uluslararası Nitelikteki Çalışmalar</i>	47
2. YÖNTEM.....	51
2.1. Çalışmanın Yöntemi.....	51

2.2.Çalışma Grubu.....	51
2.3.Veritoplama Aracı.....	52
2.3.1. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	52
2.3.2. Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği	53
2.4.Veritoplanma Süreci	54
2.5.Verilerin Analizi.....	55
3.BULGULAR	59
3.1. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Değişkeni İçin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular	59
3.1.1. Duygusal Zekâlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	59
3.1.2. Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	60
3.1.3. Öğrenme Yaklaşımından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	61
3.1.4. Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	61
3.2. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular	62
3.2.1. Duygusal Zekâlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	62
3.2.2. Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	63
3.2.3. Öğrenme Yaklaşımından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	64
3.2.4. Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	65
3.3. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkeni İçin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular.....	66

3.3.1. Duygusal Zekâlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	66
3.3.2. Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	67
3.3.3. Öğrenme Yaklaşımından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	68
3.3.4. Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	69
3.4. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumu Değişkeni İçin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular	70
3.4.1. Duygusal Zekâlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	71
3.4.2. Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	71
3.4.3. Öğrenme Yaklaşımından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	72
3.4.4. Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	73
3.5. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni İçin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular	74
3.5.1. Duygusal Zekâlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	74
3.5.2. Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	74
3.5.3. Öğrenme Yaklaşımından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	76
3.5.4. Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	77
3.6. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının AGNO Değişkeni İçin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular	79

3.6.1. Duygusal Zekâlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	79
3.6.2. Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	80
3.6.3. Öğrenme Yaklaşımından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	81
3.6.4. Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	81
3.7. Fen ve Diğer Programlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının AGNO Değişkeni İçin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular	82
3.7.1. Duygusal Zekâlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	83
3.7.2. Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	83
3.7.3. Öğrenme Yaklaşımından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	85
3.7.4. Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	85
3.8. Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki Anlamlı Bir İlişkinin Bağımsız Değişkenler Açısından Bulgular	86
3.8.1. Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki Anlamlı Bir İlişkinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi Nasıldır?	87
3.8.2. Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki Anlamlı Bir İlişkinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi Nasıldır?	87
3.8.3. Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki Anlamlı Bir İlişkinin Programı Sevme Durumu Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi Nasıldır?	88
3.8.4. Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki Anlamlı Bir İlişkinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi Nasıldır?	89

3.8.5. Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki Anlamlı Bir İlişkinin AGNO Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi Nasıldır?	89
3.8.6. Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki Anlamlı Bir İlişkinin Ekonomik Düzey Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi Nasıldır?	90
3.9. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular .	91
3.9.1. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	91
3.9.2. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	93
3.9.3. Sınıf Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	94
3.9.4. Sosyal Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	96
3.9.5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	98
3.9.6. BÖTE Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	99
3.9.7. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	101
4.TARTIŞMA	104
4.1. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Tartışma	104
4.2. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Tartışma	107
4.3. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine Yönelik Tartışma	110

4.4. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumu Değişkenine Yönelik Tartışma.....	114
4.5. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Yönelik Tartışma.....	116
4.6. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının AGNO Değişkenine Yönelik Tartışma	119
4.7. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Değişkenine Yönelik Tartışma.....	122
4.8. Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Her Bir Bağımsız Değişkene Yönelik Tartışma	124
4.9. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasında İlişkiye Yönelik Tartışma	125
5.SONUÇ	127
6.ÖNERİLER.....	138
KAYNAKLAR	142
EKLER.....	153
EK 1- (Kişisel Bilgi Formu).....	157
EK 2- (Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği).....	158
EK 3- (Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği).....	159
EK 4- (Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği İçin İzin Belgesi)	160
EK 5- (Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği İçin İzin Belgesi)	161
EK 6- (Öğretmen Adaylarının Her Bir Bağımsız Değişken Açısından Kolmogorov-Smirnov Normalite Testi Verileri (Output))	162
EK 7- (Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Verileri (Output)).....	173

EK 8- (Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler t-Testi Analizi Verileri (Output))	174
EK 9- (Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler t-Testi Analizi Verileri (Output))	175
EK 10- (Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler t-Testi Analizi Verileri (Output))	176
EK 11- (Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output))	177
EK 12- (Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output))	178
EK 13- (Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output))	180
EK 14- (Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi ve Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output))	181
EK 15- (Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output))	184
EK 16- (Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output))	186
EK 17- (Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output))	190
EK 18- (Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)).....	192

EK 19-	(Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler t-Testi Analizi Verileri (Output)).....	195
EK 20-	(Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler t-Testi Analizi Verileri (Output)).....	196
EK 21-	(Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler t-Testi Analizi Verileri (Output))	197
EK 22-	(Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler t-Testi Analizi Verileri (Output)).....	198
EK 23-	(Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output))	199
EK 24-	(Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal-Wallis H Testi Analizi Verileri (Output)).....	201
EK 25-	(Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output))	206
EK 26-	(Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal-Wallis H Testi Analizi Verileri (Output)).....	208
EK 27-	(Öğretmen Adaylarının AGNO Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)).....	211
EK 28-	(Öğretmen Adaylarının AGNO Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output))	212
EK 29-	(Öğretmen Adaylarının AGNO Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)).....	214

EK 30- (Öğretmen Adaylarının AGNO Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output))	215
EK 31- (Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)).....	217
EK 32- (Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal-Wallis H Testi Analizi Verileri (Output)).....	218
EK 33- (Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output))	221
EK 34- (Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Analizi Verileri (Output))	222
EK 35- (Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi/Tek Yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output))	223
EK 36- (Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi/Tek Yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output))	225
EK 37- (Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki- Programı Sevme Durumu Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi/Tek Yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output))	227
EK 38- (Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki- Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi/Tek Yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output))	229

EK 39- (Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki- AGNO Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi/Tek Yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output))	231
EK 40- (Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki- Ekonomik Düzey Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi/Tek Yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output))	233
EK 41- (Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output))	235
EK 42- (İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output))	236
EK 43- (Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output))	237
EK 44- (Sosyal Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output))	238
EK 45- (Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output))	239
EK 46- (BÖTE Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output))	240
EK 47- (Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output))	241
ÖZGEÇMİŞ	242

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

IQ	Intelligence Quotient [Bilişsel Zekâ Ölçütü]
CI	Cognitive Intelligence [Bilişsel Zekâ]
EI	Emotional Intelligence [Duygusal Zekâ]
EQ	Emotional Quotient [Duygusal Zekâ Ölçütü]
DZ	Duygusal Zekâ
ÖY	Öğrenme Yaklaşımı
DZÖ	Duygusal Zekâ Ölçeği
ÖYÖ	Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği
LAQ	Learning Approach Questionnaire [Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği]
LAQ-M	Learning Approach Questionnaire-Meaningful [Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutu-Anlamlı]
LAQ-R	Learning Approach Questionnaire-Rote [Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutu-Ezbere]
AGNO	Ağırlıklı Genel Not Ortalaması
BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği
SPSS	Statistical Package for Social Sciences [Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı]

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1.1. IQ Derecelerinin Yüzde Olarak Dağılımı	3
Şekil 1.2. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli.....	19
Şekil 1.3. Öğrenme Yaklaşımının Oluşumu	23
Şekil 2.1. Veri Toplama Süreci	54



TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler	52
Tablo 2.2. Bağımsız Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	55
Tablo 2.3. Fen ve Diğer Programlardaki Öğretmen Adaylarının Karşılaştırmalı Verilerinin Analizine İlişkin Açıklamalar	56
Tablo 3.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 3.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 3.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları .	61
Tablo 3.4. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 3.5. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	63
Tablo 3.6. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	63
Tablo 3.7. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	64
Tablo 3.8. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutu Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	65
Tablo 3.9. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Ezbere Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutu Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	66
Tablo 3.10. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	67
Tablo 3.11. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	67
Tablo 3.12. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	69
Tablo 3.13. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	69
Tablo 3.14. Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	71

Tablo 3.15. Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	72
Tablo 3.16. Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	72
Tablo 3.17. Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	73
Tablo 3.18. Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	74
Tablo 3.19. Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	75
Tablo 3.20. Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Duyguların Değerlendirilmesi Faktörü Alt Boyut Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	76
Tablo 3.21. Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	77
Tablo 3.22. Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	77
Tablo 3.23. Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Ezbere Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutu Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	78
Tablo 3.24. Öğretmen Adaylarının AGNO Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	79
Tablo 3.25. Öğretmen Adaylarının AGNO Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	80
Tablo 3.26. Öğretmen Adaylarının AGNO Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	81
Tablo 3.27. Öğretmen Adaylarının AGNO Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	82
Tablo 3.28. Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	83
Tablo 3.29. Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Duyguların Kullanılması Faktörü Alt Boyut Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	83
Tablo 3.30. Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	84
Tablo 3.31. Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	85
Tablo 3.32. Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	85

Tablo 3.33. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-Cinsiyet Değişkeni Açısından Tek Yönlü MANOVA Testi Sonuçları	87
Tablo 3.34. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü MANOVA Testi Sonuçları	88
Tablo 3.35. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-Programı Sevme Durumu Değişkeni Açısından Tek Yönlü MANOVA Testi Sonuçları	88
Tablo 3.36. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından Tek Yönlü MANOVA Testi Sonuçları	89
Tablo 3.37. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-AGNO Değişkeni Açısından Tek Yönlü MANOVA Testi Sonuçları	90
Tablo 3.38. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-Ekonomik Düzey Değişkeni Açısından Tek Yönlü MANOVA Testi Sonuçları	90
Tablo 3.39. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki	91
Tablo 3.40. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki	93
Tablo 3.41. Sınıf Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki	95
Tablo 3.42. Sosyal Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki	96
Tablo 3.43. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki	98
Tablo 3.44. BÖTE Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki	100
Tablo 3.45. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ve Öğrenme Yaklaşımları Arası İlişki	101

1. GİRİŞ

İnsan davranışlarını açıklama çalışmaları dâhilinde zekâ kavramını son yıllarda tek başına ele almayı yeterli görmeyen yaklaşımlar ortaya çıkmış ve zekâ ile duygu kavramları birlikte düşünölmeye başlanmıştır. Zekâ ile duygu kavramlarını birlikte ele alan yaklaşımlar ve konu alanında yürütölen araştırmaların artması sonucunda yeni bir kavram olarak ortaya çıkarılan duygusal zekâ kavramı bilim insanlarının fazlasıyla dikkatini çeken bir araştırma konu alanı haline gelmeyi başarmıştır.

Goleman (2015)'na göre duygu histir ve histen doğan düşünceler, biyolojik/psikolojik durumlarla hareket eğilimi biçiminde ifade etmiştir. Bu tanımlamadan hareketle duyguların bireylerin davranışlarıyla doğrudan ilintili olduğu belirtilebilir. O halde duygular karşımızdaki birey(ler)i anlamada, kendi düşünce ve davranışlarımızı anlamlandırmada oldukça önemlidir. Bireylerin duyuşsal, bilişsel ve sosyal kişiliği bir bütün olduğundan dolayı duyguların düşüncelerden, davranışlarında duygulardan bağımsız olmayacağı belirtilmiştir (Özyalçın Oskay, Erdem ve Yılmaz, 2008).

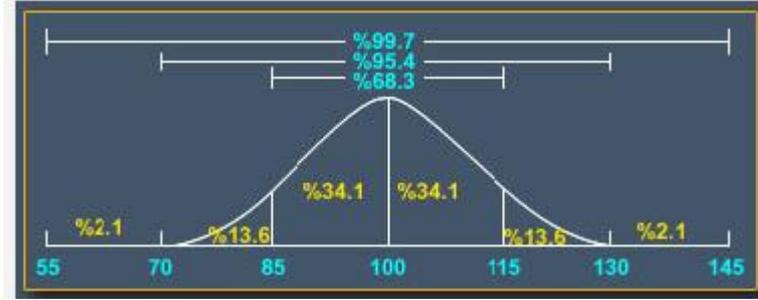
Zekâ kavramının tam anlamıyla ne olduğü konusunda yapılan tartışmalarsa devam ede gelen durumdadır. Zekâ kavramına ilişkin ileri sürölen görüşler sonucunda ortaya çıkan birkaç tanımlamalara aşağıda değinerek zekâyâ dikkat çekilmek istenmiştir. İbni Sina zekânın insana verilen bilgiyi öğrenmesiyle ve oluşan bu süreçten ortaya çıktığını ifade etmiştir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004). Galton'a göre zekâ-bireysel farklılıkların duyuşsal yeti farklılıklarından kaynaklandığını ve duyguların belirgin olması zekânın da o doğrultuda çalışacağı görüşünü ortaya atmıştır (Kuzgun, 2006). Zekâ testini 1916 yılında ilk kez uygulayan Binet'e göre zekâ akıl yürütme, karar verebilme ve eleştirisel görüşe sahip olma konularında genel bir yetenektir (Özgen, 2006). Thorndike zekânın birbirinden bağımsız faktörlerden oluştuğunu, birden fazla faktörün bir sorunun çözümünde rol alabileceğini belirtmiştir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004). Bu faktörler; soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâdır. Ayrıca Thorndike zekânın genişlik, düzey ve hız olmak üzere üç boyutunun da yer aldığını ifade etmiştir. Piaget ise geleneksel zekâ anlayışına karşı

çıkarak zekâya gelişimsel açıdan yaklaşmıştır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004). Zekâ dediğimiz kavramın aslında zekâ testinden alınan puanların olmadığı üzerinde durmuştur. Goleman (2015 akt. Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004) ise Thorndike'in sosyal zekâ görüşü üzerinde yoğunlaşarak duygusal zekâ (EI) kavramını ortaya çıkarmıştır.

Yukarıda sunulan tanımlamalarda da görüldüğü gibi günümüze kadar devam eden bilim, teknoloji vb. etmenler geliştikçe zekâ kavramına farklı anlamlar yüklediği görülmektedir. O halde, zekâ kavramı tanımlamalarından hareketle, çıkan sonuç aslında zekânın çok yönlü olduğu söylenebilir. Yapılan zekâ testlerinde ya da eğitim sistemimizde yer alan 'başarılı öğrenci' diye adlandırılan öğrencilerde mantıksal/matematikselsel yeteneklerinin fazla olduğu gözlenmektedir. Son yıllarda önem arz eden çoklu zekâ kuramı, zekâ kavramına ilişkin geleneksel anlayışın eksikliklerine dikkat çekerek yeni bakış açılarına olanak sağlamaktadır. Gardner insanlarda sadece tek bir tane zekâ olmadığını, birbirinden farklı 8 tane yetenek alanı olduğunu ve yapılan zekâ testlerinin sözel/dilsel-mantıksal/matematikselsel yetenekleri ölçmekle sınırlı kaldığı üzerine yoğunlaşmıştır. Çoklu zekâ kuramına göre insan beyni; bedensel-kinestetik, sözel-dilsel, mantıksal-matematikselsel, ritmik-müziksel, kişilerarası, içsel, doğa ve görsel-uzamsal zekâ alanlarını bulundurmaktadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004). Bu bağlamda Gardner'ın doğuştan kalıtımla gelen zekânın geliştirilebilir ve değiştirilebilir olduğu yönünde dikkatleri çekmeyi başardığı söylenebilir.

Bazı bilim insanları (ör. Galton, Binet vb.) zekânın bireyler arasında farklılık gösterdiğini ve bu farklılıkların incelenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Binet'e göre bireyin zekâsı hakkında bilgi edinebilmek için yapılması gereken, zihinsel işlemlerin kullanılmasını gerektiren karmaşık problemleri içeren objektif ölçme araçlarının geliştirilmesi düşüncesi ortaya atılmıştır (Kuzgun, 2006). Bilişsel zekâyı ölçmeye çalışmak aslında bireyleri zihin gücü bakımından bir sıraya koymak/derecelendirmeye çalışmanın göstergesidir. Uzun süren araştırmalar sonucunda Binet, aynı puanı alan çocukların ortalama yaşına karşılık olarak zekâ yaşını hesaplamaya çalışmış ve bu süreçte aynı yaşta olmayan öğrencilerin zekâ derecelerini karşılaştırmak sorun oluşturduğundan dolayı zekâ yaşının takvim yaşına

oranının yüzde çarpılmasını ifade eden kavramı (Intelligence Quotient, IQ) ortaya atmıştır (Kuzgun, 2006; URL-2). IQ kavramı, CI'nın ölçülebilen durumu/ölçütü olarak ifade edilmiştir. IQ derecelerinin yüzde olarak dağılımına ilişkin veriler Şekil 1.1'de bulunmaktadır (URL-2).



Şekil 1.1. IQ Derecelerinin Yüzde Olarak Dağılımı

Şekil 1.1'de görüldüğü gibi, insanlarda ortalama zekâ bölümü 100 olarak kabul görmektedir. 130'un üstündeki IQ değerleri üstün zekâ/dahi, 115-130 arasında IQ değerleri ortanın üzerinde zekâ (zeki), 85 ve 115 arasında IQ değerleri normal (orta) zekâ, 70-85 arasında IQ değerleri öğrenme güçlüğü çeken ve 70-altı olan IQ değerler de geri zekâ şeklinde nitelendirilmiştir.

Yukarıda açıklanan IQ değerleri insanlardaki zihinsel yeteneklerin sadece birkaçını ölçerken IQ'nun sayısal değerleri/puanları var olan yetenekleri ölçtüğünü ifade etmektedir. Bu durumun Piaget'in savunduğu düşünceyle örtüştüğü ifade edilebilir. Yüksek IQ'ya sahip olan bireylerin akademik başarılarının yüksek olduğu fakat yaşamları incelendiğinde başarısız oldukları da gözlenmiştir (Göçet, 2006). Bu durumu gözlemleyen bazı bilim insanları (ör. Mayer, Goleman, Gardner, Solovey vb.) zekânın yeniden tanımlanması gerektiğine dikkatleri çekmişlerdir.

Goleman (2015) akademik zekânın göstergesi olan bilişsel zekâyı [Cognitive Intelligence (CI)] tek başına ele almak yerine yaşamın göstergesi olan duygusal zekâ [Emotional Intelligence (EI)] kavramının da düşünülmesi gerektiği belirtmektedir ve EI'yı bireyin kişiliğinin bir yansıması olduğu görüşünü savunmuştur. Bu bağlamda duygusal zekâ (EI) kavramının ölçülebilen karşılığı/ölçütü olan EQ (Emotional Quotient) kavramı öne çıkmıştır. Goleman (2015), duygusal zekâyı "*kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol*

ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntılarını düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme” şeklinde yorumlamaktadır. Bu tanımlamadan hareketle bireylerin yaşamlarında hayati önem taşıyan duyuşsal yetilerin duyuşsal zekâyla ilişkilili olduğunu ifade etmek mümkündür. Duyuşsal zekâ kavramı artık günümüzde adından daha çok bahsettirmiş ve gün geçtikçe daha fazla değer kazanmaya başlamıştır.

Günümüzde duyuşsal zekâ yaşantımızı sağlamaştırmayı, sağlığını iyileştirmeyi, uzun süreli ilişkiler kurmayı, ailemizi korumayı ve işimizde başarılı olmayı gibi kendimizi gerçekleştiribilmemizi sağlayan önemli bir kavram olarak yerini almıştır (Mayer ve Solovey, 1997). O halde duyuşsal zekâ bireylerin sosyal ilişkilerini, akademik başarısını, kendilerini tanımaları ve o yönde ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri açısından önemli olduğu belirtilebilir.

Duyuşsal zekâ kavramının yanı sıra son yıllarda dikkat çeken araştırma konu alanlarından biri de öğrenme yaklaşımıdır. İki olgu arası farkların belirlenmesi amacıyla öğrenme yaklaşımları kavramı, kısaca öğrencilerin öğrenmelerini tercih etme biçimleri şeklinde tanımlanabilir. Öğrencilerin öğrenmeyi tercih etme biçimlerinin farklı olması sonucunda öğrenmeye yönelik farklı yaklaşımlar uyguladıkları söylenebilir. Öğrenme yaklaşımları kavramı öğrencilerin ders çalışma farklılıkları ve amaçlarını içermektedir. Öğrencilerin öğrenmelerinde hangi yaklaşımları uyguladıkları bazı bilim insanların dikkatlerini çekerek bu yönde yapılan araştırmalar hız kazanmıştır. Ramsden (1992) öğrenme yaklaşımı kavramıyla ilgili öğrencilerin konuları “ne kadar” hatırladıklarından çok “birey neyi – nasıl öğrenir?” sorusuyla ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenme yaklaşımlarının, öğrenme ürünleriyle ilişkilili olduğunu savunan Ramsden, anlamlı öğrenme gerçekleştiriren öğrencilerin ezber öğrenme gerçekleştirirenlere göre daha iyi kavram anlaması sergilediğini yorumlamaktadır. Bu bağlamda öğrenme yaklaşımının başarının belirleyicisi olduğu düşünülebilir (BouJaoude, Salloum ve Abd-El-Khalick, 2004).

Öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili olarak öğrencilere bilimsel makale okuma görevi verilmiş ve makalenin içeriğini anlama düzeylerinin değerlendirilmesi yoluyla öğrenme yaklaşımlarını belirlenmiştir (Ekinci, 2008). Öğrencilerin yüksek düzeyde anlaması anlamlı (derinlemesine) öğrenme ve düşük düzeyde anlaması ezbere (yüzeysel) öğrenme yaklaşımıdır. Öğrencilerin okuduklarını anlamlandırmaya yönelik derinlemesine süreci ele almalarına derinlemesine/anlamlı öğrenme yaklaşımı, öğrenmeyle olgular arasında ilişki kurmayı sadece istendiği zaman bilgiyi olduğu gibi kabul ederek kavramlaştırarak ele almalarıysa yüzeysel/ezbere öğrenme yaklaşımı olarak açıklanmıştır. Ramsden (1979) ise üçüncü bir yaklaşım olarak stratejik öğrenme yaklaşımını ortaya atmıştır. Stratejik öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin amacı en yüksek notu almaktır. Yüksek nota ulaşmak için de içinde buldukları duruma göre anlamlı/ezbere öğrenme yaklaşımlarını kullanarak rekabet ortamından daha fazla etkilendiklerini söylemek mümkündür. Kısacası, öğrenme yaklaşımı ezberleme-tekrar (I), anlama (II), başarı (III) şeklinde üç öğrenme yönelimi esas alınarak tanımlanmaya çalışılmıştır (Ekinci, 2008).

Etkili ve verimli bir öğretim/öğrenme sağlayabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve nasıl geliştikleri bilinmelidir. Nitekim kişilik özellikleri, öğrenme yaklaşımları ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişki Chamorro Premuzic ve Furnham (2008) tarafından akademik başarıyla ilintili olarak karşılaştırılmış ve sonuçta akademik performansın stratejik ve derinlemesine/anlamlı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğrenciler lehine pozitif yönde artış gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Bu anlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgiye nasıl ulaşılması gerektiğini bilmeleri gerekir. Bu ulaşılan bilgileri gerektiğinde kullanabilmeyi öğrenmek de önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Her öğrencinin aynı biçimde öğrenmediğini bu konuda farklı stratejileri kullandıkları da ifade edilmektedir (Çolak ve Fer, 2007).

Yukarıda da belirtildiği gibi, öğrenme yaklaşımları öğrencilerin öğrenmelerini tercih etme biçimleri olarak açıklanmaktadır. O halde öğrenme ortamlarının hazırlanmasında öğrencilerin entelektüel, sosyal ve kişisel yetilerini destekleyen etkinliklerin düzenlenmesi ve lazım olan ortamın/olanakların sağlanmasında öğrenme yaklaşımlarının da dikkate alınması önemlidir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının iyi bir alan bilgisini elde etmelerinin yanında öğrenme yaklaşımlarının

tespit edilmesine yönelik derin bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımına dair bilgiler onların yetiştirilmesinde önem kazanmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını aktif olarak kullanabilmelerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının sezinlenmesi ve öğrenmelerinin geliştirilmesinde etkin kullanılabileceği düşünülebilir.

Eğitim sistemi içerisindeki en önemli etmen olarak görev yapan öğretmenlerin nitelikleri son zamanlarda daha önemli görülmektedir. Nitelikli öğretmenler gelecek nesilleri yetiştirmede önemli role sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin yeterlilikleri üzerinde durulmaktadır. Öğretmen/öğretmen adaylarının bilgi, beceri vb. gibi bilişsel yeterliliklerin yanında tutum, davranış gibi duyuşsal yeterliliklere de yetkin bireyler haline gelmeleri gerekmektedir. Eğitimde amaç; eğitmek için duyguyu kullanmak yerine duyguyu eğitmek olmalıdır (Akkoç, 2007).

Geleceğin öğretmeni olacak olan öğretmen adayların duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımı açısından gelişim gösterdikleri zaman değişik yeterliklere sahip olan ve farklı zekâ alanlarıyla ilgilenen öğrencilere yönelik günümüze uygun, etkili eğitim öğretim süreci geliştirebilmeleri ve gerekli olduğu düşünülen değişik öğretim stratejilerini uygulayabilecekleri varsayılmaktadır (İkiz ve Totan, 2012). Duygusal yetenekleri ve öğrenme biçimlerini geliştirmiş bir öğretmen/öğretmen adayı özgüveni gelişen, kendisini iyi hissedebilen, motive olan, öğretmeyi seven, hassas, doğru eleştirilerde bulunabilen, doğal yaratıcılığı gelişmiş ve diğer bireylerle empati kurabileceği belirtilebilir. Bu sayede öğrencilerin ihtiyaç duyacakları ortamların sağlanması herhangi teknik, metot ya da yöntemden daha etkilidir (Oksay, Erdem ve Yılmaz, 2008). Bütün bu etkenlerden dolayı öğretmen eğitim süreçlerindeki öğretmen adayların duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımlarının değişimlerinin önemsenmesi gerektiği düşünülmekte ve önemli görülmektedir.

Çalışma hayatında da bireylerde bilişsel zekânın başarı ve mutlu bir hayat için yeterli olmaması diğer yandan yaşam boyu gelişmeye katkı sağlaması amacıyla duygusal zekâ kavramı insan zekâsının anlaşılması açısından önemli görülmektedir. Günümüzde çalışanların artık bilişsel zekâlarına ya da almış oldukları eğitimlerine değil, çevresiyle ne derecede iletişim halinde oldukları irdelenmektedir. BouJaoude,

Salloum ve Abd-El-Khalick (2004), Ekinçi (2009), Ünal ve Ergin (2006) gibi bazı bilim insanları da başarı üzerinde öğrenme yaklaşımının belirleyici rol oynadığını belirtmektedir. Goleman (1995) ve Mayer ve Solovey (1997) gibi bazı bilim insanları da duygusal zekânın başarı üzerinde etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Ancak ilgili alan yazında öğrenme yaklaşımlarıyla duygusal zekâ kavramlarını birlikte ele alan yeterince çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada hem duygusal zekâ hem de öğrenme yaklaşımlarının birlikte ele alınıp inceleme ve karşılaştırma ihtiyacı hissedilmiştir. Bu anlamda çalışmanın odağı fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi diğer programlardaki öğretmen adaylarıyla karşılaştırmalı incelenmesi şeklinde belirlenmiştir.

1.1. Araştırma Problemi

Fen eğitimi araştırmacılarının temel görevleri arasında güncel sorunları, kavramları, yenilikleri vb. tespit etme ve bunları alana sunma sorumluluğu söz konusudur. Duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları kavramları da fen eğitimi konu alanında yeterince irdelenmeyen konular arasındadır. Bu kavramlara yönelik araştırmalar son yıllarda artmaktadır. Duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları kavramlarıyla ilgili olarak hangi yön(ler)de/konularda araştırmalar yapılmıştır sorusu dikkat çekmekte ve fen eğitimi adına irdelenmenin anlamlı olduğuna inanılmaktadır. Bu kapsamda ilgili araştırmaların konularına göre sınıflandırmaları yapılarak dağılımları incelenmiştir. Duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları kavramlarının birlikte değerlendirildiği herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu doğrultuda bu araştırmada öncelikle fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımlarını bazı diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla karşılaştırmalı irdeleme hedeflenmiştir. Bazı diğer programlar şeklinde nitelenenler kendi programları kapsamında fen konularını veya ilgili konuları da öğreten İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği (BÖTE), Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarıdır. Bu programlarda yer alan öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görülen program, programı sevme durumları, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, ağırlıklı genel not ortalaması (AGNO), ekonomik düzeyi bağımsız değişkenleri üzerinde farklılıklar olabileceği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak, duygusal zekâ ve

öğrenme yaklaşımları kavramları üzerinde etkisinin araştırılması fen bilgisi öğretmen adaylarının diğer programlarda bulunan öğretmen adaylarına göre durumları önem arz etmektedir.

Cinsiyet, AGNO ve programı sevme durumu değişkenleri açısından Akar Kayserili ve Gündoğdu (2010); cinsiyet, öğrenim görülen program değişkenleri açısından Babaoğlu (2010); cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen program değişkenleri açısından Dutoğlu ve Tuncel (2008); cinsiyet ve ekonomik düzey değişkenleri açısından Koçak ve İçmenoğlu (2012); cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından da Özyalçın Oskay, Erdem ve Yılmaz (2008) gibi bazı araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalar göz önüne alındığında bu değişkenleri ele alarak incelemeler yapılmasının anlamlı olduğu söylenebilir. Bu araştırma yapılmadan ilgili alan yazın incelendiğinde, yukarıda da örnek olarak verilen çalışmalar gibi, birçok değişkenlerin incelediği dikkat çekmiştir. Fakat tüm değişkenleri bir arada içeren bir araştırma çalışmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle de bu çalışmada tüm değişkenleri ele alarak fen bilgisi öğretmen adayları üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi bazı/belirtilen demografik özellikler açısından farklı programlarla karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemler geliştirilmiştir.

Fen bilgisi öğretmenliği ve yukarıda belirtilen diğer öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının;

1. Cinsiyet değişkenine göre,

- a. Duygusal zekâlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
- b. Duygusal zekâ alt boyutlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
- c. Öğrenme yaklaşımından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?

- d. Öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf düzeyi değişkenine göre,
- a. Duygusal zekâlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
- b. Duygusal zekâ alt boyutlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
- c. Öğrenme yaklaşımından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
- d. Öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrenim görülen program değişkenine göre,
- a. Duygusal zekâlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
- b. Duygusal zekâ alt boyutlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
- c. Öğrenme yaklaşımından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
- d. Öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Programı sevme durumu değişkenine göre,
- a. Duygusal zekâlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
- b. Duygusal zekâ alt boyutlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
- c. Öğrenme yaklaşımından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
- d. Öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Mezun olunan lise türü değişkenine göre,
- a. Duygusal zekâlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?

- b. Duygusal zekâ alt boyutlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. Öğrenme yaklaşımından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - d. Öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. AGNO değişkenine göre,
- a. Duygusal zekâlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b. Duygusal zekâ alt boyutlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. Öğrenme yaklaşımından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - d. Öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Ekonomik düzey değişkenine göre,
- a. Duygusal zekâlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b. Duygusal zekâ alt boyutlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. Öğrenme yaklaşımından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - d. Öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından alınan toplam puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Duygusal zekâlarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki anlamlı bir ilişkinin bağımsız değişkenler açısından değerlendirilmesi nasıldır?
9. Duygusal zekâlarıyla öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Son yılların ilgi odağı olan bilgi çağının getirmiş olduğu teknolojik buluşlar ve gelişmeler hızla değişmekte olan dünyada başarı ya da bir anlamda mutluluğu yakalama duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımlarıyla doğru orantılı bir ilişkilendirme

yapılabilir. 'Uyum' zekâ kavramının anlamlandırılmasında özellikle yetmişli yıllardan itibaren önemli bir faktör olarak öne çıkarken son yıllarda 'duygular' da zekânın anlamlandırılmasında önemli yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmakta olduğu söylenebilir.

Yukarıda da söz edildiği gibi duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olarak yaşamına aktarmada bir kaynak olarak kullanabilme yeteneğidir. Öğrenme yaklaşımlarıysa öğrencinin nasıl öğrenme biçimine sahip olduğudur. Bu kadar öneme sahip olan duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları kavramları, sürekli kavramsal anlamda güncelleştirilmektedir. Duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları kavramlarının yaygınlaşmasıyla birlikte duygusal zekâyı ve öğrenme yaklaşımlarını ölçen ölçekler geliştirilmiş ve günümüzde bu ölçeklerin kullanımı da yaygınlaşmaya başlamıştır.

Bu çalışmada dünyada en fazla itibar görmüş olan duygusal zekâ ölçeğinin kendi kültürümüze uyarlanmış hali olan 'Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği' (Modified Schutte EI Scale) kullanılmıştır. Öğrenme yaklaşımları ölçeği olarak da 'Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği' [Learning Approach Questionnaire (LAQ)] kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçekler üzerinde birlikte daha önce hiç çalışılmamış olan duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkiye bakılması açısından bu çalışma oldukça önemli görülmektedir.

Eğitim-öğretim sürecindeki etmenlerin başında gelen önemli rollerden birine sahip öğretmen/öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımı kavramlarının bilincinde olmaları gerekmektedir. Duyguları tanıma, anlama, düzenleme ve kullanma ile öğrenmeyi nasıl ve hangi araçlarla aktarmaları gerektiğine ilişkin yeterliliğe sahip olmanın eğitim-öğretim sürecine ve toplumsal gelişime yansıtılma açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adayları arasında duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımlarının karşılaştırılarak incelenmesi ve anlamlandırılabilmesinin konu alanı açısından yararlı sonuçlar doğuracağına inanılmaktadır.

İlgili alan yazında, duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımı konusunda birçok araştırmalar yapılmasına karşın fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımlarını bazı diğer programlarda (fen veya fenle ilintili konuları öğrenen/öğretecek programlar) öğrenim gören öğretmen adaylarıyla kıyaslamalı olarak aralarındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın ilgili konu alanına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

1.3. Araştırmanın Sınırları ve Sınırlılıkları

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları söz konusu olup ayrıca planlama ve uygulamasında bazı sınırlamalar da yapılmıştır. Bu sınır ve sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmada incelenen duygusal zekâ Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin ölçebildiği niteliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmada incelenen öğrenme yaklaşımı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği'nin ölçebildiği niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırma, katılımcı öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarla ve okuduklarından anladıklarıyla sınırlıdır.
4. Araştırma, Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına uygulandığından elde edilen verilerin genellenebilirliği sadece benzer koşullara sahip öğretmen adaylarıyla sınırlandırılmıştır.
5. Araştırma, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen analizlerle sınırlandırılmıştır ve bu analizlerin nitelikleriyle sınırlıdır.
6. Araştırma 2015-2016 öğretim yılı güz dönemi ile sınırlandırılmıştır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmanın planlama ve uygulamasında aşağıda belirtilen varsayımlar temel alınmış olup araştırma bu temel varsayımlar göz önüne alınarak yürütülmüştür. Bu varsayımlar aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cevaplandırmaları için kendilerine verilen veri toplama araçlarına doğru ve içten bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, veri toplama araçlarına birbirlerinden etkilenmeden cevap verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ulaşılmak istenen bilgilere sahip olmak için yeterli oldukları varsayılmıştır.
4. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilir oldukları varsayılmıştır.
5. Araştırmaya katılan çalışma grubunun araştırma için yeterli düzeyde temsil edici nitelikte olduğu varsayılmıştır.
6. Araştırmaya katılan çalışma grubundaki öğretmen adaylarının ruhsal ve bedensel engellerinin olmadığı varsayılmıştır.

1.5. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımıyla ilgili ayrı ayrı genel bilgilere ve konuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.5.1. Duygusal Zekâyâ İlişkin Literatür

Bu başlık altında, duygusal zekâyâ ilgili genel bilgiler sunulmuştur.

1.5.1.1. Duygu Nedir?

Günümüzde birey(ler)i tanımaya yönelik yapılan araştırmaların başında yer alan duygu kavramı özellikle psikoloji ve felsefe alanlarında yoğun bir şekilde araştırılan bir konu olmuş ve olmaya da devam etmektedir. Sözlük anlamıyla duygu, fizyolojik etkileri gözlemlenebilen bir zihin, his, tutku çalkantısı veya devinimli ve şiddetli şekilde uyarılan zihinsel durumdur (TDK, 2016; Goleman, 2015).

Duygular gelişimi, düzeyi, değişkenliği ve derinliği nedeniyle oldukça karmaşık ve çeşitlidir (Yılmaz, 2007). Gerçekte duygunun tam anlamıyla neyi ifade ettiği konusu netlik kazanamamıştır. Bu bağlamda ilgili alan yazın taraması yapıldığında duygu kavramının birçok farklı tanımı bulunduğu belirtilebilir. Mayer, Caruso ve Salovey (2000) duyguyu 'içsel olaylar' biçiminde tanımlamışlardır ve bu içsel olayları da

'psikolojik sistemlerde tepkileri, algıyı ve bilinçli farkındalığı kontrol eden' olarak nitelendirmişlerdir. Damasio (1999)'ya göre duygu, basit veya karışık bir zihinsel değerlendirme süreciyle bu süreç için verilen ayrıca ek zihinsel değişikliklerle sonuçlanan yönlendirici tepkilerin tamamıdır.

Duygu kavramı 'bizi harekete geçiren' şeklinde de tanımlanmaktadır (Cooper ve Sawaf, 1997). Buna rağmen insanlar yaşamları süresince akli ön planda tutup duygularını yeterince önemsememişlerdir. Zaman içinde, dünyanın değişik kültürlerindeki insanların aynı temel duygulara (korku, üzüntü, öfke, zevk vs.) sahip olduklarının anlaşılması ve bu duyguların insanlar tarafından tanınmasının duyguların evrenselliğini gösteren kanıtlar olmuştur. Bazı kuramcılar (örn. Goleman, 2015) duyguları temel duygu kümeleri olarak sınıflandırmış ve birbirinden bağımsız olarak düşünülmemeyeceğini vurgulamışlardır.

1.5.1.2. Zekâ Nedir?

Geçmişten günümüze birçok psikolog, eğitimci ve bilim insanı için zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği ilgi odağı olmuştur. Konuyla ilgili alan yazın taraması yapıldığında zekâ kavramının da duygu kavramı gibi farklı birçok tanıma sahip olduğu görülmektedir.

Sternberg ve Detterman (1986) birçok teorisyenden zekâyı tanımlamalarını istemişler ve sonuçta farklı tanımlarla karşılaşmışlardır. Örneğin öncelikle 'uyum sorunu' üzerine odaklanılmış ve zekâyı 'bireyin yeni durumlara veya problemlere uyabilme yeteneği' biçiminde tanımlanmıştır. Bu tanımlamalara göre birey karşılaştığı olası problemlere karşı zekâsıyla çözüm yolları üretebilmektedir. Eğer bir birey karşılaştığı problemlerde zekiyse daha çok ve daha uygun çözüm yolları üretebilmektedir. Zeki olmayan bireyse problem çözmede daha az yaratıcılık göstermektedir.

Bazı psikologlarsa zekâyı daha çok 'öğrenme yeteneği' olarak tanımlamıştır (Göçet, 2006). Bir bireyin zekâ düzeyiyle öğrenebilme yeteneği arasında doğru orantı kurmuşlardır. Bu yaklaşıma göre çok öğrenen ve öğrenmiş olan bireylere daha 'zeki' daha az öğrenen ve öğrenmiş bireylere ise 'daha az zeki' denilmiştir. Buradan

hareketle de zeki insanların daha güçlü hafızaya sahip olduklarını iddia etmişlerdir. Diğer bir ifadeyle, bir insanın hafızası ne kadar güçlüyse ve belleğinde daha çok şeyi daha uzun süre tutabiliyorsa o kadar zeki anlamına gelmektedir.

Zekâyı ‘soyut düşünebilme’ yeteneği olarak gören psikologlara göreyse zeki olan birey sözel ve sosyal sembolleri kolayca kullanabilen, anlamlandırabilen ve sembollerle ifade edilen problemleri kolayca çözebilen kişiler olarak tanımlanmıştır (Göçet, 2006).

Görüldüğü gibi konuyla ilgili alan yazında, zekâ kavramının birbirinden farklı tanımına rastlanılmaktadır. Bu tanımlar araştırmacıların araştırma çalışmaları hangi teorik zemine oturtulmuşsa, zekânın tanımı da o doğrultuda oluşturulmaktadır. Bu bağlamda zekâ pek çok zihinsel işlevi içermektedir. Bu nedenle aynı zekâ düzeyine sahip bireylerde buradaki işlevlerin farklı olması sonucunda farklı kişilik yapıları, davranış şekilleri, uyum ve çözümler görülebilmektedir. Bu özelliklerin gelişmesi insanın içerisinde bulunduğu çevrenin toplumsal yapısı ve şartlarıyla ilgili olup kültürel değerlerden etkilenmekte ve farklılaşmaktadır (Yılmaz, 2007).

1.5.1.3. Duygusal Zekâ

Son yıllarda zekâ üzerine yapılan araştırmalarda bireylerin akademik başarılarıyla ilintilendirilen bilişsel zekâ (CI) yanı sıra duygusal zekâ (EI) kavramı da ön plana çıkarılmaktadır. CI'nın hayat başarılarına olan katkısının önemi vurgulanırken EI'nın önemini vurgulayan araştırmacıların sayısı giderek artmaktadır ve sonuçta iki çeşit zekâ olduğu ileri sürülmektedir.

Bilişsel zekânın fazla olması bireylerin mutlu ve başarılı bir hayatı devam ettirebilmelerinde belirleyici ve yeterli olmaması, bilişsel zekânın dışına çıkan araştırmalar ‘duygusal zekâ’ çalışmalarına olanak sağlamıştır. Yaşam boyu gelişmeye ve değişmeye açık olduğu söylenen duygusal zekâ kavramı da insan zekâsının anlaşılabilmesinde yeni bir durumu gündeme getirmiştir. Bununla beraber zekânın kişisel, duygusal, sosyal ve yaşamsal kapsamına değindiğinden duygusal zekânın keşfedilmesi, sosyal yaşam bakımından çok fazla önemli görülmektedir. Sosyal bir insanın kendini kontrol edebilmesini öğrenmesinin yararları, duygusal

zekânın gördüğü büyük ilginin nedenini açıklamaktadır (Güllüce, 2010). Bazı araştırmalarda, bireylerin genellikle duygularını fark edebilmesi ve kontrol edebilme yetisi şeklinde bilinen duygusal zekâ kavramının kişisel başarıda IQ kadar önemli olduğu savunulmuştur. Duygusal zekâ seviyesinin fazla olduğu bireylerde beceri, yetenek ve kapasitelerini yaşamlarının birçok alanlarını daha başarılı değerlendirebildiklerini gösteren araştırma bulguları da yer almaktadır (Koçak ve İçmenoğlu, 2012).

Duygusal zekâ kavramını ilk defa Salovey ve Mayer (1990), insanların kendi duygularıyla baş edebilme becerisi şeklinde yorumlayarak temel oluşturmuşlardır. Mayer ve Salovey (1997) bir başka çalışmalarında duygusal zekâyı tekrardan gözden geçirerek yeni bir tanımlama yapmışlardır. Bu yeni tanımda duygusal zekâ kavramı "*duyguları hissetmek, düşünceleri desteklemek için duyguları ortaya koymak, duygusal bilgi ve duyguları anlamak, zihinsel ve duygusal gelişimi arttırmak için duyguları etkilice yönetme yeteneği*" biçiminde açıklamışlardır. Duygusal zekâ kavramının tanınır hale gelmesi Goleman'ın 1995'te yayınladığı duygusal zekâ adlı kitapla gerçekleştiği söylenebilir (Özyalçın Oskay, Erdem ve Yılmaz, 2008). Goleman (2015)'a göre duygusal zekâ (EI), bireyin kendisini harekete geçirebilmesi, olumsuz durumlarda da devam edebilmesi, gerektiğinde dürtülerini bastırıp beklentiyi erteleyebilmesi, empati yapabilmesi ve olaylara/geleceğe dair umut beslemesidir. EQ'ysa duygusal zekânın bireydeki gözlemlenebilen düzeyidir.

Cooper ve Sawaf (1997) duygusal zekâyı; 'başkalarının enerjisini, bilgisini ve etki kaynaklarını anlamlandırma ve etkin şekilde yönetme yetisi' olarak ifade etmişlerdir. John Gottman (akt. Göçet, 2006) duygusal zekâyı kendi duygularını kontrol, hazza erteleme ve zorluklarla başa çıkabilme yeteneklerini kapsayan: 'duygularını bilme, başkalarının duygularını tanımlayabilme yeteneği, iyimser olma ve bireyin kendisini motive edebilme yeteneği' olarak değerlendirmiştir. Göçet (2006) ise duygusal zekâyı; 'kendimizin ve karşımızdaki insanların duygularını olumlu ve üretken olarak algılama, anlama, betimleme ve yön verme kapasitesi' olarak belirtmektedir. Duygusal zekâyla ilgili diğer bir tanım Bar-on'a aittir. Bar-on (akt. Mayer, Salovey ve Caruso, 2000) duygusal zekâyı; 'çevrenin beklenti ve baskılarını karşılama yetisini etkileyen yeterlilikler' şeklinde nitelendirmiştir. Duygusal zekâyı kişiler arası

beceriler, kişisel beceriler, stres yönetimi, uyumluluk ve genel ruh hali olarak beş kategoride ele almıştır. Taylor ve Bagby (2000) duygusal zekâyı, duyguları düşüncede kaynaştırma, duyguları anlama ve değerlendirme, duygusal bilgiyi kullanabilme ve duygusal gelişimi desteklemede duyguların düzenlenmiş hali olarak düşünmektedirler.

Bilişsel ve duygusal zekâ kavramlarının yapıtaşları birbirlerinden farklılıklar göstermektedir. En büyük farklardan birisi bilişsel zekânın sınırları belirgindir (Güven ve Demircan, 2013). Bilişsel zekâyâ karşın duygusal zekâ için bu durumdan bahsedilmemiştir. Aksine duygusal zekânın yaş ile birlikte geliştirilebileceği ve öğrenilebilir olduğu vurgulanmaktadır. Diğer yandan bilişsel zekânın temelinde bireysel çalışmalar önemliken duygusal zekânın temelinde ekip çalışmaları ön plandadır.

Geleneksel zekâ ölçümü olan IQ kavramının yanında EQ olarak ifade edilen duygusal zekânın ölçümlenebildiğini belirten kavram geliştirilmiştir. EQ kavramını ortaya çıkaran araştırmacılar ve bilim insanları EQ'yu IQ'ya alternatif olarak geliştirmediklerini, aksine EQ ve IQ'nun birbirini tamamlayan yetenekler olduğunu ifade etmişlerdir (Güllüce, 2010). Ayrıca EQ'nun IQ gibi kader olmadığını kısmen kader olsa da her yaşta gelişime ve değişime uğrayabilecek bir yetenek olduğu ifade edilmiştir (Güllüce, 2010). Duygusal zekâ becerilerinin doğuştan mı olduğu yoksa sonradan mı kazanıldığıyla ilgili akademik araştırmalar ve tartışmalar güncelliğini korumaya devam ederken, genetik faktörlerinde bireylerde duygusal zekâyı belirlemede rolü olduğu Goleman (2015) tarafından belirtilmiştir. Goleman bu becerilerin pratik, azim ve süreklilik sağlayan bir süreç yoluyla geliştirilebileceğine değinmektedir. Ayrıca bilişsel zekâ ve duygusal zekâ birbirleriyle çoğu zaman bir denge halindedir (Goleman, 2015). Goleman bu dengenin, duyguların (öfke, korku, heyecan vb.) artmasıyla bilişsel zekânın geri plana gitmesi, duygusal zekânın ön plana gelmesiyle oluştuğunu vurgulamıştır. Ayrıca duyguları o anda kontrol edebilen bireylerin duygusal zekâlarını kullanabildiklerinden de bahsetmiştir.

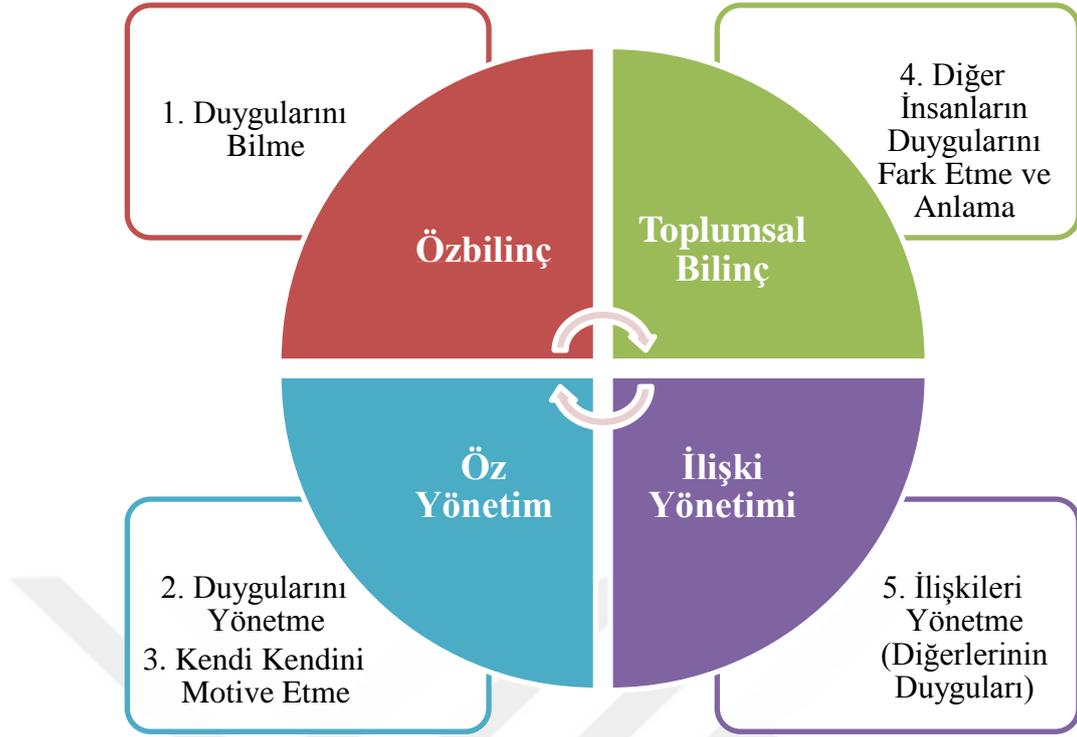
Birçok bilim insanı duygusal zekâ tanımlaması yapmış ve buradan hareketle duygusal zekâ modelini ortaya çıkarmışlardır. Mayer ve Salovey'in oluşturdukları 'yetenek tabanlı duygusal zekâ modeli' ve Bar-on vd. oluşturdukları 'karma duygusal zekâ modeli' olarak ifade edilmiştir (Doğan ve Şahin, 2007). Bu model, adından da anlaşıldığı gibi hem yetenek faktörleri hem de kişisel özellikleri bulundurmakta ve bunlar birbiriyle bağlantılı şekildedir. Yani karma model kişilik kavramı içerisine yerleştirilerek her ikisi birbiriyle örtüştürülmüştür (Güven ve Demircan, 2013). Goleman'ın öne sürdüğü duygusal zekâ modeli aşağıda sunulmuştur.

Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Gerçekte Goleman, neden bazı insanların yaşamda başarılı ve mutlu olurken diğerlerinin başarılı ve mutlu olamadıkları sorusuna yanıt aramıştır. Duygusal zekâ, Goleman (2015) tarafından kişilik özelliği olarak görülmüş ve bilişsel zekâdan ayrı bir yapı olarak ele alınmıştır. Ayrıca Goleman duygusal zekâ ile bilişsel zekânın birbirini tamamladığını belirtmiştir. Goleman'ın duygusal zekâ modelinde yer alan duygusal zekâ boyutları aşağıda yer almaktadır.

Goleman'ın Duygusal Zekâ Boyutları

Goleman'a göre duygusal zekâ dört temel alandan oluşmaktadır: Öz-bilinç, öz-yönetim, toplumsal bilinç ve ilişki yönetimi (sosyal beceri) (Deniz ve Yılmaz, 2006). Ayrıca Goleman'ın duygusal zekâ modeli karma bir model olduğu için modelde yer alan öz-bilinç ve öz-yönetim alanları kişisel yetkinlik; toplumsal bilinç ve ilişki yönetimi (sosyal beceri) alanları ise sosyal yetkinlik olarak sınıflandırılmıştır. Duygusal zekâ modelinde yer alan her bir kapsamlı alan da yine kendi içinde toplamda beş alt boyuta ayrılmaktadır. Bu boyutlar: (I) bireyin kendi duygularının farkında olabilmesi, (II) bireyin kendi duygularını yönetebilmesi, (III) bireyin kendini motive etmesi, (IV) empati ve (V) sosyal beceriler başlıkları altında toplamıştır. Goleman'ın duygusal zekâ modeli Şekil 1.2'de yer almaktadır (URL-3).



Şekil 1.2. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Şekil 1.2'de görülen Goleman'ın duygusal zekâ modeli kişisel yetkinlik (öz-bilinç ve öz-yönetim) ve sosyal yetkinlik (toplumsal bilinç ve ilişki yönetimi) alt başlıkları altında aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Kişisel yetkinlik

Bireylerdeki duygusal zekâyı geliştirmek kişisel yetkinlik seviyelerini geliştirmekle başlanabilir. Bu da bireylerin kendini tanımasıyla mümkün olmaktadır. Öz-bilince sahip olmak aslında bireylerin kendi duygularının farkında olmaları, duygularını değerlendirmeleri ve kendilerini güçlü hissederek kendilerine olan güvenlerinin sağlanmasında etkilidir. Öz-bilincin alt alanı kendi duygularını bilme olarak ifade edilmiştir. Bireyin kendi duygularını tanıması yani daha açık ifade edilirse bireyin kendisini tanıması duygularını, ihtiyaçlarını vb. farkında olması anlamına gelmektedir. Kendi duygularının farkında olan bireyler kendilerine güvenir ve düşüncelerinin arkasında durabilirler. Bu bireyler kendilerinden emin, hayata olumlu gözlerle bakan, geribildirimlere, yeni bakış açlarına, sürekli öğrenmeye ve

kendilerini geliştirmeye yönelim göstermektedirler. Öz yönetimin alt alanlarıysa kendini yönetebilmek ve motive edebilmektir. Duygularını yönetmekten kasıt duyguları bastırmak değil onları kabullenip nedenlerini anlamaya çalışmaktır (Goleman, 2015). Bireyin kendini yönetmesi sahip olunan duygu ve düşüncelerin kontrol edilerek yön verilmesidir. Kendini motive edebilen bireyler olumsuz durumlarda bile iyimserliklerini korumaktadırlar. Hedefleri doğrultusunda kolay vazgeçmeyen ve yılmayan kişiler duygularını motive edebilen kişilerdir (Korkmaz, 2008). Öz yönetimini sağlayan bireylerin duygularını kontrol edebilmek, karşılaşılabilecekleri olumsuz bir durum ya da sorun karşısında dengeyi kurabilmeleri gerekmektedir. Olay ve sorunlara karşı iyimser bakarak sorunlara çözümler getirmeye çalışırlar ve her zaman umutludurlar.

Sosyal yetkinlik

Bireylerin yaşamlarında, iş hayatlarında önemli rolü olan duygusal zekâ sosyal yetkinlikleri de içermektedir. Toplumsal bilinç, çevrelerindeki bireylerin duygularının farkında olmalarını (yani empati ve etkiyi) gerektirmektedir ve bireylerin çevreleriyle olan ilişkilerini kapsamaktadır. Sosyal/toplumsal bilinç bileşenini oluşturan alt alan ise empatidir. Diğer bireylerin duygularını anlayarak, olayları/durumları onların gözünden görebilmeyi ve bireylerin değişik düşüncelerine saygı gösterebilmeyi ele almaktadır. Dolayısıyla insan ilişkilerinde temel empatik düşünebilmek oldukça önem taşımaktadır. Diğer insanların nasıl düşündüğünü tahmin edebilmenin yolu mimikler, jestler, ses tonu, yüz ifadesi vb. ifadelerden anlaşılmaktadır. Goleman (2015) insanların başkalarının gözünden hayata bakabilmenin onun duygularını anlayabilmek adına çok önemli bir işlevi olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda kişinin bir başkasının duygularını anlayabilmesi için kendini de yakından tanıması ve kendi duygularını iyi tanımlayabilmesiyle yakından ilişkilidir. İlişki yönetimindeyse (sosyal beceri) başkalarının duyguları ve başkalarıyla ilişkiler oldukça önemli görülmektedir. Bireylerin başkalarıyla kurmuş oldukları iletişim ön plandadır. İlişki yönetimi bireylerin karşılıklı olarak rahat, hassas ve güvenli bir ortamda olmalarını sağlamaktadır. Kişinin karşısındaki insanı dinleyebilme ve dinlediklerini iyi bir biçimde anlamlandırabilme yeteneği onun sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli bir etkidir. İlişki yönetimi (sosyal

beceriler) alt alanındaysa iyi iletişim kurabilme becerisi duygusal zekâ için oldukça önem arz etmektedir. Etkileyici bir iletişim yeteneğine sahip bireyler insanları etkileyen, sorunlara çok yönlü çözüm yolları bulabilen ve olayları çok boyutlu değerlendirebilenlerdir.

Açıklamalarda da görüldüğü gibi, duygusal zekâ boyutlarının her biri ayrı ayrı ya da beraber geliştirilebileceği ve yetkinliklerin öğrenilebilecek olduğu söylenebilir. Bu boyutlarda güçlü özellikleri bulunan bireylerin kendileriyle benzerlik gösteren IQ'su bulunan bireylere göre kıyasla daha başarılı olduğunu belirtilmektedir (Goleman, 2015). Yüksek seviyedeki duygusal zekâ, bireylerle ve yaşamla barışık olmanın yollarını güçlendirir. Böylelikle iletişim becerisiyle beraber ilişki yönetiminde yetkin, etkili davranışlar sergileyen, kendisini tanıyabilen ve yaşama dair hedefleri olan olgun bir birey olunmayı gerektirmektedir. Bir başka açıdan bakıldığında, duygularının farkında olamayan biri kendini gerektiği ortamlar için motive edememekte, sosyal becerilerini tam anlamıyla geliştirememekte ve duygularını yönetebilme eylemini de yerine getirememektedir. İnsanların verimli bir sosyal örüntü içerisinde duygularını tanıması, ifade edebilmesi, kendini motive edebilmesi ve duygularını soğukkanlılıkla yönetebilmesi kişinin hem özel hem de iş yaşamında mutluluğa ulaşmasında önemli anahtarlar olarak şüphesiz hayat boyu karşımıza çıkabilmektedir (Korkmaz, 2008).

1.5.2. Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Literatür

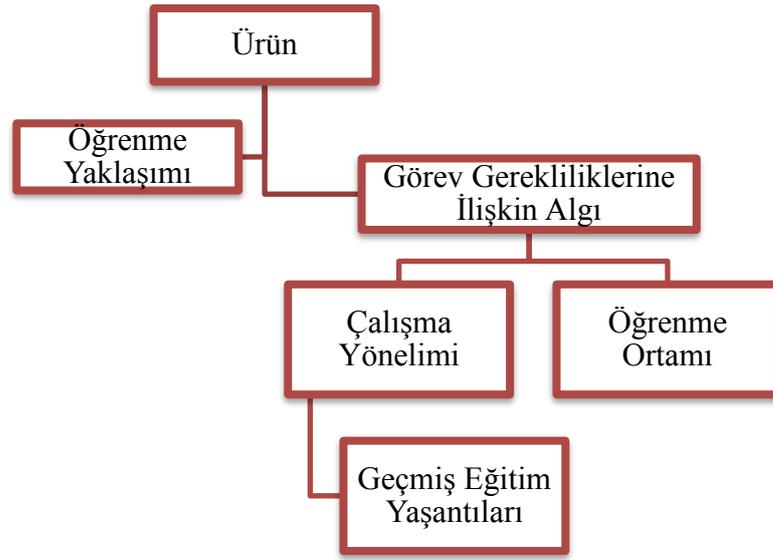
Bu başlık altında, öğrenme yaklaşımıyla ilgili genel bilgiler sunulmuştur.

1.5.2.1. Öğrenme Yaklaşımı Nedir?

Öğrenme yaklaşımları bireylerin kişiliklerinden ziyade belirli öğrenme ortamlarından daha çok etkilenen bir olgu olarak ifade edilmiştir (Rhem, 1995). Bu bağlamda öğrenme yaklaşımının bireyin benimsediği öğrenmeyi ele alış biçimi olduğu, bir kişilik özelliği olmadığı ve öğrenme ortamıyla ilgili etkenlere göre değişime uğradığı sonucuna varılabilir. Öğrenme yaklaşımları, aynı zamanda hem öğretme-öğrenme ortamı hem de öğrenci özellikleri ve bir öğrenenin deneyimleri tarafından da etkilenmektedir (Ekinci, 2009).

Diğer yandan sosyal öğrenme kuramını savunan bazı (örn. John Dewey, Lev Vygotsky, Rotter, Bandura ve Mischel gibi) bilim insanları ve araştırmacılar da bireylerin nasıl öğrendiklerinin belirlenmesini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu bilim insanları sosyal öğrenme kuramı dahilinde bireylerin düşünmeleri, planlamaları, algılamaları ve inanma şekilleri gibi etmenlerin gerçekleşen öğrenmelerdeki etkisinin fazla olduğunu savunmuşlardır (Bayrakçı, 2007). Yapılan araştırmalar sonrasında sosyal öğrenme kuramının bireylerin davranışlarındaki çevresel, bilişsel ve davranışsal faktörlerin etkileşmesiyle oluştuğunu açıklamışlardır (Ergün, 2004). Malone (akt. Bayrakçı, 2007) çalışmasında sosyal öğrenme kuramının gelişmesine en büyük katkıyı sağlayan Albert Bandura'nın, bireylerin öğrenme biçimlerinin açıklanmasında taklit ve gözlemin yeterli olmaması üzerine düşünme, hafıza, dil ve davranışların sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri de dahil ederek derinleştirmesine dikkat çekmiştir. Ayrıca Bandura bireylerin (I) dikkat, (II) hatırlama/akılda tutma, (III) yeniden üretme ve (IV) motivasyon etmenlerinde farklılıklar göstermelerini, farklı bireylerin aynı davranışı farklı şekillerde yansıttıkları düşüncesini ortaya atmıştır (Bayrakçı, 2007). Bandura'nın bu düşüncesi öğrenme yaklaşımı kavramıyla ilişkilendirilebilir. Öyle ki her birey kendine özgü öğrenmeler gerçekleştirerek öğrenirken, farklı bireylerin öğrenmeyi ele alışları yani diğer bir ifadeyle öğrenme yaklaşımı tercihlerinde farklılıklar oluşmaktadır.

Öğrenme yaklaşımı 'öğrenen' ile 'ortam' arasındaki ilişki tarafından belirlenir. Öğrenen ortamın özelliklerine göre bir ortamda derinlemesine ya da yüzeysel yaklaşımı ele alarak öğrenebilir. Öğrenme yaklaşımı öğrenenin kişilik özelliklerinden sınırlı olarak etkilense bile bir kişilik özelliği değildir (Ekinci, 2008). Öğrenme stillerinden farklı olması da buradan kaynaklanmaktadır. Öğrenme stilleri değişmez kişilik özelliği olarak görülmesi bile kalıcı kişilik örüntüleri olarak düşünülmektedir. Bu nedenle öğrenme yaklaşımı öğrenme stiline eş anlamlısı değildir. Öğrenme yaklaşımının oluşumu Şekil 1.3'de yer almaktadır (Ramsden, 2000).



Şekil 1.3. Öğrenme Yaklaşımının Oluşumu

Şekil 1.3'te de görüldüğü gibi, bireylerin geçmiş yaşantıları, buldukları öğrenme ortamları, görevlerine ilişkin oluşan algı ve çalışma yönelimi öğrenme yaklaşımlarını etkilemekte ve sonucunda bir ürün oluşturmaktadır.

1.5.2.2. Öğrenme Yaklaşımının Türleri Nelerdir?

Öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili ilk çalışma 1970'li yıllarda bazı araştırmacılar tarafından (örn. Ramsden, Marton ve Saljo vb.) akademik bir makalenin okunmasını öğrencilerin hangi yaklaşımları tercih ettiklerini araştırarak, birbirini tamamlayan deneysel nitelikli çalışmalara yer verilmiştir. Öğrencilerin verilen makaleyi okumalarından sonra neler öğrendiklerini, makaleyi okuma biçimlerini nasıl tercih ederek başladıklarını ve akademik makaleyi okudukları andaki davranışları ortaya çıkarmak amacıyla öğrencilerle görüşülmüştür. Araştırmaların sonunda öğrencilerin öğrenmeyi değişik şekillerde tercih etmelerinin sebebini yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımları olarak adlandırılan iki temel yapının olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak yaptıkları çalışmaların sonucunda üniversite öğrencilerinin çalışma yaklaşımlarına başarı/stratejik öğrenme adı verilen üçüncü bir boyut eklemişlerdir. Öğrenme yaklaşımları türlerine göre bu bölümde derinlemesine/anlamli öğrenme ve yüzeysel/ezbere öğrenme yaklaşımları olarak daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin anlatılmak istenenin anlama amacıyla okuduğu, delilleri sonuçlarla ilişkilendirildiği, makalede bulunan yeni düşüncelerin önceki bilgiler ve kişisel deneyimlerle bağdaştırdığı, yazarın ortaya koymak istediği ana fikri çıkarabildiği ve yazarın savunmasında kullandığı bulguları eleştirel olarak ele alındığı öğrenme yaklaşımıdır (Ekinci, 2008). Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin metnin içindeki önemli olduğunu düşündükleri bilgileri ve fikirleri belirleyerek ezberleme amacını güttükleri, makalenin bütünsel anlamını anlamaya çalışmaktan ziyade daha sonra sorulabilecek sorulara cevap oluşturacağını düşündükleri ayrıntıları ezberleme çabası içinde oldukları ve anlam aramaya yönelmedikleri öğrenme yaklaşımıdır (Ünal Çoban ve Ergin, 2008). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin öğrenmeyle olgular arasında bağ kurmayı bilginin doğrudan kabul edilerek istendiğinde aktarılması şeklinde kavramlaştırdıkları öğrenmelerdir. Anlam aramaya yönelik sorular sorulduğunda öğrencilerin derinlemesine öğrenmeye yöneldikleri, bilginin sadece olduğu gibi aktarılmasına dayalı sorular sorulduğunda ise yüzeysel yaklaşıma yöneldikleri saptanmıştır (Marton ve Saljo, 1976).

Öğrencilerin temel amacının başarmak olduğu, bu amaca yönelik çalışmaları yapmaya hazır oldukları için rekabet duygusu tarafından güdüledikleri ve bu çerçevede öğrendikleri açıklanmıştır (Newble ve Entwistle, 1986). Stratejik öğrenme yaklaşımı olarak ifade edilen bu öğrenmede öğrencilerden derslerle ilgili çalışma yaklaşımları hakkında düşünmelerini istenmiş, yüksek not almanın üzerlerinde baskın bir rol oynadığını gördükleri bir grup öğrenci belirlemiştir. O halde, öğrencilerin başarıya ulaşmak için duruma bağlı olarak her iki yaklaşımdan birini seçebildiklerini söylemek mümkündür.

Ramsden (1988)'e göre, öğrenme yaklaşımları öğrencilerle öğrenme görevi arasında meydana gelen bir etkileşim olduğu biçiminde yorumlamaktadır. Jackson (1994) öğrenme yaklaşımlarını, öğrenen bireyin öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi adına tercih ettikleri stratejilerle ilintili olduğundan bahsetmiştir. Jackson bu açıklamasında, öğrenme çıktılarının niteliğini anlamlandırmanın benimsenen yaklaşımın (stratejinin) niteliğiyle bağlantılı olduğunu vurgulamıştır.

Öğrenciler öğrenme konusunu ele alırken algıları ile ilişkilendirdikleri bir yaklaşımı benimserler. Aynı öğrenciler farklı öğrenme görevlerine yönelik yüzeysel ya da derinlemesine öğrenme yaklaşımlarından birini benimseyebilirler ve hatta aynı görevde birinden diğerine geçiş yapabilirler. Öğrenciler tercih ettikleri yaklaşımları öğrenme konusuna ilişkin algıladıkları farklı taleplere göre değiştirebilirler (Ozan ve Çiftçi, 2013). Öğrenenin bir öğrenme işini gerçekleştirirken işe koştuğu öğrenme yaklaşımını tercih etmesinde bazı etkenler rol oynamaktadır (Ekinci, 2009). Bu bağlamda öğrenme yaklaşımları tercihlerini etkileyen faktörler; cinsiyet, sınıf, yaş, içe dönük olma, dışa dönük olma, akademik özgüven, konu alanı, geçmiş eğitim yaşantıları ve öğretme-öğrenme ortamının özellikleri vb. özelliklerin etkili olduğu söylenebilir (Ekinci, 2009).

1.6. İlgili Alan Yazısının İncelenmesi

Bu başlık altında duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalar, ulusal ve uluslararası nitelikli çalışmalar şeklinde ayrı ayrı sunulmuştur. Böylelikle ulusal ve uluslararası çalışmaların nitelikleri kendi içinde irdelenebilecektir.

1.6.1. Araştırma Konusu İle İlgili Ulusal Nitelikteki Çalışmalar

İlgili alan yazın incelemesi sonucunda ulusal alan yazında duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili ulaşılan çalışmalara dair incelemeler aşağıda verilmiştir.

1.6.1.1. Duygusal Zekâ İle İlgili Ulusal Nitelikteki Çalışmalar

İlgili alan yazın taraması sonucunda ulusal alan yazında duygusal zekâlarıyla ilgili ulaşılan çalışmalara dair incelemeler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Akar Kayserili ve Gündoğdu (2010), okul öncesi öğretmenlerinin ve 4. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla okul öncesi öğretmenlik mesleğine ait tutumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesini amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplama sürecinde 2 ölçek (Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği, Tutum Ölçeği) yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenleriyle öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit

edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleriyle öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve okul öncesi öğretmenlik mesleğine ait tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Babaoğlan (2010), ilköğretim ve ortaöğretim okullarında bulunan okul yöneticilerinden oluşan araştırmasında okul yöneticilerinin duygusal zekâ puanlarının yöneticinin cinsiyetine, müdür ya da müdür yardımcısı olmasına, medeni durumuna, ilköğretim ya da ortaöğretim yöneticisi olmasına, yöneticilik eğitimi alıp almamasına, mesleki kıdemine, branşına, eğitim durumuna, yöneticilik kıdemine, yaşına ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, tüm değişkenlerden sadece yöneticinin branşının sınıf öğretmenliği ya da diğer branşlardan olup olmamasına ve çalıştığı kurumunun ilköğretim ya da ortaöğretim olmasına göre duygusal zekâ puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği fakat diğer değişkenlere göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Balcı Çelik ve Deniz (2008), İngiltere’de uluslararası izcilik kampına katılan 90’ı Türk uyruklu izciler ile 125’i diğer ülkelerden katılan izcilerin duygusal zekâ düzeyleri arasında yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, Türk uyruklu izcilerin duygusal zekâ düzeyleri diğer ülkedeki izcilerin duygusal zekâ düzeylerinden yüksek olduğu gözlenmiştir ($P < 0,01$).

Deniz ve Yılmaz (2006), bir üniversitedeki öğrencilerin duygusal zekâ yetenekleriyle stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlamışlardır. Veri toplamada iki ölçme aracı (Bar-On EQ Anketi ve Stresle Başa Çıkma Ölçeği) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zekânın kişiler arası beceriler, uyumluluk, kişisel beceriler ve stresle başa çıkma alt boyutları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Genel ruh durumu alt boyutuyla stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma alt ölçeği, kişiler arası beceriler ve genel ruh durumu alt boyutlarıyla sosyal destek arama alt ölçeği arasında da anlamlı ilişkiler görülmektedir.

Dutoğlu ve Tuncel (2008), öğretmen adaylarındaki eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleriyle duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Veri toplamada iki ölçme aracı (California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Bar-On Duygusal Zekâ Anketi) tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğindeki alt ölçekler için ‘Katlıyorum’ ve ‘Kısmen Katlıyorum’ seçeneklerine eğilim gösterdikleri ve duygusal zekâ anketinde ‘Çoğu Zaman Bana Uygun’ seçeneğinde yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleriyle duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Elmas Kelsay (2010), dönüşümsel liderlik boyutlarıyla duygusal zekâ ve duygusal zekâ alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlamıştır. Deneyimi yüksek, farklı liderlerle, farklı ekonomik koşullarda çalışmış ve hatta zaman zaman kendisi liderlik yapmış olan bireyler örneklemede yer almıştır. Araştırma sonucuna göre, dönüşümsel liderliğin duygusal zekâyla ilişkili olduğu hatta dönüşümsel liderliğin cesaret verme alt boyutu haricindeki alt boyutlarının da duygusal zekânın duyguların kullanılması alt boyutuyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Erdoğdu ve Kenarlı (2008), üniversite öğrencilerinin duygusal zekâlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, Duygusal Zekâ Ölçeği’nin Duyguları Yönetme ve Kendi Duygularını Anlama alt boyutlarıyla akademik başarı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Ergin (2008), ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin düşüncelerine dayalı olarak okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerini ve duygusal zekânın hangi boyutlarına sahip olduklarını belirleyerek aralarındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Araştırma verilerini toplamada 2 ölçek (Bar-on EQ ile MLQ) anketleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâyâ ilişkin öğretmen algıları cinsiyete, öğretmenlerin branş ya da sınıf öğretmeni olmasına ve yönetici ile çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşına, en son mezun oldukları okula ve öğretmenlik mesleğinde geçen süreye göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Ayrıca ilköğretim okul müdürlerinin dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları cinsiyete,

öğretmenlerin branş ya da sınıf öğretmeni olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin yaşına, en son mezun oldukları okula, öğretmenlik mesleğinde geçen süre ve şimdiki yöneticileriyle çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin duygusal zekâları, dönüşümsel liderliğe ilişkin görüşleriyle düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermediği ortaya konmuştur.

Göçet (2006), lisans öğrencilerinde bulunan Duygusal Zekâ düzeyleriyle Stresle Başa Çıkma Tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Veri toplamada iki ölçme aracı (Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Yolları Ölçeği) tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin duygusal zekâyla stresle başa çıkma tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerde stresle daha iyi başa çıkabildiği gözlenmiştir. Öğrencilerin duygusal zekâlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Göçet Tekin (2014), lisans öğrencilerinin psikolojik iyi olma, duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkisini incelemiştir. Veri toplamada üç ölçme aracı (Psikolojik İyi Olma Ölçekleri, Duygusal Zekâ Ölçeği, Sosyal İyi Olma Ölçeği) tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; psikolojik iyi olma, duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kadınların duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeylerinin erkeklerin duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeylerine göre anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ayrıca cinsiyete göre psikolojik iyi olma düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin gelir düzeyleriyle duygusal zekâ, psikolojik iyi olma ve sosyal iyi olma düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeyleriyle öğrenim görülen fakülteler arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Psikolojik iyi olma düzeyi açısından anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Psikolojik iyi olma, duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyi, ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı açısından farklılaşmadığı görülmüştür.

Güllüce (2010), araştırmasında psikolojik taciz kavramının anlaşılması, yaygınlığının belirlenmesiyle birlikte iş yerindeki psikolojik taciz davranışlarına karşı bireyin tolerans düzeyi ve duygusal zekâ ilişkisini ortaya koymuştur. Araştırmanın verilerini toplamada iş yerinde psikolojik taciz ve tolerans düzeyi anketi ve duygusal zekâ anketi olmak üzere iki ölçekten yararlanmıştır. Araştırmanın sonucunda yaş, eğitim durumu, psikolojik tacize maruz kalınan süreyle birlikte farklı hastanelerde çalışma durumuyla psikolojik taciz davranışlarına karşı bireylerin tolerans düzeyleri arasında farklılık olduğu gözlenmiştir. Diğer değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür.

Gürol (2008), İstanbul ilindeki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkinin incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada verileri toplamada duygusal zekâ ve stresle başa çıkmaya yönelik beceri ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyet değişkeniyle duygusal zekâ düzeyleri arasında duygulardan faydalanma alt boyutunda $p<,01$ anlamlılık düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur. Diğer değişkenlerle duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmamıştır.

Gürşimşek, Vural ve Demirsöz (2008) Sınıf Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği eğitimi programlarındaki öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla iletişim becerileri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler bakımından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verilerini toplamada 2 ölçek (İletişim Becerileri Envanteri ile Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla iletişim becerileri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Güvenç (2012), sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâlarıyla yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verilerini toplamada 2 ölçek (Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği ve Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâyâ ilişkin algıları arasında mesleki kıdem hariç cinsiyet, öğrenim durumu, sınıfındaki öğrenci sayılarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca

duygusal zekâ alt boyutlarındaysa cinsiyet değişkeni açısından duyguları güdüleme, mesleki kıdemde duyguları yönetme ve duyguları güdülemede anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

İkiz ve Kırtıl Görmez (2010), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleriyle yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, yaşam doyumu ve duygusal zekâ alanları arasındaki ilişkilerin pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Duygusal zekâ ortalamaları cinsiyet değişkenine göre bakıldığında kızların ortalamasının erkeklerin ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Duygusal zekâ alanında anne baba tutumuna göre anlamlı farklılık belirlenirken, duygusal zekâ ortalamalarında ve yaşam doyumu ortalamalarında anne- baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

İkiz ve Totan (2012), üniversite öğrencilerinde öz-duyarlığın duygusal zekânın açıklayıcı etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplamada 2 ölçek (Öz-duyarlık Ölçeği ve Bar-On Duygusal Zekâ ölçeği) tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda, öz-duyarlık alt alanlarının duygusal zekânın alt alanları üzerinde anlamlı etkileri olduğu belirlenmiştir. Öz sevecenlik ve bilinçlilik alanlarının duygusal zekâyı yükselttiği gözlenmiştir. Öz yargılama ve aşırı özdeşleşme alanlarının duygusal zekânın stresle başa çıkma ve genel ruh sağlığı alanlarını olumsuz etkilediği görülürken duygusal zekâ alanlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir. Cinsiyetin öz-duyarlık alanlarında etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Karabulut (2014), psikolojik danışman adaylarının düşünme stillerinin ve sosyo-demografik özelliklerinin duygusal zekâ alt boyutlarıyla ilişkisine yordayıcı etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verilerini toplamada 2 ölçek (Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği ve Düşünme Stilleri Ölçeği) tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda, psikolojik danışman adaylarının kişisel beceriler düzeylerinin yüksek ancak stres yönetimi düzeylerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Kız psikolojik danışman adaylarının bağımsızlık, duygusal benlik bilinci, sosyal sorumluluk, kişiler arası ilişkiler ve iyimserlik düzeyleri erkek psikolojik danışman adaylarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kavcar (2011), insanların çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı biçimde baş edebilmelerinde duygusal zekânın ağırlıklı genel not ortalamasıyla (AGNO) ifade edilen akademik başarıya etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verilerini toplamada Bar-on Duygusal Zekâ Envanteri kullanılarak duygusal zekâ düzeylerini belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda, işletme bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin, öğrencilerin ailelerinin gelirine ve annelerinin mesleki durumuna göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Diğer demografik faktörlere göre bir farklılık saptanmamıştır.

Kayserili (2009), okul öncesi öğretmenleri ve son sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenlik Tutum Ölçeği veri toplamada tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla duygusal zekâları ve okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p<0,01$).

Keleşoğlu (2008), öğretmen adaylarının annenin-babanın (demokratik, otoriter, ilgisiz) tutumlarıyla duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırmada verilerin toplanmasında 2 ölçek (Ana-Baba Tutum Envanteri ve Duygusal Zekâ Ölçeği) tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının anne-baba tutumlarıyla duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının hem ana-baba tutumları hem de duygusal zekâ düzeyleri doğum sıraları dışında, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, kardeş sayısı, annenin-babanın öz-üvey olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Kenarlı (2007), yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin duygusal zekâ-akademik başarı etkileşimine ilişkin öğrenci görüşlerini, bir üniversite örneğinde kendini değerlendirme-cinsiyet-ailenin tutumu değişkenleri itibariyle betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada verileri toplamada duygusal zekâ ölçeği tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, duygusal zekâyla akademik başarı arasında değişen

sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan bu araştırmada bazı bölüm ğrencilerinin duygusal zekâ puanlarıyla akademik başarıları arasında ilişkiler bulunurken bazı bölümlerde de anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır.

Kızıl (2012), lisans ğrencilerinin duygusal zekâlarıyla stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada verileri toplamada Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ) ve Stresle Başa ıkma Tutumları Envanteri lme araçları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, duygusal zekâ leği toplam puanlarıyla stresle başa çıkma alt ölçeklerinden aktif planlama, dış yardım arama, kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel) ve kaçma-soyutlama (biyokimyasal) alt ölçekleriyle negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Stresle başa çıkma alt ölçeklerinden dine sığınma puanlarıyla duygusal zekâ leği toplam puanları arasındaysa anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Koçak ve İçmenoğlu (2012), ortaöğretim basamağında bulunan öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerini yordama gücünün incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın verilerini toplamada 3 lek (Duygusal Zekâ, Yaratıcılık ve Yaşam Doyumu lekleri) tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları ve yaratıcılık düzeyleriyle öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı ilişki gözlenmiştir. Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerinin ters yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca duygusal zekâ leğinin iyimserlik ve duygularını ifade etme alt boyutlarının üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeyi için anlamlı bir yordayıcısı/açıklayıcı olduğu bulunmuştur. Duygulardan faydalanma duygusal zekâ alt boyutunun öğrencilerin yaşam doyumlarını anlamlı yordamadığı/açıklamadığı saptanmıştır.

Korkmaz (2008), ilköğretim 4-5. sınıf ğrencilerinin ana–babalarının eğitimden beklenti düzeyleriyle duygusal zekâ düzeyleri kapsamında incelemiştir. Veri toplamada 2 ölçek (duygusal zekâ leği ve eğitimden beklentiler anketi) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim 4. ve 5. sınıf ğrencilerinin anne–babalarının duygusal zekâ toplam puanları sosyo-ekonomik düzeye göre $p<0,01$

düzeyinde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zekâ toplam puanları okul türü öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

Önal (2010), eğitim iş görenlerinin duygusal zekâlarıyla tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın verilerini toplamada 2 ölçek (Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği) tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, eğitim iş görenlerinin duygusal zekâları ile tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet, çalışılan okul türü, çalışılan coğrafi bölge, öğretmenlik branşı, görev durumu, mesleki kıdem, medeni durum, yaş değişkenlerinde eğitim iş görenlerinin duygusal zekâ ve tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Önen (2012), öğretmen adaylarının stresle başa çıkabilme tarzları üzerine kimlik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin etkisini incelemiştir. Araştırmada verileri toplamada 3 ölçek (kimlik işlevleri ölçeği, duygusal zekâ ölçeği ve stresle başa çıkma ölçeği) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının kimlik özellikleri ve duygusal zekâ düzeyleriyle stresle başa çıkma tarzları bütün boyutlarıyla incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının stresle başa çıkma envanteriyle kimlik işlevleri ve duygusal zekâ ölçeği puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2015), eğitim fakültesi öğrencilerinin, duygusal zekâlarıyla yaşam doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada veri toplamada iki ölçek (Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu, Yaşam Doyumu Ölçeği) tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve alt boyutlarıyla yaşam doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Duygusal zekâ alt boyutlarıyla yaşam doyumları arasında, yaşam doyumuyla en fazla ilişkinin olduğu gözlemlenirken, duygusal zekâ iyi oluş alt boyutuyla en az ilişkinin sosyallik alt boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Özer (2013), psikolojik danışmanların A tipi kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeyleri ile yardım etme stilleri arasındaki ilişkiyi ayrıca A tipi kişilik özellikleri ile duygusal zekânın yardım etme stillerini yordamadaki rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında, verileri toplama için 3 ölçek (Tercih Edilen Bilişsel Stiller Envanteri, A Tipi Kişilik Ölçeği ve Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği) tercih edilmiştir. Duyusal-devinimsel stille (duygusal zekâ, duygusal zekânın alt boyutlarından duyguların farkında olma, duyguları yönetme, kendini motive etme, ilişkileri kontrol etme), soyut stille (duygusal zekâ, duygusal zekânın alt boyutlarından duyguların farkında olunma, kendisini motive edebilme ve ilişkileri kontrol etme), somut durumsal stille duygusal zekanın alt boyutlarından duyguların farkında olunma arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. A tipi kişilik özelliklerinin yardım etme stillerinin hiçbirini yordamadığı ve duygusal zekânın bütün stillerin anlamlı yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Özyalçın Oskay, Erdem ve Yılmaz (2008), 4. ve 5. sınıf kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması değerlendirme puanlarıyla duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın verilerini toplamada üç ölçme aracından (Duygusal Zekâ Anketi, Öğretmen Adayı Değerlendirme Formu ve öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki ders anlatımlarına ilişkin video kamera görüntüleri) yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencileri arasında duygusal zekânın kişiler arası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, genel ruh hali alt boyutlarından 4. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur. Cinsiyet değişkeni için duygusal zekâ alt boyutları açısından anlamlı farklılık bulunmadığı gözlenmiştir. Son sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarıyla öğretmenlik uygulaması değerlendirme puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Seyis (2011), motivasyonun ve duygusal zekânın akademik başarıyla ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında 2 ölçek (Akademik Motivasyon ve Duygusal Zekâ ölçeği) tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, duygusal zekâ ve motivasyonun ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin duygusal zekâ ve akademik başarı puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından

anlamli düzeyde yu'ksek olduğu g'ozlenmiştir. Sınıf d'uzeyleri arttik'ca motivasyon ve akademik başarı puanlarında azalmalar saptanmıştır. Okul t'uru değişkenine y'onelik Anadolu lisesinde bulunan oğrencilerin akademik başarılarının fen, genel ve meslek lisesinde bulunan oğrencilere g'ore anlamli düzeyde yu'ksek olduğu belirlenmiştir.

Spahi (2010), Kosova ve T'urkiye'deki u'niversitelerde oğrenim g'oren oğrencilerin duygusal zekâ ve denetim odağı d'uzeyleriyle bu d'uzeylerin alt boyutları arasındaki farklılıkların 'ulke ve cinsiyet değişkenlerine g'ore belirlenmesini ama'çlamıştır. Araştırma verilerini toplamada 2 o'lecek (Bar-On Duygusal Zekâ O'leği ve Kontrol Odağı O'leği) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Kosova ve T'urkiye'deki oğrencilerin duygusal zekâ alt boyutlarında cinsiyet ve 'ulke değişkenlerine g'ore farklılıklar saptanmıştır. 'Ulke ve cinsiyet değişkenlerinin Kosova'da ve T'urkiye'de oğrenim g'oren oğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları 'uzerinde ortak etkisinin anlamli olmadığı bulunmuştur.

şimşek (2006), duygusal zekânın ana-baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisini incelemiştir. Araştırma verilerini toplamada u'c o'leme aracı (Duygusal Zekâ O'leği, Ana-Baba Tutumları O'leği ve Liderlik Tarzları O'leği) tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, duygusal zekâ ve ana-baba tutumuyla tercih edilen liderlik tarzı arasında anlamli ilişkiler elde edilmiştir. Katılımcı ve babacan liderlik tarzıyla duygusal zekâ arasında olumlu anlamli ilişkiler g'ozlenmiştir.

şirin (2007), dershanelerde 'alışan oğretmenlerin duygusal zekâ d'uzeyleriyle stresle başa 'ıkma tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplamada iki o'leme aracı (Duygusal Zekâ ve Stresle Başa 'ıkma Tutum O'lecekleri) tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda, oğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleriyle stresle başa 'ıkma arasında anlamli ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Topuksal (2011), ilköğretim ikinci basamak oğrencilerinin duygusal zekâ d'uzeylerinin bazı demografik değişkenlere g'ore farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın verilerini toplamada iki o'leme aracı (Anne Baba Tutum O'leği ve Bar-On Duygusal Zekâ O'leği 'ocuk ve Ergen Formu) tercih edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, demokratik ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin Bireylerarası, Stres Yönetimi ve Uyum Duygusal Zekâ Ölçeği alt ölçek puanlarının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Birey içi, Bireylerarası ve Uyum alt ölçeklerindeyse en az puan ortalamasının ihmalkâr olan ana-baba tutumuna sahip öğrencilerde olduğu belirlenmiştir.

Torun (2011), fen bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleriyle duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelemesini amaçlamıştır. Araştırmada veri toplamada 2 ölçek (California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği) tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda, fen bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme meyilleri bazı alt ölçekleriyle duygusal zekânın alt boyutları için anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin düşük ve orta derecede olduğu belirlenmiştir.

Tosun (2013), İngiliz dil öğretimi (ELT) alanına katkı sağlamak amacıyla duygusal zekâyla dil öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Bar-On EQ-i anketi kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, duygusal zekânın cinsiyetlere göre kişilerarası duygusal zekâ dışında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte duygusal zekâyla dil başarısı okuma, dinleme, yazma ve konuşma dil becerileri arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkiler ortaya çıkarılmıştır.

Tufan (2011), geliştirilen duygusal zekâ eğitimi programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada duygusal zekâ eğitimi verilmeden önce Duygusal Zekâ Yeterlilik Ölçeği (DZYÖ) ön testi yapılmıştır. Ön test sonucunda, duygusal zekâ puanları az olan öğrenciler tesadüfi biçimde deney, kontrol ve plasebo şeklinde üç grup oluşturmuşlardır. Bu çalışma toplam 45 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Deney grubuna 10 oturumluk Duygusal Zekâ Eğitimi Programı, plasebo grubuna öğrencilerin sevdiği etkinliklere yönelik 7 oturumluk bir program uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir program verilmemiştir. Deney grubuna uygulanan toplam 10 oturumluk Duygusal Zekâ Eğitimi Programı bir psiko-eğitim programıdır. Araştırmanın sonucunda deney, kontrol ve plasebo gruplarının son-test ortalama

puanları kıyaslandığında, deney grubu ve plasebo grubu öğrencilerinin son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği fakat deney grubu öğrencilerinin puanları kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından anlamlı bir biçimde daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Yaşar (2010), duygusal zekânın sporcu performansı ile ilişkisini incelemiştir. Bar-On Duygusal Zekâ Katsayısı Envanteri aracılığıyla duygusal zekâ düzeyleri ölçülmüştür. Sporcuların dayanıklılığı koşu testiyle, kuvvetleri ise pençe kuvveti testiyle ölçülmüştür. Dayanıklılık ve kuvvetin ortalaması alınarak performanslar ölçülmüştür. Performans ve duygusal zekâ arasında ilişki analizleri uygulanmıştır. Cinsiyet ve spor branşına göre duygusal zekânın ve performansın farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ortalama testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, performansla genel olarak duygusal zekâ arasında ve performansla duygusal zekânın kendi duygularını yönetebilme boyutu arasında pozitif ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Yerli (2009), ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde çalışan yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleriyle problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi araştırmıştır. Verilerin toplanmasında 2 ölçek (duygusal zekâ ölçeği ve tutum ölçeği) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin yüksek duygusal zekâyâ ve yüksek yaratıcı problem çözme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir.

Yılmaz ve Özkan (2011), hemşirelik bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ seviyelerini bazı demografik değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada verileri toplamada Bar-on duygusal zekâ ölçeği tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda, hemşirelik öğrencilerinin orta düzeyde duygusal zekâyâ sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yılmaz (2007), duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında duygusal zekâ envanterinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında, duygusal zekâ ve akademik başarı için anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yılmaz Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş (2011) hemşire öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ve problem çözme becerilerinin belirlenmesini ayrıca öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada verileri toplamada duygusal zekâ ve problem çözme ölçekleri tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, hemşirelik bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının yüksek ve problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Yurdakavuştu (2012), ilköğretim birinci basamak öğrencilerinin sosyo-demografik değişkenler açısından duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri ayrıca duygusal zekâ ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama araçları olarak Duygusal Zekâ ve Sosyal Beceri Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ düzeyleri öğrencilerin cinsiyetine, etkinliklere katılıp katılmamasına, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine, günlük televizyon izleme saatine, annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine, büyüdüğü yerleşim yerine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık gözlenmektedir. Duygusal zekâyla sosyal beceriler arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

1.6.1.2. Öğrenme Yaklaşımıyla İlgili Ulusal Nitelikteki Çalışmalar

İlgili alan yazın taraması sonucunda ulusal alan yazında öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili ulaşılan çalışmalara dair incelemeler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Batı, Tetik ve Gürpınar (2009), Biggs'in Gözden Geçirilmiş İki Faktörlü Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamışlar. Ayrıca Türkçe ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Tüm alt boyutlarda Karşılaştırmalı Uyum İndeksi $>0,9$ Standardize Ortalama Hataların Karekökü ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü $<0,08$ olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri Derin Yaklaşım için 0,772 ve Yüzeysel Yaklaşım için 0,800 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte bu değerler kabul edilebilir düzeyde değerlendirilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğin araştırmalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

Başer (2007), öğrenme motivasyonu, mantıksal düşünme yeteneği, öğrenme yaklaşımı ve cinsiyetin 9. sınıf Uluslararası Bakalorya ve Ulusal Program öğrencilerinin mitoz ve mayoz konularını anlamalarına katkılarını incelemiştir. Mitoz ve mayoz konularının sınıfta işlenmesinden önce araştırmanın verilerini toplamada, 3 ölçekten (Öğrencilerin Biyoloji Öğrenimine Yönelik Motivasyonu Anketi, Mantıksal Düşünme Yetenek Testi ve Öğrenme Yaklaşımları Anketi) yararlanılmıştır. Konu bitiminde ise 20 sorudan oluşan Mitoz ve Mayoz Başarı Testi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Ulusal Program sınıflarında başarıyı mantıksal düşünme yeteneğinin pozitif yönde, aktif öğrenme stratejileri ve ezberci öğrenmenin ise negatif yönde ilişki tespit edilmiştir.

Beşoluk ve Önder (2010), öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, öğrenme yaklaşımları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Veri toplamada 3 ölçekten (Algısal Öğrenme Biçimleri Anketi, Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Anketi ve Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği) faydalanılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleriyle derin öğrenme yaklaşımı, dokunsal ve devinimsel öğrenme stilleri arasında pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla negatif ilişki olduğu gözlenmiştir. Derin öğrenme yaklaşımıyla dokunsal ve devinimsel öğrenme stilleri arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi ve derin öğrenme yaklaşımı puanları cinsiyet değişkeni için kıyaslandığında kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Lisans öğrencileriyle yüksek lisans öğrencileri arasında yüksek lisans öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri coğrafik bölge, yerleşim yeri büyüklüğü ve aylık harcama miktarına göre eleştirel düşünme eğilimleri ve derin öğrenme yaklaşımı puanlarının anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Çolak ve Fer (2007), öğrenme yaklaşımı ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik analizlerini incelemek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Bu ölçek pek çok araştırmada kullanılmıştır. Öğrenme yaklaşımları ölçeğinin ülkemizdeki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve kıyaslamalı olarak incelenmesi bakımından Türk toplumuna kazandırılmış olması önemlidir. Araştırmaya dilsel eşdeğerlik çalışmasına İngilizce öğrenim görmekte olan Anadolu Lisesi birinci sınıf öğrencileri

geçerlik ve güvenilirlik içinse Anadolu Meslek Lisesi son sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda ölçeğin dilsel eş değerlik, geçerlik ve güvenilirliği sağladığı belirlenmiştir.

Doğru Atay (2006), ilköğretim öğrencilerinin cinsiyetleri, ön bilgileri, anlamlı öğrenme yaklaşımları, mantıksal düşünme yetenekleri, güdüsel inançları, denetim odakları ve Fen Bilgisi dersine olan tutumlarının, öğrenme evresi ve geleneksel yaklaşım sınıflarında genetik başarılarıyla olan ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Genetik konusunu, deney grubundakiler öğrenme evresiyle, kontrol grubundakilerse geleneksel yaklaşımıyla işlemişlerdir. Öğrencilere genetik başarı testi ön-test olarak uygulamadan önce, son-test olarak ise uygulamadan sonra verilmiştir. Araştırmada verileri toplamada, çalışmadan önce 3 ölçek (Öğrenme Yaklaşımı Anketi, Mantıksal Düşünme Testi, güdüsel inanç ölçeği) uygulanmıştır. Ayrıca denetim odakları ve Fen Bilgisi dersine karşı tutumları da ölçülerek çalışmaya devam edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrenme evresi veya geleneksel yaklaşımın uygulandığı sekizinci sınıf öğrencilerinin genetik başarısında farklı değişkenlerin önemli olabileceğini ortaya koymuştur.

Ekinci (2008), üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını (derinlemesine, yüzeysel ve stratejik) tercih etme düzeylerinin belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleriyle ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplama sürecinde 2 ölçekten (Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ve Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği) faydalanmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları bakımından eğilimlerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönünde yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını da önemli ölçüde tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca alanların (sağlık, fen ve sosyal bilimlerle güzel sanatlar) öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini etkilediği ortaya konmuştur. Bu anlamda güzel sanatlar öğrencilerinin en yüksek ve sağlık bilimleri öğrencilerinin en düşük derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarına sahip olduğu hesaplanmıştır.

Ekinci (2009), lisans öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı ve öğretme-öğrenme ortamı algısı değişkenleriyle ilişkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, lisans öğrencilerinin bir öğrenme konusunu incelerken derinlemesine öğrenme yaklaşımını kısmen daha fazla düzeyde kullanmalarına rağmen önemli derecede stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını da kullandıkları gözlenmiştir. Katılımcıların öğrenme yaklaşımları tercihiyle belirtilen değişkenler arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kılıç (2009), öğrencilerin genetik kavramları anlama düzeyleriyle mantıksal düşünme yetenekleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin saptanmasını amaçlamıştır. Çalışmanın amacı kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin genetik konusunun temel kavramlarını anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamada Mantıksal Düşünme Yeteneği Testi, Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği ve iki Aşamalı Genetik Kavram Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin genetik kavramlarını anlama düzeylerinin yeterli olmadığı gösterilmiştir. Öğrencilerin incelenen kavramları anlama seviyelerinin, mantıksal düşünme yetisi ve anlamlı öğrenme yaklaşımı açısından pozitif yönde, ezbere öğrenme yaklaşımı açısından negatif yönde olduğu saptanmıştır.

Korkmaz (2001), ilköğretim 1. sınıf seviyesinde çoklu zekâ kuramı temelli etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen başarısına ve tutumuna etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel yöntemle yürütülen araştırmanın verilerini toplamada fen başarı testi, tutum ölçeği, anketler, öğrenci dosyaları ve gözlem kayıt formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci tutumları ve fen başarısı açısından gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Ozan ve Çiftçi (2013), öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Veri toplamada Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçekleri tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı için yönelimleri arasında 'öğrenim görülen

alan, cinsiyet ve sınıf düzeyi' değişkenleri için anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Ozan, Köse ve Gündoğdu (2012), okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı tercih etme seviyelerini ve tercih seviyelerinin 'bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi' değişkenleri bakımından incelemeyi amaçlamışlardır. Veri toplamada Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçekleri kullanılan araştırma sonucunda, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programındaki adayların öğrenme yaklaşımı tercihleri arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından da yalnızca yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımının erkek öğretmen adayları tarafından anlamlı düzeyde daha fazla tercih edildiği ortaya konmuştur. Sınıf seviyesi değişkeni bakımından da yalnızca yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık söz konusu olduğu tespit edilmiştir.

Öner (2008), ortaöğretim 9. ve 11. sınıflardaki öğrencilerin derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri araştırmıştır. Araştırmada öğrencilere yönelik olarak öğrenme yaklaşımları envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda derinsel öğrenme yaklaşımıyla sınıf mevcudu, bölüm, kardeş sayısı, babanın mesleği ve ders çalışırken birinin yanında bulunması durumları arasındaki farklılık anlamlı bir düzeyde bulunmamıştır.

Özkal (2007), bilimsel epistemolojik inançların, yapılandırmacı öğrenim ortamının, fene yönelik tutumun, ön bilginin ve cinsiyetin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarındaki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplamada, 4 ölçek (Bilimsel Epistemolojik İnançlar Anketi, Yapılandırıcı Öğrenim Ortamı Ölçeği, Öğrenim Yaklaşımları Anketi ve Fene Yönelik Tutum Anketi) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, anlamlı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin bilimsel bilginin değişebileceğine inandıkları, fene karşı pozitif tutum geliştirdiklerini, ön bilgilerinin yüksek olduğunu ve öğrenim ortamlarını yapılandırıcı buldukları belirlenmiştir. Ezbere öğrenim yaklaşımını benimseyen öğrencilerin bilimsel bilginin kesin olduğu ve değişmediğine inandıkları, fene karşı pozitif tutum geliştirdikleri ve ön bilgilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Mevcut öğrenim

ortamları esas alındığında fene karşı tutumun anlamlı ve ezbere öğrenim yaklaşımlarını en iyi tahmin ettiğini göstermiştir.

Özkan (2008), ilköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerileri ve fen başarıları arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada verileri toplamada, 4 farklı ölçek (epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerileri ve fen başarıları) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sahip oldukları epistemolojik inançları, öz-düzenleme becerilerine etki etmezken, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve fen başarıları ile ilişki gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarıyla fen başarıları arasında doğrudan bir ilişki tespit edilmemiştir.

Şeker (2015), Fen bilgisi Öğretmenliği 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adayıyla temel genetik kavramlarının ne düzeyde bilindiğini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplamada geliştirilen 22 maddelik çoktan seçmeli genetik kavram testi, 26 sorudan oluşan ve çoktan seçmeli genetik kavram testini destekleyen doğru yanlış testi ve öğrenme yaklaşımları ölçeği tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının genetik konulardaki kavramsal anlayışlarının istenilen düzeyde olmadığını ve çok sayıda alternatif kavramlara sahip oldukları belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının anlama düzeylerinin de yükseldiği ve anlamlı öğrenme yaklaşımını seçen öğretmen adaylarının genetik kavramları çok daha iyi anlayabildikleri bulunmuştur.

Tekkaya ve Yenilmez (2006), öğrencilerin bitkilerde solunum ve fotosentezi öğrenme durumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada verilerin toplanmasında mantıksal düşünme testi, öğrenme yaklaşımları ölçeği ve iki-tier teşhis testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerde bitkilerdeki solunum ve fotosentez kavramlarını öğrenme süreçlerinin anlamlı öğrenme yaklaşımlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür.

Ünal Çoban ve Ergin (2008), ilköğretim basamağındaki öğrencilerin fen dersine yönelik Fen'i Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği uyarlama ve öğrenme yaklaşımlarını belirleme çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması

yapılarak alt faktörleri belirlenen ölçekten alınan verileri değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, öğrenciler derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına sahiptir. Öğrenme Yaklaşımı bakımından cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımının alt boyutlarından yüzeysel güdü faktörü için erkekler lehine ve kaygı faktörü içinse kızlar lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Ünal ve Ergin (2006), bir ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinden 'Sıvıların ve Gazların Basıncı' ünite konusu olan fen dersinin, öğrencilerin akademik başarılarına, feni öğrenme yaklaşımlarına ve fene yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Deney sınıfında fen dersi yapılandırmacı yaklaşıma uygun buluş yoluyla hazırlanan etkinliklerle işlenirken, kontrol sınıfında geleneksel öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamada 3 ölçek (başarı testi, feni öğrenme yaklaşımı ölçeği ve fene yönelik tutum ölçeği) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol sınıfı öğrencileri arasında akademik başarı bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Feni öğrenme yaklaşımları ve fene yönelik tutumlar açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Yıldız Feyzioğlu ve Ergin (2012), 5E öğrenme modelinin, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma verilerini toplamada, Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Ölçeklerinden alınan puanlar, uygulamadan önce ve sonra gerçekleşen yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin uygulamadan sonra sahip olunan öğrenme yaklaşımlarındaki değişimin birbirlerinden değişik biçimde uygulandığı gözlenmiştir. Öğrencilerden iki tanesi, 5E öğrenme modeli uygulanmadan önce öğrenme yaklaşımlarının her ikisine de sahip olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte uygulamadan sonra yaklaşımlarını derinlemesine yönünde tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencinin merkezde olduğu 5E öğrenme modelinden yararlanılarak uygulanan öğretim bu iki öğrencinin öğrenme yaklaşımlarını derinlemesine yönünde değiştirmelerinde etkilidir. Bir öğrenciyse, uygulamadan önce sahip olduğu her iki öğrenme yaklaşımını da devam ettirmiştir.

Yılmaz ve Orhan (2011), karma öğrenme ortamında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, web materyalini kullanma davranışları ve derse devamlarını öğrenme yaklaşımlarına yönelik değerlendirmişlerdir. Araştırmanın verilerini toplamada ders çalışma yaklaşımı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, karma öğrenme ortamının hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin akademik başarıları, web tabanlı öğrenme ortamlarını düzenli kullanabilmeleri, yüz yüze ve web tabanlı öğrenme ortamına devam etmelerine etkisinin pozitif olduğu belirtilmiştir.

1.6.2.Araştırma Konusu İle İlgili Uluslararası Nitelikteki Çalışmalar

İlgili alan yazın taraması sonucunda uluslararası alan yazında duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili ulaşılan çalışmalara dair incelemeler aşağıda verilmiştir.

1.6.2.1. Duygusal Zekâyla İlgili Uluslararası Nitelikteki Çalışmalar

İlgili alan yazın taraması sonucunda uluslararası alan yazında duygusal zekâyla ilgili ulaşılan çalışmalara dair incelemeler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Petrides, Frederickson ve Furnham (2004), ortaöğretimde bulunan 650 öğrencinin duygusal zekâlarıyla akademik başarı arasındaki ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma verilerinin toplanmasında duygusal zekâ ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin duygusal zekâyla ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Parker, Summerfeldt, Hogan ve Majeski (2004), lise düzeyinden üniversiteye kadar devam eden öğrencilerin duygusal zekâlarıyla ve akademik başarı arasındaki ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Verilerin toplanmasında duygusal zekâ envanterinin kısa formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarının çok farklı düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları duygusal zekânın çeşitli boyutlarıyla ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond ve Hogan (2004), lisedeki öğrencilerin duygusal zekalarıyla akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi araştırmışlardır. Araştırmada verileri toplamada duygusal zekâ envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde duygusal ve sosyal yetkinlik bağlamında önemli olduğu görülmüştür.

Nelson ve Nelson (2003), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada duygusal zekâ ölçeği ve akademik başarı için genel not ortalaması bir kriter olarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarıyla duygusal zekâları arasında ilişkinin olmasında iletişim becerileri, zaman yönetimi gibi önemli faktörlerin olduğu tespit edilmiştir.

Sutarso, Bagget, Sutarso ve Tapia (1996), Alabama üniversitesindeki 138 öğrencinin duygusal zekâ üzerinde cinsiyet ve not ortalamasının etkisini incelemeyi araştırmışlardır. Araştırmada duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenciler üzerindeki duygusal zekânın değişkenler açısından genel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre belirlenen üç duygusal zekâ alt boyutu üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin kendisinin farkında olması ve sevecenlik alt boyutlarında daha yüksek puanlara ulaştıkları gözlenmiştir. Akademik ortalamayla duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

Justice ve Espinoza (2007), üniversiteye başlayan öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını araştırmak için duygusal becerilerin değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma verilerini toplamada duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, uzun öğretmenlik kariyerinde bazı becerilerin güçlendirilmesi ya da geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Lamport (1993), kişiler arası duygusal zekâ yeteneğinin fakülteyle öğrenci ilişkisinin etkisiyle alakalı daha önce yapılan araştırmaları incelemeyi amaçlamıştır. Bu yapılan araştırmada fakülte ve öğretmenlerin öğrencilerle sınıf içinde ve dışında etkileşimleri bulunmuştur.

1.6.2.2. Öğrenme Yaklaşımıyla İlgili Uluslararası Nitelikteki Çalışmalar

İlgili alan yazın taraması sonucunda uluslararası alan yazında öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili ulaşılan çalışmalara dair incelemeler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Altunoğlu ve Şeker (2015), fen bilgisi öğretmen adaylarının genetiğin zorlukları kavramları, anlayış düzeyi ve öğrenme yaklaşımı ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmada veri toplamada, 2 ölçekten (çoktan seçmeli Genetik Kavramları Testi ve Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği) yararlanmışlardır. Araştırmanın sonucunda, fen öğretmen adaylarının 'anlama düzeyi' düzeyinin oldukça düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Cavallo ve Schafer (1994), öğrencilerin, öğrenme yaklaşımlarıyla genetik kavramları anlamaları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmalarında dört soruya cevap aramışlardır. Öğrencilerin yeteneklerini ve motivasyonlarını belirlemek üzere iki farklı ölçme aracı kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarında öğrenme yaklaşımının, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine, yetenek ve motivasyondan bağımsız olarak katkısının olduğu belirlenmiştir. Öğrenme yaklaşımı ve ön bilgi arasındaki ilişkilerdeyse öğrencilerin genetiği anlamalarında hem öğrenme yaklaşımının hem ön bilginin önemli olduğu saptanmıştır.

Chamorro Premuzic ve Furnham (2008), 18-21 yaş öğrencilerinin (%70'i bayan) kişilik özellikleri, öğrenme yaklaşımları ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkileri karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma verilerini toplamada kişilik özellikleri testi, öğrenme yaklaşımları ölçeği, zekâ testi ve nedenleme testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yetenek, stratejik ve derinlemesine öğrenme yaklaşımları, açıklık ve vicdanlı olma değişkenleri birlikte akademik performansla ilişkili bulunduğu gözlenmiştir. Derinlemesine öğrenme, açıklıkla ve IQ ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu saptanmıştır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı tercihinin kişilik ve zekânın ötesinde akademik performansın yordanmasında katkı sağladığı anlaşılmıştır.

Çelik ve Pektaş (2017), öğretmenlerin derinlemesine, yüzeysel veya stratejik bir yaklaşım kullanıp kullanmadıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Farklı öğrenme yaklaşımlarıyla grafik anlama ve yorumlama becerileri, sanal laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarına (N = 29) ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Araştırmada verileri toplamada, 3 ölçek (Ön ve son test verileri, Kinematik Anlama Testi Grafikler, Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği) tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının grafik anlama ve yorumlama becerileri üzerine uygulamalar değerlendirildi. Grafiklerle ilgili grafiklerin seçiminde önemli bir ön test-son test kazancı elde edildi.

Fransson (1977), 81 üniversite öğrencisinden içsel motivasyonun ve dışsal sınav kaygısının süreç ve ürüne etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilere sınav kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, belirli bir metni okurken öğrencinin sahip olduğu motivasyon türünün onun öğrenme yaklaşımı seçimini etkileyen önemli bir faktör olduğu saptanmıştır. Bu aynı zamanda öğrenme düzeyini belirlemede bir etken durumundadır. Bir metni okurken sınavın gerektirdikleriyle güdülenen ve metnin içeriğine ilgisi sınırlı olan öğrenciler yüzeysel öğrenme yaklaşımını seçmektedir. Metnin içeriği bireyin kişisel gereksinimleri ve ilgilerine uygun olduğunda öğrenciler derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmektedir. Kaygı düzeyi de öğrenme yaklaşımının seçimi üzerinde etkili olduğu ve öğrencinin önceki sınav deneyimlerinin algısını etkilediği görülmüştür.

Hativa ve Birenbaum (2000), mühendislik ve eğitim fakültesi gibi iki farklı akademik alanda eğitim gören öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonunda farklı öğrenme yaklaşımlarına en iyi hizmet eden öğrenme yaklaşımlarını tercih ettikleri görülmüştür. Çok farklı öğrenme çevrelerine rağmen, öğrencilerin tercihlerinde akademik alana bağlı anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kember ve Harper (1987), üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarıyla akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada verileri toplamada öğrenme yaklaşımları ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda,

yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrencilerin başarısızlık ve terk etme eğilimlerinin yüksek olduğunu ortaya koyulmuştur.

Kılıç ve Sağlam (2014), Öğrencilerin genetik kavramlarını, akıl yürütme yeteneğini ve öğrenme yaklaşımlarını anlamaları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamada, 3 ölçek (akıl yürütme yeteneği ve öğrenimi Yönlendirme, Mantıksal Düşünme Testi ve Öğrenme Yaklaşımı Anketi) tercih edilmiştir. Öğrencilerin temel genetik kavramlarını anlamaları İki Katmanlı Genetik Kavramlar Testi. Regresyon analizleri, akıl yürütme yeteneğinin tahmini etkisini incelemek ve Öğrencilerin genetik kavramlarını anlama yönelimleri. Araştırmanın sonucunda, tüm bilişsel değişkenler öğrencilerin anlayışlarındaki olarak önemli bir bölümünü (%27) oluşturmaktadır. Ayrıca, öğrenme yaklaşımlarına kıyasla akıl yürütme yeteneğinin test puanlarındaki varyansın daha fazla açıkladığını ortaya koymuştur.

Marton ve Saljo (1976), İsveçli üniversite öğrencileri üzerinde çalışılan bir konuyla ilgili, akademik içerikli karmaşık bir makalenin okunabilmesi görevini nasıl gerçekleştirdikleri araştırılan deneylere dayanmaktadır. Araştırma farklı gruplarda öğrencilerden belirli bir zaman dilimi içerisinde bir ya da daha fazla makaleyi okumaları istenmiş ve öğrencilere okunan metinlere ilişkin bazı sorular sorulmuştur. Sorular temel olarak ne hatırlandığı ne anlaşıldığı ve bu sürecin nasıl gerçekleştiğini belirlemeye yöneliktir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin bir konuyu ele alma biçimleriyle (öğrenme yaklaşımı) öğrenmelerinin nitelikleri arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öğrenme konusunu ele alırken farklı niyetlere sahip oldukları belirlenmiştir. Derinlemesine ve yüzeysel işleme olmak üzere iki farklı bilgi işleme düzeyinin olduğu ifade edilmiştir.

Ramsden ve Entwistle (1981), Britanya yükseköğretim kurumlarındaki altı farklı alandan 2208 öğrencinin öğrenim gördükleri bölümün öğretim ortamı ve iklimine ilişkin algılarının çalışma yaklaşımlarına etkisini araştırmışlardır. Öğrencilere çalışma yaklaşımlarını ölçen bir ölçekle derslerin niteliğine ilişkin algıları ölçen bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretimin niteliğinin yüksek ve öğrenme ortamının daha özgürlükçü olarak algılandığı bölümlerin öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının en yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından en yüksek puanları alan bölümlerde öğrenim gören öğrenciler, bölümlerini çok ağır iş yüküne sahip ve özgür bir öğrenme ortamının olmadığı şeklinde algılandığı ortaya konmuştur.

Sadi ve Çakıroğlu (2012), öğrenme döngüsü (LC) ve geleneksel sınıflarda (TC) öğrencilerin ön bilgi, anlamlı öğrenme yönelimi (MLO), akıl yürütme yeteneği (RA) ve insan dolaşım sistemindeki başarı arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın verilerini toplamada, İnsan Dolaşım Sistemi Başarı Testi iki kez deney ve kontrol grubuna post-test olarak ön test ve tedavi sonrası olarak uygulanmıştır. 2 öğretmen ve 11. sınıf öğrencileri toplam 60 kişi araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, LC'de temelde öğrencilerin insan dolaşım sistemi (HCS) kavramasının, ilgili ön bilgi ve RA ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca TC'de temel olarak öğrencilerin HCS'yi anlamaları onların MLO'larıyla ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ve verilerin ne şekilde analizinin yapıldığıyla ilgili bilgiler sunulmuştur.

2.1. Çalışmanın Yöntemi

Yapılan çalışma nicel perspektifte yürütülmüştür. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, problemin mevcut durumunu tespit etmek amacıyla yapılan, belirtilen durumu aydınlatmak/açıklamak, olaylar arasındaki benzerlikleri, farklılıkları ortaya çıkarmak için yapılan bir yöntemdir (Çepni, 2012). Bu çalışmada incelenen durum, fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bazı programlarla karşılaştırılmasıdır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nin farklı programlarında (fen bilgisi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği (BÖTE), okul öncesi öğretmenliği) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına uygun olarak bilgi bakımından zengin durumların seçilerek detaylı bir şekilde araştırılmasına imkân tanıyan bir örnekleme yöntemidir (URL-1, 2012; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Burada amaç, araştırması planlanan problemle ilgili olarak çeşitli durumların ele alınarak problemin benzer ya da farklı yönleri arasındaki ilişkiyi daha geniş bir açıdan betimlemektir (Büyüköztürk vd., 2014). Çalışma grubunun temel özeliği fen konularını içeren derslerde öğrenim

görmüş ve gelecekte öğretim faaliyeti yürütecek olmalarıdır. Çalışma grubuna ait betimsel istatistikler yapılmıştır (bkz. Tablo 2.1.).

Tablo 2.1. *Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler*

Öğrenim Görülen Program	N (Öğretmen Adayı)				
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam
Fen Bilgisi Öğretmenliği	87	70	64	53	274
Sınıf Öğretmenliği	105	113	108	90	416
Matematik Öğretmenliği	57	69	58	47	231
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	74	72	64	61	271
Okul Öncesi Öğretmenliği	132	141	173	132	578
BÖTE	29	36	29	27	121
Toplam	484	501	496	410	1891

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere, altı farklı programdan öğretmen adayları seçilerek çalışma yürütülmüştür. Her programdan seçilen öğrenciler 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerindedir. Programlar arasında çalışma grubu dağılımı fakülteye kayıtlı öğrenci sayılarının dağılımını yansıtmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın veri toplama aracı Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği şeklinde tercih edilmiştir. Ölçeklere ait bilgiler ayrı başlıklar altında aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim aracılığıyla 'Modified Schutte El Scale' ismi adı altında 1998’te geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek Austin, Saklofske, Huang ve McKenney bir araya gelerek 2004 yılında 41 madde olacak şekilde yeniden düzenlemiştir. Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) günümüzdeki kültürel değişimlere göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği olarak Türkçe’ye uyarlanan üç faktörlü bir ölçektir. Alt faktörler aşağıda sunulmuştur.

- İyimserlik/Ruh Halini Düzenleme (Optimism/Mood Regulation),

- Duygulardan Faydalanma (Utilisation of Emotions) ve
- Duyguların İfadesi (Appraisal and Expression of Emotions)

Ölçek, 5’li likert tipi bir ölçektir. Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Fikrim Yok (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) olmak üzere derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin bütünü için iki yarım test güvenilirlikleri, birinci ve ikinci yarı için sırasıyla 0,69 ve 0,71’dir (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011). Guttman Split-half ve eşit olmayan iki yarı için Spearman-Brown katsayıları 0,78 olup iki yarı arası bağıntı düzeyi de 0,64 bulunmuştur (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011). Ölçeğin yine bütünü için test-tekrar test güvenilirlik katsayısının bir hafta arayla uygulamanın bağıntı düzeyi $r=0,49$ olduğu ve iki hafta arayla uygulamanın bağıntı düzeyi $r=0,56$ olduğu görülmüştür. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmış halinin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı ise 0,82 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten en düşük 41 en fazla 205 puan alınabilir. Alt boyutlarının Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları ise sırasıyla 0,75, 0,39 ve 0,76 olarak tespit edilmiştir (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011). Ölçeğin kullanımına ilişkin izinler alınmış olup Ek 4’te verilmiştir.

2.3.2. Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği

Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği [Learning Approach Questionnaire (LAQ)] Cavallo, BouJaoude, Salloum ve Abd-El-Khalick tarafından hazırlanmış ve 1994’te Cavallo ve Schafer tarafından adapte edilmiştir. 2006 yılında Yenilmez tarafından Türkçe’ye çevirisi ve uyarlanması yapılmıştır. Uyarlanan ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 4’lü likert tipi bir ölçektir. Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3) ve Kesinlikle Katılıyorum (4) olmak üzere derecelendirilmiştir. Öğrenme yaklaşımı ölçeği iki alt boyuttan oluşmaktadır:

- Anlamli Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutu [Learning Approach Questionnaire-Meaningful (LAQ-M)]. Anlamli öğrenme puanını ölçer.
- Ezbere Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutu [Learning Approach Questionnaire-Rote (LAQ-R)]. Ezbere öğrenme puanını ölçer.

Hem anlamli hem ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından alınabilecek puan 11-44 aralığında olup ölçeğin tamamından alınabilecek puan aralığı 22-88’dir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve anlamli öğrenme yaklaşımı alt boyutu için

güvenirlilik 0,81 ve ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutu için 0,76 olarak belirlenmiştir (Cavallo, 1996). Ölçeğin kullanımına ilişkin izinler alınmış olup Ek 5’te verilmiştir.

2.4. Veri Toplanma Süreci

Verilerin toplanma sürecine ilişkin şema Şekil 2.1’de yer almaktadır.



Şekil 2.1. Veri Toplama Süreci

Şekil 2.1 incelendiğinde, verilerin toplanmasında üç aşamanın yer aldığı görülmektedir. İlk aşamada, derinlemesine alan yazın taraması yoluyla mevcut DZÖ ve ÖYÖ belirlenmiştir. Alan yazındaki ölçeklerden çalışmanın amacına uygun, son zamanlarda en çok tercih edilen ölçeklerden biri olan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği tercih edilmiştir. Son olarak ölçeklerle birlikte incelenecek demografik bilgiler hazırlanarak ölçeklere son şekilleri verilmiştir. Form haline getirilen ölçekler çoğaltılarak uygulaması yapılmıştır.

Uygulama sürecinde, ilk olarak belirlenen programların ders programları incelenmiştir. Ardından, uygun ders saatleri seçilerek ilgili öğretim üyesinden ders öncesi ya da sonrası uygulamanın yapılması için izinler alınmıştır. Verilen izinler doğrultusunda öğretmen adaylarına yeterli süre aralığında önce açıklama yapılarak

güvenilir bir şekilde ölçeklerin uygulanması sağlanmıştır. Ölçeklerin uygulanma süreci toplamda yaklaşık altı hafta gibi bir sürede tamamlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Analiz sürecinde öncelikle elde edilen verilerin yapılan normallik testleri kapsamında her bir bağımsız değişken açısından dağılımların normallik gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov Normalite testi sonuçlarına bakılarak ayrı ayrı incelenmiştir (bkz. Ek-6.). Kolmogorov-Smirnov normallik testi analiz sonuçlarında bağımsız değişkenler için bazı gruplarda/programlarda normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir (bkz. Ek-6). Çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesiyle elde edilen Z-istatistiğinin $\alpha=0,05$ için 1,96 ve $\alpha=0,01$ için 2,58'den küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği biçiminde ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Normallik konusunda başvurulan başka bir yöntemde elde edilen verilerin tek değişken ve çok değişken yönünden ayrı ayrı incelenmesidir. Alan yazında, tek değişken yönünden normallik çarpıklık-basıklık değerleri bazı araştırmacılar tarafından ± 1 değer aralığı kabul görürken bazıları tarafından da çarpıklık (skewness) değer aralığı ± 3 ve basıklık (kurtosis) değer aralığı ± 10 olarak kabul edilmektedir (Kline, 2009; Günüç, 2014). Bu çalışma kapsamında irdelenen bağımsız değişkenler için çarpıklık-basıklık değerleri Tablo 2.2'de verilmektedir.

Tablo 2.2. Bağımsız Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Bağımsız Değişkenler	Çarpıklık (Skewness)		Basıklık (Kurtosis)	
	Statistic	Std. Err.	Statistic	Std. Err.
Cinsiyet	1,372	0,056	-0,118	0,113
Sınıf Düzeyi	0,063	0,056	-1,297	0,113
Öğrenim Görülen Program	0,104	0,056	-1,066	0,113
Programı Sevme Durumları	2,240	0,056	3,019	0,113
Mezun Olunan Lise Türü	0,293	0,056	-0,871	0,113
AGNO	0,305	0,065	0,011	0,131
Ekonomik Düzey	-1,025	0,056	3,267	0,113

Bu çalışmadaki bağımsız değişkenlerin çarpıklık-basıklık değerleri Tablo 2.2 incelendiğinde, çarpıklık (skewness) değerinin -1,025 ile 2,240 arasında basıklık (kurtosis) değerinin -1,297 ile 3,267 değeri arasında değişim gösterdiği

anlaşılmaktadır. Buradan çarpıklık değer aralığının ± 3 ve basıklık değer aralığının ± 10 olarak kabul eden araştırmacıların ifade ettikleri şekilde olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık katsayısının değer aralığının ± 3 sınırlarında bulunması elde edilen puanların normal dağılımdan ciddi bir sapma göstermediği biçiminde yorumlanmaktadır (Kline, 2009; Günüş, 2014). Basıklık değer aralığını ± 10 dahilinde olmasıysa basıklık katsayılarının dağılım eğrisinin normalden daha basık olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, değişkenlere ilişkin puan dağılımında görülen orta kısımdaki yığılma, normal dağılıma göre daha azdır. Ayrıca pozitif ve yüksek basıklık değerleri de sivri bir dağılıma işaret etmektedir. Bu duruma neden olan her bir verinin Z değerlerine bakılarak uç değerler (outliers) olduğu saptanmıştır. Daha açık ifade edilirse, elde edilen değerlere göre verilerdeki uç değerler nedeniyle normal dağılım göstermediği ancak normalden aşırı sapmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda parametrik testler kullanılmış ve elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Verilerin analizinde, SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Örneklem özelliklerinin belirlenmesinde betimsel istatistikten ve değişkenlere ait olarak da çıkarımsal istatistiklerden faydalanılmıştır. Gözlenen ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlılığı 0,05 düzeyinde sınanarak elde edilen bulgular tablolarda verilmiş (bkz. Tablo 2.3.) ve bulgular başlığı altında sunulmuştur.

Tablo 2.3. *Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarındaki Öğretmen Adaylarının Karşılaştırmalı Verilerinin Analizine İlişkin Açıklamalar*

Bağımsız Değişken	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Uygulanan Analiz
Fen Bilgisi Sınıf Matematik Sosyal Okul öncesi BÖTE	Cinsiyet	Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekâ Alt Boyutları	Bağımsız Örneklemeler t-Testi
	Sınıf Düzeyi		Tek Yönlü ANOVA
	Öğrenim Görülen Program		Tek Yönlü ANOVA
	Programı Sevme Durumları		Bağımsız Örneklemeler t-Testi
	Mezun Olunan Lise Türü		Tek Yönlü ANOVA
	AGNO		Tek Yönlü ANOVA
	Ekonomik Düzeyi		Tek Yönlü ANOVA
Fen Bilgisi Sınıf Matematik Sosyal Okul öncesi BÖTE	Cinsiyet	Öğrenme Yaklaşımı ve Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları	Bağımsız Örneklemeler t-Testi
	Sınıf Düzeyi		Tek Yönlü ANOVA
	Öğrenim Görülen Program		Tek Yönlü ANOVA
	Programı Sevme Durumları		Bağımsız Örneklemeler t-Testi
	Mezun Olunan Lise Türü		Tek Yönlü ANOVA
	AGNO		Tek Yönlü ANOVA
	Ekonomik Düzeyi		Tek Yönlü ANOVA

Tablo 2.3'ün devamı

Fen Bilgisi Sınıf Sosyal Matematik Okul öncesi BÖTE	Cinsiyet	Duygusal Zekâ Öğrenme Yaklaşımı	Tek Yönlü MANOVA
	Sınıf Düzeyi		
	Öğrenim Görülen Program		
	Programı Sevme Durumları		
	Mezun Olunan Lise Türü		
	AGNO		
	Ekonomik Düzeyi		
Fen Bilgisi Sınıf Sosyal Matematik Okul öncesi BÖTE		Duygusal Zekâ ve Öğrenme Yaklaşımı	Korelasyon
		Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Öğrenme Yaklaşımı	
		Duygusal Zekâ ve Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları	
		Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları	

Fen bilgisi öğretmen adaylarıyla diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeği ve alt boyutları, öğrenme yaklaşımı ölçeği ve alt boyutları için ayrı ayrı elde edilen puanlarla demografik özellikler arasındaki ilişki varyanslarının normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği belirlenmiştir. Bu bağlamda varyanslarının normal dağılımdan aşırı sapma göstermemesi yani normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testler tercih edilmiştir. Cinsiyet ve programı sevme durumları arasında Bağımsız Örneklem t-testi, diğer özellikler arasındaysa Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Fakat Tablo 3.8, Tablo 3.20, Tablo 3.22, Tablo 3.30 ve Tablo 3.32 incelendiğinde grup varyanslarının homojen olmaması nedeniyle normal dağılım göstermediği için Tek Yönlü ANOVA testinin non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Hangi gruplar arasında farkın olduğuna bakmak için de Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarıyla diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin her bir bağımsız değişken açısından değerlendirme yapılabilmesi içinse Tek Yönlü MANOVA analizinden yararlanılarak 0,05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarıyla diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının

duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye bakmak içinse Korelasyon analizinden yararlanılarak 0,05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir.

Gerçekleştirilen analizlerin geçerliliği ve güvenilirliğiyle ilgili olarak tüm analizlerin SPSS çıktıları eklerde sunulmuştur (bkz. Ek 7 – 47).



3. BULGULAR

Bu bölümde analiz sonucu elde edilen bulguların belirli bir sistematik dâhilinde sunulması planlanmıştır. Araştırma alt problemleri 3.1. – 3.7. başlıkları altında sunulmuştur. Bu anlamda bölümde 3.1. – 3.7. başlıkları arasında fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımlarına ilişkin sırasıyla (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen program, programı sevme durumları, mezun olunan lise türü, AGNO ve ekonomik düzey) bağımsız değişkenlerine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgular yer almaktadır. 3.8. başlığı altında fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin sırasıyla (cinsiyet, sınıf düzeyi, programı sevme durumu, mezun olunan lise türü, AGNO, ekonomik düzey) bağımsız değişkenleri açısından ilişkilerin belirlendiği yapılan analizlerden elde edilen bulgular yer almaktadır. 3.9. başlığı altında sırasıyla fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkilerin belirlendiği yapılan analizlerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni İçin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre araştırılan alt problemler ve bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

3.1.1. Duygusal Zekâlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testinden elde edilen bulgular Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ	Cinsiyet	N	Xort.	SS	t	P
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	Kız	1480	155,15	17,14	5.32	0,000
	Erkek	411	149,43	19,83		

Tablo 3.1'e göre kız öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının erkek öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık söz konusudur ($t = 5,32$; $p < 0,05$) (bkz. Ek-7.). Farklılığın kız öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-7.).

3.1.2. Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testinden elde edilen bulgular Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Xort.	SS	t	p
İyimserlik Faktörü	Kız	1480	98,80	11,52	4.82	0,000
	Erkek	411	95,03	14,66		
Duyguların Değerlendirilmesi Faktörü	Kız	1480	94,16	12,02	2.94	0,003
	Erkek	411	91,95	13,87		
Duyguların Kullanılması Faktörü	Kız	1480	43,53	6,17	7.41	0,000
	Erkek	411	41,02	5,68		

Tablo 3.2'ye göre duygusal zekâ alt boyutlarında kız öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının erkek öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam

puanlarla cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($t_1 = 4,82$; $t_2 = 2,94$; $t_3 = 7,41$ ve $p < 0,05$) (bkz. Ek-8.). Farklılığın kız öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-8.).

3.1.3. Öğrenme Yaklaşımından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları	Cinsiyet	N	Xort.	SS	t	p
Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	Kız	1480	60,28	6,16	3.08	0,002
	Erkek	411	59,08	7,23		

Tablo 3.3. incelendiğinde kız öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı puanlarının erkek öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı puanlarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı toplam puanlarının cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=3,08$; $p < 0,05$) (bkz. Ek-9.). Farklılığın kız öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-9.).

3.1.4. Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları alt boyutlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Xort.	SS	t	P
Anlamli Öğrenme Yaklaşımı	Kız	1480	32,55	4,67	3,18	0,002
	Erkek	411	31,63	5,34		
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Kız	1480	27,73	4,29	1,09	0,275
	Erkek	411	27,45	4,78		

Tablo 3.4'e göre öğrenme yaklaşımları alt boyutlarında kız öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları puanlarının erkek öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı puanlarına göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam puanlarıyla cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve ezberle öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam puanlarıyla cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir ($t_1=3,18$; $p<0,05$; $t_2=1,09$; $p>0,05$) (bkz. Ek-10). Farklılığın kız öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-10.).

3.2. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre araştırılan alt problemler ve bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilerek sunulmuştur.

3.2.1. Duygusal Zekâlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâlarından elde edilen toplam puanlarla sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.5'te yer almaktadır.

Tablo 3.5. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	Gruplar arası	2842,726	3	947,575	2,963	0,031
	Gruplar içi	603560,293	1887	319,852		
	Toplam	606403,019	1890			

Tablo 3.5'e göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarıyla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [F (3,1887) =2,963; p<0,05] (bkz. Ek-11). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testi sonucuna göre sadece 1. ve 3. sınıflar arasında anlamlı bir farkın olduğu ve farklılığın 3. sınıflar lehine olduğu görülmüştür (bkz. Ek-11/Multiple Comparisons).

3.2.2. Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.6'da yer almaktadır.

Tablo 3.6. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
İyimserlik Faktörü	Gruplar arası	1095,111	3	365,037	2,393	0,067
	Gruplar içi	287859,242	1887	152,549		
	Toplam	288954,352	1890			
Duyguların Değerlendirilmesi Faktörü	Gruplar arası	2234,971	3	744,990	4,816	0,002
	Gruplar içi	291907,626	1887	154,694		
	Toplam	294142,596	1890			
Duyguların Kullanılması Faktörü	Gruplar arası	330,891	3	110,297	2,923	0,033
	Gruplar içi	71194,677	1887	37,729		
	Toplam	71525,569	1890			

Tablo 3.6'ya göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından iyimserlik faktöründen elde

edilen puanlarla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [F (3,1887) =2,393; p>0,05] (bkz. Ek-12). Fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörlerinden ayrı ayrı elde edilen puanlarla sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [F₁(3,1887) =4,816; F₂(3,1887) =2,923; p<0,05] (bkz. Ek-12). Fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören duyguların değerlendirilmesi faktörü bazında bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testi sonucuna göre 1 ile 3. sınıflar ve 2 ile 3. sınıflar arasında anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkında 3. sınıflar lehine olduğu görülmüştür (bkz. Ek-12/Multiple Comparisons). Duyguların kullanılması faktörü bazındaysa bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testi sonucuna göre sadece 1 ile 3. sınıflar arasında anlamlı bir farkın olduğu ve farklılığın yine 3. sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir (bkz. Ek-12/Multiple Comparisons).

3.2.3. Öğrenme Yaklaşımından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarından elde edilen toplam puanlarla sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.7’de yer almaktadır.

Tablo 3.7. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	Gruplar arası	343,533	3	114,511	2,778	0,040
	Gruplar içi	77774,550	1887	41,216		
	Toplam	78118,083	1890			

Tablo 3.7’ye göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları toplam puanlarıyla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [F (3,1887) =2,778; p<0,05] (bkz.

Ek-13). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testi sonucuna göre 1 ve 3. sınıflar arasında farklılık olabileceği ($p < ,06$ için 1 ve 3. sınıflar arasında farklılık olduğu ve farklılığın 3. sınıflar lehine olduğu) tespit edilmiştir (bkz. Ek-13./Multiple Comparisons).

3.2.4. Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek için anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam puanlarının sınıf düzeyleri üzerinde normal dağılım göstermediği için tek yönlü ANOVA testi non-parametrik karşılığı olan Kruskal-Wallis H-Testi (bkz. Ek-14) yapılmış olup bulgular Tablo 3.8’de sunulmuştur. Hangi gruplar arasında da farkın olduğuna bakmak için de Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır (bkz. Ek-14). Ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam puanlarla sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek için tek yönü ANOVA testi yapılmış olup bulgular Tablo 3.9’da sunulmaktadır.

Tablo 3.8. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutu Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutu	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd.	X ²	P
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	1.Sınıf	484	883,38	3	21,055	0,000
	2.Sınıf	501	898,65			
	3.Sınıf	496	1006,64			
	4.Sınıf	410	1004,43			

Tablo 3.8 incelendiğinde, fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde edilen toplam puanlarla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$\chi^2(3) = 21,055$; $p = ,000$; $p < 0,05$] (bkz. Ek-14.). Anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu bazında bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonucuna göre sıra ortalamaları dikkate alındığında 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 1, 2 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen

adaylarına göre anlamlı öğrenme yaklaşımları daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Ek-14./Ranks). 1 ve 3. sınıf, 1 ve 4. sınıf, 2 ve 4. sınıf ile 2 ve 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir (bkz. Ek-14/Each node shows the sample averages rank of sınıfınız). Sıra ortalamalarına göre farklılığın 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.9. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Ezbere Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutu Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Ezber Öğrenme Yaklaşımı	Gruplar arası	105,420	3	35,140	1,819	0,142
	Gruplar içi	36446,098	1887	19,314		
	Toplam	36551,518	1890			

Tablo 3.9'a göre, fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ezber öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde edilen toplam puanlarla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır [F (3,1887) =1,819; p>0,05] (bkz. Ek-14.).

3.3. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkeni İçin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenim görülen program değişkenine göre araştırılan alt problemler ve bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

3.3.1. Duyusal Zekâlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâlarından elde edilen toplam puanlarla öğrenim görülen program düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.10'da yer almaktadır.

Tablo 3.10. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	Gruplar arası	6202,868	5	1240,574	3,896	0,002
	Gruplar içi	600200,152	1885	318,409		
	Toplam	606403,019	1890			

Tablo 3.10'a göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarıyla öğrenim görülen program arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [F (5,1885) =3,896; p<0,05] (bkz. Ek-15.). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Testi sonucuna göre İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği programları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (bkz. Ek-15./Multiple Comparisons). Farklılığın Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları lehine olduğu saptanmıştır (bkz. Ek-15./Multiple Comparisons).

3.3.2. Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla öğrenim görülen program arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.11'de yer almaktadır.

Tablo 3.11. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
İyimserlik Faktörü	Gruplar arası	2076,634	5	415,327	2,729	0,018
	Gruplar içi	286877,719	1885	152,190		
	Toplam	288954,352	1890			
Duyguların Değerlendirilmesi Faktörü	Gruplar arası	1930,322	5	386,064	2,490	0,029
	Gruplar içi	292212,275	1885	155,020		
	Toplam	294142,596	1890			

Tablo 3.11 'in devamı

Duyguların Kullanılması Faktörü	Gruplar arası	1382,508	5	276,502	7,431	0,000
	Gruplar içi	70143,061	1885	37,211		
	Toplam	71525,569	1890			

Tablo 3.11'e göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarıyla öğrenim görülen program arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$F_1(5,1885) = 2,729$; $F_2(5,1885) = 2,490$; $F_3(5,1885) = 7,431$; $p < 0,05$] (bkz. Ek-16). İyimserlik ve duyguların değerlendirilmesi faktörleri bazında bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testi sonucuna göre, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği programları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farkın da Okul Öncesi Öğretmenliği programı lehine olduğu belirlenmiştir (bkz. Ek-16./Multiple Comparisons). Duyguların kullanılması bazındaysa bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testi sonucuna göre, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiş ve farklılığın Sınıf Öğretmenliği programı lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-16./Multiple Comparisons). Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği; İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği; BÖTE ve Okul Öncesi Öğretmenliği programları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın da Okul Öncesi Öğretmenliği programı lehine olduğu saptanmıştır (bkz. Ek-16./Multiple Comparisons).

3.3.3. Öğrenme Yaklaşımlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarından elde edilen toplam puanlarla öğrenim görülen program düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.12'de yer almaktadır.

Tablo 3.12. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	Gruplar arası	1393,724	5	278,745	6,848	0,000
	Gruplar içi	76724,359	1885	40,703		
	Toplam	78118,083	1890			

Tablo 3.12'ye göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları toplam puanlarıyla öğrenim görülen program arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [F (5,1885) =6,848; p<0,05] (bkz. Ek-17). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Testi sonucuna göre İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği programları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (bkz. Ek-17./Multiple Comparisons). Bu farklılığın Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programları lehine olduğu belirlenmiştir (bkz. Ek-17./Multiple Comparisons).

3.3.4. Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla öğrenim görülen program arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 3.13'de yer almaktadır.

Tablo 3.13. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Gruplar arası	493,675	5	98,735	4,260	0,001
	Gruplar içi	43692,052	1885	23,179		
	Toplam	44185,727	1890			

Tablo 3.13 'ün devamı

Ezbere	Gruplar arası	287,391	5	57,478	2,988	0,011
Öğrenme	Gruplar içi	36264,127	1885	19,238		
Yaklaşımı	Toplam	36551,518	1890			

Tablo 3.13'e göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarıyla öğrenim görülen program arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_1(5,1885) = 4,260$; $p < 0,05$ ve $F_2(5,1885) = 2,988$; $p < 0,05$] (bkz. Ek-18). Anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu bazında bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Testi sonucuna göre İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Fen Bilgisi Öğretmenliği programları arasında farklılık olduğu ve bu farkın Fen Bilgisi Öğretmenliği programı lehine olduğu saptanmıştır (bkz. EK-18./Multiple Comparisons). Fen Bilgisi Öğretmenliği ile BÖTE programları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın Fen Bilgisi Öğretmenliği programı lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-18./Multiple Comparisons). Okul Öncesi Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği programları arasında anlamlı farklılık olup bu fark Okul Öncesi Öğretmenliği programı lehinedir (bkz. Ek-18./Multiple Comparisons). Ezberle öğrenme yaklaşımı alt boyutu temelinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği programları arasında anlamlı bir farkın olduğu ve bu farklılıkların Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği programları lehine oldukları belirlenmiştir (bkz. Ek-18./Multiple Comparisons).

3.4. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumu Değişkeni İçin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının programı sevme durumu değişkenine göre araştırılan alt problemler ve bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilerek sunulmuştur. Araştırmaya katılan 12 öğretmen adayı programı sevme durumu demografik bilgisini boş bıraktıklarından dolayı yapılan bu değerlendirmeye alınmamıştır.

3.4.1. Duygusal Zekâlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının programı sevme durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3.14'te yer almaktadır.

Tablo 3.14. Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ	Programı Sevme Durumları	N	Xort.	SS	t	P
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	Evet	1640	154,32	18,08	2,801	0,005
	Hayır	239	150,85	16,64		

Tablo 3.14'e göre programlarını seven öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları programlarını sevmeyenlere göre yüksek olduğu görülmektedir. Fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarının programı sevme durumları arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur ($t = 2,801$; $p < 0,05$) (bkz. Ek-19). Farklılığın programlarını seven öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-19).

3.4.2. Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından ayır ayrı elde edilen toplam puanlarla programı sevme durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3.15'te yer almaktadır.

Tablo 3.15. Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ Alt Boyutları	Programı Sevme Durumları	N	Xort.	SS	t	p
İyimserlik Faktörü	Evet	1640	98,1895	12,43696	2,099	0,036
	Hayır	239	96,3926	11,87019		
Duyguların Değerlendirilmesi Faktörü	Evet	1640	93,9285	12,54851	2,363	0,018
	Hayır	239	91,8868	11,96806		
Duyguların Kullanılması Faktörü	Evet	1640	43,1067	6,23051	2,576	0,010
	Hayır	239	42,0098	5,57103		

Tablo 3.15'e göre duygusal zekâ alt boyutlarının programlarını seven öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları programlarını sevmeyenlere göre yüksek olduğu belirtilebilir. Fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından ayrı ayrı elde ettikleri toplam puanlarla programı sevme durumları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_1 = 2,099$; $t_2 = 2,363$; $t_3 = 2,576$ ve $p < 0,05$) (bkz. Ek-20). Farklılığın programlarını seven öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-20).

3.4.3. Öğrenme Yaklaşımlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının programı sevme durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3.16'da yer almaktadır.

Tablo 3.16. Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları	Programı Sevme Durumları	N	Xort.	SS	t	p
Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	Evet	1640	60,1514	6,39684	2,588	0,010
	Hayır	239	59,0030	6,49653		

Tablo 3.16 incelendiğinde fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı toplam puanlarının programı sevme

durumları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t = 2,588$; $p < 0,05$) (bkz. Ek-21). Farklılığın programlarını seven öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-21).

3.4.4. Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla programı sevme durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3.17’de yer almaktadır.

Tablo 3.17. Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları	Programı Sevme Durumları	N	Xort.	SS	t	P
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Evet	1640	32,5161	4,74641	4,343	0,00
	Hayır	239	31,0767	5,05388		
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Evet	1640	27,6353	4,38655	-0,954	0,34
	Hayır	239	27,9264	4,54008		

Tablo 3.17’ye göre programlarını seven anlamlı öğrenen öğretmen adaylarının öğrenmeleri programlarını sevmeyenlere göre yüksek olduğu görülürken, ezbere öğrenen öğretmen adaylarının öğrenmelerinde programlarını sevmeseler de sevenlere göre yüksek düzeyde ezbere öğrenebildikleri anlaşılmaktadır. Fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam puanlarıyla programı sevme durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (bkz. Ek-22). Farklılığın programlarını seven öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-22). Ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir ($t_1 = 4,343$; $p < 0,05$; $t_2 = -0,954$; $p > 0,05$) (bkz. Ek-22).

3.5. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni İçin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre araştırılan alt problemler ve bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan 11 öğretmen adayı mezun olunan lise türü demografik bilgisini boş bıraktıklarından dolayı yapılan bu değerlendirmeye alınmamıştır.

3.5.1. Duygusal Zekâlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarıyla mezun olunan lise türü arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.18’de yer almaktadır.

Tablo 3.18. Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	Gruplar arası	6946,084	4	1736,521	5,480	0,000
	Gruplar içi	594108,783	1875	316,858		
	Toplam	601054,868	1879			

Tablo 3.18’e göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarıyla mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$F(4,1875) = 5,480$; $p < 0,05$] (bkz. Ek-23). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Testi sonucuna göre Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi, Genel Lise ile Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olduğu ve bu farklılıkların da Meslek Lisesi lehine olduğu görülmüştür (bkz. Ek-23./Multiple Comparisons).

3.5.2. Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından iyimserlik ve duyguların kullanılması alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla mezun oluna lise türü arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi yapılmış olup sonuçları Tablo 3.19’da yer almaktadır. Fakat duyguların değerlendirilmesi alt boyutundan elde edilen toplam puanlarının mezun olunan lise türü üzerinde normal dağılım göstermediği (bkz. Ek-24) için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.20’de yer almaktadır. Hangi gruplar arasında da farkın olduğuna bakmak içinse Mann Whitney U testi kullanılmıştır (bkz. Ek-24).

Tablo 3.19. Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA testi Sonuçları

Duygusal Zekâ Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
İyimserlik Faktörü	Gruplar arası	3251,744	4	812,936	5,374	0,000
	Gruplar içi	283642,353	1875	151,276		
	Toplam	286894,096	1879			
Duyguların Kullanılması Faktörü	Gruplar arası	407,632	4	101,908	2,705	0,029
	Gruplar içi	70628,173	1875	37,668		
	Toplam	71035,805	1879			

Tablo 3.19’a göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından iyimserlik ve duyguların kullanılması faktörlerinden ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$F_1(4,1875) = 5,374$; $F_2(4,1875) = 2,705$; $p < 0,05$] (bkz. Ek-24). İyimserlik faktörü bazında bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Testi sonucuna göre Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın Meslek lisesi lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-24./Multiple Comparisons). Duyguların kullanılması faktörü bazında bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Testi sonucuna göre Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi arasında anlamlı farklılık

olduğu ve bu farklılığın Meslek lisesi lehine olduğu saptanmıştır (bkz. Ek-24./Multiple Comparisons).

Tablo 3.20. *Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türü İçin Duyguların Değerlendirilmesi Faktörü Alt Boyut Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Duygusal Zekâ Alt Boyutları	Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ort.	Sd.	X ²	P
Duyguların Değerlendirilmesi Faktörü	Genel Lise	591	917,95	4	27,040	0,000
	Meslek Lisesi	545	1029,32			
	Anadolu Lisesi	585	905,71			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	149	871,26			
	Fen Lisesi	10	499,85			

Tablo 3.20'ye göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından duyguların değerlendirilmesi faktöründen elde edilen toplam puanlarla mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$\chi^2(4) = 27,040$; $p=,000$; $p<0,05$] (bkz. Ek-24). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonucuna göre sıra ortalamaları dikkate alındığında meslek lisesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer lise türlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre duygusal zekâlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Ek-24/Ranks). Duyguların değerlendirilmesi faktörü bazında Fen Lisesi ile Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi ve Fen Lisesi ile Meslek Lisesi arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (bkz. Ek-24/Each node shows the sample averages rank of mezun olunan lise türü).

3.5.3. Öğrenme Yaklaşımından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla mezun olunan lise türü arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.21'de yer almaktadır.

Tablo 3.21. Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	Gruplar arası	738,026	4	184,506	4,509	0,001
	Gruplar içi	76732,452	1875	40,924		
	Toplam	77470,478	1879			

Tablo 3.21'e göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı toplam puanlarıyla mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [F (4,1875) =4,590; p<0,05] (bkz. Ek-25). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Testi sonucuna göre Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi arasında anlamlı bir farkın olduğu ve farklılığın Meslek Lisesi lehine olduğu saptanmıştır (bkz. Ek-25./Multiple Comparisons).

3.5.4. Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla mezun olunan lise türü arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan anlamlı öğrenme yaklaşımları alt boyutundan elde edilen puanlarının mezun olunan lise türü üzerinde normal dağılım göstermediği (bkz. Ek-26) için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.22'de yer almaktadır.

Tablo 3.22. Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutu Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutu	Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ort.	Sd.	X ²	P
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Genel Lise	591	959,05	4	27,343	0,000
	Meslek Lisesi	545	1011,15			
	Anadolu Lisesi	585	891,77			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	149	828,57			
	Fen Lisesi	10	511,95			

Tablo 3.22'ye göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde edilen toplam puanlarla mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$\chi^2(4) = 27,343$; $p = 0,000$; $p < 0,05$] (bkz. Ek-26). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonucuna göre sıra ortalamaları dikkate alındığında meslek lisesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer lise türlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı öğrenme yaklaşımlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (bkz. Ek-26/Ranks). Fen Lisesi ile Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın meslek lisesinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-26/Each node shows the sample averages rank of öğrenim görülen program).

Ezbere öğrenme yaklaşımları alt boyutundan elde edilen toplam puanlarla mezun olunan lise türü arasındaki ilişki incelemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmış olup sonuçları Tablo 3.23'te yer almaktadır.

Tablo 3.23. *Mezun Olunan Lise Türündeki Ezbere Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutu Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Gruplar arası	64,581	4	16,145	0,838	0,501
	Gruplar içi	36136,452	1875	19,273		
	Toplam	36201,034	1879			

Tablo 3.23'e göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde edilen toplam puanlarla mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir [$F(4,1875) = 0,838$; $p > 0,05$] (bkz. Ek-26).

3.6. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının AGNO Değişkeni İçin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının AGNO değişkenine göre araştırılan alt problemler ve bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilerek sunulmuştur. Araştırmada 1. sınıflar üniversiteye yeni başladıkları için henüz bir AGNO'ya sahip olmadıklarından dolayı yapılan bu değerlendirmeye sağlıklı bir sonuç vermeyeceği düşünülerek sadece 2, 3 ve 4. sınıflar karşılaştırılmıştır.

3.6.1. Duygusal Zekâlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarıyla AGNO arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.24'de yer almaktadır.

Tablo 3.24. Öğretmen Adaylarının AGNO Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Schutte	Gruplar arası	2939,584	2	1469,792	4,597	0,010
Duygusal Zekâ Ölçeği	Gruplar içi	447325,258	1399	319,746		
	Toplam	450264,843	1401			

Tablo 3.24'e göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarıyla AGNO arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$F(2,1399) = 4,597$; $p < 0,05$] (bkz. Ek-27). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Testi sonucuna göre 2,01-3,00 ile 3,01-4,00 aralığı AGNO'ya sahip öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir (bkz. Ek-26./Multiple Comparisons). Bu farklılık 3,01-4,00 aralığı AGNO'ya sahip öğretmen adayları lehine olduğu saptanmıştır (bkz. Ek-27./Multiple Comparisons).

3.6.2. Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla AGNO arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.25’de yer almaktadır.

Tablo 3.25. Öğretmen Adaylarının AGNO Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
İyimserlik Faktörü	Gruplar arası	697,673	2	348,836	2,356	0,095
	Gruplar içi	207181,333	1399	148,092		
	Toplam	207879,005	1401			
Duyguların Değerlendirilmesi Faktörü	Gruplar arası	1240,221	2	620,110	4,125	0,016
	Gruplar içi	210306,552	1399	150,326		
	Toplam	211546,773	1401			
Duyguların Kullanılması Faktörü	Gruplar arası	371,657	2	185,829	4,623	0,010
	Gruplar içi	56240,135	1399	40,200		
	Toplam	56611,792	1401			

Tablo 3.25’e göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından iyimserlik faktöründen elde edilen toplam puanlarla AGNO arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [$F(2,1399) = 2,356$; $p > 0,05$] (bkz. Ek-28). Duyguların kullanılması ve duyguların değerlendirilmesi faktörlerinden ayrı ayrı elde edilen toplam puanları ile AGNO arasında anlamlı farklılık söz konusudur [$F_1(2,1399) = 4,125$; $p < 0,05$ ve $F_2(2,1399) = 4,623$; $p < 0,05$] (bkz. Ek-28).

Duyguların değerlendirilmesi faktörü bazında bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testi sonucuna göre farkın 2,01-3,00 ile 3,01-4,00 aralığı AGNO’ya sahip öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir (bkz. Ek-28./Multiple Comparisons). Duyguların kullanılması faktörü için farkın 2,00-altı ile 3,01-4,00 aralığı AGNO’ya ve 2,01-3,00 ile 3,01-4,00 aralığı AGNO’ya sahip öğretmen adayları arasında olduğu saptanmıştır (bkz. Ek-

28./Multiple Comparisons). Bu farklılık 3,01-4,00 AGNO'ya sahip öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-28./Multiple Comparisons).

3.6.3. Öğrenme Yaklaşımından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı ölçeğinden elde edilen toplam puanlarla AGNO arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.26'da yer almaktadır.

Tablo 3.26. Öğretmen Adaylarının AGNO Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	Gruplar arası	90,276	2	45,138	1,133	0,322
	Gruplar içi	55737,533	1399	39,841		
	Toplam	55827,810	1401			

Tablo 3.26'ya göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımından elde edilen puanlarla AGNO arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F(2,1399) = 1,133; p > 0,05$] (bkz. Ek-29).

3.6.4. Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla AGNO arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.27'de yer almaktadır.

Tablo 3.27. Öğretmen Adaylarının AGNO Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Gruplar arası	401,539	2	200,769	9,216	0,000
	Gruplar içi	30478,491	1399	21,786		
	Toplam	30880,030	1401			
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Gruplar arası	145,076	2	72,538	3,780	0,023
	Gruplar içi	26848,716	1399	19,191		
	Toplam	26993,793	1401			

Tablo 3.27'ye göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarıyla AGNO arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir [$F_1(2,1399) = 9,216$; $F_2(2,1399) = 3,780$; $p < 0,05$] (bkz. Ek-30). Post Hoc testi sonucuna göre 2,00 ve altı ile 3,01-4,00 aralığı, 2,01-3,00 ile 3,01-4,00 aralığı AGNO'ya sahip öğretmen adayları arasında öğrenme yaklaşımı alt boyutları için anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (bkz. Ek-30./Multiple Comparisons). Bu farklılık 3,01-4,00 AGNO'ya sahip öğretmen adayları lehinedir (bkz. Ek-30./Multiple Comparisons). Ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutu bazındaysa bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testi sonucuna göre 2,00-altı ile 3,01-4,00 aralığı AGNO'ya sahip öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir (bkz. Ek-30./Multiple Comparisons). Bu farklılık 2,00-altı AGNO'ya sahip öğretmen adayları lehine olduğu saptanmıştır (bkz. Ek-30./Multiple Comparisons).

3.7. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Değişkeni İçin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının ekonomik düzey değişkenine göre araştırılan alt problemler ve bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilerek verilmiştir. Araştırmaya katılan 5 öğretmen adayı ekonomik düzey demografik bilgisini boş bıraktıklarından dolayı yapılan bu değerlendirmeye alınmamıştır.

3.7.1. Duygusal Zekâlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarla ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.28’de yer almaktadır.

Tablo 3.28. Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	Gruplar arası	1031,870	2	515,935	1,610	0,200
	Gruplar içi	603409,849	1883	320,451		
	Toplam	604441,719	1885			

Tablo 3.28’e göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarıyla ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [$F(2,1883) = 1,610$; $p > 0,05$] (bkz. Ek-31).

3.7.2. Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından iyimserlik ve duyguların değerlendirilmesi faktörlerinden elde edilen toplam puanlarla ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi incelemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3.29’da sunulmuştur.

Tablo 3.29. Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Elde Edilen Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
İyimserlik Faktörü	Gruplar arası	194,674	2	97,337	0,637	0,529
	Gruplar içi	287953,761	1883	152,923		
	Toplam	288148,434	1885			

Tablo 3.29'un devamı

Duyguların Değerlendirilmesi Faktörü	Gruplar arası	115,918	2	57,959	0,373	0,689
	Gruplar içi	292538,347	1883	155,358		
	Toplam	292654,265	1885			

Tablo 3.29'da adayların iyimserlik ve duyguların değerlendirilmesi faktörlerinden ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarıyla ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [$F_1(2,1883) = 0,637$ ve $F_2(2,1883) = 0,373$; $p > 0,05$] (bkz. Ek-32.).

Duyguların kullanılması faktöründen elde edilen toplam puanların ekonomik düzeyleri üzerinde normal dağılım göstermediği (bkz. Ek-32) için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Sonuçları Tablo 3.30'da yer almaktadır.

Tablo 3.30. Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Duyguların Kullanılması Faktöründen Elde Edilen Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ Alt Boyutları	Ekonomik düzey	N	Sıra Ort.	Sd.	X²	P
Duyguların Kullanılması Faktörü	Düşük	226	809,02	2	15,935	0,000
	Orta	1608	960,65			
	Yüksek	52	997,52			

Tablo 3.30'a göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duyguların kullanımı faktörü bakımından elde edilen toplam puanlarıyla ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$\chi^2(2) = 15,935$; $p = 0,000$; $p < 0,05$] (bkz. Ek-32). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçlarında sıra ortalamaları dikkate alındığında yüksek ekonomik düzeye sahip öğretmen adaylarının düşük ve orta ekonomik düzeye sahip öğretmen adaylarına göre duygusal zekâlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir (bkz. Ek-32/Ranks). Düşük ve orta ekonomik düzeye sahip olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olduğu ve farklılığın orta ekonomik düzeye sahip olan öğretmen adayları lehine olduğu saptanmıştır (bkz. Ek-32/Each node shows the sample averages rank of ekonomik düzey).

3.7.3. Öğrenme Yaklaşımından Elde Ettikleri Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı toplam puanlarla ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.31’de yer almaktadır.

Tablo 3.31. Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	Gruplar arası	99,562	2	49,781	1,205	0,300
	Gruplar içi	77800,850	1883	41,317		
	Toplam	77900,412	1885			

Tablo 3.31’den fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı toplam puanlarıyla ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır [$F(2,1883) = 1,205; p > 0,05$] (bkz. Ek-33.).

3.7.4. Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Toplam Puanları Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Fakat öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından elde edilen toplam puanlarla ekonomik düzeyleri üzerinde normal dağılım göstermediği (bkz. Ek-34.) için Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 3.32’de yer verilmiştir.

Tablo 3.32. Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları	Ekonomik Düzey	N	Sıra Ort.	Sd.	X ²	P
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Düşük	226	915,79	2	0,723	0,697
	Orta	1608	946,71			
	Yüksek	52	964,55			

Tablo 3.32 'in devamı

Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Düşük	226	935,00	2	0,987	0,610
	Orta	1608	942,35			
	Yüksek	52	1015,91			

Tablo 3.32'ye göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ekonomik düzey öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarıyla ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [$\chi_1^2(2) = 0,723$; $p = 0,643$; $\chi_2^2(2) = 0,987$; $p = 0,610$; $p > 0,05$] (bkz. Ek-34.).

3.8. Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki Anlamlı Bir İlişkinin Bağımsız Değişkenler Açısından Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin sırasıyla (cinsiyet, sınıf düzeyi, programı sevme durumu, mezun olunan lise türü, AGNO ve ekonomik düzey) bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü MANOVA analizi sonuçları Tablo 3.33., Tablo 3.34., Tablo 3.35., Tablo 3.36., Tablo 3.37., Tablo 3.38.'de yer almaktadır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bağımsız değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini tek yönlü MANOVA ile analiz edebilmek için öncelikle tek yönlü MANOVA analizine ilişkin varsayımların karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Tek ve çok değişkenli normallik, uç değerler, varyans-kovaryans matrisinin homojenliği tek yönlü MANOVA analizinin uygulanabilmesi için karşılanması gereken varsayımlar arasındadır. Tek değişkenli normallik varsayımı Kolmogorov-Smirnov normallik testi incelenerek, normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (bkz. Ek-6.). Sonrasında yapılan tek değişken yönünden normallik çarpıklık-basıklık değerleri incelenerek, verilerdeki uç değerler nedeniyle normal dağılım göstermediği ancak normalden aşırı sapmanın olmadığı belirlenmiştir (bkz. Tablo 2.2.). Tek yönlü MANOVA analizinin uygulanabilmesi için karşılanması gereken bir diğer varsayım varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğidir. Bu şartın sağlanıp sağlanmadığı "Box's M" testiyle tespit edilmektedir. Box's M testinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması ($p > 0,05$) varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının karşılandığını, anlamlı olmasıysa ($p < 0,05$) bu varsayıma

uymadığını göstermektedir. Bu araştırmada Box's M testi için anlamlılık ölçütü ($p > .001$) olarak alınmıştır. Bunun nedeniyse araştırmadaki katılımcı sayısının fazla olduğu araştırmalarda Box's M testi çok daha kolay anlamlılık gösterebilmesidir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Alkan, 2014). Analiz sonuçları aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

3.8.1. Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki Anlamlı Bir İlişkinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi Nasıldır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü MANOVA analizi sonuçları Tablo 3.33'de yer almaktadır.

Tablo 3.33. *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-Cinsiyet Değişkeni Açısından Tek Yönlü MANOVA Testi Sonuçları*

	Wilks' Lambda (Λ)	F	Hypothesis Sd	(Sd)	(p)
Cinsiyet	0,991	1,119	2	271	0,303

Tablo 3.33'e göre fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları toplam puanları üzerinde yapılan tek yönlü MANOVA analizi sonucunda, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyetleri duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymaktadır [Wilks' Lambda (Λ)= 0,991; $F(2,271) = 1,119$; $p=0,303$; $p > 0,01$] (bkz. Ek-35./Multivariate Tests).

3.8.2. Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki Anlamlı Bir İlişkinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi Nasıldır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini

belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü MANOVA analizi sonuçları Tablo 3.34’de yer almaktadır.

Tablo 3.34. *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü MANOVA Testi Sonuçları*

	Wilks' Lambda (Λ)	F	Hypothesis Sd	(Sd)	(p)
Sınıf Düzeyi	0,986	0,641	6	538	0,697

Tablo 3.34 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları toplam puanları üzerinde yapılan tek yönlü MANOVA analizi sonucunda, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [Wilks' Lambda (Λ)= 0,986; F (6,538) = 0,641; p=0,697; p>0,01] (bkz. Ek-36./Multivariate Tests).

3.8.3. Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki Anlamlı Bir İlişkinin Programı Sevme Durumu Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi Nasıldır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin programı sevme durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü MANOVA analizi sonuçları Tablo 3.35’de yer almaktadır.

Tablo 3.35. *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-Programı Sevme Durumu Değişkeni Açısından Tek Yönlü MANOVA Testi Sonuçları*

	Wilks' Lambda (Λ)	F	Hypothesis Sd	(Sd)	(p)
Programı					
Sevme	0,996	0,493	2	268	0,611
Durumu					

Tablo 3.35'e göre fen bilgisi öğretmen adaylarının programı sevme durumlarının duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları toplam puanları üzerinde yapılan tek yönlü MANOVA analizi sonucunda, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının programı sevme durumları duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık olmadığı belirtilebilir [Wilks' Lambda (Λ)= 0,996; F (2,268) = 0,493; p=0,611; p>0,01] (bkz. Ek-37./ Multivariate Tests).

3.8.4. Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki Anlamlı Bir İlişkinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi Nasıldır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü MANOVA analizi sonuçları Tablo 3.36'da yer almaktadır.

Tablo 3.36. *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından Tek Yönlü MANOVA Testi Sonuçları*

	Wilks' Lambda (Λ)	F	Hypothesis Sd	(Sd)	(p)
Mezun Olunan Lise Türü	0,963	1,270	8	538	0,256

Tablo 3.36'da fen bilgisi öğretmen adaylarının mezun olunan lise türlerinin duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları toplam puanları üzerinde yapılan tek yönlü MANOVA analizi sonucunda, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının mezun olunan lise türleri duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur [Wilks' Lambda (Λ)= 0,963; F (8,538) =1,270; p=0,256; p>0,01] (bkz. Ek-38./ Multivariate Tests).

3.8.5. Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki Anlamlı Bir İlişkinin AGNO Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi Nasıldır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin AGNO değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini

belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü MANOVA analizi sonuçları Tablo 3.37’de yer almaktadır.

Tablo 3.37. *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-AGNO Değişkeni Açısından Tek Yönlü MANOVA Testi Sonuçları*

	Wilks' Lambda (Λ)	F	Hypothesis Sd	(Sd)	(p)
AGNO	0,995	0,228	4	366	0,923

Tablo 3.37’de AGNO’ları duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları toplam puanları üzerinde yapılan MANOVA analizi sonucunda, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının AGNO’ları duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [Wilks' Lambda (Λ)= 0,995; F (4,366) =0,228; p=0,923; p>0,01] (bkz. Ek-39./ Multivariate Tests).

3.8.6. Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki Anlamlı Bir İlişkinin Ekonomik Düzey Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi Nasıldır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin ekonomik düzey değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü MANOVA analizi sonuçları Tablo 3.38’de yer almaktadır.

Tablo 3.38. *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-Ekonomik Düzey Değişkeni Açısından Tek Yönlü MANOVA Testi Sonuçları*

	Wilks' Lambda (Λ)	F	Hypothesis Sd	(Sd)	(p)
Ekonomik Düzey	0,985	1,048	4	538	0,382

Tablo 3.38’ göre fen bilgisi öğretmen adaylarının ekonomik düzeylerinin duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları toplam puanları üzerinde yapılan tek yönlü MANOVA analizi sonucunda, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının ekonomik

düzeyleri duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymaktadır [Wilks' Lambda (Λ)= 0,985; F (4,538) =1,048; p=0,382; p>0,01] (bkz. Ek-40./ Multivariate Tests).

3.9. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları sırasıyla Tablo 3.39., Tablo 3.40., Tablo 3.41., Tablo 3.42., Tablo 3.43., Tablo 3.44. ve Tablo 3.45.'de sunulmuştur.

3.9.1. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.39'da yer almaktadır.

Tablo 3.39. *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki*

		Duygusal Zekâ	İyimserlik Faktörü	Duyguların Değerlendirilmesi	Duyguların Kullanımı	Öğrenme Yaklaşımı	Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Ezbere Öğrenme Yaklaşımı
Duygusal Zekâ		1	0,910**	0,924**	0,684**	0,215**	0,479**	-0,231**
	Pearson Correlation	274	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
İyimserlik Faktörü	Sig. (2-tailed)	0,910**	1	0,838**	0,475**	0,319**	0,522**	-0,124*
	N	274	274	274	274	274	274	274
Duyguların Değerlendirilmesi		0,924**	0,838**	1	0,477**	0,226**	0,470**	-0,205**
		0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	,001
		274	274	274	274	274	274	274

Tablo 3.39'un devamı

Duyguların Kullanımı		0,684**	0,475**	0,477**	1	-0,027	0,168**	-0,237**
	Pearson	0,000	0,000	0,000		0,661	0,005	0,000
	Correlation	274	274	274	274	274	274	274
Öğrenme Yaklaşımı		0,215**	0,319**	0,226**	-0,027	1	0,755**	0,642**
	Pearson	0,000	0,000	0,000	0,661		0,000	0,000
	Correlation	274	274	274	274	274	274	274
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı		0,479**	0,522**	0,470**	0,168**	0,755**	1	-0,018
	Pearson	0,000	0,000	0,000	0,005	0,000		0,769
	Correlation	274	274	274	274	274	274	274
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı		-0,231**	-0,124*	-0,205**	-0,237**	0,642**	-0,018	1
	Pearson	0,000	0,040	0,001	0,000	0,000	0,769	
	Correlation	274	274	274	274	274	274	274

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 3.39'a göre fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik ve duyguların değerlendirilmesi faktörleri toplam puanlarıyla öğrenme yaklaşımı toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki gözlemlendiği, duyguların kullanılması faktörü toplam puanlarıyla öğrenme yaklaşımı toplam puanları arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir (bkz. Ek-41.). Duygusal zekâ toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki gözlemlendiği, ezber öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam puanları arasındaysa negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki gözlemlendiği görülmektedir (bkz. Ek-41.). Ayrıca duygusal zekâ alt boyutlarıyla öğrenme yaklaşımları alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; iyimserlik, duyguların kullanılması ve duyguların değerlendirilmesi faktörlerinden ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarının ayrı ayrı anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde edilen toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu ve ezber öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde edilen toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir (bkz. Ek-41.).

3.9.2. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.40'da yer almaktadır.

Tablo 3.40. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki

		Duygusal Zekâ	İyimserlik Faktörü	Duyguların Değerlendirilmesi	Duyguların Kullanımı	Öğrenme Yaklaşımı	Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Ezbere Öğrenme Yaklaşımı
Duygusal Zekâ	Pearson Correlation	1	0,930**	0,928**	0,746**	0,086	0,346**	-0,226**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,192	0,000	0,001
	N	231	231	231	231	231	231	231
İyimserlik Faktörü	Pearson Correlation	0,930**	1	0,849**	0,579**	0,156*	0,389**	-0,179**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,018	0,000	0,006
	N	231	231	231	231	231	231	231
Duyguların Değerlendirilmesi	Pearson Correlation	0,928**	0,849**	1	0,602**	0,060	0,338**	-0,252**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,365	0,000	0,000
	N	231	231	231	231	231	231	231
Duyguların Kullanımı	Pearson Correlation	0,746**	0,579**	0,602**	1	-0,033	0,158*	-0,196**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,621	0,016	0,003
	N	231	231	231	231	231	231	231
Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,086	0,156*	0,060	-0,033	1	0,639**	0,663**
	Sig. (2-tailed)	0,192	0,018	0,365	0,621		0,000	0,000
	N	231	231	231	231	231	231	231

Tablo 3.40'ın devamı

Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,346**	0,389**	0,338**	0,158*	0,639**	1	-0,152*
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,016	0,000		0,021
	N	231	231	231	231	231	231	231
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	-0,226**	-0,179**	-0,252**	-0,196**	0,663**	-0,152*	1
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,006	0,000	0,003	0,000	0,021	
	N	231	231	231	231	231	231	231

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 3.40'a göre ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı toplam puanlarıyla duygusal zekâ alt boyutlarından sadece iyimserlik faktörü toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmiştir (bkz. Ek-42.). Öğrenme yaklaşımı toplam puanlarıyla duygusal zekâ toplam puanları, duyguların kullanılması ve duyguların değerlendirilmesi faktörlerinden ayrı ayrı elde edilen toplam puanlar arasında bir ilişki bulunmamıştır (bkz. Ek-42.). Duygusal zekâ toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilirken, ezber öğrenme alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (bkz. Ek-42.). Ayrıca duygusal zekâ alt boyutlarıyla öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; iyimserlik, duyguların kullanılması ve duyguların değerlendirilmesi toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu ve ezber öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde edilen toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir (bkz. Ek-42.).

3.9.3. Sınıf Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.41'de yer almaktadır.

Tablo 3.41. Sınıf Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki

		Duygusal Zekâ	İyimserlik Faktörü	Duyguların Değerlendirilmesi	Duyguların Kullanımı	Öğrenme Yaklaşımı	Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Ezbere Öğrenme Yaklaşımı
Duygusal Zekâ	Pearson Correlation	1	0,911**	0,929**	0,723**	0,142**	0,379**	-0,178**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,004	0,000	0,000
	N	416	416	416	416	416	416	416
İyimserlik Faktörü	Pearson Correlation	0,911**	1	0,837**	0,543**	0,264**	0,477**	-0,101*
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,039
	N	416	416	416	416	416	416	416
Duyguların Değerlendirilmesi	Pearson Correlation	0,929**	0,837**	1	0,546**	0,091	0,342**	-0,214**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,062	0,000	0,000
	N	416	416	416	416	416	416	416
Duyguların Kullanımı	Pearson Correlation	0,723**	0,543**	0,546**	1	0,066	0,169**	-0,076
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,181	0,001	0,119
	N	416	416	416	416	416	416	416
Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,142**	0,264**	0,091	0,066	1	0,723**	0,714**
	Sig. (2-tailed)	0,004	0,000	0,062	0,181		0,000	0,000
	N	416	416	416	416	416	416	416
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,379**	0,477**	0,342**	0,169**	0,723**	1	0,033
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000		0,508
	N	416	416	416	416	416	416	416
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	-0,178**	-0,101*	-0,214**	-0,076	0,714**	0,033	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,039	0,000	0,119	0,000	0,508	
	N	416	416	416	416	416	416	416

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 3.41'e göre sınıf öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları toplam puanlarıyla duygusal zekâ toplam puanları ve duygusal zekâ alt boyutlarından iyimserlik faktörü toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenirken, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörlerinden ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasında ilişki bulunmamıştır (bkz. Ek-43.). Duygusal zekâ toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt

boyutu toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki gözlenirken, ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir (bkz. Ek-43.). Ayrıca duygusal zekâ alt boyutlarıyla öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörleri toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur (bkz. Ek-43.). Ezbere öğrenme yaklaşımları alt boyutu arasında duyguların kullanılması faktörüyle bir ilişki gözlenmezken duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi faktörleri toplam puanlarıyla negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır (bkz. Ek-43.).

3.9.4. Sosyal Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Sosyal öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.42’de yer almaktadır.

Tablo 3.42. Sosyal Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki

		Duygusal Zekâ	İyimserlik Faktörü	Duyguların Değerlendirilmesi	Duyguların Kullanımı	Öğrenme Yaklaşımı	Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Ezber Öğrenme Yaklaşımı
Duygusal Zekâ	Pearson Correlation	1	0,918**	0,944**	0,670**	0,360**	0,487**	-0,022
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,718
	N	271	271	271	271	271	271	271
İyimserlik Faktörü	Pearson Correlation	0,918**	1	0,852**	0,482**	0,441**	0,562**	0,015
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,811
	N	271	271	271	271	271	271	271
Duyguların Değerlendirilmesi	Pearson Correlation	0,944**	0,852**	1	0,549**	0,322**	0,481**	-0,074
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,227
	N	271	271	271	271	271	271	271

Tablo 3.42'in devamı

Duyguların Kullanımı	Pearson Correlation	0,670**	0,482**	0,549**	1	0,189**	0,192**	0,063
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,002	0,002	0,299
	N	271	271	271	271	271	271	271
Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,360**	0,441**	0,322**	0,189**	1	0,757**	0,640**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,002		0,000	0,000
	N	271	271	271	271	271	271	271
Anlamli Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,487**	0,562**	0,481**	0,192**	0,757**	1	-0,018
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000		0,771
	N	271	271	271	271	271	271	271
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	-0,022	0,015	-0,074	0,063	0,640**	-0,018	1
	Sig. (2-tailed)	0,718	0,811	0,227	0,299	0,000	0,771	
	N	271	271	271	271	271	271	271

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 3.42'ye göre sosyal öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı toplam puanlarıyla duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörleri toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir (bkz. Ek-44.). Duygusal zekâ toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu, ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir (bkz. Ek-44.). Ayrıca duygusal zekâ alt boyutlarıyla öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörleri toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki, ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında ilişki olmadığı bulunmuştur (bkz. Ek-44.).

3.9.5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.43’de yer almaktadır.

Tablo 3.43. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki*

		Duygusal Zekâ	İyimserlik Faktörü	Duyguların Değerlendirilmesi	Duyguların Kullanımı	Öğrenme Yaklaşımı	Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Ezbere Öğrenme Yaklaşımı
Duygusal Zekâ	Pearson Correlation	1	0,904**	0,928**	0,772**	0,165**	0,285**	-0,083*
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,045
	N	578	578	578	578	578	578	578
İyimserlik Faktörü	Pearson Correlation	0,904**	1	0,829**	0,559**	0,238**	0,353**	-0,054
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,197
	N	578	578	578	578	578	578	578
Duyguların Değerlendirilmesi	Pearson Correlation	0,928**	0,829**	1	0,605**	0,113**	0,259**	-0,131**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,007	0,000	0,002
	N	578	578	578	578	578	578	578
Duyguların Kullanımı	Pearson Correlation	0,772**	0,559**	0,605**	1	0,095*	0,117**	0,006
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,022	0,005	0,889
	N	578	578	578	578	578	578	578
Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,165**	0,238**	0,113**	0,095*	1	0,735**	0,631**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,007	0,022		0,000	0,000
	N	578	578	578	578	578	578	578

Tablo 3.43 'ün devamı

Anlamli Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,285**	0,353**	0,259**	0,117**	0,735**	1	-0,063
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,005	0,000		0,131
	N	578	578	578	578	578	578	578
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	-0,083*	-0,054	-0,131**	0,006	0,631**	-0,063	1
	Sig. (2-tailed)	0,045	0,197	0,002	0,889	0,000	0,131	
	N	578	578	578	578	578	578	578

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 3.43'e göre okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı toplam puanlarıyla duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörleri toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir (bkz. Ek-45.). Duygusal zekâ toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu, ezber öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir (bkz. Ek-45.). Ayrıca duygusal zekâ alt boyutlarıyla öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörleri toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur (bkz. Ek-45.). Duygusal zekâ toplam puanları ve duyguların değerlendirilmesi faktörü toplam puanlarıyla ezber öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki tespit edilirken, iyimserlik ve duyguların kullanılması faktörleri toplam puanlarıyla ilişki olmadığı ortaya koyulmuştur (bkz. Ek-45.).

3.9.6. BÖTE Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

BÖTE öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.44'de yer almaktadır.

Tablo 3.44. BÖTE Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki

		Duygusal Zekâ	İyimserlik Faktörü	Duyguların Değerlendirilmesi	Duyguların Kullanımı	Öğrenme Yaklaşımı	Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Ezbere Öğrenme Yaklaşımı
Duygusal Zekâ	Pearson Correlation	1	0,945**	0,955**	0,740**	0,290**	0,350**	0,030
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,743
	N	121	121	121	121	121	121	121
İyimserlik Faktörü	Pearson Correlation	0,945**	1	0,908**	0,570**	0,362**	0,391**	0,088
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,339
	N	121	121	121	121	121	121	121
Duyguların Değerlendirilmesi	Pearson Correlation	0,955**	0,908**	1	0,593**	0,259**	0,348**	-0,011
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,004	0,000	0,905
	N	121	121	121	121	121	121	121
Duyguların Kullanımı	Pearson Correlation	0,740**	0,570**	0,593**	1	0,102	0,151	-0,020
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,267	0,098	0,829
	N	121	121	121	121	121	121	121
Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,290**	0,362**	0,259**	0,102	1	0,705**	0,646**
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,000	0,004	0,267		0,000	0,000
	N	121	121	121	121	121	121	121
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,350**	0,391**	0,348**	0,151	0,705**	1	-0,087
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,098	0,000		0,342
	N	121	121	121	121	121	121	121
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,030	0,088	-0,011	-0,020	0,646**	-0,087	1
	Sig. (2-tailed)	0,743	0,339	0,905	0,829	0,000	0,342	
	N	121	121	121	121	121	121	121

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 3.44'e göre BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı toplam puanlarıyla duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi faktörleri toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki, duyguların kullanımı faktörleri arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir (bkz. Ek-46.). Duygusal zekâ toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki gözlenirken, ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında ilişki bulunmamıştır (bkz. Ek-46.). Ayrıca duygusal zekâ alt boyutlarıyla öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi faktörleri toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki gözlenirken, duyguların kullanımı faktörü toplam puanları arasında ilişki gözlenmemiştir (bkz. Ek-46.). Ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutlarıyla duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörleri toplam puanları arasında ilişki bulunmamıştır (bkz. Ek-46.).

3.9.7. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarıyla diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.45'de yer almaktadır.

Tablo 3.45. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ve Öğrenme Yaklaşımları Arası İlişki

		Duygusal Zekâ	İyimserlik Faktörü	Duyguların Değerlendirilmesi	Duyguların Kullanımı	Öğrenme Yaklaşımı	Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Ezbere Öğrenme Yaklaşımı
Duygusal Zekâ	Pearson Correlation	1	0,914**	0,932**	0,731**	0,199**	0,372**	-0,119**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	1891	1891	1891	1891	1891	1891	1891

Tablo 3.45 'in devamı

İyimserlik Faktörü	Pearson Correlation	0,914**	1	0,843**	0,532**	0,289**	0,441**	-0,062**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,007
	N	1891	1891	1891	1891	1891	1891	1891
Duyguların Değerlendirilmesi	Pearson Correlation	0,932**	0,843**	1	0,565**	0,161**	0,353**	-0,153**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	1891	1891	1891	1891	1891	1891	1891
Duyguların Kullanımı	Pearson Correlation	0,731**	0,532**	0,565**	1	0,076**	0,151**	-0,056*
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,001	0,000	0,015
	N	1891	1891	1891	1891	1891	1891	1891
Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,199**	0,289**	0,161**	0,076**	1	0,730**	0,660**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,001		0,000	0,000
	N	1891	1891	1891	1891	1891	1891	1891
Anlamli Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,372**	0,441**	0,353**	0,151**	0,730**	1	-0,033
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,157
	N	1891	1891	1891	1891	1891	1891	1891
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	-0,119**	-0,062**	-0,153**	-0,056*	0,660**	-0,033	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,007	0,000	0,015	0,000	0,157	
	N	1891	1891	1891	1891	1891	1891	1891

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 3.45'e göre fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik faktörü toplam puanları, duyguların değerlendirilmesi faktörü toplam puanları ve duyguların kullanılması faktörü toplam puanlarıyla öğrenme yaklaşımı toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir (bkz. Ek-47.). Duygusal zekâ toplam puanlarıyla öğrenme yaklaşımı toplam puanları, anlamlı öğrenme yaklaşımı toplam puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülürken ezber öğrenme yaklaşımı toplam puanları arasındaysa negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-47.). Duygusal zekâ alt boyutlarıyla öğrenme yaklaşımları alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında 'iyimserlik', 'duyguların kullanılması' ve 'duyguların değerlendirilmesi' faktörleri için ayrı ayrı toplam puanlarının 'anlamlı öğrenme

yaklaşımı' alt boyutundan elde edilen toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki vardır (bkz. Ek-47.). Ayrıca 'ezbere öğrenme yaklaşımı' alt boyutundan elde edilen toplam puanları arasındaysa negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-47.).



4. TARTIŞMA

Bu bölümde incelenen fen bilgisi öğretmen adaylarının ve fenle ilgili konuları öğrenen diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye dair elde edilen bulguların alan yazınla karşılaştırmalı tartışması yapılmıştır. Araştırmalar neticesinde ilgili alan yazında yapılan çalışmaların oldukça az sayıda olduğu görülmüştür. Bu anlamda yaptığımız çalışmanın alan yazına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okunabilirliği arttırmak adına önce alt problemler bazında ayrı başlıklar halinde sonra karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

4.1. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Tartışma

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören (fenle ilgili konuları öğrenen) öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından aralarındaki anlamlı farklılık incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmen adaylarının cevaplarına yönelik belirlenen puanlara ilişkin değerler Tablo 3.1, Tablo 3.2, Tablo 3.3 ve Tablo 3.4'te sunulmuştur. Buna göre araştırmanın birinci problemine yönelik olarak ulaşılan bulgularda duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımı ölçekleri ve ölçeklerin alt boyutlarından alınan toplam puanlara göre kız öğretmen adaylarının aldıkları puanların erkek öğretmen adaylarının aldıkları puanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre duygusal zekâ, duygusal zekâ alt boyutları, öğrenme yaklaşımları ve anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı farklılık söz konusudur (bkz. Tablo 3.1, Tablo 3.2 ve Tablo 3.3). Sadece ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır (bkz. Tablo 3.4). Buna neden olarak, kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre ezbere öğrenmelerinde ailelerin eğitim süreci içerisinde gösterdikleri tutumlardan kaynaklanan çalışmanın, iyi meslek sahibi olup kaliteli yaşam sürme çabası için çalışmaları ve buna bağlı ezbere öğrenmelerini geliştirmeleri gerektiğinin farkında olmuş olmaları düşünülebilir. Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına

göre ezbere öğrenmelerini geliştirmesinde başka bir etken olarak öğrenme ortamlarının da etkisinin olabileceği söylenebilir. Burada karşılaşılan durum fen öğrenme açısından değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının fen konularıyla ilgili bilgileri ezberleyerek değil, anlamlandırarak öğrenmeleri daha uygun olacağı söylenebilir. Çünkü öğretmen adaylarının gelecekte mesleğe atıldıklarında yapacakları fen öğretimi açısından karşılaşılabilecekleri problemleri çözmelerinde, gerekli olan bilgiye ulaşmak için bilimsel süreç becerilerini, bilimsel tutumları vb. yetenekleri de kazanmalarında anlamlı öğrenmeler sonucunda oluşması mümkündür. Duyuşsal alanda önemli yere sahip olan duygusal zekâ yetilerinin ve öğrenme yaklaşımlarının fen bilgisi ve fen konularını öğretecek olan kız öğretmen adaylarında yüksek olmasının oldukça önemli bir durum olduğu söylenebilir. Bu anlamda Göçet (2006)'in araştırmasında, üniversitedeki öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Güllüce (2006) yaptığı çalışmada duygusal zekâ ölçeğinde bulunan kişiler arası ilişkiler, bağımsızlık, kendini gerçekleştirme, kararlılık ve duygusal benlik bilinci alt boyutlarında kadın ve erkek yöneticiler arasında anlamlı fark olduğunu ve bu farklılıkta kadınların duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Güllüce (2006), kız öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin erkek öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinden daha yüksek olmasını kızların sosyalleşme ve yetiştirilme tarzlarından kaynaklanmış olabileceğini ifade etmiştir. Akar Kayserili ve Gündoğdu (2010) ise kararlılık, empati, sorumluluk bilinci ve sosyal becerilere sahip olma yetilerinin de kız öğretmen adaylarının daha fazla duygusal zekâ puanlarına ulaşmasına neden olabileceğini belirtmişlerdir. Buradan hareketle, yetilerdeki olumlu değişiklikleri duygusal zekâ modelindeki alt boyutlarla ilişkilendirdiklerini söyleyebiliriz. Bu çalışmalar elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Diğer yandan yapılan bu çalışmada erkek öğretmen adaylarının daha düşük çıkması şaşırtıcıdır ve bu bulgu alan yazındaki bazı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. İkiz ve Totan (2012)'in araştırma sonucuna göre erkeklerin duygusal zekâ alanlarından bireysel beceri düzeylerinin kadınlara göre önemli derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Ozan, Köse ve Gündoğdu (2012)'nin yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre sadece yüzeysel/ezbere öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yüzeysel/ezbere öğrenme yaklaşımını erkek öğrenciler kız öğrencilere göre anlamlı

ölçüde daha çok benimsedikleri görülmüştür. Derinlemesine/anlamli ve stratejik öğrenme yaklaşımlarında kız ve erkek öğretmen adayları arasında anlamli farklılığa ulaşamamışlardır.

Buna karşın Babaoğlan (2010)'ın araştırmasında, kadın ve erkek okul yöneticilerinin duygusal zekâ puanları arasında anlamli bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Balcı Çelik ve Deniz (2008) ise Türk ile Türk olmayan diğer izcilerin duygusal zekâlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Ünal Çoban ve Ergin (2008)'in çalışmasında, öğrenme yaklaşımı açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamli fark bulunmamıştır. Ancak bu çalışmada yüzeysel öğrenme yaklaşımı alt boyutu olan yüzeysel güdü faktörü için erkekler lehine ve kaygı faktörü için de kızlar lehine anlamli farklılık bulunmuştur. Ozan ve Çitçi (2013)'nin çalışmasında da öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre anlamli farklılık olmadığı ifade edilmiştir. Burada bahsedilen alan yazındaki bazı çalışmalardan hareketle, bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmemektedir. Buna neden olarak araştırmacıların çalıştıkları çalışma grupları farklılık göstermesinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Eğitim programlarının öğretmen adaylarının duygusal zekâ gelişimini destekleyici nitelikte olmadığı belirtilmiştir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Çolak ve Fer (2007)'in yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin öğrenme yaklaşımları belirlenmesiyle daha nitelikli öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak verilmesi gerektiği ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımlarının geliştirilebilmesi erken yaşta verilebilecek olan doğru/sağlam ve nitelikli bir eğitimle sağlanabilir. Bilindiği gibi ilk eğitim aileden alınır. Erken yaştaki çocuğun eğitimindeki ilk eğitimcileri annesi ve babasıdır. Nitelikli olarak duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları eğitilebilecek her çocuk için öncelikli olarak aileyi eğitmek de bu aşamada önemlidir. Aile kurumundaki eğitimiyle birlikte edindiği bilgiler ışında meslek seçimi döneminde mesleki tercihlerini öğretmenlik olarak belirleyen öğrencilerin aileden aldıkları eğitimlerinin üzerine birikim yaparak geleceğe katkı sağlayabilirler. Bu sayede kız ya da erkek olarak cinsiyet ayırt etmeksizin günümüz çağında öğretmen adayı olarak öğrenim gören adayların duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları da gelişebileceğine inanılmaktadır. Bu bağlamda da duygusal

zekâları ve öğrenme yaklaşımları gelişmiş tüm öğretmen adaylarının yetiştirecekleri öğrencilerde de duygusal zekâ düzeyleri ve öğrenme yaklaşımları tercihleri istemsiz olarak gelişme gösterecektir. Böylelikle, gelecekteki nitelikli öğretmenlerin öğrencilerle sınıf ortamında gerçekleşen amaca yönelik etkinliklerle birlikte kuracakları fen eğitimi/öğretimi iletişimi açısından da değerlendirildiğinde olumlu yönde bir ilerleme sarf edilmiş olacağı söylenebilir.

4.2. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Tartışma

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören (fenle ilgili konuları öğrenen) öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri değişkeni açısından aralarındaki anlamlı farklılık incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmen adaylarının cevaplarına yönelik belirlenen puanlara ilişkin değerler Tablo 3.5, Tablo 3.6, Tablo 3.7, Tablo 3.8 ve Tablo 3.9’da sunulmuştur. Buna göre araştırmanın ikinci problemine yönelik olarak ulaşılan bulgularda duygusal zekâ toplam puanlarıyla anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 3.5). 1 ve 3. sınıflar arasında anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın 3. sınıflar lehine olduğu görülmüştür (bkz. Ek-11). Öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arttıkça buldukları ortamdaki şartlara ve çevreye zamanla uyum gösterdikleri düşünülebilir ve bu durum duygusal zekâlarını mesleki eğitimleri ilerledikçe daha verimli bir şekilde kullanabildiklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Ancak 4. sınıf öğretmen adaylarıyla anlamlı farklılığın olmamasının da yorumlanması gerektiği ve bu durum adayların atanma kaygısıyla farklı çalışmalara yönelmeleriyle ilintili olabilir. 3. sınıflar lehine sonuç aldıkları mesleki dersleri veren öğretim elemanlarıyla ilintili şekilde de yorumlanabilir. Ayrıca 3. sınıflar lehine ilişkin olarak mevcut öğretim programıyla olan ilişkisinden de kaynaklanabileceği belirtilebilir. Buradan bu durumların gelecek araştırmalarla irdelenmesi gerektiği belirtilebilir. Duygusal zekâlarını etkin biçimde kullanabilen fen bilgisi ve fen konuları öğretecek olan öğretmen adaylarındaki bu durum feni anlamak ve gelecekte de feni aktarmada fen öğretimi açısından kalıcı olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda Özyalçın Oskay, Erdem ve Yılmaz (2008)’in yaptıkları çalışmada 4. ve 5. sınıf kimya öğretmen adayları arasında duygusal zekânın kişiler arası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum,

genel ruh hali alt boyutlarından 4. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu ve 5. sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarıyla öğretmenlik uygulaması değerlendirme puanları arasındaysa anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Seyis (2011)'in yaptığı çalışmada sınıf düzeyi arttıkça motivasyon ve akademik başarı puanlarında düşüş olduğu belirlenmiştir. Bahsedilen çalışmalarda ulaşılan sonuçlar bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından iyimserlik faktöründen elde edilen toplam puanlarla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörlerinden elde edilen toplam puanlarla sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (bkz. Tablo 3.6). Duyguların değerlendirilmesi faktörü bazında, 1 ile 3. sınıflar ve 2 ile 3. sınıflar arasında anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın 3. sınıflar lehine olduğu görülmüştür (bkz. Ek-12). Duyguların kullanılması faktörü bazındaysa bu farkın sadece 1 ile 3. sınıflar arasında anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın da yine 3. sınıflar lehine olduğu gözlenmiştir (bkz. Ek-12). Fen bilgisi ve fenle ilgili konuları öğrenen farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarında görülen duygusal zekânın iyimserlik alt faktörüyle arasında farklılığın olmaması derslerde feni öğrenme konusunda iyimser olmadıkları yani negatif düşüncelere yer verdikleri düşünülebilir. 3. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının fenle ilgili konulara yer verilen derslerde duygularını düşünerek yönetebildikleri ve sahip oldukları bilgiyi duygularıyla düşünerek anlamaya çalıştıkları yorumu yapılabilir. Burada yine alan yazına dayalı olarak sınıf seviyesi arttıkça üst sınıflar lehine gelişme beklenirken 4. sınıflar lehine bir sonucun olması gerektiği söylenebilir. Yukarıda belirtildiği gibi bu durum 4. sınıfların atanma kaygısıyla farklı çalışmalara yönelmeleriyle ilintili olabilir veya daha farklı bir bakış açısıyla 3. sınıfların mesleki gelişim süreçlerindeki özgünlüklerle ilgili olabilir.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları toplam puanlarıyla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 3.7). Bu farklılığın yine 1 ve 3. sınıflar arasında farklılık olduğu ve bu farkın 3. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-13). Bu anlamda Ekinci (2009)'ye göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihiyle öğretme-öğrenme süreci değişkenleri olan

üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı ve öğretme-öğrenme ortamı algısı arasında anlamlı ilişki vardır. Bu durum bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Buna karşın Ozan, Köse ve Gündoğdu (2012)'nin çalışmasında, sınıf düzeyi değişkenine göre yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık vardır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımında 1. ve 2. sınıftaki öğretmen adaylarıyla 4. sınıftaki öğretmen adayları arasında bir farklılık olup farklılığın 1. ve 2. sınıftaki öğretmen adayları lehine olduğunu belirlemişlerdir. Derinlemesine öğrenme ve stratejik öğrenme yaklaşımlarındaysa sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Ozan ve Çitçi (2013)'nin çalışmasındaysa öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur. Bu durumlar bu çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları alt boyutlarından anlamlı öğrenme yaklaşımından elde edilen toplam puanlarla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenirken ezbere öğrenme yaklaşımından elde edilen toplam puanlarla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (bkz. Tablo 3.8 ve bkz. Tablo 3.9). Anlamlı öğrenme yaklaşımı bazında bu farkın 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 1, 2 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı öğrenme yaklaşımları daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Ek-14). 1 ile 3. sınıfta, 1 ile 4. sınıfta, 2 ile 4. sınıfta ve 2 ile 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (bkz. Ek-14).

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımı açısından genel olarak değerlendirildiğinde 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine olmasında etken olarak üniversite ortamına 3. sınıfta tam anlamıyla adapte olabildikleri, bununla beraber öğretmen adaylarının duygusal zekâlarında ve derslerindeki öğrenmelerini geliştirdikleri ve etkin kullanabildikleri düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına okul ve sınıf içinde belirlenecek olan kurallar sosyal açıdan oldukça öneme sahip olduğu vurgulanabilir. Böylelikle öğretmen adaylarında oluşacak olan sorumluluk yetkinliği sayesinde sınıf düzeyleri arttıkça kendilerinde aktif olarak kullanabilecekleri duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları yer alacaktır. Sınıf içerisinde öğretme-öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarına göre düzenlenmesinin

de önemli olduğu belirtilebilir. Fen bilgisi ve fenle ilgili konuları içeren derslerde sıkılan öğretmen adayları yerine duygusal zekâlarını geliştirebildikleri takdirde derslerde sınıf ortamını zevk alarak öğrendikleri eğlenceli bir hale dönüştürebilirler. Öğretim elemanlarının öğretim programında yer alan fen bilgisi ve fenle ilgili konuları içeren derslerin işlenişi esnasında öğretmen adaylarına hislerini geçirebilmeleriyle karşılıklı oluşan iletişim atmosferinde duygusal zekâlarını kullanabilecek izlenimlere yer vereceklerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının gelecekte kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri bu sürece etki eden başka bir etmen olarak görülebilir. Duygusal, kişisel ve sosyal yetileri fazla olan bireylerde görülen kendilerinin ve başkalarının duygularını iyi anlamalarıyla birlikte duyguları da kontrol edebilmek, mesleki hayatlarında daha kazançlı bir duruma gelebilirler (Çetinkaya ve Alparıslan, 2011). Böylelikle, gün geçtikçe duygusal zekâlarının farkında olan öğretmen adayları gerekli gördükleri ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamak için, hayat boyu devam eden gelişimlerini mesleki bilgi ve becerilerini artırmak yönünde kullanabileceklerini söylemek mümkündür. Çelik (2003) yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarında mesleki doyumun olabilmesi için kişilik, yetenek ve kendi istekleri doğrultusunda öğretmenlik mesleğini tercih etmeleri gerekmekte olduğunu ve mesleği gerçekleştirirken belirli kariyer hedefleri de koymaları gerektiğinden bahsetmiştir. Dolayısıyla, öğretmen adayları duygusal zekâları sayesinde kendilerini geliştirdiklerini fark ettikçe, yapmış oldukları meslekten daha fazla doyum elde ettikleri ya da mesleklerini yürütmekten memnun olan öğretmen adaylarının daha fazla mesleki yönden kendilerini geliştirme çabası içinde olabilecekleri düşünülmektedir. Duygusal zekâlarını mesleki hayatlarına katabilen öğretmen adayları öğrencileriyle konuşabilen, empati kurabilen, öğrencilerine değer verebilen, öğrencilerine inanan ve onlara güvenebilen, öğrencilerini anlayabilen ve dinleyebilen birer öğretmen olmayı başarabileceklerine inanılmaktadır.

4.3. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine Yönelik Tartışma

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören (fenle ilgili konuları öğrenen) öğretmen adaylarının öğrenim görülen program değişkeni açısından

aralarındaki anlamlı farklılık incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmen adaylarının cevaplarına yönelik belirlenen puanlara ilişkin değerler Tablo 3.10, Tablo 3.11, Tablo 3.12 ve Tablo 3.13'te sunulmuştur. Buna göre araştırmanın üçüncü problemine yönelik olarak ulaşılan bulgularda duygusal zekâ toplam puanlarıyla anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 3.10). Bu fark İlköğretim Matematik ile Okul Öncesi Öğretmenliği programları ve Fen Bilgisi ile Okul Öncesi Öğretmenliği programları arasındadır ve fark Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları lehinedir (bkz. Ek-15). Fen bilgisi ve fenle ilgili konuları öğretecek olan öğretmen adayları arasında duygusal zekâlarını en iyi kullanabilen/geliştirebilen/yansıtabilen öğretmen adaylarının Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gördükleri dikkatleri çekmektedir. Buna neden olarak, öncelikle, okul öncesi öğretmen adaylarının branşları itibariyle ilgilendikleri öğrencilerin yaş grubu çok küçük olmasından kaynaklandığı belirtilebilir. Daha açık ifadeyle okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklarla doğrudan çoğunlukla duygusal zekâlarını kullanarak iletişime geçmeleri ve bunun eğitimlerini daha vurgulu şekilde almaları olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, okul öncesi öğretmen adaylarında diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre üniversitelerde ders kapsamında duygusal zekâ kavramı hakkında bilgiye sahip olmaları da yer almaktadır. Duygusal zekâsı yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının yetiştirecekleri öğrencilerde de duygusal zekâ gelişebilecektir. Bu anlamda yapılan çalışmalar göz önüne alındığında Dutoğlu ve Tuncel (2008)'in yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği ve duygusal zekâ anketinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark bulmuşlardır. Gürşimşek, Vural ve Demirsöz (2008)'in yapmış oldukları çalışmada Sınıf Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği programlarına devam eden öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla iletişim becerileri arasındaki anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buradaki farklılık Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları lehine olduğu belirtilmiştir. Göçet (2006) araştırmasının neticesinde çalışmasında Sınıf, Sosyal, Türkçe ve Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını Fen Bilgisi Öğretmenliği ve BÖTE programlarında öğrenim gören öğretmen adayların duygusal zekâlarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur. Gürol (2008)'un çalışmasındaysa öğrenim gördükleri programda görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâlarında

anlamli farklılıklar saptanmamıştır. Bahsedilen çalışmalarda ulaşılan sonuçlar bu çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarıyla öğrenim görülen program arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 3.11.). İyimserlik ve duyguların değerlendirilmesi faktörleri bazında bu farkın İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği programları arasında olduğu ve bu farkın Okul Öncesi Öğretmenliği programı lehine olduğu belirlenmiştir (bkz. Ek-16). Duyguların kullanılması bazındaysa anlamlı fark Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği arasında gözlenmiş ve farklılığın da Sınıf Öğretmenliği programı lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-16). Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği ve BÖTE ile Okul Öncesi Öğretmenliği programları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve farkın da Okul Öncesi Öğretmenliği programı lehine olduğu saptanmıştır (bkz. Ek-16). Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasındaki duygusal zekâlar kıyaslandığında anlamlı fark Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları lehinedir. Bu durum Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının fen konularını öğrenmeleri/öğretmeleri açısından değerlendirildiğinde dezavantaj oluşturabilir. Buna neden olarak Okul Öncesi Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının öğrendikleri konular arasında küçük yaşlardan itibaren çocuk gelişimi ve duygusal gelişim konu alanında teorik ve pratik uygulamalarla ilgili içerikleri öğrendiklerinden dolayı Fen bilgisi öğretmen adaylarına göre duygusal zekâları daha gelişmiş olabilir. Fakat Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının gördükleri dersler kapsamında anlamlı öğrenmeler sayesinde duygusal zekâlarının da geliştirebileceklerini söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları toplam puanlarıyla öğrenim görülen program arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (bkz. Tablo 3.12). Bu farkın İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği programları arasında, Fen Bilgisi Öğretmenliği ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve

İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği programları arasında olduğu görülmüştür (bkz. Ek-17). Bu farkın da Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programları lehine olduğu belirlenmiştir (bkz. Ek-17). Bu anlamda Ozan, Köse ve Gündoğdu (2012)'nin çalışmasında, Okul Öncesi ile Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Fakat öğrenme yaklaşımlarının her biri ayrı ayrı ayrı incelendiğinde her üç öğrenme yaklaşımında da Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının tercih düzeylerinin Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu gözlemlemişlerdir. Ayrıca hem Okul Öncesi Öğretmenliği hem Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının en az tercih ettikleri öğrenme yaklaşımının yüzeysel yaklaşım olduğu gözlenmiştir. Bununla beraber Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları tarafından en çok tercih edilen yaklaşımın derinlemesine öğrenme yaklaşım olduğu tespit edilirken Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarıyla öğrenim görülen program arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 3.13). Anlamlı öğrenme yaklaşımı bazında anlamlı fark İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği ile BÖTE programları arasında olup Fen Bilgisi Öğretmenliği programı lehinedir (bkz. Ek-18). Ayrıca Okul Öncesi Öğretmenliği ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği programları arasında anlamlı farklılık olup farkın Okul Öncesi Öğretmenliği programı lehine olduğu saptanmıştır (bkz. Ek-18). Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının anlamlı öğrenme yaklaşımları tercih ederek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda Fen bilgisi dersi kapsamında olan laboratuvar dersleri fizik, kimya ve biyoloji konularını içerdiğinden dolayı disiplinler arası pekiştirmeyi gerektiren ilişkilendirmeleri yapmayı gerekli kılar ve bu da anlamlı öğrenmeyi destekleyici etmen olarak değerlendirilebilir. Bu sayede Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının anlamlı öğrenme biçimi benimseyerek

öğrenmeleri normal görülebilir. Ayrıca fen eğitiminde, öğrenci merkezli ortamların yer almasıyla birlikte öğrenim gören öğretmen adaylarında sağlanan kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sayesinde ezberle öğrenmelere fırsat verilmeyerek, mesleklerinden doyum sağlamalarında da en büyük etken olmaktadır (Çelik, 2003). Ezberle öğrenme yaklaşımı bazındaysa İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği programları arasında anlamlı bir farkın olduğu ve farklılıkların da Sınıf Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği programları lehine olduğu görülmüştür (bkz. Ek-18). Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının fenle ilgili konuları öğrenirken ezberle öğrenme yaklaşımları tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak sözel olan derslerine ezberleyerek çalıştıkları düşünülürse fenle ilgili konuları da öğrenirken ezberle öğrenme yaklaşımlarını tercih ettikleri yorumu yapılabilir.

4.4. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumu Değişkenine Yönelik Tartışma

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören (fenle ilgili konuları öğrenen) öğretmen adaylarının programı sevme durumları değişkeni açısından aralarındaki anlamlı farklılık incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmen adaylarının cevaplarına yönelik belirlenen puanlara ilişkin değerler Tablo 3.14, Tablo 3.15, Tablo 3.16 ve Tablo 3.17’de sunulmuştur. Buna göre araştırmanın dördüncü problemine yönelik olarak ulaşılan bulgularda duygusal zekâ, duygusal zekâ alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla ve öğrenme yaklaşımları toplam puanlarının değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık söz konusudur (bkz. Tablo 3.14, Tablo 3.15 ve Tablo 3.16). Bu farklılığın nedeni fen bilgisi ve fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının üniversiteye başlamalarıyla birlikte buldukları programları giderek artan bir oranda sevmeleri olabilir. Öğretmenlik mesleğini gerçekleştirecek olan öğretmen adaylarının öncelikle öğretmenlik mesleğini sevmeleri gerekmektedir. Öğretmenler adaylarının bu süreçte verimli, üretken ve yaratıcı ürünler vermeleri beklenmektedir (Çelik, 2003). Bu beklentiler de öğretmen adaylarının verimli çalışmalar ve öğrenme ortamları sağlamalarıyla gerçekleşebilir. Böylelikle öğretmen adaylarının

buldukları programları sevmeleri aslında ileride gerçekleştirecekleri mesleklerinden mesleki doyumlarını yavaş yavaş yaşamaya başlayacakları düşünülmektedir. Ayrıca Atay'ın 2000 yılındaki çalışmasında, mesleki doyum duygusunu elde eden öğretmen adaylarının daha üretken, verimli, problem çözebilen ve algılama yeteneklerinin yüksek oldukları da ifade edilmiştir (akt. Çelik, 2003). Fen bilgisi ve fenle ilgili konularda ders veren öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını sınıf ortamında işledikleri konu üzerinde yoğunlaştırarak derse olan dikkatlerini çekmeyi sağlayabilirler. Ayrıca üniversitelerde öğretim elemanlarının derse olan bakış açıları, değerleri ve öğretmen adaylarıyla olan iletişimleri de öğretmen adaylarının fen konularını içeren dersleri sevmelerini ya da sevmemelerini belirleyebilir. Bu bağlamda programları seven öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile öğrenme yaklaşımlarının da olumlu etkilendiği düşünülebilir. Bu düşünce ilgili alan yazınla da desteklenmektedir. Örneğin Akar Kayserili ve Gündoğdu (2010) ve Kayserili (2009)'nin yaptıkları çalışmalarda, öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının, mesleklerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlere göre duygusal zekâları yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Öğrenme yaklaşımları alt boyutlarından anlamlı öğrenme yaklaşımı toplam puanlarıyla programı sevme durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu fakat ezbere öğrenme yaklaşımı toplam puanlarının programı sevme durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir (bkz. Tablo 3.17). Anlamlı öğrenen öğretmen adaylarının da programlarını sevdikleri görülürken programlarını sevmeyen öğretmen adaylarının ezbere öğrendikleri görülmektedir. Buradan hareketle üniversiteye gelen öğretmen adaylarının çoğunluğu isteyerek/severek gelirken, bir kısmı da yerleştirme puanlarının tuttuğu yerleri yazarak geldikleri anlaşılabilir. Anlamlı öğrenme yaklaşımını tercih ederek anlamlı öğrenmeler gerçekleştiren öğretmen adaylarının isteyerek/severek öğrenim gördükleri programlarından hoşnut oldukları ve beraberinde duygusal zekâlarının da geliştiğini belirtilebilir. Ezbere öğrenerek sadece programımızda yer alan sınavları geçmekten başka kendimizi geliştirmeye yönelik hiçbir faydası olmayacağı söylenebilir. Bu durum fen bilgisi ve fen konuları öğreten öğretmen adaylarının sosyal kimliği açısından da değerlendirildiğinde gelecekte öğrencileri gözünde ezberleyerek onlara bilgiler aktarmaya çalışan öğretmen olmak hem velilerin gözünde hem de

öğrencilerin gözünde ister istemez bir ön yargının oluşmasına sebebiyet verebilir. Ayrıca öğretmen adaylarında oluşabilecek negatif sosyal kimliğe sahip olmak özgüven kaybına neden olabilir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının gelecekte öğrencilerle kurulacakları pedagojik fen öğretimi iletişimi açısından da etkili ve verimli bir iletişim olmayacağı da yorumlanabilir. Aksi takdirde öğretmen adayları gelecekte öğrencileriyle yakın ilişkiler kurarsa öğretmen-öğrenci ilişkisini kuvvetlendirerek öğrencilerin motive olmalarını sağlayıp sınıf ortamında da kontrolü sağlayabilirler. Bu sayede dersin planlayıcısı olarak fen bilgisi ve fenle ilgili derslerin akıcı/zevki hale gelmesi kolaylaşabilir, öğrencilerin derslere karşı oluşturdukları bakış açıları değişebilir. Böylelikle öğretmen adaylarında oluşan güven ve yer alan fen konularını öğretme duygusu da olumlu olarak etkilenecek, öğrencilerde de fenle ilgili derslere karşı ilgileri oluşacaktır. Kısacası, öğretmen adaylarına fen bilgisi ve fen konularını severek/ilgiyle/isteyerek öğreten öğretim elemanları, gelecekte yetiştirmiş oldukları her bireyin öğretmen olarak mesleklerini yapmaya başladıklarında kendi öğrencilerine fen bilgisi ya da fen konularını sevdireceklerini düşünerek öğretimlerini gerçekleştirmelidir. Böylelikle duygusal zekâlarını ve öğrenme yaklaşımlarını olumlu yönde geliştirebilen öğretmen ve öğretmen adayları için eğitim sistemindeki fen bilgisi ve fenle ilgili derslerde başarı kaçınılmaz olabilir.

4.5. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Yönelik Tartışma

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören (fenle ilgili konuları öğrenen) öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarıyla mezun olunan lise türleri değişkeni açısından anlamlı farklılık incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmen adaylarının cevaplarına yönelik belirlenen puanlara ilişkin değerler Tablo 3.18, Tablo 3.19, Tablo 3.20, Tablo 3.21, Tablo 3.22 ve Tablo 3.23'te sunulmuştur. Buna göre araştırmanın beşinci problemine yönelik olarak ulaşılan bulgularda duygusal zekâ toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (bkz. Tablo 3.18). Bu farkın Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi, Genel Lise ile Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olduğu ve bu farklılıkların da Meslek

Lisesi lehine olduğu görülmüştür (bkz. Ek-23). Bu konuda Yılmaz ve Özkan (2011)'ın yaptıkları çalışmada sağlık meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin kişiler arası beceri alt boyutu ortalamaları diğerk okullardan mezun olan öğrencilerden yüksek olduğu saptanmıştır. Bahsedilen çalışmada ulaşılan sonuçlar bu çalışmada elde edilen bulgular benzer niteliktedir. Bunu yanında Gürol (2008)'un yaptığı çalışmasında, mesleklerinde görev yapan öğretmenlerin mezun olunan okul değişkenine göre duygusal zekâlarında anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir. Buradan hareketle yapılan çalışmadaki sonuç elde edilen bulgularla örtüşmemektedir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen puanlarla mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 3.19 ve Tablo 3.20). Fen bilgisi ve fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı toplam puanlarıyla mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (bkz. Tablo 3.21). Bu farkın Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında olduğu görülmüştür (bkz. Ek-25). Fen bilgisi ve fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının meslek lisesi mezunu olanlarının duygusal zekâlarının ve öğrenme yaklaşımlarının daha fazla geliştiğı söylenebilir. Fen bilgisi ve fen konuları öğretecek olan öğretmen adayları mezun oldukları lise türü açısından değerlendirilirse meslek lisesi mezunu olan öğretmen adaylarının diğerk lise türlerinden mezun olmuş olan öğretmen adaylarına göre öğrenmelerindeki bu farklılığın nedeni olarak hem teorik hem de uygulamalı derslerinin bulunmasından dolayı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda diğerk liselerden farklı olarak meslek lisesinde mesleki derslerin uygulamalı olarak öğretilmesi sonucunda oluştuğu belirtilebilir. Diğerk bir ifadeyle, öğretim programında bulunan uygulamalı derslerin işleniş şekli itibariyle bilgileri direkt vermek yerine bilgiye ulaşabilme becerilerini geliştirebilen öğretmen adaylarının daha çok anlama dayalı öğrenmeleri gerçekleştirmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Fen bilgisi ve fenle ilgili konuları öğreten diğerk programlarda ezbere gerçekleşen öğrenmelerin yanı sıra kavrayarak ve uygulayarak yapılan öğrenmeler, problem çözebilme becerileri ve bilimsel yöntem süreci ilgili becerilerin kazanılmasında oldukça önem teşkil ettiğı

vurgulanmıştır (Dindar ve Demir, 2006). Bloom ismini verdiği Bloom taksonomisinde, öğrenmelerin bilişsel, duyuşsal ve psikometri alanlarda olduğunu ve bu alanları öğrenme düzeylerini de incelemek için daha ayrıntılı bir şekilde sınıflama yapılması gerektiğini ortaya atmıştır (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010). Daha sonraki dönemde yenilenen Bloom taksonomisine göre bilişsel süreç boyutları basitten karmaşığa doğru sırasıyla 'Hatırlama', 'Anlama', 'Uygulama', 'Çözümleme / Analiz', 'Değerlendirme' ve 'Yaratma' şeklindedir (Yaz, 2015). Fen bilgisi ve fenle ilgili konuları öğrenen öğretmen adaylarında görülen anlamlı öğrenmeler, öncelikle bilgilerin anlama basamağında anlamlandırılarak uygulama sürecine gelindiğinde öğrenmelerin gerçekleştirilebildiği görülerek yukarıda açıklanan Bloom taksonomisiyle de ilişkilendirilebilir. Buradan hareketle de öğretmen adaylarında öğrenilen bilgilerin kalıcı ve anlamlı öğrenmeler biçiminde uygulanabilmesi için öncelikle iyice anlamlandırabilmemiz gerektiği söylenebilir. Yaparak/yaşayarak öğrenilen dersleri daha iyi anlamlandırdığımız için fen bilgisi öğretmenliği programı kapsamında yer alan laboratuvar ve deney çalışmalarının önemli olduğu değerlendirilebilir. Bu sayede de üniversitede fen konularıyla ilintili programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının feni kolayca öğrenmeleri açısından dikkatleri üzerlerine çekebilirler. Bu durumu sağlayan öğretmen adaylarının da mesleğe atandıklarında gelecekteki öğrencilerle kuracakları pedagojik ilişki yardımıyla daha verimli öğrenmeler gerçekleştirebilirler.

Öğretmen adaylarının anlamlı öğrenme yaklaşımlarından elde edilen puanlarla mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 3.22). Fen Lisesi ile Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farkın da meslek lisesinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür (bkz. Ek-26). Öğretmen adaylarının mezun oldukları meslek lisesinde gerçekleştirdikleri uygulamalı dersler bünyesinde anlamlı öğrenme yaklaşımlarını tercih ederek kalıcı öğrenmelere yer verdikleri belirtilebilir. Öğretmen adaylarının ezbere öğrenme yaklaşımlarından elde edilen puanlarla mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 3.23). Öğretmen adaylarının mezun oldukları liselerle ezbere öğrenmeleri değişiklik göstermemektedir. Bu bağlamda ezbere öğrenmeler mezun olunan liseye bağlı

olmadığı söylemek mümkündür. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının mezun olmuş oldukları liselerin türü değişmeksizin ezbere öğrenmeleri gerçekleştirebildikleri söylenebilir.

4.6. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının AGNO Değişkenine Yönelik Tartışma

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören (fenle ilgili konuları öğrenen) öğretmen adaylarının AGNO değişkeni açısından aralarındaki anlamlı farklılık incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmen adaylarının cevaplarına yönelik belirlenen puanlara ilişkin değerler Tablo 3.24, Tablo 3.25, Tablo 3.26 ve Tablo 3.27’de sunulmuştur. Buna göre araştırmanın altıncı problemine yönelik olarak ulaşılan bulgularda duygusal zekâ toplam puanlarıyla anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 3.24). 2,01-3,00 ile 3,01-4,00 AGNO’ya sahip öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüş ve bu farklılık 3,01-4,00 AGNO’ya sahip öğretmen adayları lehinedir (bkz. Ek-27). Fen bilgisi ve fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının genel olarak 3,01-4,00 AGNO sahip olanlarında duygusal zekâlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının feni öğrenmeleri açısından akademik başarılarının yüksek olması duygusal zekâlarının da artmasını olumlu etkileyebilir. Dolayısıyla, gelecekteki mesleki doyum açısından değerlendirildiğinde mesleki başarıya imza atan öğretmen adaylarının kendilerine olan özgüvenleri artacağı söylenebilir. Fen bilgisi ve fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarındaki yüksek düzeydeki öz yeterlikle beraber, feni öğrenmek için daha çok zaman ayırarak araştırmaya dayalı bir öğretim gerçekleştirdikleri bahsedilerek vurgulanmıştır (Yaman, Cansüğü Koray ve Altunçekiç, 2004). Böylelikle yeterli özgüvene sahip olan öğretmen adayları mesleki dönemlerinde öğrencilerine yeni bilgiler aktarmak için öncelikle kendisi sürekli araştırmalar içinde olmaya gayret gösterecekleri düşünülebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının başarıları öğretim elemanlarını de etkileyebilir. Duygusal zekâlarını geliştirerek akademik anlamda fen öğrenimi başarılarına yer veren öğretmen adaylarına öğretim elemanları daha çok bilgi öğretmek konusunda hassas olabilirler. Aksi takdirde duygusal zekâlarını

geliştiremeyip fen bilgisi ve fenle ilgili konuları içeren derslerde başarı sergileyemeyen öğretmen adaylarına yeterli düzeyde bilgi öğretmekle kalabilirler. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının beklentileri başarılı olan öğretmen adaylarıyla başarılı olamayan öğretmen adayları arasında farklılıklara neden olabilir. Bu farklılıkların oluşmaması adına fen bilgisi ve fenle ilgili dersi öğreten öğretim elemanları tarafından öğretmen adaylarının başarılarının artmasına ya da onu etkileyen duygusal zekâlarının gelişimine önem verilebilir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından iyimserlik faktöründen elde edilen toplam puanlarıyla AGNO arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir (bkz. Tablo 3.25). Duyguların kullanılması ve duyguların değerlendirilmesi faktörleriyle AGNO arasındaysa anlamlı bir farklılık söz konusudur (bkz. Tablo 3.25). Fen bilgisi ve fenle ilgili konuları öğrenen öğretmen adaylarının başarılarının olumlu ya da olumsuz düşüncelere yer vermeleri etkileyebilir. Fakat öğretmen adayları elde edindikleri bilgiler ışığında duygularını yönlendirerek karar verebildikleri söylenebilir. Duyguların değerlendirilmesi faktörü bazında anlamlı fark 2,01-3,00 ile 3,01-4,00 AGNO'ya sahip öğretmen adayları arasında görülmüştür (bkz. Ek-28). Duyguların kullanılması faktörü bazındaysa 2,00-altı ile 3,01-4,00 ve 2,01-3,00 ile 3,01-4,00 AGNO sahip öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (bkz. Ek-28). Bu farklılığın 3,01-4,00 AGNO sahip öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-28). Bu konuda Seyis (2011) çalışmasında okul türü değişkeni dikkate alındığında Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin akademik başarılarının diğer lise türlerinde okuyan öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit etmiştir. Kenarlı (2007) çalışmasında duygusal zekâyla akademik başarı arasında kendi duygularını anlama alt ölçeği ile akademik başarılar arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenirken duygularını yönetme ve akademik başarılar arasındaysa anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kavcar (2011) çalışmasındaysa duygusal zekâ düzeyiyle akademik başarı arasında zayıf bir ilişkinin olduğu saptamıştır. Kişilerarası ilişkiler ve uyumluluk alt boyutları dışındaki boyutlarla akademik başarı arasında bir ilişki olmayışı toplam duygusal zekâ puanıyla akademik başarı arasındaki ilişkiyi zayıflatmıştır. Bahsedilen çalışmalarda ulaşılan sonuçlar bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Buna karşın Erdoğan ve Kenarlı (2008)'ın çalışmasında kendi duygularını anlama ve duyguları yönetmeyle akademik başarı arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenirken karşısındakinin

duygularını anlamayla akademik başarı arasında anlamlı farklılık bulamamışlardır. Yılmaz (2007)'in çalışmasında öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla akademik başarı arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarından elde edilen puanlarla AGNO arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 3.26). Bu konuda Ünal ve Ergin (2006)'in çalışmasında deney ve kontrol sınıfı öğrencileri arasında akademik başarıları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğunu ve feni öğrenme yaklaşımları ve fene yönelik tutumlar açısından anlamlı farklılık olmadığını bulmuşlardır. Bahsedilen çalışmada ulaşılan sonuçlar bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Buna karşın Ekinci (2009) çalışmasındaysa öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihleriyle öğretme öğrenme süreci değişkenleri (üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik düzey vb.) arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarıyla AGNO arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir (bkz. Tablo 3.27). Anlamlı öğrenme yaklaşımı bakımından bu farkın 2,00-altı ile 3,01-4,00 ve 2,01-3,00 ile 3,01-4,00 AGNO sahip öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu farklılık 3,01-4,00 AGNO sahip öğretmen adayları lehinedir (bkz. Ek-30). Ezbere öğrenme yaklaşımı bazındaysa bu farkın 2,00-altı ile 3,01-4,00 AGNO sahip öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu farklılık 2,00-altı AGNO sahip öğretmen adayları lehine olduğu saptanmıştır (bkz. Ek-30). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları kadar öğrenme yaklaşımları tercihleri de oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının 3,01-4,00 AGNO sahip olanların anlamlı öğrenme gerçekleştirdikleri görülürken 2,00-altı AGNO'ya sahip öğretmen adaylarının ezbere öğrenmeler gerçekleştirdiklerinin bir göstergesidir. Akademik başarıları yüksek olan öğretmen adaylarının hem duygusal zekâları hem de anlamlı öğrenme yaklaşımlarını tercih ederek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdikleri ifade edilebilir. Aynı zamanda da yüksek akademik başarıya sahip olmayan öğretmen adaylarının ezbere öğrenme yaklaşımlarını tercih ederek ezbere öğrenmelerle öğrenim gördükleri programları geçtikleri ve duygusal zekâlarını da geliştirmeye çalışmadıkları belirtilebilir.

4.7. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Değişkenine Yönelik Tartışma

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören (fenle ilgili konuları öğrenen) öğretmen adaylarının ekonomik düzey değişkeni açısından aralarındaki anlamlı farklılık incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmen adaylarının cevaplarına yönelik belirlenen puanlara ilişkin değerler Tablo 3.28, Tablo 3.29, Tablo 3.30, Tablo 3.31 ve Tablo 3.32’de sunulmuştur. Buna göre araştırmanın yedinci problemine yönelik olarak ulaşılan bulgularda duygusal zekâ, duygusal zekâ alt boyutlarından iyimserlik ve duyguların değerlendirilmesi faktörleri toplam puanlarıyla anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (bkz. Tablo 3.28, Tablo 3.29). Duyguların kullanımı faktörü bakımından elde edilen toplam puanlarının ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (bkz. Tablo 3.30). Duyguların kullanımı bazındaki bu farkın düşük ve orta ekonomik düzeye sahip olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın da orta ekonomik düzeye sahip olan öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir (bkz. Ek-32). Bu konuda Yılmaz (2007) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ boyutlarında ve duygusal zekâ toplam puanlarında ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Bahsedilen çalışmada ulaşılan sonuçlar bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Buna karşın Koçak ve İçmenoğlu (2012) yaptıkları çalışmadaysa öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği iyimserlik alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında algılanan ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımları alt boyutları toplam puanlarıyla ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen diğer bulgularda; öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları toplam puanları, anlamlı ve ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutları toplam puanlarıyla anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (bkz. Tablo 3.31 ve Tablo 3.32). Fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının buldukları ekonomik düzeyleriyle duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasında bir bağ olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda sadece duygularını iyi bilen,

duygularını kontrol edebilen, başkalarının duygularını anlayan öğretmen adaylarının orta gelirli/normal ekonomik düzeye sahip oldukları belirtilebilir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının ekonomik düzeyi arttıkça kısmen de olsa duygusal zekâlarını geliştirebilecekleri söylenebilir. Aynı şekilde fen bilgisi ve fenle ilgili konuları öğreten öğretim elemanlarının da ekonomik düzeyleri arttıkça öğretmen adaylarına sundukları nitelikli fen eğitimi bunun bir göstergesi olabilir. Fen bilgisi ve fenle ilgili programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının mesleklerinden doyum sağlamaları için bazı etkenlerin olduğunu belirtilebilir. Bu etkenler; ekonomik düzey, sağlık durumları, meslekteki atama durumları vb. şeklindedir (Çelik, 2003). Fen bilgisi ve fenle ilgili programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının ekonomik düzey açısından buldukları durum, nitelikli fen eğitimiyle beraber duygusal zekâlarını da geliştirebilmeleri için mesleki doyumları, yaşam tarzları gibi birçok durumları da etkileyebileceği yorumu yapılabilir. Diğer yandan ekonomik düzeyleri düşük olan öğretmen adayları için de benzer durum söz konusu olabilir. Öğretmen adayları kendi ekonomik sıkıntılarını düşünmekten duygusal zekâlarını geliştiremeyecekleri gibi fenle ilgili konuları içeren derslere de yeterince uyum sağlayamayıp öğrenmelerinde zorluk yaşayabileceklerdir. Ekonomik düzeyi normal olan bir ailede yetişen öğretmen adaylarının hayatlarında daha iyi eğitim olanaklarıyla karşılaşabildikleri de düşünülebilir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının duyuşsal gelişimlerini olumlu yönde etkileyen çevresel ortamların da oluşabileceği yorumu yapılabilir. Öğretmenlik mesleğini gerçekleştiren öğretim elemanları, öğretmenler ve aynı zamanda gelecekte öğretmen olarak görev yapacak olan öğretmen adayları maalesef günümüzde artan eğitim fakülteleri ya da sürekli verilen/verilmeye devam eden formasyonların artmasıyla birlikte öğretmenlik mesleğinin gereken saygınlığını ve statüsünü ekonomik düzeyleriyle bile göremeyebilir. Saygın bir meslek grubu olan öğretmenlik mesleğini verimli olarak gerçekleştirebilmemiz yani öğretmen adaylarında duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımlarını geliştirebilmemiz adına ekonomik düzey açısından gereken ilginin gösterilmesinin ne kadar önemli olduğu vurgulanabilir.

4.8. Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Her Bir Bağımsız Değişkene Yönelik Tartışma

Fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin her bir bağımsız değişkene (cinsiyet, sınıf düzeyi, programı sevme durumu, mezun olunan lise türü, AGNO, ekonomik düzey) göre durumları incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmen adaylarının cevaplarına yönelik belirlenen puanlara ilişkin değerler Tablo 3.33., Tablo 3.34., Tablo 3.35., Tablo 3.36., Tablo 3.37., Tablo 3.38.'de sunulmuştur. Buna göre araştırmanın sekizinci problemine yönelik olarak ulaşılan bulgularda duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkinin her bir bağımsız değişken (cinsiyet, sınıf düzeyi, programı sevme durumu, mezun olunan lise türü, AGNO, ekonomik düzey) açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (bkz. Tablo 3.33., Tablo 3.34., Tablo 3.35., Tablo 3.36., Tablo 3.37., Tablo 3.38.). Bu bağlamda, fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâyla öğrenme yaklaşımları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde düşük bir ilişki olmasına rağmen, bu ilişkinin her bir bağımsız değişken üzerinde bir etkileşimi olmadığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, duygusal zekâyla öğrenme yaklaşımları arasında gerçekleşen ilişkinin cinsiyet, sınıf düzeyi, programı sevme durumu, mezun olunan lise türü, AGNO ve ekonomik düzeye bağlı olarak gerçekleşmediğidir. Bu durumun gerçekleşmesine neden olarak, yapılan araştırmaya katılan çalışma grubundaki fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir. Çalışma grubundaki fen bilgisi öğretmen adayları yerine başka üniversitelerde öğrenim gören benzer düzeylere sahip fen bilgisi öğretmen adaylarıyla değiştirilirse farklı sonuçların çıkacağı düşünülmektedir.

4.9. Fen Bilgisi ve Diğer Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasında İlişkiye Yönelik Tartışma

Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören (fenle ilgili konuları öğrenen) öğretmen adaylarının duygusal zekâyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmen adaylarının cevaplarına yönelik belirlenen puanlara ilişkin değerler Tablo 3.47’de sunulmuştur. Buna göre araştırmanın dokuzuncu problemine yönelik olarak ulaşılan bulgularda duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik faktörü toplam puanları, duyguların değerlendirilmesi faktörü toplam puanları ve duyguların kullanılması faktörü toplam puanlarıyla öğrenme yaklaşımı toplam puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki gözlemlendiği belirlenmiştir. Duygusal zekâ toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı toplam puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülürken, ezbere öğrenme yaklaşımı toplam puanları arasındaysa negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki gözlemlendiği belirtilebilir (bkz. Tablo 3.33.). Ayrıca duygusal zekâ alt boyutlarıyla öğrenme yaklaşımları alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; iyimserlik, duyguların kullanılması ve duyguların değerlendirilmesi faktörlerinden ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarının ayrı ayrı anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde edilen toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ve ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde edilen toplam puanları arasındaysa negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (bkz. Tablo 3.33.). Korelasyon Katsayısı değerlendirilmesi yapılırken katsayı değerinin 0.30’dan küçük olması ilişkinin düşük düzeyde olmasını açıklamaktadır (Büyüköztürk, 2006; Akın ve Koçak, 2007). Fenle ilgili konuları öğrenen programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları toplam puanları üzerinde anlamlı ilişkilerin ortaya koyulduğu söylenebilir. Bu bulgu, duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları toplam puanlarından oluşan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının durumuna bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Öğretmen adayları öğrencilik yaşamlarındaki edinmiş oldukları tecrübelerine bağlı olarak öğrenmeler gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen

adaylarının sahip oldukları duygusal zekâlarıyla birlikte öğrenme yaklaşımları tercihlerini de etkilediği gözlenmektedir.

Bu bağlamda duygusal zekâ ve duygusal zekâ alt boyutlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımları alt boyutu aralarında pozitif bir ilişki gözlenmesi de bu çalışmayla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkin olumlu olmasını öğretim elemanlarının sınıf ortamında lider olarak sınıfı yönetebildiğini, sınıftaki disiplini sağlayabildiği yorumunu yapabiliriz. Öğretim elemanları sınıf ortamındaki davranışlarıyla öğretmen adayları arasındaki ilişkinin olumlu olması sonucunda öğretmen adaylarında istedik davranışların gerçekleştirmelerine neden olabilirler. Buradaki öğretim elemanlarının gerçekleştirmiş oldukları liderlik davranışı otoriter olmaktan ziyade öğrencilerle iyi iletişim halinde olup öğrencilere yol gösterebilmeleri, öğrenci merkezli eğitimi benimseyerek öğrenci merkezli öğretim yöntem/tekniklerini kullanabilmeleridir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını geliştirebilmelerinde uygulanabilecek olan öğrenci merkezli yöntem/tekniklerden bazıları; iş birliğine dayalı öğrenme, örnek olay, altı şapkalı düşünme, yaratıcı drama, problem çözme, eğitsel oyunlar ve rol oynama gibi öğretim elemanlarına yardımcı olabileceği söylenebilir (Güven ve Demircan, 2013). Duygusal zekânın eğitim süresince bir ders olarak verilmesinin yanında başta fen bilgisi ve fenle ilgili konuları içeren dersler olmak üzere tüm derslere yönelik bütünleştirilmiş programlarla da kazandırılacağı yorumu yapılabilir. Ayrıca, duygusal zekâ geliştirilebilen ve değişim gösterebilen bir kavram olduğundan dolayı fen eğitimi açısından da önem taşıdığı düşünülmektedir. Kısacası, bireylerin duygusal zekâ eğitimi aile kurumundan itibaren yüksek öğretime kadar süren tüm öğretim kademesinde anne-baba, öğretmenler ve eğitim programları tarafından verilmesi desteklenmelidir. Ayrıca ailelerin ve öğretmenlerin duygusal zekâ konusunda gerek hizmet içi eğitimlerle gerek hizmet dışında verilebilecek eğitimlerle bilinçlendirilmesi yetiştirilecek kaliteli bireyler için önemli görülmektedir.

5. SONUÇ

Bu araştırmanın temel amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının hem duygusal zekâlarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemek hem de fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenim görülen diğer programlardaki öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımlarını karşılaştırarak incelemektir. Bu kapsamda elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir. Fen ve diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının;

- Cinsiyet değişkenine göre;
 - Duygusal zekâlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için duygusal zekâ toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık söz konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
 - Duygusal zekâ alt boyutlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için duygusal zekâ alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.
 - Öğrenme yaklaşımından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için öğrenme yaklaşımları toplam puanlarının cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
 - Öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için öğrenme yaklaşımları alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla cinsiyet arasında anlamlı öğrenme yaklaşımı alt ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, ezbere öğrenme yaklaşımı alt ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

- Sınıf düzeyi değişkenine göre,
 - Duygusal zekâlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için duygusal zekâ toplam puanlarıyla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.
 - Duygusal zekâ alt boyutlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için duygusal zekâ alt boyutlarından iyimserlik faktöründen elde edilen toplam puanla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörlerinden ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
 - Öğrenme yaklaşımından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için öğrenme yaklaşımları toplam puanlarıyla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.
 - Öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için öğrenme yaklaşımları alt boyutlarından anlamlı öğrenme yaklaşımından elde edilen toplam puanlarla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ezbere öğrenme yaklaşımından elde edilen toplam puanlarla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur.
- Öğrenim görülen program değişkenine göre,
 - Duygusal zekâlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için duygusal zekâ toplam puanlarıyla öğrenim görülen program arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

- Duygusal zekâ alt boyutlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için duygusal zekâ alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarıyla öğrenim görülen program arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.
- Öğrenme yaklaşımından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için öğrenme yaklaşımları toplam puanlarıyla öğrenim görülen program arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için öğrenme yaklaşımları alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarıyla öğrenim görülen program arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu bulunmuştur.
- Programı sevme durumu değişkenine göre,
 - Duygusal zekâlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarıyla programı sevme durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.
 - Duygusal zekâ alt boyutlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için duygusal zekâ alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla programı sevme durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
 - Öğrenme yaklaşımından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları toplam puanlarıyla programı sevme durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

- Öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için öğrenme yaklaşımları alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarla cinsiyet arasında anlamlı öğrenme yaklaşımı toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, ezbere öğrenme yaklaşımı toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur.
- Mezun olunan lise türü değişkenine göre,
 - Duygusal zekâlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için duygusal zekâ toplam puanlarıyla mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu bulunmuştur.
 - Duygusal zekâ alt boyutlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için duygusal zekâ alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen puanlarla mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu bulunmuştur.
 - Öğrenme yaklaşımından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için öğrenme yaklaşımı toplam puanlarıyla mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.
 - Öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için anlamlı öğrenme yaklaşımlarından elde edilen toplam puanlarla mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ezbere öğrenme yaklaşımlarından elde edilen toplam puanlarla mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- AGNO değişkenine göre,
 - Duygusal zekâlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için duygusal zekâ toplam puanlarıyla AGNO arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.
 - Duygusal zekâ alt boyutlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için duygusal zekâ alt boyutlarından iyimserlik faktöründen elde edilen toplam puanlarıyla AGNO arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. Duyguların kullanılması ve duyguların değerlendirilmesi faktörlerinden ayrı ayrı elde edilen AGNO arasındaysa anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.
 - Öğrenme yaklaşımından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için öğrenme yaklaşımlarından elde edilen puanlarla AGNO arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
 - Öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarıyla AGNO arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.
- Ekonomik düzey değişkenine göre,
 - Duygusal zekâlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için duygusal zekâ toplam puanlarıyla ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.
 - Duygusal zekâ alt boyutlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için iyimserlik ve duyguların değerlendirilmesi faktörlerinden ayrı

ayrı elde edilen toplam puanlarıyla ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Duyguların kullanımı faktörü bakımından elde edilen toplam puanların ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu bulunmuştur.

- Öğrenme yaklaşımından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için öğrenme yaklaşımları toplam puanlarıyla ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından elde ettikleri toplam puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için ekonomik düzey öğrenme yaklaşımları alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanların ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki anlamlı ilişkinin;
 - Cinsiyet değişkenine göre,
 - Fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyetleri duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
 - Sınıf düzeyi değişkenine göre,
 - Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.
 - Programı sevme durumu değişkenine göre,
 - Fen bilgisi öğretmen adaylarının programı sevme durumları duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Mezun olunan lise türü değişkenine göre,
 - Fen bilgisi öğretmen adaylarının mezun olunan lise türleri duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

- AGNO değişkenine göre,
 - Fen bilgisi öğretmen adaylarının AGNO'ları duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Ekonomik düzey değişkenine göre,
 - Fen bilgisi öğretmen adaylarının ekonomik düzeyleri duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

- Fen bilgisi ve diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik;
 - Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye göre,
 - Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik ve duyguların değerlendirilmesi faktörleri toplam puanlarıyla öğrenme yaklaşımı toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki gözlemlendiği, duyguların kullanılması faktörü toplam puanlarıyla öğrenme yaklaşımı toplam puanları arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Duygusal zekâ toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki gözlemlendiği, ezberle öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam puanları arasındaysa negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki gözlemlendiği belirtilebilir. Ayrıca duygusal zekâ alt boyutlarıyla öğrenme yaklaşımları alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; iyimserlik, duyguların kullanılması ve duyguların değerlendirilmesi faktörlerinden ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarının ayrı ayrı anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde edilen toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu ve ezberle öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde

edilen toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

- İlköğretim matematik öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye göre,
 - İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı toplam puanlarıyla duygusal zekâ alt boyutlarından sadece iyimserlik faktörü toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Öğrenme yaklaşımı toplam puanlarıyla duygusal zekâ toplam puanları, duyguların kullanılması ve duyguların değerlendirilmesi faktörlerinden ayrı ayrı elde edilen toplam puanlar arasında bir ilişki bulunmamıştır. Duygusal zekâ toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilirken, ezbere öğrenme alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca duygusal zekâ alt boyutlarıyla öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; iyimserlik, duyguların kullanılması ve duyguların değerlendirilmesi toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu ve ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde edilen toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye göre,
 - Sınıf öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları toplam puanlarıyla duygusal zekâ toplam puanları ve duygusal zekâ alt boyutlarından iyimserlik faktörü toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenirken, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörlerinden ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasında ilişki bulunmamıştır. Duygusal zekâ toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki gözlenirken, ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutu toplam

puanları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir. Ayrıca duygusal zekâ alt boyutlarıyla öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörleri toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Ezbere öğrenme yaklaşımları alt boyutu arasında duyguların kullanılması faktörüyle bir ilişki gözlenmezken duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi faktörleri toplam puanlarıyla negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

- Sosyal öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye göre,
 - Sosyal öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı toplam puanlarıyla duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörleri toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir. Duygusal zekâ toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu, ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca duygusal zekâ alt boyutlarıyla öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörleri toplam puanlarıyla anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki, ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutu arasında ilişki olmadığı bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye göre,
 - Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı toplam puanlarıyla duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörleri toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir. Duygusal zekâ toplam puanlarıyla

anlamli öğrenme yaklaşımları alt boyutu arasında pozitif yönde anlamli düzeyde ilişki olduğu, ezberle öğrenme yaklaşımları alt boyutu arasında negatif yönde anlamli düzeyde ilişki belirlenmiştir. Ayrıca duygusal zekâ alt boyutlarıyla öğrenme yaklaşımları alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörleri toplam puanlarıyla anlamli öğrenme yaklaşımları alt boyutu arasında pozitif yönde anlamli düzeyde ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ toplam puanları ve duyguların değerlendirilmesi faktörü toplam puanlarıyla ezberle öğrenme yaklaşımları alt boyutu arasında negatif yönde anlamli düzeyde ilişki tespit edilirken, iyimserlik ve duyguların kullanılması faktörleri toplam puanlarıyla ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- BÖTE öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye göre,
 - BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları toplam puanlarıyla duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi faktörleri toplam puanları arasında pozitif yönde anlamli düzeyde ilişki, duyguların kullanılması faktörleri arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Duygusal zekâ toplam puanlarıyla anlamli öğrenme yaklaşımları alt boyutu arasında pozitif yönde anlamli düzeyde ilişki gözlenirken, ezberle öğrenme yaklaşımları alt boyutu arasında ilişki bulunmamıştır. Ayrıca duygusal zekâ alt boyutlarıyla öğrenme yaklaşımları alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi faktörleri toplam puanlarıyla anlamli öğrenme yaklaşımları alt boyutları arasında pozitif yönde anlamli düzeyde ilişki gözlenirken, duyguların kullanılması faktörü toplam puanları arasında ilişki bulunmamıştır. Ezberle öğrenme yaklaşımları alt boyutlarıyla duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanılması faktörleri toplam puanları arasında ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

- Fen bilgisi öğretmen adaylarıyla diğer lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye göre,
 - Duygusal zekâlarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemeye yönelik araştırma alt problemi için duygusal zekâ toplam puanları, iyimserlik faktörü toplam puanları, duyguların değerlendirilmesi faktörü toplam puanları ve duyguların kullanılması faktörü toplam puanlarıyla öğrenme yaklaşımı toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki gözlendiği belirlenmiştir. Duygusal zekâ toplam puanlarıyla öğrenme yaklaşımı toplam puanları, anlamlı öğrenme yaklaşımı toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülürken, ezbere öğrenme yaklaşımı toplam puanları arasındaysa negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki gözlendiği belirtilebilir. Ayrıca duygusal zekâ alt boyutlarıyla öğrenme yaklaşımları alt boyutlarından ayrı ayrı elde edilen toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; iyimserlik, duyguların kullanılması ve duyguların değerlendirilmesi faktörlerinden ayrı ayrı elde edilen toplam puanlarının ayrı ayrı anlamlı öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde edilen toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu ve ezbere öğrenme yaklaşımı alt boyutundan elde edilen toplam puanları arasındaysa negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

6. ÖNERİLER

Bu araştırma sürecindeki edinimler doğrultusundaki öneriler aşağıda maddeler halinde yer almaktadır.

- Duygusal zekâ kavramı ülkemizde yeni yeni kendinden bahsettirmektedir. Bu nedenle duygusal zekâyı ölçen ölçeklerde sınırlı kalındığı görülmektedir. Özellikle bu çalışmada da kullanılan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği olarak Türkçe'ye uyarlanan ölçek, duygusal zekâyı üç ayrı boyutta ele aldığından kapsamlı ve alan yazında da önemli ölçekler arasında yer almaktadır. Bu kadar önemli görülen bu ölçek başta psikolojik danışma ve rehber öğretmen adaylarına/öğretmenlere sonra diğer branş öğretmen adaylarına/öğretmenlerin hepsine önerilmektedir. Böylelikle duygusal zekâ hakkında yeterli donanıma sahip olmaları sağlanabileceği düşünülmektedir.
- Öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının yanı sıra öğrenme yaklaşımları konusunda da yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışmadaki öğretmen adaylarının AGNO'ları anlamlı/ezbere öğrenme yaklaşımlarıyla ilişkisi olumlu olduğu tespit edilmiş ve öğrenme yaklaşımlarının çevresel ortamlardan etkilenebildiği saptanmıştır. Buna göre üniversitelerde etkin öğretimin öğrenme yaklaşımlarını temel alan öğrenen odaklı bir yapıya kavuşturulmasıyla birlikte öğrencilerin öğrenme yönelimleri anlama dayalı öğrenme yönünde etkilenebileceği söylenebilir. Öğretmen adayları gerek verilen eğitimlerle gerek öğretmenlik mesleğini aktif şekilde yapmaya başladıktan sonra hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önerilmektedir. Çünkü her bireyin öğrenme türü aynı olmamakla birlikte her öğrenci de kendine özeldir. Bu bağlamda karşıdaki öğrenciye bir şey öğretmekten ziyade öğrenci tanıyıp ona göre verilen yöntem/tekniklerle daha verimli/zevkli/sağlam/kalıcı öğrenmeler sağlanabileceği düşünülmektedir.

- Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarını değerlendirirken yalnızca ürünü değil süreci de ele alan farklı değerlendirme biçimlerini kullanılmalıdır. Diğer bir ifadeyle, yeni bilgiler öğrenen öğretmen adaylarının hem duygusal zekâlarının hem de öğrenme yaklaşımları tercihlerinin yapılacak değerlendirmelerde yer verilmesi önerilmektedir. Bu sayede öğretmen adaylarında duygusal zekânın gelişimiyle öğrenme yaklaşımı tercihlerini kullanarak öğrenmeleri açısından daha iyi sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir.
- Üniversitelerdeki fiziki mekânlar, özellikle sınıflar farklı öğretmen adaylarının hem duygusal zekâlarını geliştirmek hem de öğrenme yaklaşımlarını tercih edebilecek durumda olmaları için öğretme öğrenme etkinlikleri uygulanacak biçimde yapılandırılabilir. Derslerin öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini olanaklı kılan ve her derse yönelik uygun daha küçük sınıflarda/okulun uygun bölümlerinde yapılmasını sağlayıcı önlemlerin alınması önerilmektedir.
- Öğretmen adaylarına yönelik olarak iş yaşamına atılmadan önce üniversite düzeyinde hem teorik hem de uygulamalı olarak zorunlu dersler verilmelidir. Bu yapılan verimli etkinlikler sayesinde öğretmen adaylarının duygusal zekâ eğitimiyle duygu yönetimi, empati, duygusal farkındalık vb. gibi kazanımlara sahip olmaları desteklenebilir. Bu konuyla ilgili araştırma yapıldığında sadece okul öncesi öğretmenliği programında son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik duygusal zekâ eğitimi dersi seçmeli ders niteliğinde konulduğunu tespit edilmiştir. Unutulmamalıdır ki geleceğe sağlam bireyler yetiştirebilmenin en başında kendi duygularının farkında olmaları önem teşkil etmektedir. Bu nedenle tüm öğretmen adayları/öğretmenler sağlam bir eğitimden geçerek sağlam geleceği yetiştirmelerinde en önemli adım atılabileceği önerilmekte ve düşünülmektedir.

- Öğretmen adaylarında duygusal zekâyı geliştirmek ya da değiştirmek sadece üniversitelerde verilen/verilecek olan derslerden ziyade ileride atandıkları okullarda da hizmet içi eğitimlerle de desteklenmesi gerekmektedir. Tüm bu süreçlerde, her ne kadar bu araştırmada kız öğretmen adaylarına yönelik daha yüksek puanlar çıksa da cinsiyet ayrımının yapılmaması veya farklılığın gözlemlendiği durumlarda gerekli tedbirlerin (örn. duygusal zekânın alt boyutlarını gözeterek uygulamaların farklılığının olduğu cinsiyet üzerinde yoğunlaştırılması) alınması gerektiği önerilmektedir. Böylelikle, mesleğe atıldıktan sonra karşılaşılması muhtemel olumsuz durumların çözümlenmesinde duygusal zekâsı gelişmiş öğretmenlerin daha fazla öz bilince, empati ve ilişki yönetimi gibi yetilere sahip olduklarından daha başarılı olabilecekleri düşünülmektedir.
- Üniversitelerde 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik olarak yapılacak olan adaptasyon, oryantasyon gibi eğitimlerin öğretmen adaylarının motivasyonlarını olumlu yönde etkilemesi sonucunda duygusal zekâlarına olan etkisi de olumlu olacağı düşünülmektedir. Ayrıca müfredata 'lisans eğitimine giriş' dersi gibi dersler eklenerek öğretmen adaylarındaki duygusal zekâyı geliştirmeyi ve öğrenme yaklaşımlarını belirlemeyi sağlayabileceği düşünülmekte ve önerilmektedir.
- Üniversitelerin fen programlarında duygusal zekâyı geliştiren uygulama çalışmalarının yoğunlaştırılması önerilmekte ve böylelikle öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını geliştirilebilecekleri düşünülmektedir.
- Bu çalışma, Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. İlgili araştırmacılara ışık tutacağı düşünülen bu çalışmanın genişletilmesi adına diğer bölgelerde bulunan üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarına duygusal zekâ ve öğrenme yaklaşımları ölçekleri uygulanarak bölgeler arası kıyaslamalar yapılması önerilmekte, daha değişik sonuçların çıkacağı düşünülmektedir.

- Öğretim elemanlarının öğrenci merkezli eğitimi benimseyerek öğrenci merkezli öğretim yöntem/tekniklerini kullanabilecekleri önerilmekte böylelikle fen bilgisi ve fenle ilgili konuları öğrenen öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını geliştirmelerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Öğretim elemanları tarafından öğretmen adaylarının duygusal zekâ yetilerinin gelişimini destekleyen etkinliklerin (kukla, maske, müzik kullanımı gibi değişik duyguların yansıtıldığı etkinlikler) uygulandığı sınıf ortamları da tasarlanabileceği önerilmekte ve bu sayede öğretim elemanları derslerini planlama aşamasında öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını öğretim sürecine katkı sağlayabilecekleri düşünülmektedir.
- Bu çalışma öğretmen adaylarının gelecekte öğrencilerine yapacakları fen ve fenle ilintili olan derslerde fen öğretimi/eğitimi açısından ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle birey(ler)in okul öncesi dönemden yüksek öğretime kadar geçen süredeki gerek okul başarısında gerek ÖSYM'nin düzenlemiş olduğu diğer sınavlardaki fen öğretimi/fen eğitimi/fen bilimlerindeki başarıları arttırmak için birey(ler)deki duygusal zekâyı geliştirerek her bireyin kişiye özel öğrenme yaklaşımlarını da tercih yapmalarına fırsat vererek günümüz geleceğinde kaliteli öğretmenler yetiştirmek adına dersler, ders içerikleri vb. ona göre hazırlanabileceği önerilmekte ve düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akar Kayserili, T. & Gündoğdu, K. (2010). Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Tutumları ile Duygusal Zekâları Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim* (187), 104-121.
- Akın, U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 353-370.
- Akkoç, Z. (2007). Duygusal Zekâ. (*Yüksek Lisans Bitirme Projesi*), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Alkan, E. (2014). Farklı Cinsel Yönelime Sahip Bireylerin Yaşam Doyumu, Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Karşılaştırılması. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunoğlu, B. D., & Şeker, M. (2015). The Understandings Of Genetics Concepts And Learning Approach Of Pre-Service Science Teachers. *Journal Of Educational And Social Research*, 5(1 S1), 61-66.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., & McKenney, D. (2004). Measurement Of Trait Emotional Intelligence: Testing And Cross-Validating A Modified Version Of Schutte Et Al.'S (1998) Measure. *Personality And Individual Differences*, 36 (3), 555-562.
- Ayvacı, H. Ş., & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 119-136.
- Balcı Çelik, S. & Deniz, E. (2008). A Comparison Of Scouts' Emotional Intelligence Levels With Regards To Age And Gender Variables: A Cross-Cultural Study. *Elementary Education Online*, 7 (2), 376-383.
- Batı, A. H., Tetik, C., & Gürpınar, E. (2009). Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Yeni Şeklini Türkçeye Uyarlama Ve Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması. *Orijinal Araştırma/Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 30 (5), 1639-1646.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.

- Başer, M. (2007). The Contribution Of Learning Motivation, Reasoning Ability And Learning Orientation To Ninth Grade International Baccalaurate And National Program Students' Understanding Of Mitosis And Meiosis. (M.S. Thesis), *Middle East Technical University, The Graduate School Of Natural And Applied Sciences*, Ankara.
- Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 9 (2),679-693.
- BouJaoude, S., Salloum, S. & Abd-El-Khalick, F. (2004). Relationships Between Selective Cognitive Variables And Students' Ability To Solve Chemistry Problems. *International Journal of Science Education*, 26 (1), 63-84.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cavallo, A. M. L. & Schafer, L. E. (1994). Relationship Between Students' Meaningful Learning Orientation And Their Understanding Of Genetics Topics. *Journal of Research in Science Teaching*, 31 (4), 393-418.
- Cavallo, A. M. L. (1996). Meaningful Learning, Reasoning Ability, And Students' Understanding And Problem Solving Of Topics İn Genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (6), 625-656.
- Cooper, R. K., Sawaf, A. (1997). Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations. Newyork: Grosset/Putman Inc. Perigee Book.
- Çelik, H., & Pektaş, H. M. (2017). Graphic Comprehension and Interpretation Skills of Preservice Teachers with Different Learning Approaches in a Technology-Aided Learning Environment. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(1), 1-17.
- Çelik, H. (2003). Fen Bilgisi ve Fizik-Kimya-Biyoloji Öğretmenlerinin İş Doyumu. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Kırıkkale.
- Çepni, S. (2012). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetinkaya, Ö., & Alparslan, A. M. (2011). Duygusal Zekânın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 363-377.

- Chamorro Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, Intelligence And Approaches To Learning As Predictors Of Academic Performance. *Personality And Individual Differences*, 44 (7), 1596-1603.
- Çolak, E., & Fer, S. (2007). Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 197-212.
- Damasio, A.R. Descartes'in Yanılgısı, Varlık Yayınları, İstanbul, 1999.
- Deniz, M. E. & Yılmaz, E. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 17-26.
- Dindar, H., & Demir, M. (2006). Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3).
- Doğan, S. & Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 231-252.
- Doğru Atay, P. (2006). Relative Influence Of Cognitive And Motivational Variables On Genetic Concepts In Traditional And Learning Cycle Classrooms. (Ph.D. Thesis), *Middle East Technical University, The Graduate School Of Natural And Applied Sciences*, Ankara.
- Dutoğlu, G. & Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 11-32.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 74-88.
- Ekinci, N. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Belirlenmesi ve Öğretme-Öğrenme Süreci Değişkenleri İle İlişkileri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Elmas Kelsay, F. (2010). Dönüşümsel Liderlik İle Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki: Kar Amacı Gütmeyen Bir Hizmet Örgütünde Çalışma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Erdoğan, M. Y. & Kenarlı, Ö. (2008). Duygusal Zekâ İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim*, (178), 297-310.
- Ergin, D. (2008). Okul Yönetiminde Duygusal Zekâ ve Dönüşümsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Kocaeli.

- Ergün, M. (2004). Sınıfta Motivasyon., E. Karip (Eds.), *Sınıf Yönetimi*. 13. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Fransson, A. (1977). On Qualitative Differences In Learning: IV—Effects Of Intrinsic Motivation And Extrinsic Test Anxiety On Process And Outcome. *British Journal Of Educational Psychology*, 47(3), 244-257.
- Goleman, D. (2015). Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir? (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları. (Orijinal baskı, 1996).
- Göçet, E. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekânın Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Sakarya Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü*, Sakarya.
- Göçet Tekin, E. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Olma Duygusal Zekâ ve Sosyal İyi Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Sakarya.
- Güven, D., & Demircan, Z. A. (2013). Duygusal Zekâ ve Eğitime Yansımaları. G. Ekici & M. Güven (Eds.), *Öğrenme- Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri*. 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Güllüce, A. Ç. (2010). Duygusal Zekânın İş Yerindeki Psikolojik Taciz Algısındaki Rolünün Bireyin Tolerans Düzeyi Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), *Atatürk Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü*, Erzurum.
- Gürol, Ö. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Gürşimşek, I., Vural, D. E., & Demirsöz, E. S. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (16), 1-11.
- Güvenç, Z. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Denizli.
- Hativa, N., & Birenbaum, M. (2000). Who Prefers What? Disciplinary Differences In Students' Preferred Approaches To Teaching And Learning Styles. *Research In Higher Education*, 41 (2), 209-236.
- İkiz, F. E. & Kırtıl Görmez, S. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 9 (3), 1216-1225.

- İkiz, E. & Totan, T. (2012). Üniversite Öğrencilerinde Öz-Duyarlılık ve Duygusal Zekanın İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 51-71.
- Justice, M., & Espinoza, S. (2007). Emotional Intelligence And Beginning Teacher Candidates. *Education*, 127 (4), 456.
- Karabulut, E. (2014). Psikolojik Danışman Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İzmir.
- Kavcar, B. (2011). Duygusal Zekâ İle Akademik Başarı ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Kayserili, T. (2009). Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları İle Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Erzurum.
- Keleşoğlu, Ö. (2008). Bireylerin Ana- Baba Tutumları İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Erzurum.
- Kember, D. & Harper, G. (1987). Approaches To Studying Research And Its Implications For The Quality Of Learning From Distance Education, *Journal Of Distance Education*, 2 (2),15-30.
- Kenarlı, Ö. (2007). Duygusal Zekâ- Akademik Başarı Etkileşimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Diyarbakır.
- Kılıç, D. (2009). Öğrencilerin Genetik Kavramları Anlama Düzeyleri İle Mantıksal Düşünme Yetenekleri ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), *Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Kılıç, D., & Sağlam, N. (2014). Students' Understanding Of Genetics Concepts: The Effect Of Reasoning Ability And Learning Approaches. *Journal Of Biological Education*, 48(2), 63-70.
- Kızıl, Z. (2012). Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Koçak, R. & İçmenoğlu, E. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordayıcı Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (32), 73-85.

- Korkmaz, B. (2008). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Eğitim Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Korkmaz, H. (2001). Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 26 (119).
- Kuzgun, Y. (2006). Zekâ ve Yetenekler. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde Bireysel Farklıklar*. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lampert, M. A. (1993). Student-Faculty Interaction And The Effect On College Student Outcomes: A Review Of The Literature. *Adolescence*, 28 (112), 971.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On Qualitative Differences In Learning: I-Outcome And Process. *British Journal Of Educational Psychology*, 46 (1), 4-11.
- Mayer, J. D., & P. Salovey (1997). "What is Emotional Intelligence?", Editörler: Salovey P. ve D.J. Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence*, New York: Basic Books, s. 3-22.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., Salovey, P. (2000) "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards For An Intelligence", *Intelligence*, 27 (4). 267-298.
- Nelson, D. B., & Nelson, K. W. (2003). Emotional Intelligence Skills: Significant Factors İn Freshmen Achievement And Retention.
- Ozan, C., & Çiftçi, M. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Tercihleri ve Öğrenmeye İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 12.
- Ozan, C., Köse, E., & Gündoğdu, K. (2012). Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 2 (2),75-92.
- Önal, M. (2010). Eğitim İş Görenlerinin Duygusal Zekâları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Önen, A. S. (2012). Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Stresle Başa Çıkma Yollarına Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 310-320.
- Öner, Y. İ. (2008). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

- Özdemir, M. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâları İle Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Erzurum.
- Özer, A. (2013). Psikolojik Danışmanların Yardım Etme Stilllerinin A Tipi Kişilik Özellikleri ve Duygusal Zekâları İle Yordanabilirliği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Trabzon.
- Özgen, Ö. (2006). Başarı ve İlişkide Duygusal Zekânın Rolü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Fizik Eğitimi Anabilim Dalı*, Ankara.
- Özkal, K. (2007). Scientific Epistemological Beliefs, Perceptions Of Constructivist Learning Environment And Attitude Towards Science As Determinants Of Students Approaches To Learning (M.S. Thesis), *Middle East Technical University, The Graduate School Of Natural And Applied Sciences*, Ankara.
- Özkan, Ş. (2008). Modeling Elementary Students' Science Achievement: The Interrelationships Among Epistemological Beliefs, Learning Approaches, And Self-Regulated Learning Strategies (Ph.D. Thesis), *Middle East Technical University, The Graduate School Of Natural And Applied Sciences*, Ankara.
- Özyalçın Oskay, Ö., Erdem, E., & Yılmaz, A. (2008). Kimya Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamaları ve Duygusal Zekâlarını Üzerine Bir Çalışma. *KKEFD*, (17), 228–242.
- Parker, J. D., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. & Hogan, M. J. (2004). Academic Achievement In High School: Does Emotional Intelligence Matter? *Personality And Individual Differences*, 37(7), 1321-1330.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional Intelligence And Academic Success: Examining The Transition From High School To University. *Personality And Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The Role Of Trait Emotional Intelligence In Academic Performance And Deviant Behavior At School. *Personality And Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Ramsden, P., & Entwistle, N. J. (1981). Effects Of Academic Department On Students 'approaches To Studying. *British Journal Of Educational Psychology*, 51(3), 368-383.
- Ramsden, P. (1979). Student Learning And Perceptions Of The Acedemic Enviroment. *Higher Education*, 8, 411-427.

- Ramsden, P. (1992). *Learning To Teach In Higher Education*, Routledge, London.
- Sadi, O., & Çakıroğlu, J. (2012). Relation Of Cognitive Variables With Students' Human Circulatory System Achievements In Traditional And Learning Cycle Classrooms. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 46, 399-403.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition And Personality*, 9(3), 185-211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(August 1998), 167-177.
- Selçuk, Z., Kayılı, H., & Okut, L. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*. 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Seyis, S. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları Ve Duygusal Zekâları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Trabzon.
- Sözlük, T. (2016). Ankara: TDK Yayınları.
- Spahi, E. (2010). Kosova ve Türkiye'de Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Denetim Odağı Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Sternberg, R. J. ve Detterman, D. K. (Editör.). (1986). *What is intelligence?* Norwood, NJ: Ablex.
- Sutarso, T., Bagget, Linda K., Sutarso, P., & Tapia, M. (1996). Effect Of Gender And GPA On Emotional Intelligence. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The Mid-South Educational Research Association*, 18.
- Şeker, M. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı genetik konularındaki öğrenme durumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü*, Kastamonu.
- Şimşek, A. (2006). Duygusal Zekânın, Ana-Baba Tutumunun ve Doğum Sırasının Tercih Edilen Liderlik Tarzına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Şirin, G. (2007). Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston, Pearson Education, Inc.

- Tatar, A., Tok, S., & Saltukoğlu, G. (2011). Araştırmalar / Original Papers Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni* 2011, 21 (4), 325–338.
- Taylor, G. J., & Bagby, M. (2000). An Overview Of The Alexithymia Construct. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook Of Emotional Intelligence* (263-276). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tekkaya, C., & Yenilmez, A. (2006). Relationships Among Measures Of Learning Orientation, Reasoning Ability, And Conceptual Understanding Of Photosynthesis And Respiration In Plants For Grade 8 Males And Females. *Journal Of Elementary Science Education*, 18 (1), 1–14.
- Topuksal, D. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü*, Adana.
- Torun, N. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü*, Adana.
- Tosun, M. (2013). On The Relationship Between Emotional Intelligence And Foreign Language Skills In Elt. (Master's Of Art Thesis), *University Of Gaziantep, Graduate School Of Educational Sciences Department Of English Language Teaching*, Gaziantep.
- Tufan, Ş. (2011). Geliştirilen Duygusal Zekâ Eğitimi Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Url-1 Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklemeye Yöntemleri, 20.02.2016 tarihinde <http://W3.Balikesir.Edu.Tr/~Msackes/Wp/Wpcontent/Uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.Pdf> adresinden alınmıştır.
- Url-2 Türkiye Zekâ Vakfı, 03.09.2016 tarihinde <https://tzv.org.tr/zeka/iq-nedir> adresinden alınmıştır.
- Url-3 Understanding Emotional Intelligence, 22.09.2015 tarihinde www.free-managament-ebooks.com2014 adresinden alınmıştır.
- Ünal Çoban, G., & Ergin, Ö. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Feni Öğrenme Yaklaşımları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 271-293.

- Ünal, G., & Ergin, Ö. (2006). Buluş Yoluyla Fen Öğretiminin Akademik Başarılarına, Öğrenme Yaklaşımlarına ve Tutumlarına Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1),36-52.
- Yaman, S., Koray, Ö. C., & Altunçekiç, A. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yaşar, M. (2010). Duygusal Zekâ ve Sporcu Performansı İlişkisi: Kayseri’de Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü*, Kayseri.
- Yaz, Ö. V. (2015). Fen Bilgisi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü*, Kastamonu.
- Yenilmez, A. (2006). Exploring Relationships Among Students’ Prior Knowledge, Meaningful Learning Orientation, Reasoning Ability, Mode Of Instruction And Understanding Of Photosynthesis And Respiration In Plants. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüksek Lisans Tezi, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Yerli, S. (2009). İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Yıldız Feyzioğlu, E., & Ergin, Ö. (2012). 5E Öğrenme Modelinin Kullanıldığı Öğretimin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına Etkisi. *Necetibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1),23-54.
- Yılmaz, M. B., & Orhan, F. (2011). Karma Öğrenme Ortamlarındaki Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarının, Web Materyalini Kullanma Davranışlarının ve Devamlarının Öğrenme Yaklaşımlarına Göre Değerlendirilmesi. *International Journal Of Human Sciences*, 8(2),1027-1048. ISSN:1303-5134.
- Yılmaz, E., & Özkan, S. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi*, 4 (1), 39-52.
- Yılmaz, S. (2007). Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Erzurum.
- Yılmaz Karabulutlu, E., Yılmaz, S., & Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2 (2), 75-79.

Yurdakavuştu, Y. (2012). İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Sosyal Beceri Düzeyleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir.

Williams, K. A. & Cavallo, A. M. L., (1995). Reasoning Ability, Meaningful Learning, And Students' Understanding Of Physics Concepts. *Journal Of College Science Teaching*, 24 (5), 311-314.



EKLER

- EK 1** Kişisel Bilgi Formu
- EK 2** Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği
- EK 3** Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği
- EK 4** Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği İzin Belgesi
- EK 5** Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği İzin Belgesi
- EK 6** Öğretmen Adaylarının Her Bir Bağımsız Değişken Açısından Kolmogorov-Smirnov Normalite Testi Verileri (Output)
- EK 7** Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 8** Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 9** Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 10** Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 11** Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 12** Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 13** Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 14** Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi ve Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 15** Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

- EK 16** Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 17** Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 18** Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 19** Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 20** Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 21** Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 22** Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 23** Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 24** Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal-Wallis H Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 25** Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 26** Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal-Wallis H Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 27** Öğretmen Adaylarının AGNO Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 28** Öğretmen Adaylarının AGNO Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

- EK 29** Öğretmen Adaylarının AGNO Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 30** Öğretmen Adaylarının AGNO Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 31** Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 32** Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal-Wallis H Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 33** Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 34** Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Analizi Verileri (Output)
- EK 35** Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi/Tek yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output)
- EK 36** Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi/Tek yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output)
- EK 37** Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki- Programı Sevme Durumu Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi/Tek yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output)
- EK 38** Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki- Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi/Tek yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output)
- EK 39** Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki- AGNO Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi/Tek yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output)
- EK 40** Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki- Ekonomik Düzey Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi/Tek yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output)
- EK 41** Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output)

- EK 42 İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output)**
- EK 43 Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output)**
- EK 44 Sosyal Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output)**
- EK 45 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output)**
- EK 46 BÖTE Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output)**
- EK 47 Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output)**

EK 1 Kişisel Bilgi Formu

Acıklama

Değerli öğretmen adayları,

Elinizdeki anket size ait bazı demografik bilgiler ile duygusal zekâ konusunda 41 maddeden oluşan çeşitli durumlara ilişkin bilgilerin yer aldığı ölçek ve öğrenme yaklaşımı konusunda 22 maddeden oluşan ölçekte ilgili sorular yer almaktadır. Soruları samimiyetle cevapladığınız için teşekkür ederiz.

Cinsiyet	Kız	<input type="checkbox"/>	Erkek	<input type="checkbox"/>								
Sınıfınız	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>				
Üniversitede öğrenim gördüğünüz program	İlk. Mat. Öğrt.	<input type="checkbox"/>	Fen Bilg. Öğrt.	<input type="checkbox"/>	Sınıf Öğrt.	<input type="checkbox"/>	Sosyal Bilg. Öğrt.	<input type="checkbox"/>	Okul Öncesi Öğrt.	<input type="checkbox"/>	Bilg. ve Öğr. Tek. Eğt.	<input type="checkbox"/>
Programınızı seviyor musunuz?	Evet	<input type="checkbox"/>	Hayır	<input type="checkbox"/>								
Mezun olduğunuz lise türü	Genel Lise	<input type="checkbox"/>	Meslek Lisesi	<input type="checkbox"/>	Anadolu Lisesi	<input type="checkbox"/>	Anadolu Öğrt. Lisesi	<input type="checkbox"/>	Fen Lisesi	<input type="checkbox"/>		
Ağırlıklı genel not ortalamanız	2,00 ve altı	<input type="checkbox"/>	2,01-3,00	<input type="checkbox"/>	3,01-4,00	<input type="checkbox"/>						
Ekonomik düzeyiniz (burs, kredi vb. dâhil)	Düşük	<input type="checkbox"/>	Orta	<input type="checkbox"/>	Yüksek	<input type="checkbox"/>						
Yaşadığınız yer	Köy	<input type="checkbox"/>	Kasaba	<input type="checkbox"/>	İlçe	<input type="checkbox"/>	İl	<input type="checkbox"/>				
Babanızın eğitim durumu	Okur-yazar değil	<input type="checkbox"/>	Okur-yazar	<input type="checkbox"/>	İlkokul	<input type="checkbox"/>	Ortaokul	<input type="checkbox"/>	Lise	<input type="checkbox"/>	Üniversite	<input type="checkbox"/>
Annenizin eğitim durumu	Okur-yazar değil	<input type="checkbox"/>	Okur-yazar	<input type="checkbox"/>	İlkokul	<input type="checkbox"/>	Ortaokul	<input type="checkbox"/>	Lise	<input type="checkbox"/>	Üniversite	<input type="checkbox"/>
Babanızın iş durumu	Çalışmıyor	<input type="checkbox"/>	İşçi	<input type="checkbox"/>	Memur	<input type="checkbox"/>	Emekli	<input type="checkbox"/>				
Annenizin iş durumu	Çalışmıyor	<input type="checkbox"/>	İşçi	<input type="checkbox"/>	Memur	<input type="checkbox"/>	Emekli	<input type="checkbox"/>				

EK 2

Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

	Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2	Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3	Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4	Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5	Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirlere.					
6	Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7	Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8	Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9	Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10	Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11	Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12	Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13	Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım.					
14	Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15	Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16	Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17	Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18	Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19	Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20	Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21	Ruh halim iyiyken sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22	İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23	Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırır.					
24	Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					
25	Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmem yardımcı olmaz.					
26	Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27	Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28	İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					
29	Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30	İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.					
31	Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.					
32	Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynısını yaşamış gibi olurum.					
33	Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34	Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.					
35	Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36	Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37	İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38	İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39	Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40	İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41	Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					

EK 3

Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği

	Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Genellikle ilk bakışta zor gibi görünen konuları anlamak için çok çaba sarf ederim.				
2	Bir konuya çalışırken, öğrendiğim yeni bilgileri eksileriyle ilişkilendirmeye çalışırım.				
3	Ders çalışırken, öğrendiğim konuları günlük hayatta nasıl kullanabileceğimi düşünürüm.				
4	Konuları en iyi, öğretmenin anlattığı sırayı düşündüğümde hatırlarım.				
5	Öğrenmek zorunda olduğum konuları ezberlerim.				
6	Önemli konuları tam olarak anlayana kadar tekrar ederim.				
7	Öğretmenler, öğrencilerden, sınavda sorulmayacak konular üzerinde çok fazla zaman harcamalarını beklememelidirler.				
8	Bir kez çalışmaya başladığımda, her konunun ilgi çekici olacağına inanırım.				
9	Derslerde duyduğum ya da kitaplarda okuduğum bazı bilgiler hakkında sık sık düşünürüm.				
10	Konuların birbirleriyle nasıl ilişkilendirildiğini anlayarak, yeni bir konu hakkında genel bir bakış açısı edinmenin benim için faydalı olduğunu düşünürüm.				
11	Anladığımdan iyice emin olana kadar dersten ya da laboratuvarından sonra notlarımı tekrar tekrar okurum.				
12	Bir konu hakkında çok fazla araştırma yapmanın zaman kaybı olarak düşündüğümünden, sadece sınıfta ya da ders notlarında anlatılanları ciddi bir şekilde çalışırım.				
13	Okumam için verilen materyalleri, anlamını tam olarak anlayıncaya kadar okurum.				
14	Gerçek olaylara dayanan konuları, varsayıma dayanan konulardan daha çok severim.				
15	Bir konuda öğrendiğim bilgiyi başka bir konuda öğrendiğimle ilişkilendirmeye çalışırım.				
16.	Benim için teknik terimlerin ne anlama geldiğini anlamanın en iyi yolu ders kitabındaki tanımı hatırlamaktır.				
17	Bulmaca ve problemler çözerken mantıksal sonuçlara ulaşmak beni heyecanlandırır.				
18	Genelde okumam için verilen materyalin bana sağlayacağı faydayı düşünmem.				
19	Konuları ezberleyerek öğrenirim, yani öğrendiğime inanana kadar ezberlerim.				
20	Çoğunlukla konuları gerçekten anlamadan okurum.				
21	Bir konuyla ilgili verilen fazladan okumalar kafa karıştırıcı olabileceğinden sadece derste öğrendiklerimize paralel olarak tavsiye edilen birkaç kitaba bakarım.				
22	Ekstra bir şeyler yapmanın gereksiz olduğunu düşündüğüm için, çalışmamı genellikle derste verilen bilgiyle sınırlarım.				

EK 4 Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği İçin İzin Belgesi

Bircan ÜNLÜ <bircanunlu6@gmail.com>
Alıcı: arkuntatar@yahoo.com

1 Ocak 2016 12:15

Merhaba Hocam, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Sizin 'Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi' adlı makalenizi okudum.'Schutte Duygusal Zeka' adlı ölçeğinizi ilgili çalışmanızı atıf yapma şartıyla kullanmak arzusundaım.Bu konudaki görüşlerinizi/müsaadenizi mümkünse e-posta yoluyla gönderebilir misiniz ?
Değerli Hocam şimdiden teşekkür eder , saygılarımla bildiririm.

Arkun Tatar <arkuntatar@yahoo.com>
Alıcı: Bircan ÜNLÜ <bircanunlu6@gmail.com>

1 Ocak 2016 21:46

Sayın Bircan,

Ölçek açık kullanımlı. Makalede gerekli tüm bilgiler var. İstediğiniz gibi kullanabilirsiniz.
İyi alışmalar.

Arkun



EK 5 Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği İçin İzin Belgesi

Bircan ÜNLÜ <bircanunlu6@gmail.com>
Alıcı: ayseyenilmez@gmail.com

1 Ocak 2016 18:52

Merhaba Hocam, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Sizin 'Exploring Relationships Among Students' Prior Knowledge, Meaningful Learning Orientation, Reasoning Ability, Mode of Instruction and Understanding of Photosynthesis and Respiration in Plants' adlı yüksek lisans tezinizi okudum. 'Öğrenme yaklaşımı' adlı ölçeğinizi ilgili çalışmanızı atıf yapma şartıyla kullanmak arzusundayım. Bu konudaki görüşlerinizi/müsaadenizi mümkünse e-posta yoluyla gönderebilir misiniz ?
Değerli Hocam şimdiden teşekkür eder , saygılarımı bildiririm.

ayse yenilmez <ayseyenilmez@gmail.com>
Alıcı: Bircan ÜNLÜ <bircanunlu6@gmail.com>

4 Ocak 2016 14:19

Merhaba Bircan,

İlgili ölçeği elbette kullanabilirsiniz. Tezin makalesine ait referans bilgilerini aşağıda gönderiyorum.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim,
Ayse.

Tekkaya, C. and Yenilmez, A. (2006). Relation among measures of learning orientation, reasoning ability and conceptual understanding of photosynthesis and respiration in plants for grade 8 males and females. *Journal of Elementary Science Education*, 18(1), 1-14.

EK 6 Öğretmen Adaylarının Her Bir Bağımsız Değişken Açısından Kolmogorov-Smirnov Normalite Testi Verileri (Output)

Tests Of Normality							
	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Duygusal Toplam	Kız	0,046	1480	0,000	0,950	1480	0,000
	Erkek	0,081	411	0,000	0,961	411	0,000
İyimserlik Toplam	Kız	0,071	1480	0,000	0,949	1480	0,000
	Erkek	0,105	411	0,000	0,926	411	0,000
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	Kız	0,049	1480	0,000	0,964	1480	0,000
	Erkek	0,068	411	0,000	0,978	411	0,000
Duyguların Kullanılması Toplam	Kız	0,081	1480	0,000	0,831	1480	0,000
	Erkek	0,082	411	0,000	0,984	411	0,000
Öğrenme Toplam	Kız	0,076	1480	0,000	0,968	1480	0,000
	Erkek	0,078	411	0,000	0,974	411	0,000
Anlamlı Toplam	Kız	0,099	1480	0,000	0,957	1480	0,000
	Erkek	0,078	411	0,000	0,975	411	0,000
Ezber Toplam	Kız	0,071	1480	0,000	0,958	1480	0,000
	Erkek	0,081	411	0,000	0,990	411	0,007

EK 6'nın devamı

Tests Of Normality							
	Sınıfınız	Kolmogorov-Smirnov^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Duygusal Toplam	1	0,060	484	0,000	0,938	484	0,000
	2	0,071	501	0,000	0,959	501	0,000
	3	0,061	496	0,000	0,927	496	0,000
	4	0,072	410	0,000	0,977	410	0,000
İyimserlik Toplam	1	0,093	484	0,000	0,907	484	0,000
	2	0,098	501	0,000	0,934	501	0,000
	3	0,066	496	0,000	0,952	496	0,000
	4	0,101	410	0,000	0,953	410	0,000
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	1	0,054	484	0,002	0,973	484	0,000
	2	0,066	501	0,000	0,981	501	0,000
	3	0,079	496	0,000	0,931	496	0,000
	4	0,057	410	0,003	0,987	410	0,001
Duyguların Kullanılması Toplam	1	0,090	484	0,000	0,969	484	0,000
	2	0,084	501	0,000	0,977	501	0,000
	3	0,125	496	0,000	0,696	496	0,000
	4	0,084	410	0,000	0,983	410	0,000
Öğrenme Toplam	1	0,074	484	0,000	0,981	484	0,000
	2	0,073	501	0,000	0,978	501	0,000
	3	0,075	496	0,000	0,972	496	0,000
	4	0,111	410	0,000	0,929	410	0,000

EK 6'nın devamı

	1	0,076	484	0,000	0,982	484	0,000
	2	0,085	501	0,000	0,970	501	0,000
Anlamlı Toplam	3	0,114	496	0,000	0,959	496	0,000
	4	0,123	410	0,000	0,905	410	0,000
	1	0,080	484	0,000	0,989	484	0,001
	2	0,073	501	0,000	0,970	501	0,000
Ezbere Toplam	3	0,058	496	0,000	0,992	496	0,011
	4	0,092	410	0,000	0,898	410	0,000

EK 6'nın devamı

Tests Of Normality							
	Öğrenim Görülen Program	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Duygusal Toplam	İlk Mat	0,088	231	0,000	0,934	231	0,000
	Fen Bilg.	0,043	274	0,200*	0,967	274	0,000
	Sınıf	0,053	416	0,006	0,982	416	0,000
	Sosyal	0,052	271	0,078	0,979	271	0,000
	Okul Öncesi Normal	0,106	279	0,000	0,940	279	0,000
	Okul Öncesi İkinci	0,069	299	0,002	0,888	299	0,000
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,127	121	0,000	0,914	121	0,000
İyimserlik Toplam	İlk. Mat	0,121	231	0,000	0,895	231	0,000
	Fen Bilg.	0,080	274	0,000	0,938	274	0,000
	Sınıf	0,062	416	0,001	0,965	416	0,000
	Sosyal	0,071	271	0,002	0,962	271	0,000
	Okul Öncesi Normal	0,120	279	0,000	0,895	279	0,000
	Okul Öncesi İkinci	0,062	299	0,008	0,953	299	0,000
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,144	121	0,000	0,870	121	0,000
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	İlk. Mat	0,103	231	0,000	0,968	231	0,000
	Fen Bilg.	0,037	274	0,200*	0,977	274	0,000
	Sınıf	0,048	416	0,025	0,992	416	0,031
	Sosyal	0,048	271	0,200*	0,989	271	0,031
	Okul Öncesi Normal	0,073	279	0,001	0,963	279	0,000
	Okul Öncesi İkinci	0,065	299	0,004	0,895	299	0,000
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,097	121	0,007	0,946	121	0,000

EK 6'nın devamı

Duyuların Kullanılması Toplam	İlk. Mat	0,121	231	0,000	0,957	231	0,000
	Fen Bilg.	0,080	274	0,000	0,984	274	0,003
	Sınıf	0,106	416	0,000	0,970	416	0,000
	Sosyal	0,082	271	0,000	0,980	271	0,001
	Okul Öncesi Normal	0,096	279	0,000	0,982	279	0,001
	Okul Öncesi İkinci	0,175	299	0,000	0,614	299	0,000
	Bilg. ve Öğr. Tek. Eğt.	0,058	121	0,200*	0,989	121	0,414
Öğrenme Toplam	İlk. Mat	0,089	231	0,000	0,969	231	0,000
	Fen Bilg.	0,076	274	0,001	0,981	274	0,001
	Sınıf	0,076	416	0,000	0,970	416	0,000
	Sosyal	0,070	271	0,003	0,970	271	0,000
	Okul Öncesi Normal	0,078	279	0,000	0,987	279	0,012
	Okul Öncesi İkinci	0,095	299	0,000	0,946	299	0,000
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,105	121	0,002	0,970	121	0,008
Anlamlı Toplam	İlk. Mat	0,104	231	0,000	0,956	231	0,000
	Fen Bilg.	0,069	274	0,003	0,974	274	0,000
	Sınıf	0,067	416	0,000	0,985	416	0,000
	Sosyal	0,067	271	0,005	0,980	271	0,001
	Okul Öncesi Normal	0,128	279	0,000	0,974	279	0,000
	Okul Öncesi İkinci	0,130	299	0,000	0,883	299	0,000
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,090	121	0,017	0,974	121	0,021

EK 6'nın devamı

	İlk. Mat	0,085	231	0,000	0,938	231	0,000
	Fen Bilg.	0,081	274	0,000	0,988	274	0,024
	Sınıf	0,082	416	0,000	0,951	416	0,000
	Sosyal	0,072	271	0,002	0,983	271	0,003
Ezbere Toplam	Okul Öncesi Normal	0,105	279	0,000	0,987	279	0,014
	Okul Öncesi İkinci	0,101	299	0,000	0,938	299	0,000
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,079	121	0,060	0,988	121	0,381

EK 6'nın devamı

Tests Of Normality							
	Programınızı Seviyor Musunuz	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Duygusal Toplam	Evet	0,063	1640	0,000	0,945	1640	0,000
	Hayır	0,036	239	0,200*	0,994	239	0,477
İyimserlik Toplam	Evet	0,087	1640	0,000	0,928	1640	0,000
	Hayır	0,052	239	0,200*	0,987	239	0,033
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	Evet	0,061	1640	0,000	0,964	1640	0,000
	Hayır	0,038	239	0,200*	0,990	239	0,081
Duyguların Kullanılması Toplam	Evet	0,082	1640	0,000	0,847	1640	0,000
	Hayır	0,050	239	0,200*	0,992	239	0,211
Öğrenme Toplam	Evet	0,072	1640	0,000	0,972	1640	0,000
	Hayır	0,079	239	0,001	0,955	239	0,000
Anlamlı Toplam	Evet	0,091	1640	0,000	0,961	1640	0,000
	Hayır	0,079	239	0,001	0,980	239	0,002
Ezberle Toplam	Evet	0,067	1640	0,000	0,978	1640	0,000
	Hayır	0,114	239	0,000	0,899	239	0,000

EK 6'nın devamı

Tests Of Normality							
	Mezun Olduğunuz Lise Türü	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Duygusal Toplam	Genel Lise	0,047	591	0,003	0,931	591	0,000
	Meslek Lisesi	0,078	545	0,000	0,941	545	0,000
	Anadolu Lisesi	0,066	585	0,000	0,965	585	0,000
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0,085	149	0,011	0,934	149	0,000
	Fen Lisesi	0,188	10	0,200*	0,931	10	0,460
İyimserlik Toplam	Genel Lise	0,074	591	0,000	0,961	591	0,000
	Meslek Lisesi	0,089	545	0,000	0,912	545	0,000
	Anadolu Lisesi	0,078	585	0,000	0,938	585	0,000
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0,142	149	0,000	0,869	149	0,000
	Fen Lisesi	0,194	10	0,200*	0,951	10	0,686
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	Genel Lise	0,044	591	0,008	0,940	591	0,000
	Meslek Lisesi	0,063	545	0,000	0,968	545	0,000
	Anadolu Lisesi	0,064	585	0,000	0,986	585	0,000
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0,080	149	0,022	0,982	149	0,045
	Fen Lisesi	0,182	10	0,200*	0,858	10	0,072
Duyguların Kullanılması Toplam	Genel Lise	0,125	591	0,000	0,676	591	0,000
	Meslek Lisesi	0,070	545	0,000	0,984	545	0,000
	Anadolu Lisesi	0,089	585	0,000	0,975	585	0,000
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0,100	149	0,001	0,977	149	0,014
	Fen Lisesi	0,152	10	0,200*	0,931	10	0,453
Öğrenme Toplam	Genel Lise	0,074	591	0,000	0,980	591	0,000
	Meslek Lisesi	0,088	545	0,000	0,956	545	0,000
	Anadolu Lisesi	0,076	585	0,000	0,967	585	0,000
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0,082	149	0,017	0,983	149	0,065
	Fen Lisesi	0,293	10	0,015	0,676	10	0,000
Anlamlı Toplam	Genel Lise	0,078	591	0,000	0,981	591	0,000
	Meslek Lisesi	0,114	545	0,000	0,931	545	0,000
	Anadolu Lisesi	0,087	585	0,000	0,956	585	0,000
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0,079	149	0,025	0,987	149	0,160
	Fen Lisesi	0,291	10	0,016	0,717	10	0,001

EK 6'nın devamı

Ezbere Toplam	Genel Lise	0,070	591	0,000	0,962	591	0,000
	Meslek Lisesi	0,066	545	0,000	0,956	545	0,000
	Anadolu Lisesi	0,095	585	0,000	0,976	585	0,000
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0,114	149	0,000	0,981	149	0,040
	Fen Lisesi	0,182	10	0,200*	0,931	10	0,462

EK 6'nın devamı

Tests Of Normality							
	Ağırlıklı Genel Not Ortalamanız	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Duygusal Toplam	2,00 ve Altı	0,097	63	0,200*	0,942	63	0,005
	2,01-3,00	0,064	981	0,000	0,944	981	0,000
	3,01-4,00	0,035	358	0,200*	0,996	358	0,404
İyimserlik Toplam	2,00 ve Altı	0,160	63	0,000	0,883	63	0,000
	2,01-3,00	0,081	981	0,000	0,943	981	0,000
	3,01-4,00	0,065	358	0,001	0,980	358	0,000
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	2,00 ve Altı	0,073	63	0,200*	0,982	63	0,481
	2,01-3,00	0,062	981	0,000	0,955	981	0,000
	3,01-4,00	0,068	358	0,000	0,994	358	0,197
Duyguların Kullanılması Toplam	2,00 ve Altı	0,104	63	0,088	0,976	63	0,268
	2,01-3,00	0,093	981	0,000	0,789	981	0,000
	3,01-4,00	0,063	358	0,002	0,994	358	0,198
Öğrenme Toplam	2,00 ve Altı	0,145	63	0,002	0,947	63	0,009
	2,01-3,00	0,082	981	0,000	0,971	981	0,000
	3,01-4,00	0,091	358	0,000	0,945	358	0,000
Anlamlı Toplam	2,00 ve Altı	0,111	63	0,054	0,960	63	0,038
	2,01-3,00	0,112	981	0,000	0,950	981	0,000
	3,01-4,00	0,080	358	0,000	0,945	358	0,000
Ezbere Toplam	2,00 ve Altı	0,089	63	0,200*	0,988	63	0,810
	2,01-3,00	0,073	981	0,000	0,982	981	0,000
	3,01-4,00	0,110	358	0,000	0,882	358	0,000

EK 6'nın devamı

Tests of Normality							
	Ekonomik Düzeğiniz	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Duygusal Toplam	Düşük	0,055	226	0,095	0,989	226	0,068
	Orta	0,061	1608	0,000	0,943	1608	0,000
	Yüksek	0,076	52	0,200*	0,980	52	0,531
İyimserlik Toplam	Düşük	0,082	226	0,001	0,963	226	0,000
	Orta	0,086	1608	0,000	0,929	1608	0,000
	Yüksek	0,069	52	0,200*	0,985	52	0,732
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	Düşük	0,041	226	0,200*	0,995	226	0,745
	Orta	0,062	1608	0,000	0,963	1608	0,000
	Yüksek	0,107	52	0,197	0,962	52	0,098
Duyguların Kullanılması Toplam	Düşük	0,081	226	0,001	0,984	226	0,011
	Orta	0,082	1608	0,000	0,856	1608	0,000
	Yüksek	0,147	52	0,007	0,810	52	0,000
Öğrenme Toplam	Düşük	0,079	226	0,002	0,978	226	0,001
	Orta	0,077	1608	0,000	0,965	1608	0,000
	Yüksek	0,089	52	0,200*	0,976	52	0,370
Anlamalı Toplam	Düşük	0,064	226	0,024	0,980	226	0,003
	Orta	0,099	1608	0,000	0,955	1608	0,000
	Yüksek	0,098	52	0,200*	0,964	52	0,114
Ezbere Toplam	Düşük	0,077	226	0,002	0,988	226	0,047
	Orta	0,073	1608	0,000	0,963	1608	0,000
	Yüksek	0,107	52	0,193	0,977	52	0,402

EK 7 Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Verileri (Output)

T-Test

Group Statistics					
	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Duygusal Toplam	Kız	1480	155,1513	17,14206	0,44559
	Erkek	411	149,4320	19,83324	0,97830

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
Duygusal Toplam	Equal variances assumed	11,165	0,001	5,775	1889	0,000	5,71936	0,99028	3,77720	7,66151
	Equal variances not assumed			5,320	590,709	0,000	5,71936	1,07500	3,60807	7,83064

EK 8 Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Verileri (Output)

T-Test

Group Statistics					
	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
İyimserlik Toplam	Kız	1480	98,8031	11,51987	0,29944
	Erkek	411	95,0313	14,65903	0,72308
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	Kız	1480	94,1575	12,01992	0,31244
	Erkek	411	91,9478	13,87119	0,68422
Duyguların Kullanılması Toplam	Kız	1480	43,5279	6,16870	0,16035
	Erkek	411	41,0233	5,67998	0,28017

Independent Samples Test										
		Levene's Test For Equality Of Variances				T-Test For Equality Of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-Tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval Of The Difference	
									Lower	Upper
İyimserlik Toplam	Equal Variances Assumed	22,287	0,000	5,513	1889	0,000	3,77180	0,68411	2,43011	5,11349
	Equal Variances Not Assumed			4,819	558,139	0,000	3,77180	0,78263	2,23455	5,30906
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	Equal Variances Assumed	13,345	0,000	3,185	1889	0,001	2,20974	0,69390	0,84886	3,57062
	Equal Variances Not Assumed			2,938	591,685	0,003	2,20974	0,75218	0,73248	3,68700
Duyguların Kullanılması Toplam	Equal Variances Assumed	1,325	0,250	7,405	1889	0,000	2,50462	0,33822	1,84131	3,16794
	Equal Variances Not Assumed			7,759	701,707	0,000	2,50462	0,32281	1,87083	3,13842

EK 9 Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Verileri (Output)

T-Test

Group Statistics										
	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean					
Öğrenme Toplam	Kız	1480	60,2844	6,16431	0,16023					
	Erkek	411	59,0782	7,23306	0,35678					
Independent Samples Test										
		Levene's Test For Equality Of Variances		T-Test For Equality Of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-Tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval Of The Difference	
								Lower		Upper
Öğrenme Toplam	Equal Variances Assumed	9,187	0,002	3,374	1889	0,001	1,20612	0,35748	0,50502	1,90721
	Equal Variances Not Assumed			3,084	585,471	0,002	1,20612	0,39111	0,43797	1,97427

EK 10 Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerindeki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Verileri (Output)

T-Test

Group Statistics					
	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Anlamlı Toplam	Kız	1480	32,5533	4,66826	0,12135
	Erkek	411	31,6321	5,33771	0,26329
Ezbere Toplam	Kız	1480	27,7311	4,28604	0,11141
	Erkek	411	27,4462	4,77698	0,23563

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
Anlamlı Toplam	Equal Variances Assumed	9,198	0,002	3,427	1889	0,001	0,92122	0,26883	0,39399	1,44845
	Equal Variances Not Assumed			3,178	595,232	0,002	0,92122	0,28991	0,35186	1,49059
Ezbere Toplam	Equal Variances Assumed	8,674	0,003	1,162	1889	0,245	0,28489	0,24517	-0,19595	0,76573
	Equal Variances Not Assumed			1,093	605,418	0,275	0,28489	0,26064	-0,22698	0,79676

EK 11 Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

Descriptives								
Duygusal Toplam								
N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
				Lower Bound	Upper Bound			
1	484	152,7773	17,90141	0,81370	151,1785	154,3761	57,00	191,22
2	501	152,9353	17,08563	0,76333	151,4355	154,4350	73,00	194,00
3	496	155,7699	19,13601	0,85923	154,0817	157,4581	78,00	315,00
4	410	154,1802	17,23958	0,85140	152,5065	155,8539	81,00	201,00
Total	1891	153,9083	17,91223	0,41191	153,1004	154,7161	57,00	315,00

ANOVA					
Duygusal Toplam					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2842,726	3	947,575	2,963	0,031
Within Groups	603560,293	1887	319,852		
Total	606403,019	1890			

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Duygusal Toplam						
Tukey HSD						
(I) sınıfınız	(J) sınıfınız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-0,15796	1,13986	0,999	-3,0889	2,7730
	3	-2,99262*	1,14268	0,044	-5,9308	-0,0544
	4	-1,40291	1,20041	0,647	-4,4895	1,6837
2	1	0,15796	1,13986	0,999	-2,7730	3,0889
	3	-2,83466	1,13282	0,060	-5,7475	0,0782
	4	-1,24495	1,19103	0,723	-4,3075	1,8176
3	1	2,99262*	1,14268	0,044	0,0544	5,9308
	2	2,83466	1,13282	0,060	-0,0782	5,7475
	4	1,58971	1,19373	0,543	-1,4798	4,6592
4	1	1,40291	1,20041	0,647	-1,6837	4,4895
	2	1,24495	1,19103	0,723	-1,8176	4,3075
	3	-1,58971	1,19373	0,543	-4,6592	1,4798

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

EK 12 Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

Descriptives									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
					İyimserlik Toplam	1			484
	2	501	97,5191	12,13340	0,54208	96,4540	98,5841	39,00	124,00
	3	496	99,2398	12,10489	0,54353	98,1719	100,3077	39,00	153,00
	4	410	97,7559	12,21604	0,60331	96,5699	98,9419	43,00	127,00
	Total	1891	97,9833	12,36470	0,28434	97,4256	98,5409	28,00	153,00
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	1	484	92,5319	12,97623	0,58983	91,3730	93,6909	30,00	121,36
	2	501	92,7486	11,86808	0,53023	91,7068	93,7903	46,00	123,00
	3	496	94,9393	13,01737	0,58450	93,7909	96,0877	46,00	205,00
	4	410	94,6374	11,72990	0,57930	93,4986	95,7762	49,00	140,00
	Total	1891	93,6773	12,47522	0,28688	93,1146	94,2399	30,00	205,00
Duyguların Kullanılması Toplam	1	484	42,6462	5,50883	0,25040	42,1542	43,1382	21,00	55,00
	2	501	42,7291	5,55453	0,24816	42,2416	43,2167	22,00	57,37
	3	496	43,6745	7,69677	0,34560	42,9955	44,3535	25,00	150,00
	4	410	42,8569	5,36827	0,26512	42,3357	43,3781	24,00	65,00
	Total	1891	42,9836	6,15177	0,14147	42,7061	43,2610	21,00	150,00

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
İyimserlik Toplam	Between Groups	1095,111	3	365,037	2,393	0,067
	Within Groups	287859,242	1887	152,549		
	Total	288954,352	1890			
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	Between Groups	2234,971	3	744,990	4,816	0,002
	Within Groups	291907,626	1887	154,694		
	Total	294142,596	1890			
Duyguların Kullanılması Toplam	Between Groups	330,891	3	110,297	2,923	0,033
	Within Groups	71194,677	1887	37,729		
	Total	71525,569	1890			

EK 12'nin devamı

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons							
Tukey HSD							
Dependent Variable	(I) sınıfınız	(J) sınıfınız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
İyimserlik Toplam	1	2	-0,15040	0,78719	0,998	-2,1745	1,8737
		3	-1,87115	0,78914	0,083	-3,9003	0,1580
		4	-0,38723	0,82901	0,966	-2,5189	1,7444
	2	1	0,15040	0,78719	0,998	-1,8737	2,1745
		3	-1,72074	0,78233	0,124	-3,7324	0,2909
		4	-0,23683	0,82253	0,992	-2,3518	1,8782
	3	1	1,87115	0,78914	0,083	-0,1580	3,9003
		2	1,72074	0,78233	0,124	-0,2909	3,7324
		4	1,48391	0,82440	0,274	-0,6359	3,6037
	4	1	0,38723	0,82901	0,966	-1,7444	2,5189
		2	0,23683	0,82253	0,992	-1,8782	2,3518
		3	-1,48391	0,82440	0,274	-3,6037	0,6359
Duyuların Değerlendirilmesi Toplam	1	2	-0,21668	0,79271	0,993	-2,2550	1,8216
		3	-2,40738*	0,79467	0,013	-4,4507	-0,3640
		4	-2,10551	0,83482	0,057	-4,2521	0,0411
	2	1	0,21668	0,79271	0,993	-1,8216	2,2550
		3	-2,19070*	0,78782	0,028	-4,2164	-0,1650
		4	-1,88883	0,82830	0,103	-4,0186	0,2410
	3	1	2,40738*	0,79467	0,013	0,3640	4,4507
		2	2,19070*	0,78782	0,028	0,1650	4,2164
		4	0,30187	0,83017	0,984	-1,8328	2,4365
	4	1	2,10551	0,83482	0,057	-0,0411	4,2521
		2	1,88883	0,82830	0,103	-0,2410	4,0186
		3	-0,30187	0,83017	0,984	-2,4365	1,8328
Duyuların Kullanılması Toplam	1	2	-0,08289	0,39148	0,997	-1,0895	0,9237
		3	-1,02829*	0,39245	0,044	-2,0374	-0,0192
		4	-0,21068	0,41228	0,956	-1,2708	0,8494
	2	1	0,08289	0,39148	0,997	-0,9237	1,0895
		3	-0,94540	0,38907	0,072	-1,9458	0,0550
		4	-0,12779	0,40906	0,989	-1,1796	0,9240
	3	1	1,02829*	0,39245	0,044	0,0192	2,0374
		2	0,94540	0,38907	0,072	-0,0550	1,9458
		4	0,81761	0,40999	0,190	-0,2366	1,8718
	4	1	0,21068	0,41228	0,956	-0,8494	1,2708
		2	0,12779	0,40906	0,989	-0,9240	1,1796
		3	-0,81761	0,40999	0,190	-1,8718	0,2366

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

EK 13 Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

Descriptives								
Öğrenme Toplam								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	484	59,6118	6,76624	0,30756	59,0075	60,2161	35,00	83,00
2	501	59,6764	6,14456	0,27452	59,1371	60,2158	35,00	86,00
3	496	60,6451	6,34953	0,28510	60,0850	61,2053	36,00	88,00
4	410	60,1756	6,41426	0,31678	59,5529	60,7983	31,00	95,00
Total	1891	60,0222	6,42902	0,14784	59,7323	60,3122	31,00	95,00

ANOVA						
Öğrenme Toplam						
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
Between Groups	343,533	3	114,511	2,778	0,040	
Within Groups	77774,550	1887	41,216			
Total	78118,083	1890				

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Öğrenme Toplam						
Tukey HSD						
(I) sınıfınız	(J) sınıfınız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-0,06459	0,40918	0,999	-1,1167	0,9875
	3	-1,03330	0,41019	0,057	-2,0880	0,0214
	4	-0,56380	0,43091	0,558	-1,6718	0,5442
2	1	0,06459	0,40918	0,999	-0,9875	1,1167
	3	-0,96872	0,40665	0,081	-2,0143	0,0769
	4	-0,49922	0,42754	0,647	-1,5986	0,6001
3	1	1,03330	0,41019	0,057	-0,0214	2,0880
	2	0,96872	0,40665	0,081	-0,0769	2,0143
	4	0,46950	0,42851	0,692	-0,6323	1,5713
4	1	0,56380	0,43091	0,558	-0,5442	1,6718
	2	0,49922	0,42754	0,647	-0,6001	1,5986
	3	-0,46950	0,42851	0,692	-1,5713	0,6323

EK 14 Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerindeki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi ve Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

Test of Homogeneity of Variances			
Anlamlı Öğrenme Toplam			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4,234	3	1887	0,005

NPar Tests

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Anlamlı Toplam	1891	32,3531	4,83515	11,00	62,65

Kruskal-Wallis Test

Ranks			
	Sınıfınız	N	Mean Rank
Anlamlı Toplam	1	484	883,38
	2	501	898,65
	3	496	1006,64
	4	410	1004,43
	Total	1891	

Test Statistics

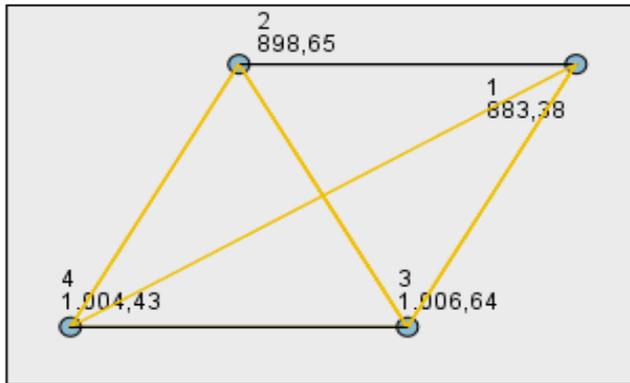
Anlamlı Toplam	
Chi-Square	21,055
df	3
Asymp. Sig.	0,000

EK 14'ün devamı

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
4	The distribution of anlamlı_toplam is the same across categories of sınıfınız.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Pairwise Comparisons of sınıfınız



Each node shows the sample average rank of sınıfınız.

Sample 1-Sam...	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
1-2	-15,266	34,711	-,440	,660	1,000
1-4	-121,047	36,555	-3,311	,001	,006
1-3	-123,260	34,797	-3,542	,000	,002
2-4	-105,781	36,269	-2,917	,004	,021
2-3	-107,994	34,496	-3,131	,002	,010
4-3	2,213	36,351	,061	,951	1,000

EK 14'ün devamı

Oneway

Descriptives									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
1	484	27,9074	4,41927	0,20088	27,5127	28,3021	16,00	41,00	
2	501	27,7686	4,23895	0,18938	27,3966	28,1407	14,00	55,00	
3	496	27,6847	4,31992	0,19397	27,3036	28,0658	14,00	44,00	
4	410	27,2476	4,63622	0,22897	26,7975	27,6977	13,00	61,00	
Total	1891	27,6691	4,39766	0,10113	27,4708	27,8675	13,00	61,00	

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ezber Toplam	Between Groups	105,420	3	35,140	1,819	0,142
	Within Groups	36446,098	1887	19,314		
	Total	36551,518	1890			

EK 15 Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

Descriptives								
Duygusal Toplam								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
İlk. Mat	231	150,8021	17,41397	1,14575	148,5446	153,0596	73,00	191,00
Fen Bilg.	274	152,2033	17,47297	1,05558	150,1252	154,2814	57,00	194,00
Sınıf	416	154,2581	16,48242	0,80812	152,6696	155,8467	73,00	194,00
Sosyal	271	152,9255	17,36469	1,05483	150,8488	155,0022	83,00	196,00
Okul Öncesi	578	156,1334	18,68999	,77740	154,6066	157,6603	67,00	315,00
Bilg. ve Öğr. Tek. Eğt.	121	154,0679	20,69488	1,88135	150,3429	157,7928	78,00	188,00
Total	1891	153,9083	17,91223	,41191	153,1004	154,7161	57,00	315,00

ANOVA					
Duygusal Toplam					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6202,868	5	1240,574	3,896	0,002
Within Groups	600200,152	1885	318,409		
Total	606403,019	1890			

EK 15'in devamı

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: duygusal toplam						
Tukey HSD						
(I) Üniversitede Öğrenim Gördüğünüz Program	(J) Üniversitede Öğrenim Gördüğünüz Program	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
İlk. Mat	Fen Bilg.	-1,40122	1,59388	0,952	-5,9480	3,1456
	Sınıf	-3,45604	1,46417	0,171	-7,6328	0,7207
	Sosyal	-2,12339	1,59791	0,769	-6,6817	2,4349
	Okul Öncesi	-5,33133*	1,38898	0,002	-9,2936	-1,3691
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	-3,26579	2,00247	0,578	-8,9781	2,4465
Fen Bilg.	İlk. Mat	1,40122	1,59388	0,952	-3,1456	5,9480
	Sınıf	-2,05482	1,38834	0,677	-6,0153	1,9056
	Sosyal	-0,72218	1,52873	0,997	-5,0831	3,6387
	Okul Öncesi	-3,93012*	1,30880	0,032	-7,6637	-0,1966
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	-1,86457	1,94770	0,931	-7,4207	3,6915
Sınıf	İlk. Mat	3,45604	1,46417	0,171	-0,7207	7,6328
	Fen Bilg.	2,05482	1,38834	0,677	-1,9056	6,0153
	Sosyal	1,33265	1,39296	0,931	-2,6410	5,3063
	Okul Öncesi	-1,87529	1,14729	0,576	-5,1481	1,3975
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,19025	1,84306	1,000	-5,0674	5,4479
Sosyal	İlk. Mat	2,12339	1,59791	0,769	-2,4349	6,6817
	Fen Bilg.	0,72218	1,52873	0,997	-3,6387	5,0831
	Sınıf	-1,33265	1,39296	0,931	-5,3063	2,6410
	Okul Öncesi	-3,20794	1,31370	0,143	-6,9555	0,5396
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	-1,14240	1,95100	0,992	-6,7079	4,4231
Okul Öncesi	İlk. Mat	5,33133*	1,38898	0,002	1,3691	9,2936
	Fen Bilg.	3,93012*	1,30880	0,032	0,1966	7,6637
	Sınıf	1,87529	1,14729	0,576	-1,3975	5,1481
	Sosyal	3,20794	1,31370	0,143	-0,5396	6,9555
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	2,06554	1,78392	0,857	-3,0233	7,1544
Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	İlk. Mat	3,26579	2,00247	0,578	-2,4465	8,9781
	Fen Bilg.	1,86457	1,94770	0,931	-3,6915	7,4207
	Sınıf	-0,19025	1,84306	1,000	-5,4479	5,0674
	Sosyal	1,14240	1,95100	0,992	-4,4231	6,7079
	Okul Öncesi	-2,06554	1,78392	0,857	-7,1544	3,0233

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

EK 16 Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
İyimserlik Toplam	İlk. Mat	231	95,6892	12,31718	0,81041	94,0924	97,2859	40,00	117,00
	Fen Bilg.	274	98,1362	12,28536	0,74219	96,6750	99,5973	28,00	123,00
	Sınıf	416	98,4840	11,42855	0,56033	97,3826	99,5855	42,00	123,00
	Sosyal	271	96,9905	12,47936	0,75807	95,4981	98,4830	48,00	125,00
	Okul Öncesi	578	98,8935	12,29857	0,51155	97,8887	99,8982	39,00	153,00
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	121	98,1706	15,07030	1,37003	95,4581	100,8832	39,00	121,00
	Total	1891	97,9833	12,36470	0,28434	97,4256	98,5409	28,00	153,00
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	İlk. Mat	231	91,6551	11,75277	0,77328	90,1315	93,1788	45,00	121,00
	Fen Bilg.	274	92,8617	12,44295	0,75171	91,3818	94,3416	30,00	122,00
	Sınıf	416	93,4655	11,57376	0,56745	92,3501	94,5810	49,00	122,00
	Sosyal	271	93,8293	12,33983	0,74959	92,3535	95,3050	50,00	125,00
	Okul Öncesi	578	94,7452	13,01636	0,54141	93,6818	95,8085	33,00	205,00
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	121	94,6709	14,05736	1,27794	92,1406	97,2011	46,00	121,00
	Total	1891	93,6773	12,47522	0,28688	93,1146	94,2399	30,00	205,00
Duyguların Kullanılması Toplam	İlk. Mat	231	42,3002	5,60272	0,36863	41,5739	43,0266	23,00	55,00
	Fen Bilg.	274	41,7977	5,62675	0,33992	41,1285	42,4669	21,00	56,00
	Sınıf	416	43,2380	5,27138	0,25845	42,7299	43,7460	22,00	56,00
	Sosyal	271	42,3931	4,92560	0,29921	41,8040	42,9822	23,00	55,00
	Okul Öncesi	578	44,0780	7,42526	0,30885	43,4714	44,6846	22,00	150,00
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	121	42,1934	6,04498	0,54954	41,1053	43,2815	24,00	56,00
	Total	1891	42,9836	6,15177	0,14147	42,7061	43,2610	21,00	150,00

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
İyimserlik Toplam	Between Groups	2076,634	5	415,327	2,729	0,018
	Within Groups	286877,719	1885	152,190		
	Total	288954,352	1890			
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	Between Groups	1930,322	5	386,064	2,490	0,029
	Within Groups	292212,275	1885	155,020		
	Total	294142,596	1890			
Duyguların Kullanılması Toplam	Between Groups	1382,508	5	276,502	7,431	0,000
	Within Groups	70143,061	1885	37,211		
	Total	71525,569	1890			

EK 16'nın devamı

Post Hoc Tests

		Multiple Comparisons					
		Tukey HSD					
Dependent Variable	(I) Üniversitede Öğrenim Gördüğünüz Program	(J) Üniversitede Öğrenim Gördüğünüz Program	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
İyimsizlik Toplam	İlk. Mat	Fen Bilg.	-2,44699	1,10194	0,229	-5,5904	0,6964
		Sınıf	-2,79487	1,01226	0,064	-5,6825	0,0927
		Sosyal	-1,30138	1,10472	0,847	-4,4528	1,8500
		Okul Öncesi	-3,20431*	0,96028	0,011	-5,9436	-0,4650
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	-2,48146	1,38441	0,471	-6,4307	1,4678
	Fen Bilg.	İlk. Mat	2,44699	1,10194	0,229	-0,6964	5,5904
		Sınıf	-0,34788	0,95983	0,999	-3,0859	2,3902
		Sosyal	1,14561	1,05689	0,888	-1,8693	4,1606
		Okul Öncesi	-0,75732	0,90484	0,961	-3,3385	1,8239
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	-0,03447	1,34655	1,000	-3,8757	3,8068
	Sınıf	İlk. Mat	2,79487	1,01226	0,064	-0,0927	5,6825
		Fen Bilg.	0,34788	0,95983	0,999	-2,3902	3,0859
		Sosyal	1,49350	0,96303	0,631	-1,2537	4,2407
		Okul Öncesi	-0,40944	0,79319	0,996	-2,6721	1,8532
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,31341	1,27421	1,000	-3,3215	3,9483
	Sosyal	İlk. Mat	1,30138	1,10472	0,847	-1,8500	4,4528
		Fen Bilg.	-1,14561	1,05689	0,888	-4,1606	1,8693
		Sınıf	-1,49350	0,96303	0,631	-4,2407	1,2537
		Okul Öncesi	-1,90293	0,90823	0,290	-4,4938	0,6879
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	-1,18008	1,34883	0,953	-5,0278	2,6677
	Okul Öncesi	İlk. Mat	3,20431*	0,96028	0,011	0,4650	5,9436
		Fen Bilg.	0,75732	0,90484	0,961	-1,8239	3,3385
		Sınıf	0,40944	0,79319	0,996	-1,8532	2,6721
		Sosyal	1,90293	0,90823	0,290	-0,6879	4,4938
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,72285	1,23332	0,992	-2,7954	4,2411
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	İlk. Mat	2,48146	1,38441	0,471	-1,4678	6,4307
		Fen Bilg.	0,03447	1,34655	1,000	-3,8068	3,7577
		Sınıf	-0,31341	1,27421	1,000	-3,9483	3,3215
Sosyal		1,18008	1,34883	0,953	-2,6677	5,0278	
Okul Öncesi		-0,72285	1,23332	0,992	-4,2411	2,7954	

EK 16'nın devamı

Post Hoc Tests

		Multiple Comparisons						
		Tukey HSD						
Dependent Variable	(I) Üniversitede Öğrenim Gördüğünüz Program	(J) Üniversitede Öğrenim Gördüğünüz Program	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	İlk. Mat	Fen Bilg.	-1,20656	1,11214	0,888	-4,3791	1,9660	
		Sınıf	-1,81038	1,02163	0,484	-4,7247	1,1040	
		Sosyal	-2,17411	1,11495	0,372	-5,3547	1,0064	
		Okul Öncesi	-3,09002*	0,96917	0,018	-5,8547	-0,3253	
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	-3,01573	1,39722	0,258	-7,0015	0,9701	
	Fen Bilg.	İlk. Mat	1,20656	1,11214	0,888	-1,9660	4,3791	
		Sınıf	-0,60382	0,96872	0,989	-3,3672	2,1596	
		Sosyal	-0,96755	1,06667	0,945	-4,0104	2,0753	
		Okul Öncesi	-1,88345	0,91322	0,308	-4,4885	0,7216	
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	-1,80917	1,35901	0,768	-5,6860	2,0676	
	Sınıf	İlk. Mat	1,81038	1,02163	0,484	-1,1040	4,7247	
		Fen Bilg.	0,60382	0,96872	0,989	-2,1596	3,3672	
		Sosyal	-0,36373	0,97194	0,999	-3,1363	2,4089	
		Okul Öncesi	-1,27964	0,80053	0,600	-3,5633	1,0040	
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	-1,20535	1,28600	0,937	-4,8739	2,4632	
	Sosyal	İlk. Mat	2,17411	1,11495	0,372	-1,0064	5,3547	
		Fen Bilg.	0,96755	1,06667	0,945	-2,0753	4,0104	
		Sınıf	0,36373	0,97194	0,999	-2,4089	3,1363	
		Okul Öncesi	-0,91591	0,91664	0,918	-3,5308	1,6989	
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	-0,84162	1,36132	0,990	-4,7250	3,0417	
Okul Öncesi	İlk. Mat	3,09002*	0,96917	0,018	0,3253	5,8547		
	Fen Bilg.	1,88345	0,91322	0,308	-0,7216	4,4885		
	Sınıf	1,27964	0,80053	0,600	-1,0040	3,5633		
	Sosyal	0,91591	0,91664	0,918	-1,6989	3,5308		
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,07428	1,24473	1,000	-3,4765	3,6251		
Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	İlk. Mat	3,01573	1,39722	0,258	-0,9701	7,0015		
	Fen Bilg.	1,80917	1,35901	0,768	-2,0676	5,6860		
	Sınıf	1,20535	1,28600	0,937	-2,4632	4,8739		
	Sosyal	0,84162	1,36132	0,990	-3,0417	4,7250		
	Okul Öncesi	-0,07428	1,24473	1,000	-3,6251	3,4765		

EK 16'nın devamı

Post Hoc Tests

		Multiple Comparisons					
		Tukey HSD					
Dependent Variable	(I) Üniversitede Öğrenim Gördüğünüz Program	(J) Üniversitede Öğrenim Gördüğünüz Program	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Duyguların Kullanılması Toplam	İlk. Mat	Fen Bilg.	0,50256	0,54488	0,941	-1,0518	2,0569
		Sınıf	-0,93772	0,50054	0,419	-2,3656	0,4901
		Sosyal	-0,09285	0,54626	1,000	-1,6511	1,4654
		Okul Öncesi	-1,77778*	0,47483	0,003	-3,1323	-0,4233
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,10685	0,68456	1,000	-1,8459	2,0596
	Fen Bilg.	İlk. Mat	-0,50256	0,54488	0,941	-2,0569	1,0518
		Sınıf	-1,44028*	0,47461	0,029	-2,7942	-0,0864
		Sosyal	-0,59541	0,52261	0,865	-2,0862	0,8954
		Okul Öncesi	-2,28035*	0,44742	0,000	-3,5567	-1,0040
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	-0,39571	0,66584	0,991	-2,2951	1,5037
	Sınıf	İlk. Mat	0,93772	0,50054	0,419	-0,4901	2,3656
		Fen Bilg.	1,44028*	0,47461	0,029	0,0864	2,7942
		Sosyal	0,84487	0,47619	0,483	-0,5135	2,2033
		Okul Öncesi	-0,84006	0,39221	0,266	-1,9589	0,2788
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	1,04457	0,63006	0,560	-0,7528	2,8419
	Sosyal	İlk. Mat	0,09285	0,54626	1,000	-1,4654	1,6511
		Fen Bilg.	0,59541	0,52261	0,865	-0,8954	2,0862
		Sınıf	-0,84487	0,47619	0,483	-2,2033	0,5135
		Okul Öncesi	-1,68494*	0,44910	0,002	-2,9661	-0,4038
		Bilg. ve Öğr. Tek. Eğt.	0,19970	0,66696	1,000	-1,7029	2,1023
Okul Öncesi	İlk. Mat	1,77778*	0,47483	0,003	0,4233	3,1323	
	Fen Bilg.	2,28035*	0,44742	0,000	1,0040	3,5567	
	Sınıf	0,84006	0,39221	0,266	-0,2788	1,9589	
	Sosyal	1,68494*	0,44910	0,002	0,4038	2,9661	
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	1,88463*	0,60984	0,025	0,1450	3,6243	
Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	İlk. Mat	-0,10685	0,68456	1,000	-2,0596	1,8459	
	Fen Bilg.	0,39571	0,66584	0,991	-1,5037	2,2951	
	Sınıf	-1,04457	0,63006	0,560	-2,8419	0,7528	
	Sosyal	-0,19970	0,66696	1,000	-2,1023	1,7029	
	Okul Öncesi	-1,88463*	0,60984	0,025	-3,6243	-0,1450	

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

EK 17 Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

Descriptives								
Öğrenme Toplam								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval		Minimum	Maximum
					For Mean			
					Lower Bound	Upper Bound		
İlk. Mat	231	58,3005	5,73094	0,37707	57,5575	59,0434	42,00	86,00
Fen Bilg.	274	60,8695	6,71560	0,40570	60,0708	61,6682	39,00	83,00
Sınıf	416	60,4535	6,58019	0,32262	59,8194	61,0877	36,00	88,00
Sosyal	271	59,3488	6,09849	0,37046	58,6194	60,0781	35,00	77,17
Okul Öncesi	578	60,5485	6,51660	0,27106	60,0161	61,0809	31,00	95,00
Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	121	58,9020	6,01698	0,54700	57,8190	59,9850	41,00	79,00
Total	1891	60,0222	6,42902	0,14784	59,7323	60,3122	31,00	95,00

ANOVA					
Öğrenme Toplam					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1393,724	5	278,745	6,848	0,000
Within Groups	76724,359	1885	40,703		
Total	78118,083	1890			

EK 17'nin devamı

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Öğrenme Toplam						
Tukey HSD						
(I) üniversitede öğrenim gördüğünüz program	(J) üniversitede öğrenim gördüğünüz program	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
İlk. Mat	Fen Bilg.	-2,56906*	0,56987	0,000	-4,1947	-0,9434
	Sınıf	-2,15307*	0,52349	0,001	-3,6464	-0,6597
	Sosyal	-1,04829	0,57131	0,443	-2,6780	0,5815
	Okul Öncesi	-2,24802*	0,49661	0,000	-3,6647	-0,8314
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	-0,60153	0,71595	0,960	-2,6439	1,4408
Fen Bilg.	İlk. Mat	2,56906*	0,56987	0,000	0,9434	4,1947
	Sınıf	0,41599	0,49638	0,960	-1,0000	1,8320
	Sosyal	1,52077	0,54657	0,061	-0,0384	3,0800
	Okul Öncesi	0,32104	0,46794	0,984	-1,0138	1,6559
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	1,96753	0,69637	0,054	-0,0190	3,9540
Sınıf	İlk. Mat	2,15307*	0,52349	0,001	0,6597	3,6464
	Fen Bilg.	-0,41599	0,49638	0,960	-1,8320	1,0000
	Sosyal	1,10478	0,49803	0,230	-0,3159	2,5255
	Okul Öncesi	-0,09495	0,41020	1,000	-1,2651	1,0752
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	1,55154	0,65896	0,173	-0,3282	3,4313
Sosyal	İlk. Mat	1,04829	0,57131	0,443	-0,5815	2,6780
	Fen Bilg.	-1,52077	0,54657	0,061	-3,0800	0,0384
	Sınıf	-1,10478	0,49803	0,230	-2,5255	0,3159
	Okul Öncesi	-1,19973	0,46970	0,109	-2,5396	0,1401
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,44675	0,69755	0,988	-1,5431	2,4366
Okul Öncesi	İlk. Mat	2,24802*	0,49661	0,000	0,8314	3,6647
	Fen Bilg.	-0,32104	0,46794	0,984	-1,6559	1,0138
	Sınıf	0,09495	0,41020	1,000	-1,0752	1,2651
	Sosyal	1,19973	0,46970	0,109	-0,1401	2,5396
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	1,64648	0,63781	0,102	-0,1730	3,4659
Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	İlk. Mat	0,60153	0,71595	0,960	-1,4408	2,6439
	Fen Bilg.	-1,96753	0,69637	0,054	-3,9540	0,0190
	Sınıf	-1,55154	0,65896	0,173	-3,4313	0,3282
	Sosyal	-0,44675	0,69755	0,988	-2,4366	1,5431
	Okul Öncesi	-1,64648	0,63781	0,102	-3,4659	0,1730

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

EK 18 Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Programlardaki Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Anlamlı Toplam	İlk. Mat	231	31,5117	4,34288	0,28574	30,9487	32,0747	11,00	44,00
	Fen Bilg.	274	32,9642	5,15088	0,31118	32,3516	33,5768	11,00	44,00
	Sınıf	416	32,4174	4,60731	0,22589	31,9733	32,8614	18,00	44,00
	Sosyal	271	31,9405	4,68609	0,28466	31,3800	32,5009	14,00	43,00
	Okul Öncesi	578	32,7335	5,06785	0,21079	32,3195	33,1475	11,00	62,65
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	121	31,4610	4,61294	0,41936	30,6307	32,2913	17,00	44,00
	Total	1891	32,3531	4,83515	0,11119	32,1350	32,5711	11,00	62,65
Ezbere Toplam	İlk. Mat	231	26,7887	4,45813	0,29332	26,2108	27,3667	15,00	55,00
	Fen Bilg.	274	27,9053	4,40183	0,26592	27,3818	28,4288	13,00	39,00
	Sınıf	416	28,0362	4,55065	0,22311	27,5976	28,4747	14,00	59,00
	Sosyal	271	27,4083	3,98706	0,24220	26,9315	27,8851	16,00	36,36
	Okul Öncesi	578	27,8150	4,42780	0,18417	27,4532	28,1767	15,00	61,00
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	121	27,4410	4,28641	0,38967	26,6695	28,2126	18,00	39,00
	Total	1891	27,6691	4,39766	0,10113	27,4708	27,8675	13,00	61,00

ANOVA						
		Sum Of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Anlamlı Toplam	Between Groups	493,675	5	98,735	4,260	0,001
	Within Groups	43692,052	1885	23,179		
	Total	44185,727	1890			
Ezbere Toplam	Between Groups	287,391	5	57,478	2,988	0,011
	Within Groups	36264,127	1885	19,238		
	Total	36551,518	1890			

EK 18'in devamı

Post Hoc Tests

- Multiple Comparisons							
Tukey HSD							
Dependent Variable	(I) Üniversitede Öğrenim Gördüğünüz Program	(J) Üniversitede Öğrenim Gördüğünüz Program	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Anlamlı Toplam	İlk. Mat	Fen Bilg.	-1,45252*	0,43004	0,010	-2,6793	-0,2258
		Sımf	-0,90566	0,39504	0,197	-2,0326	0,2213
		Sosyal	-0,42875	0,43113	0,920	-1,6586	0,8011
		Okul Öncesi	-1,22179*	0,37476	0,014	-2,2908	-0,1527
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,05077	0,54028	1,000	-1,4905	1,5920
	Fen Bilg.	İlk. Mat	1,45252*	0,43004	0,010	0,2258	2,6793
		Sımf	0,54685	0,37458	0,690	-0,5217	1,6154
		Sosyal	1,02377	0,41246	0,130	-0,1528	2,2004
		Okul Öncesi	0,23073	0,35312	0,987	-0,7766	1,2381
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	1,50329*	0,52550	0,049	0,0042	3,0024
	Sımf	İlk. Mat	0,90566	0,39504	0,197	-0,2213	2,0326
		Fen Bilg.	-0,54685	0,37458	0,690	-1,6154	0,5217
		Sosyal	0,47691	0,37583	0,802	-0,5952	1,5490
		Okul Öncesi	-0,31612	0,30955	0,911	-1,1992	0,5669
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,95643	0,49727	0,388	-0,4621	2,3750
	Sosyal	İlk. Mat	0,42875	0,43113	0,920	-0,8011	1,6586
		Fen Bilg.	-1,02377	0,41246	0,130	-2,2004	0,1528
		Sımf	-0,47691	0,37583	0,802	-1,5490	0,5952
		Okul Öncesi	-0,79304	0,35445	0,221	-1,8041	0,2181
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,47952	0,52639	0,944	-1,0221	1,9811
Okul Öncesi	İlk. Mat	1,22179*	0,37476	0,014	0,1527	2,2908	
	Fen Bilg.	-0,23073	0,35312	0,987	-1,2381	0,7766	
	Sımf	0,31612	0,30955	0,911	-0,5669	1,1992	
	Sosyal	0,79304	0,35445	0,221	-0,2181	1,8041	
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	1,27255	0,48131	0,087	-0,1005	2,6456	
Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	İlk. Mat	-0,05077	0,54028	1,000	-1,5920	1,4905	
	Fen Bilg.	-1,50329*	0,52550	0,049	-3,0024	-0,0042	
	Sımf	-0,95643	0,49727	0,388	-2,3750	0,4621	
	Sosyal	-0,47952	0,52639	0,944	-1,9811	1,0221	
	Okul Öncesi	-1,27255	0,48131	0,087	-2,6456	0,1005	

EK 18'in devamı

Post Hoc Tests

- Multiple Comparisons							
Tukey HSD							
Dependent Variable	(I) Üniversitede Öğrenim Gördüğünüz Program	(J) Üniversitede Öğrenim Gördüğünüz Program	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Ezberle Toplam	İlk. Mat	Fen Bilg.	-1,11655	0,39178	0,050	-2,2342	0,0011
		Sımf	-1,24741*	0,35990	0,007	-2,2741	-0,2207
		Sosyal	-0,61954	0,39278	0,614	-1,7400	0,5009
		Okul Öncesi	-1,02623*	0,34142	0,032	-2,0002	-0,0523
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	-0,65230	0,49222	0,771	-2,0564	0,7518
	Fen Bilg.	İlk. Mat	1,11655	0,39178	0,050	-0,0011	2,2342
		Sımf	-0,13087	0,34126	0,999	-1,1044	0,8426
		Sosyal	0,49700	0,37577	0,773	-0,5749	1,5689
		Okul Öncesi	0,09031	0,32171	1,000	-0,8274	1,0080
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,46424	0,47876	0,928	-0,9015	1,8300
	Sımf	İlk. Mat	1,24741*	0,35990	0,007	0,2207	2,2741
		Fen Bilg.	0,13087	0,34126	0,999	-0,8426	1,1044
		Sosyal	0,62787	0,34240	0,444	-0,3489	1,6046
		Okul Öncesi	0,22118	0,28201	0,970	-0,5833	1,0257
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,59511	0,45303	0,778	-0,6972	1,8875
	Sosyal	İlk. Mat	0,61954	0,39278	0,614	-0,5009	1,7400
		Fen Bilg.	-0,49700	0,37577	0,773	-1,5689	0,5749
		Sımf	-0,62787	0,34240	0,444	-1,6046	0,3489
		Okul Öncesi	-0,40669	0,32291	0,807	-1,3279	0,5145
		Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	-0,03276	0,47957	1,000	-1,4008	1,3353
Okul Öncesi	İlk. Mat	1,02623*	0,34142	0,032	0,0523	2,0002	
	Fen Bilg.	-0,09031	0,32171	1,000	-1,0080	0,8274	
	Sımf	-0,22118	0,28201	0,970	-1,0257	0,5833	
	Sosyal	0,40669	0,32291	0,807	-0,5145	1,3279	
	Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	0,37393	0,43850	0,957	-0,8769	1,6248	
Bilg.ve Öğr. Tek. Eğt.	İlk. Mat	0,65230	0,49222	0,771	-0,7518	2,0564	
	Fen Bilg.	-0,46424	0,47876	0,928	-1,8300	0,9015	
	Sımf	-0,59511	0,45303	0,778	-1,8875	0,6972	
	Sosyal	0,03276	0,47957	1,000	-1,3353	1,4008	
	Okul Öncesi	-0,37393	0,43850	0,957	-1,6248	0,8769	

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

EK 19 Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler t-Testi Analizi Verileri (Output)

T-Test

Group Statistics									
		Programınızı Seviyor Musunuz	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Duygusal Toplam		Evet	1640	154,3203	18,08350	0,44654			
		Hayır	239	150,8474	16,63537	1,07605			

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
Duygusal Toplam	Equal variances assumed	0,020	0,889	2,801	1877	0,005	3,47285	1,23979	1,04133	5,90438
	Equal variances not assumed			2,981	325,627	0,003	3,47285	1,16503	1,18093	5,76478

EK 20 Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Verileri (Output)

T-Test

Group Statistics					
	Programınızı Seviyor Musunuz	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
İyimserlik Toplam	Evet	1640	98,1895	12,43696	0,30711
	Hayır	239	96,3926	11,87019	0,76782
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	Evet	1640	93,9285	12,54851	0,30986
	Hayır	239	91,8868	11,96806	0,77415
Duyguların Kullanılması Toplam	Evet	1640	43,1067	6,23051	0,15385
	Hayır	239	42,0098	5,57103	0,36036

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
İyimserlik Toplam	Equal Variances Assumed	0,273	0,602	2,099	1877	0,036	1,79686	0,85623	0,11759	3,47612
	Equal Variances Not Assumed			2,173	319,056	0,031	1,79686	0,82696	0,16988	3,42384
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	Equal Variances Assumed	0,433	0,511	2,363	1877	0,018	2,04166	0,86384	0,34747	3,73584
	Equal Variances Not Assumed			2,448	319,179	0,015	2,04166	0,83386	0,40110	3,68221
Duyguların Kullanılması Toplam	Equal Variances Assumed	0,022	0,883	2,576	1877	0,010	1,09690	0,42587	0,26168	1,93213
	Equal Variances Not Assumed			2,799	331,074	0,005	1,09690	0,39183	0,32612	1,86769

EK 21 Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Verileri (Output)

T-Test

Group Statistics									
Programınızı Seviyor Musunuz		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean				
Öğrenme Toplam	Evet	1640	60,1514	6,39684	0,15796				
	Hayır	239	59,0030	6,49653	0,42023				

Independent Samples Test										
Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Öğrenme Toplam	Equal Variances Assumed	0,000	0,996	2,588	1877	0,010	1,14836	0,44378	0,27800	2,01872
	Equal Variances Not Assumed			2,558	309,111	0,011	1,14836	0,44893	0,26501	2,03171

EK 22 Öğretmen Adaylarının Programı Sevme Durumlarındaki Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Verileri (Output)

T-Test

Group Statistics					
	Programınızı Seviyor Musunuz	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Anlamlı Toplam	Evet	1640	32,5161	4,74641	0,11720
	Hayır	239	31,0767	5,05388	0,32691
Ezbere Toplam	Evet	1640	27,6353	4,38655	0,10832
	Hayır	239	27,9264	4,54008	0,29367

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
Anlamlı toplam	Equal variances assumed	1,803	0,179	4,343	1877	0,000	1,43938	0,33141	0,78942	2,08934
	Equal variances not assumed			4,145	302,391	0,000	1,43938	0,34728	0,75599	2,12278
Ezbere toplam	Equal variances assumed	0,631	0,427	-0,954	1877	0,340	-0,29102	0,30508	-0,88936	0,30732
	Equal variances not assumed			-0,930	306,338	0,353	-0,29102	0,31301	-0,90695	0,32490

EK 23 Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

Descriptives								
Duygusal Toplam								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval For Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Genel Lise	591	153,3068	18,50369	0,76114	151,8119	154,8016	57,00	315,00
Meslek Lisesi	545	156,6114	17,28613	0,74046	155,1569	158,0659	67,00	201,00
Anadolu Lisesi	585	152,7977	17,20306	0,71126	151,4007	154,1946	73,00	196,00
Anadolu Öğretmen Lisesi	149	151,8970	19,32949	1,58353	148,7677	155,0262	73,00	186,00
Fen Lisesi	10	141,9625	12,55471	3,97015	132,9814	150,9436	121,67	169,76
Total	1880	153,9343	17,88519	0,41249	153,1253	154,7432	57,00	315,00

ANOVA					
Duygusal Toplam					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6946,084	4	1736,521	5,480	0,000
Within Groups	594108,783	1875	316,858		
Total	601054,868	1879			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Duygusal Toplam						
Tukey HSD						
(I) Mezun Olduğunuz Lise Türü	(J) Mezun Olduğunuz Lise Türü	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Genel Lise	Meslek Lisesi	-3,30463*	1,05713	0,015	-6,1911	-0,4182
	Anadolu Lisesi	0,50908	1,03816	0,988	-2,3255	3,3437
	Anadolu Öğretmen Lisesi	1,40977	1,63178	0,910	-3,0457	5,8652
	Fen Lisesi	11,34425	5,67644	0,267	-4,1549	26,8434
Meslek Lisesi	Genel Lise	3,30463*	1,05713	0,015	0,4182	6,1911
	Anadolu Lisesi	3,81371*	1,05973	0,003	0,9202	6,7072
	Anadolu Öğretmen Lisesi	4,71439*	1,64559	0,034	0,2212	9,2076
	Fen Lisesi	14,64887	5,68042	0,075	-8,611	30,1589
Anadolu Lisesi	Genel Lise	-0,50908	1,03816	0,988	-3,3437	2,3255
	Meslek Lisesi	-3,81371*	1,05973	0,003	-6,7072	-0,9202
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0,90068	1,63346	0,982	-3,5594	5,3607
	Fen Lisesi	10,83516	5,67692	0,313	-4,6653	26,3356

EK 23'ün devamı

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Duygusal Toplam						
Tukey HSD						
(I) Mezun Olduğunuz Lise Türü	(J) Mezun Olduğunuz Lise Türü	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Anadolu Öğretmen Lisesi	Genel Lise	-1,40977	1,63178	0,910	-5,8652	3,0457
	Meslek Lisesi	-4,71439*	1,64559	0,034	-9,2076	-0,2212
	Anadolu Lisesi	-0,90068	1,63346	0,982	-5,3607	3,5594
	Fen Lisesi	9,93448	5,81484	0,429	-5,9425	25,8115
Fen Lisesi	Genel Lise	-11,34425	5,67644	0,267	-26,8434	4,1549
	Meslek Lisesi	-14,64887	5,68042	0,075	-30,1589	0,8611
	Anadolu Lisesi	-10,83516	5,67692	0,313	-26,3356	4,6653
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-9,93448	5,81484	0,429	-25,8115	5,9425

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

EK 24 Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal-Wallis H Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval For Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
İyimserlik Toplam	Genel Lise	591	97,7723	12,37410	0,50900	96,7726	98,7719	28,00	153,00
	Meslek Lisesi	545	99,7509	12,32616	0,52799	98,71381	100,7881	39,00	127,00
	Anadolu Lisesi	585	97,2181	11,74823	0,48573	96,2641	98,1721	41,00	126,00
	Anadolu Öğretmen Lisesi	149	96,2251	14,06252	1,15205	93,9485	98,5017	40,00	119,00
	Fen Lisesi	10	89,4951	9,29952	2,94077	82,8427	96,1476	73,00	105,76
	Total	1880	98,0068	12,35656	0,28498	97,4479	98,5657	28,00	153,00
Duyguların Kullanılması Toplam	Genel Lise	591	42,8234	7,05151	0,29006	42,2538	43,3931	21,00	150,00
	Meslek Lisesi	545	43,6209	5,34311	0,22887	43,1713	44,0705	22,00	60,00
	Anadolu Lisesi	585	42,5703	5,99123	0,24771	42,0838	43,0568	22,00	65,00
	Anadolu Öğretmen Lisesi	149	43,2402	5,54557	0,45431	42,3424	44,1379	25,00	61,00
	Fen Lisesi	10	40,5000	5,23344	1,65496	36,7562	44,2438	34,00	52,00
	Total	1880	42,9965	6,14859	0,14181	42,7184	43,2746	21,00	150,00

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
İyimserlik Toplam	Between Groups	3251,744	4	812,936	5,374	0,000
	Within Groups	283642,353	1875	151,276		
	Total	286894,096	1879			
Duyguların Kullanılması Toplam	Between Groups	407,632	4	101,908	2,705	0,029
	Within Groups	70628,173	1875	37,668		
	Total	71035,805	1879			

EK 24'ün devamı

Post Hoc Tests

		Multiple Comparisons						
		Tukey HSD						
Dependent Variable	(I) mezun olduğunuz lise türü	(J) mezun olduğunuz lise türü	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
İyimsizlik Toplamı	Genel Lise	Meslek Lisesi	-1,97866	0,73044	0,053	-3,9731	0,0157	
		Anadolu Lisesi	0,55414	0,71733	0,939	-1,4045	2,5128	
		Anadolu Öğretmen Lisesi	1,54717	1,12749	0,646	-1,5314	4,6257	
		Fen Lisesi	8,27711	3,92219	0,216	-2,4322	18,9864	
	Meslek Lisesi	Genel Lise	1,97866	0,73044	0,053	-0,0157	3,9731	
		Anadolu Lisesi	2,53280*	0,73223	0,005	0,5335	4,5321	
		Anadolu Öğretmen Lisesi	3,52584*	1,13703	0,017	0,4212	6,6304	
		Fen Lisesi	10,25577	3,92494	0,068	-0,4610	20,9726	
	Anadolu Lisesi	Genel Lise	-0,55414	0,71733	0,939	-2,5128	1,4045	
		Meslek Lisesi	-2,53280*	0,73223	0,005	-4,5321	-0,5335	
		Anadolu Öğretmen Lisesi	0,99303	1,12866	0,904	-2,0887	4,0748	
		Fen Lisesi	7,72297	3,92252	0,282	-2,9872	18,4332	
	Anadolu Öğretmen Lisesi	Genel Lise	-1,54717	1,12749	0,646	-4,6257	1,5314	
		Meslek Lisesi	-3,52584*	1,13703	0,017	-6,6304	-0,4212	
		Anadolu Lisesi	-0,99303	1,12866	0,904	-4,0748	2,0887	
		Fen Lisesi	6,72994	4,01782	0,450	-4,2404	17,7003	
	Fen Lisesi	Genel Lise	-8,27711	3,92219	0,216	-18,9864	2,4322	
		Meslek Lisesi	-10,25577	3,92494	0,068	-20,9726	0,4610	
		Anadolu Lisesi	-7,72297	3,92252	0,282	-18,4332	2,9872	
		Anadolu Öğretmen Lisesi	-6,72994	4,01782	0,450	-17,7003	4,2404	

EK 24'ün devamı

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons							
Tukey HSD							
Dependent Variable	(I) mezun olduğunuz lise türü	(J) mezun olduğunuz lise türü	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Duyguların Kullanılması Toplam	Genel Lise	Meslek Lisesi	-0,79748	0,36449	0,185	-1,7927	0,1977
		Anadolu Lisesi	0,25314	0,35795	0,955	-,7242	1,2305
		Anadolu Öğretmen Lisesi	-0,41672	0,56262	0,947	-1,9529	1,1195
		Fen Lisesi	2,32343	1,95718	0,759	-3,0205	7,6674
	Meslek Lisesi	Genel Lise	0,79748	0,36449	0,185	-0,1977	1,7927
		Anadolu Lisesi	1,05062*	0,36539	0,033	0,0530	2,0483
		Anadolu Öğretmen Lisesi	0,38076	0,56738	0,963	-1,1684	1,9300
		Fen Lisesi	3,12091	1,95856	0,502	-2,2268	8,4686
	Anadolu Lisesi	Genel Lise	-0,25314	0,35795	0,955	-1,2305	0,7242
		Meslek Lisesi	-1,05062*	0,36539	0,033	-2,0483	-0,0530
		Anadolu Öğretmen Lisesi	-0,66986	0,56320	0,758	-2,2076	0,8679
		Fen Lisesi	2,07029	1,95735	0,828	-3,2741	7,4147
	Anadolu Öğretmen Lisesi	Genel Lise	0,41672	0,56262	0,947	-1,1195	1,9529
		Meslek Lisesi	-0,38076	0,56738	0,963	-1,9300	1,1684
		Anadolu Lisesi	0,66986	0,56320	0,758	-0,8679	2,2076
		Fen Lisesi	2,74015	2,00490	0,649	-2,7341	8,2144
	Fen Lisesi	Genel Lise	-2,32343	1,95718	0,759	-7,6674	3,0205
		Meslek Lisesi	-3,12091	1,95856	0,502	-8,4686	2,2268
		Anadolu Lisesi	-2,07029	1,95735	0,828	-7,4147	3,2741
		Anadolu Öğretmen Lisesi	-2,74015	2,00490	0,649	-8,2144	2,7341

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

EK 24'ün devamı

Test of Homogeneity of Variances			
Duyuların Değerlendirilmesi Toplam			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,758	4	1875	0,026

NPar Tests

	Descriptive Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Duyuların Değerlendirilmesi Toplam	1891	93,6773	12,47522	30,00	205,00

Kruskal Wallis Tests

	Ranks		
	Mezun Olduğunuz Lise Türü	N	Mean Rank
Duyuların Değerlendirilmesi Toplam	Genel Lise	591	917,95
	Meslek Lisesi	545	1029,32
	Anadolu Lisesi	585	905,71
	Anadolu Öğretmen Lisesi	149	871,26
	Fen Lisesi	10	499,85
	Total	1880	

Test Statistics

Duyuların Değerlendirilmesi Toplam	
Chi-Square	27,040
df	4
Asymp. Sig.	0,000

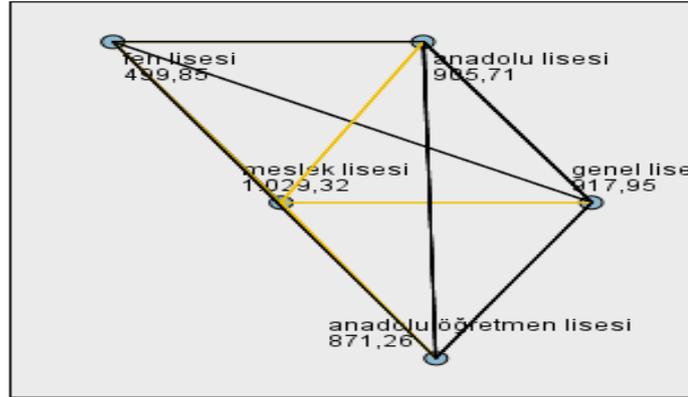
Nonparametric Tests

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
2	The distribution of duyguların_değerlendirilmesi_toplam is the same across categories of mezun_olduğunuz_lise_türü.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

EK 24'ün devamı

Pairwise Comparisons of mezun_olduğunuz_lise_türü



Each node shows the sample average rank of mezun_olduğunuz_lise_türü.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
fen lisesi-anadolu öğretmen lisesi	371,408	177,288	2,095	,036	,362
fen lisesi-anadolu lisesi	405,856	173,083	2,345	,019	,190
fen lisesi-genel lise	418,096	173,068	2,416	,016	,157
fen lisesi-meslek lisesi	529,471	173,190	3,057	,002	,022
anadolu öğretmen lisesi-anadolu lisesi	34,448	49,802	,692	,489	1,000
anadolu öğretmen lisesi-genel lise	46,687	49,751	,938	,348	1,000
anadolu öğretmen lisesi-meslek lisesi	158,063	50,172	3,150	,002	,016
anadolu lisesi-genel lise	12,240	31,652	,387	,699	1,000
anadolu lisesi-meslek lisesi	123,615	32,310	3,826	,000	,001
genel lise-meslek lisesi	-111,375	32,231	-3,456	,001	,005

EK 25 Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

Descriptives								
Öğrenme Toplam								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval For Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Genel Lise	591	60,0121	6,47369	0,26629	59,4891	60,5351	36,00	88,00
Meslek Lisesi	545	60,8316	6,19564	0,26539	60,3102	61,3529	31,00	95,00
Anadolu Lisesi	585	59,5852	6,64356	0,27468	59,0458	60,1247	35,00	87,00
Anadolu Öğretmen Lisesi	149	58,6901	5,49224	0,44994	57,8009	59,5792	42,00	78,00
Fen Lisesi	10	59,3000	9,91127	3,13422	52,2099	66,3901	51,00	86,00
Total	1880	60,0083	6,42103	0,14809	59,7178	60,2987	31,00	95,00

ANOVA					
Öğrenme Toplam					
	Sum Of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	738,026	4	184,506	4,509	0,001
Within Groups	76732,452	1875	40,924		
Total	77470,478	1879			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Öğrenme Toplam						
Tukey HSD						
(I) Mezun Olduğunuz Lise Türü	(J) Mezun Olduğunuz Lise Türü	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Genel Lise	Meslek Lisesi	-0,81948	0,37991	0,197	-1,8568	0,2179
	Anadolu Lisesi	0,42683	0,37310	0,783	-0,5919	1,4455
	Anadolu Öğretmen Lisesi	1,32202	0,58643	0,160	-0,2792	2,9232
	Fen Lisesi	0,71208	2,04001	0,997	-4,8580	6,2822
Meslek Lisesi	Genel Lise	0,81948	0,37991	0,197	-0,2179	1,8568
	Anadolu Lisesi	1,24631*	0,38085	0,010	0,2064	2,2862
	Anadolu Öğretmen Lisesi	2,14150*	0,59139	0,003	0,5267	3,7563
	Fen Lisesi	1,53156	2,04144	0,944	-4,0425	7,1056
Anadolu Lisesi	Genel Lise	-0,42683	0,37310	0,783	-1,4455	0,5919
	Meslek Lisesi	-1,24631*	0,38085	0,010	-2,2862	-0,2064
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0,89519	0,58704	0,546	-0,7077	2,4981
	Fen Lisesi	0,28525	2,04018	1,000	-5,2853	5,8558

EK 25'in devamı

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Öğrenme Toplam						
Tukey HSD						
(I) Mezun Olduğunuz Lise Türü	(J) Mezun Olduğunuz Lise Türü	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Anadolu Öğretmen Lisesi	Genel Lise	-1,32202	0,58643	0,160	-2,9232	0,2792
	Meslek Lisesi	-2,14150*	0,59139	0,003	-3,7563	-0,5267
	Anadolu Lisesi	-0,89519	0,58704	0,546	-2,4981	0,7077
	Fen Lisesi	-0,60994	2,08975	0,998	-6,3159	5,0960
Fen Lisesi	Genel Lise	-0,71208	2,04001	0,997	-6,2822	4,8580
	Meslek Lisesi	-1,53156	2,04144	0,944	-7,1056	4,0425
	Anadolu Lisesi	-0,28525	2,04018	1,000	-5,8558	5,2853
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0,60994	2,08975	0,998	-5,0960	6,3159

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

EK 26 Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türündeki Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal-Wallis H Testi Analizi Verileri (Output)

Test of Homogeneity of Variances			
Anlamlı Öğrenme Toplam			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,831	4	1875	0,023

NPar Tests

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Anlamlı Toplam	1891	32,3531	4,83515	11,00	62,65

Kruskal Wallis Test

Ranks			
	Mezun Olduğunuz Lise Türü	N	Mean Rank
Anlamlı Toplam	Genel Lise	591	959,05
	Meslek Lisesi	545	1011,15
	Anadolu Lisesi	585	891,77
	Anadolu Öğretmen Lisesi	149	828,57
	Fen Lisesi	10	511,95
	Total	1880	

Test Statistics

Anlamlı Toplam	
Chi-Square	27,343
df	4
Asymp. Sig.	0,000

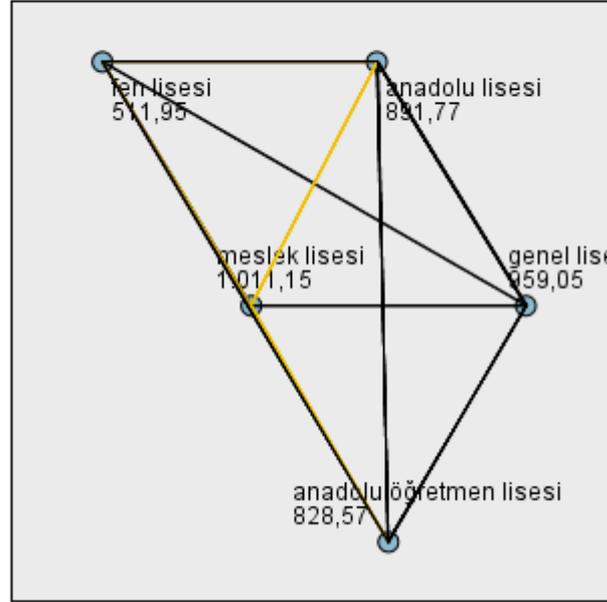
Nonparametric Tests

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of anlamli_toplam is the same across categories of mezun_oldugunuz_lise_turu.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

EK 26'nın devamı

Pairwise Comparisons of mezun_oldugunuz_lise_turu



Each node shows the sample average rank of mezun_oldugunuz_lise_turu.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
fen lisesi-anadolu öğretmen lisesi	316,624	176,873	1,790	,073	,734
fen lisesi-anadolu lisesi	379,823	172,677	2,200	,028	,278
fen lisesi-genel lise	447,101	172,663	2,589	,010	,096
fen lisesi-meslek lisesi	499,200	172,784	2,889	,004	,039
anadolu öğretmen lisesi-anadolu lisesi	63,199	49,686	1,272	,203	1,000
anadolu öğretmen lisesi-genel lise	130,477	49,635	2,629	,009	,086
anadolu öğretmen lisesi-meslek lisesi	182,577	50,055	3,648	,000	,003
anadolu lisesi-genel lise	67,278	31,578	2,131	,033	,331
anadolu lisesi-meslek lisesi	119,378	32,234	3,703	,000	,002
genel lise-meslek lisesi	-52,100	32,155	-1,620	,105	1,000

EK 26'nin devamı

Oneway

Descriptives									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval For Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
Genel Lise	591	27,5759	4,37493	0,17996	27,2224	27,9293	15,00	59,00	
Meslek Lisesi	545	27,8199	4,32484	0,18526	27,4560	28,1839	14,00	61,00	
Anadolu Lisesi	585	27,6803	4,47635	0,18507	27,3168	28,0437	13,00	55,00	
Ezber Toplam Anadolu Öğretmen Lisesi	149	27,2465	4,44323	0,36400	26,5272	27,9658	16,00	39,00	
Fen Lisesi	10	29,1000	2,23358	0,70632	27,5022	30,6978	25,00	32,00	
Total	1880	27,6611	4,38932	0,10123	27,4626	27,8596	13,00	61,00	

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ezber Toplam	Between Groups	64,581	4	16,145	,838	0,501
	Within Groups	36136,452	1875	19,273		
	Total	36201,034	1879			

EK 27 Öğretmen Adaylarının AGNO Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

Descriptives								
Duygusal Toplam								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval For Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
2,00 ve Altı	63	151,5389	20,05897	2,52719	146,4871	156,5907	73,00	194,00
2,01-3,00	981	153,6148	18,43669	0,58864	152,4596	154,7699	78,00	315,00
3,01-4,00	358	156,6628	15,81276	0,83573	155,0192	158,3064	104,00	197,00
Total	1402	154,2998	17,92730	0,47879	153,3606	155,2390	73,00	315,00

ANOVA					
Duygusal Toplam					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2939,584	2	1469,792	4,597	0,010
Within Groups	447325,258	1399	319,746		
Total	450264,843	1401			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons							
Dependent Variable: Duygusal Toplam							
Tukey HSD							
(I) ağırlıklı genel not ortalamanız	(J) ağırlıklı genel not ortalamanız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
					Lower Bound	Upper Bound	
2,00 ve altı	2,01-3,00	-2,07587	2,32407	0,645	-7,5286	3,3769	
	3,01-4,00	-5,12391	2,44305	0,091	-10,8558	0,6080	
2,01-3,00	2,00 ve altı	2,07587	2,32407	0,645	-3,3769	7,5286	
	3,01-4,00	-3,04804*	1,10412	0,016	-5,6385	-0,4576	
3,01-4,00	2,00 ve altı	5,12391	2,44305	0,091	-0,6080	10,8558	
	2,01-3,00	3,04804*	1,10412	0,016	0,4576	5,6385	

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

EK 28 Öğretmen Adaylarının AGNO Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval For Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
İyimserlik Toplam	2,00 ve Altı	63	97,2825	14,73884	1,85692	93,5706	100,9945	42,00	124,00
	2,01-3,00	981	97,8260	12,36890	0,39491	97,0510	98,6010	39,00	153,00
	3,01-4,00	358	99,3906	11,07434	0,58530	98,2395	100,5416	59,00	126,00
	Total	1402	98,2011	12,18109	0,32532	97,5629	98,8393	39,00	153,00
Duyuların Değerlendirilmesi Toplam	2,00 ve Altı	63	92,5144	13,08483	1,64853	89,2190	95,8098	49,00	123,00
	2,01-3,00	981	93,6061	12,64731	0,40380	92,8137	94,3985	46,00	205,00
	3,01-4,00	358	95,6349	10,96672	0,57961	94,4950	96,7748	65,00	131,00
	Total	1402	94,0751	12,28808	0,32818	93,4313	94,7189	46,00	205,00
Duyuların Kullanılması Toplam	2,00 ve Altı	63	41,7198	6,11814	0,77081	40,1790	43,2607	22,00	56,00
	2,01-3,00	981	42,9101	6,73435	0,21501	42,4881	43,3320	23,00	150,00
	3,01-4,00	358	43,8773	5,15176	0,27228	43,3418	44,4127	27,37	60,00
	Total	1402	43,1035	6,35674	0,16977	42,7705	43,4366	22,00	150,00

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
İyimserlik Toplam	Between Groups	697,673	2	348,836	2,356	0,095
	Within Groups	207181,333	1399	148,092		
	Total	207879,005	1401			
Duyuların Değerlendirilmesi Toplam	Between Groups	1240,221	2	620,110	4,125	0,016
	Within Groups	210306,552	1399	150,326		
	Total	211546,773	1401			
Duyuların Kullanılması Toplam	Between Groups	371,657	2	185,829	4,623	0,010
	Within Groups	56240,135	1399	40,200		
	Total	56611,792	1401			

EK 28'in devamı

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons							
Tukey HSD							
Dependent Variable	(I) ağırlıklı genel not ortalamanız	(J) ağırlıklı genel not ortalamanız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
İyimsizlik Toplam	2,00 ve altı	2,01-3,00	-0,54348	1,58166	0,937	-4,2544	3,1674
		3,01-4,00	-2,10802	1,66263	0,414	-6,0089	1,7928
	2,01-3,00	2,00 ve altı	0,54348	1,58166	0,937	-3,1674	4,2544
		3,01-4,00	-1,56454	0,75142	0,094	-3,3275	0,1984
	3,01-4,00	2,00 ve altı	2,10802	1,66263	0,414	-1,7928	6,0089
		2,01-3,00	1,56454	0,75142	0,094	-0,1984	3,3275
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	2,00 ve altı	2,01-3,00	-1,09171	1,59354	0,772	-4,8305	2,6471
		3,01-4,00	-3,12049	1,67512	0,150	-7,0507	0,8097
	2,01-3,00	2,00 ve altı	1,09171	1,59354	0,772	-2,6471	4,8305
		3,01-4,00	-2,02878*	0,75706	0,020	-3,8050	-0,2526
	3,01-4,00	2,00 ve altı	3,12049	1,67512	0,150	-0,8097	7,0507
		2,01-3,00	2,02878*	0,75706	0,020	0,2526	3,8050
Duyguların Kullanılması Toplam	2,00 ve altı	2,01-3,00	-1,19022	0,82406	0,318	-3,1236	0,7432
		3,01-4,00	-2,15741*	0,86625	0,034	-4,1898	-0,1250
	2,01-3,00	2,00 ve altı	1,19022	0,82406	0,318	-0,7432	3,1236
		3,01-4,00	-0,96720*	0,39150	0,036	-1,8857	-0,0487
	3,01-4,00	2,00 ve altı	2,15741*	0,86625	0,034	0,1250	4,1898
		2,01-3,00	0,96720*	0,39150	0,036	0,0487	1,8857

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

EK 29 Öğretmen Adaylarının AGNO Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

Descriptives								
Öğrenme Toplam								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
2,00 ve altı	63	59,8989	6,26365	0,78915	58,3215	61,4764	44,00	80,00
2,01-3,00	981	60,0117	6,18874	0,19759	59,6239	60,3994	35,00	88,00
3,01-4,00	358	60,5843	6,64645	0,35128	59,8935	61,2752	31,00	95,00
Total	1402	60,1528	6,31257	0,16859	59,8221	60,4835	31,00	95,00

ANOVA					
Öğrenme Toplam					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	90,276	2	45,138	1,133	0,322
Within Groups	55737,533	1399	39,841		
Total	55827,810	1401			

EK 30 Öğretmen Adaylarının AGNO Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Anlamlı Toplam	2,00 ve altı	63	31,0952	4,98939	0,62860	29,8387	32,3518	17,00	44,00
	2,01-3,00	981	32,3836	4,51806	0,14425	32,1006	32,6667	11,00	61,00
	3,01-4,00	358	33,3725	5,00153	0,26434	32,8526	33,8923	11,00	62,65
	Total	1402	32,5782	4,69483	0,12539	32,3323	32,8242	11,00	62,65
Ezbere Toplam	2,00 ve altı	63	28,8037	4,11921	0,51897	27,7663	29,8411	18,00	38,00
	2,01-3,00	981	27,6280	4,29079	0,13699	27,3592	27,8968	13,00	55,00
	3,01-4,00	358	27,2119	4,66048	0,24631	26,7275	27,6963	15,00	61,00
	Total	1402	27,5746	4,38948	0,11723	27,3446	27,8045	13,00	61,00

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Anlamlı Toplam	Between Groups	401,539	2	200,769	9,216	0,000
	Within Groups	30478,491	1399	21,786		
	Total	30880,030	1401			
Ezbere Toplam	Between Groups	145,076	2	72,538	3,780	0,023
	Within Groups	26848,716	1399	19,191		
	Total	26993,793	1401			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons							
Tukey HSD							
Dependent Variable	(I) Ağırlıklı Genel Ortalamanız	(J) Ağırlıklı Genel Ortalamanız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Anlamlı Toplam	2,00 ve altı	2,01-3,00	-1,28840	0,60664	0,085	-2,7117	0,1349
		3,01-4,00	-2,27724*	0,63770	0,001	-3,7734	-0,7811
	2,01-3,00	2,00 ve altı	1,28840	0,60664	0,085	-0,1349	2,7117
		3,01-4,00	-0,98884*	0,28821	0,002	-1,6650	-0,3127
	3,01-4,00	2,00 ve altı	2,27724*	0,63770	0,001	0,7811	3,7734
		2,01-3,00	0,98884*	0,28821	0,002	0,3127	1,6650

EK 30'un devamı

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons								
Tukey HSD								
Dependent Variable	(I) Ağırlıklı Genel Not Ortalamanız	(J) Ağırlıklı Genel Not Ortalamanız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
Ezbere Toplam	2,00 ve altı	2,01-3,00	2,01-3,00	1,17569	0,56937	0,098	-0,1602	2,5116
		3,01-4,00	3,01-4,00	1,59184*	0,59852	0,022	0,1876	2,9961
	2,01-3,00	2,00 ve altı	2,00 ve altı	-1,17569	0,56937	0,098	-2,5116	0,1602
		3,01-4,00	3,01-4,00	0,41614	0,27050	0,273	-0,2185	1,0508
	3,01-4,00	2,00 ve altı	2,00 ve altı	-1,59184*	0,59852	0,022	-2,9961	-0,1876
		2,01-3,00	2,01-3,00	-0,41614	0,27050	0,273	-1,0508	0,2185

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

EK 31 Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

Descriptives								
Duygusal Toplam								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Düşük	226	152,3961	17,04211	1,13362	150,1622	154,6300	102,00	194,00
Orta	1608	153,9790	17,93904	0,44736	153,1015	154,8564	57,00	315,00
Yüksek	52	157,0379	20,25074	2,80827	151,4001	162,6758	120,00	209,00
Total	1886	153,8736	17,90695	0,41234	153,0649	154,6823	57,00	315,00

ANOVA					
Duygusal Toplam					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1031,870	2	515,935	1,610	0,200
Within Groups	603409,849	1883	320,451		
Total	604441,719	1885			

EK 32 Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Duygusal Zekâ Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal-Wallis H Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
İyimserlik Toplam	Düşük	226	97,6510	13,03626	0,86716	95,9422	99,3597	41,00	124,00
	Orta	1608	97,9413	12,27613	0,30614	97,3408	98,5418	28,00	153,00
	Yüksek	52	99,7816	12,15578	1,68570	96,3974	103,1658	73,05	123,00
	Total	1886	97,9572	12,36381	0,28470	97,3989	98,5156	28,00	153,00
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	Düşük	226	93,4595	12,40504	0,82517	91,8335	95,0856	56,00	132,00
	Orta	1608	93,6345	12,44573	0,31037	93,0258	94,2433	30,00	205,00
	Yüksek	52	95,0869	13,28136	1,84179	91,3893	98,7844	71,00	121,00
	Total	1886	93,6536	12,46011	0,28691	93,0909	94,2163	30,00	205,00

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
İyimserlik Toplam	Between Groups	194,674	2	97,337	0,637	0,529
	Within Groups	287953,761	1883	152,923		
	Total	288148,434	1885			
Duyguların Değerlendirilmesi Toplam	Between Groups	115,918	2	57,959	0,373	0,689
	Within Groups	292538,347	1883	155,358		
	Total	292654,265	1885			

EK 32'in devamı

Test of Homogeneity of Variances			
Duyguların Kullanılması Toplam			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
6,416	2	1883	0,002

NPar Tests

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Duyguların Kullanılması Toplam	1891	42,9836	6,15177	21,00	150,00

Kruskal Wallis Test

Ranks			
	Ekonomik Düzeyiniz	N	Mean Rank
Duyguların Kullanılması Toplam	Düşük	226	809,02
	Orta	1608	960,65
	Yüksek	52	997,52
	Total	1886	

Test Statistics

	Duyguların Kullanılması Toplam
Chi-Square	15,935
df	2
Asymp. Sig.	0,000

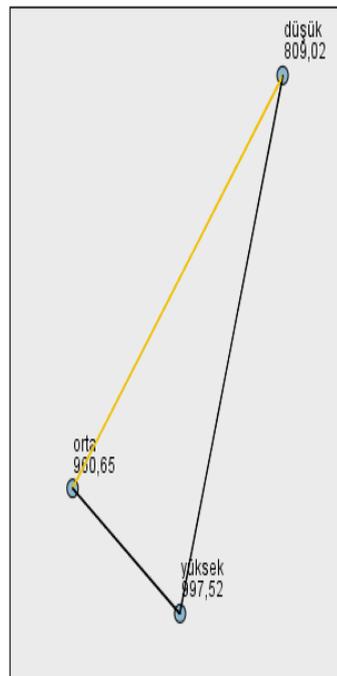
EK 32'in devamı

Nonparametric Tests

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
3	The distribution of duyguların_kullanılması_toplam is the same across categories of ekonomik_düzeiniz.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Pairwise Comparisons of ekonomik_düzeiniz



Each node shows the sample average rank of ekonomik_düzeiniz.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
düşük-orta	-151,637	38,631	-3,925	,000	,000
düşük-yüksek	-188,502	83,638	-2,254	,024	,073
orta-yüksek	-36,865	76,621	-,481	,630	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2

EK 33 Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Öğrenme Yaklaşımı Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi Verileri (Output)

Oneway

Descriptives								
Öğrenme Toplam								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Düşük	226	59,4196	7,09927	0,47224	58,4890	60,3502	35,00	77,17
Orta	1608	60,1032	6,32196	0,15766	59,7939	60,4124	31,00	95,00
Yüksek	52	60,3904	6,61810	0,91776	58,5479	62,2329	45,00	78,00
Total	1886	60,0292	6,42857	0,14803	59,7389	60,3195	31,00	95,00

ANOVA					
Öğrenme toplam					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	99,562	2	49,781	1,205	0,300
Within Groups	77800,850	1883	41,317		
Total	77900,412	1885			

EK 34 Öğretmen Adaylarının Ekonomik Düzey Öğrenme Yaklaşımı Alt Boyutları Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Analizi Verileri (Output)

Test Of Homogeneity Of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Anlamlı Öğrenme Toplam	3,743	2	1883	0,024
Ezbere Öğrenme Toplam	3,096	2	1883	0,045

NPar Tests

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Anlamlı Toplam	1891	32,3531	4,83515	11,00	62,65
Ezbere Toplam	1891	27,6691	4,39766	13,00	61,00

Kruskal Wallis Test

Ranks			
	Ekonomik Düzeyiniz	N	Mean Rank
Anlamlı Toplam	Düşük	226	915,79
	Orta	1608	946,71
	Yüksek	52	964,55
	Total	1886	
Ezbere Toplam	Düşük	226	935,00
	Orta	1608	942,35
	Yüksek	52	1015,91
	Total	1886	

Test Statistics

	Anlamlı toplam	Ezbere toplam
Chi-Square	0,723	0,987
df	2	2
Asymp. Sig.	0,697	0,610

EK 35 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi / Tek Yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output)

Descriptive Statistics				
	Cinsiyet	Mean	Std. Deviation	N
Duygusal Toplam	Kız	152,8406	17,17235	208
	Erkek	150,1950	18,37865	66
	Total	152,2033	17,47297	274
Öğrenme Toplam	Kız	60,6733	6,01010	208
	Erkek	61,4880	8,59492	66
	Total	60,8695	6,71560	274

Box's Test of Equality of Covariance Matrices^a

Box's M	17,644
F	5,811
df1	3
df2	230857,773
Sig.	0,001

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
Duygusal Toplam	0,091	1	272	0,764
Öğrenme Toplam	9,135	1	272	0,003

EK 35'in devamı

Multivariate Tests^a							
	Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	0,990	12927,948 ^b	2,000	271,000	0,000	0,990
	Wilks' Lambda	0,010	12927,948 ^b	2,000	271,000	0,000	0,990
	Hotelling's Trace	95,409	12927,948 ^b	2,000	271,000	0,000	0,990
	Roy's Largest Root	95,409	12927,948 ^b	2,000	271,000	0,000	0,990
Cinsiyet	Pillai's Trace	0,009	1,199 ^b	2,000	271,000	0,303	0,009
	Wilks' Lambda	0,991	1,199 ^b	2,000	271,000	0,303	0,009
	Hotelling's Trace	0,009	1,199 ^b	2,000	271,000	0,303	0,009
	Roy's Largest Root	0,009	1,199 ^b	2,000	271,000	0,303	0,009

EK 36 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki-Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi / Tek Yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output)

Descriptive Statistics				
	Sınıfınız	Mean	Std. Deviation	N
Duygusal toplam	1	152,2812	17,56410	87
	2	153,0815	17,73788	70
	3	152,1357	16,91990	64
	4	150,9973	18,04908	53
	Total	152,2033	17,47297	274
	Öğrenme toplam	1	60,3949	7,67348
2		61,9832	6,70942	70
3		61,1528	5,95691	64
4		59,8356	5,78183	53
Total		60,8695	6,71560	274

Box's Test of Equality of Covariance Matrices^a	
Box's M	14,307
F	1,568
df1	9
df2	547533,365
Sig.	0,119

Levene's Test of Equality of Error Variances^a				
	F	df1	df2	Sig.
Duygusal Toplam	0,475	3	270	0,700
Öğrenme Toplam	1,821	3	270	0,144

EK 36'nin devamı

Multivariate Tests ^a							
Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	
Intercept	Pillai's Trace	0,992	17161,853 ^b	2,000	269,000	0,000	0,992
	Wilks' Lambda	0,008	17161,853 ^b	2,000	269,000	0,000	0,992
	Hotelling's Trace	127,597	17161,853 ^b	2,000	269,000	0,000	0,992
	Roy's Largest Root	127,597	17161,853 ^b	2,000	269,000	0,000	0,992
Sınıfınız	Pillai's Trace	0,014	0,641	6,000	540,000	0,697	0,007
	Wilks' Lambda	0,986	0,641 ^b	6,000	538,000	0,697	0,007
	Hotelling's Trace	0,014	0,641	6,000	536,000	0,698	0,007
	Roy's Largest Root	0,014	1,256 ^c	3,000	270,000	0,290	0,014

EK 37 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki- Programı Sevme Durumu Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi / Tek Yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output)

Descriptive Statistics				
	Programı Sevme Durumu	Mean	Std. Deviation	N
Duygusal Toplam	Evet	152,5312	17,90251	228
	Hayır	149,8512	15,22699	43
	Total	152,1059	17,50676	271
Öğrenme Toplam	Evet	60,8115	6,82312	228
	Hayır	61,0051	6,29374	43
	Total	60,8423	6,73108	271

Box's Test of Equality of Covariance Matrices^a

Box's M	2,333
F	0,764
df1	3
df2	72856,294
Sig.	0,514

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
Duygusal Toplam	0,449	1	269	0,504
Öğrenme Toplam	0,163	1	269	0,687

EK 37'nin devamı

Multivariate Tests^a							
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	0,986	9281,949 ^b	2,000	268,000	0,000	0,986
	Wilks' Lambda	0,014	9281,949 ^b	2,000	268,000	0,000	0,986
	Hotelling's Trace	69,268	9281,949 ^b	2,000	268,000	0,000	0,986
	Roy's Largest Root	69,268	9281,949 ^b	2,000	268,000	0,000	0,986
Programı Sevme Durumu	Pillai's Trace	0,004	0,493 ^b	2,000	268,000	0,611	0,004
	Wilks' Lambda	0,996	0,493 ^b	2,000	268,000	0,611	0,004
	Hotelling's Trace	0,004	0,493 ^b	2,000	268,000	0,611	0,004
	Roy's Largest Root	0,004	,493 ^b	2,000	268,000	0,611	0,004

EK 38 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki- Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi / Tek Yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output)

Descriptive Statistics				
	Mezun Olunan Lise Türü	Mean	Std. Deviation	N
Duygusal Toplam	Genel Lise	151,5912	18,36246	138
	Meslek Lisesi	156,8024	18,34723	40
	Anadolu Lisesi	151,1020	15,48984	91
	Anadolu Öğretmen Lisesi	171,7496	9,54537	2
	Fen Lisesi	139,4145	6,24781	3
	Total	152,2033	17,47297	274
Öğrenme Toplam	Genel Lise	60,6639	6,36244	138
	Meslek Lisesi	60,7750	6,89291	40
	Anadolu Lisesi	61,2487	7,04249	91
	Anadolu Öğretmen Lisesi	67,0000	15,55635	2
	Fen Lisesi	56,0000	4,58258	3
	Total	60,8695	6,71560	274

Box's Test of Equality of Covariance Matrices ^a	
Box's M	14,129
F	1,316
df1	9
df2	283,375
Sig.	0,228

Levene's Test of Equality of Error Variances ^a				
	F	df1	df2	Sig.
Duygusal Toplam	1,060	4	269	0,377
Öğrenme Toplam	1,159	4	269	0,329

EK 38'in devamı

Multivariate Tests ^a							
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	0,934	1901,252 ^b	2,000	268,000	0,000	0,934
	Wilks' Lambda	0,066	1901,252 ^b	2,000	268,000	0,000	0,934
	Hotelling's Trace	14,188	1901,252 ^b	2,000	268,000	0,000	0,934
	Roy's Largest Root	14,188	1901,252 ^b	2,000	268,000	0,000	0,934
Mezun Olunan Lise Türü	Pillai's Trace	0,037	1,271	8,000	538,000	0,256	0,019
	Wilks' Lambda	0,963	1,270 ^b	8,000	536,000	0,256	0,019
	Hotelling's Trace	0,038	1,270	8,000	534,000	0,257	0,019
	Roy's Largest Root	0,030	2,029 ^c	4,000	269,000	0,091	0,029

EK 39 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki- AGNO Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi / Tek Yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output)

Descriptive Statistics				
	Ağırlıklı genel not ortalaması	Mean	Std. Deviation	N
Duygusal Toplam	2,00 ve altı	154,6453	16,53491	25
	2,01-3,00	151,7217	17,35299	139
	3,01-4,00	152,1650	19,67737	23
	Total	152,1671	17,47757	187
Öğrenme Toplam	2,00 ve altı	61,6669	6,71746	25
	2,01-3,00	60,9214	6,22585	139
	3,01-4,00	61,4846	5,92230	23
	Total	61,0903	6,23013	187

Box's Test of Equality of Covariance Matrices ^a	
Box's M	1,735
F	0,280
df1	6
df2	32824,885
Sig.	0,947

Levene's Test of Equality of Error Variances ^a				
	F	df1	df2	Sig.
Duygusal Toplam	0,827	2	184	0,439
Öğrenme Toplam	0,036	2	184	0,965

EK 39'un devamı

Multivariate Tests^a							
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	0,988	7725,445 ^b	2,000	183,000	0,000	0,988
	Wilks' Lambda	0,012	7725,445 ^b	2,000	183,000	0,000	0,988
	Hotelling's Trace	84,431	7725,445 ^b	2,000	183,000	0,000	0,988
	Roy's Largest Root	84,431	7725,445 ^b	2,000	183,000	0,000	0,988
AGNO	Pillai's Trace	0,005	0,229	4,000	368,000	0,922	0,002
	Wilks' Lambda	0,995	0,228 ^b	4,000	366,000	0,923	0,002
	Hotelling's Trace	0,005	0,227	4,000	364,000	0,923	0,002
	Roy's Largest Root	0,005	0,422 ^c	2,000	184,000	0,656	0,005

EK 40 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki- Ekonomik Düzey Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi / Tek Yönlü MANOVA Analizi Verileri (Output)

Descriptive Statistics				
	Ekonomik Düzey	Mean	Std. Deviation	N
Duygusal Toplam	Düşük	151,3839	16,59308	50
	Orta	152,0440	17,44518	216
	Yüksek	164,5714	23,05687	7
	Total	152,2444	17,49182	273
Öğrenme Toplam	Düşük	61,0453	6,48398	50
	Orta	60,9120	6,70298	216
	Yüksek	60,1429	8,37513	7
	Total	60,9167	6,68236	273

Box's Test of Equality of Covariance Matrices^a	
Box's M	2,648
F	0,410
df1	6
df2	1669,890
Sig.	0,873

Levene's Test of Equality of Error Variances^a				
	F	df1	df2	Sig.
Duygusal Toplam	0,218	2	270	0,804
Öğrenme Toplam	0,343	2	270	0,710

EK 40'in devamı

Multivariate Tests^a							
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	0,964	3564,374 ^b	2,000	269,000	0,000	0,964
	Wilks' Lambda	0,036	3564,374 ^b	2,000	269,000	0,000	0,964
	Hotelling's Trace	26,501	3564,374 ^b	2,000	269,000	0,000	0,964
	Roy's Largest Root	26,501	3564,374 ^b	2,000	269,000	0,000	0,964
Ekonomik Düzey	Pillai's Trace	0,015	1,048	4,000	540,000	0,382	0,008
	Wilks' Lambda	0,985	1,048 ^b	4,000	538,000	0,382	0,008
	Hotelling's Trace	0,016	1,048	4,000	536,000	0,382	0,008
	Roy's Largest Root	0,016	2,109 ^c	2,000	270,000	0,123	0,015

EK 41 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output)

Correlation

		Duyusal Zekâ	İyimserlik Faktörü	Duyuların Değerlendirilmesi	Duyuların Kullanımı	Öğrenme Yaklaşımı	Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Ezbere Öğrenme Yaklaşımı
Duyusal Zekâ	Pearson Correlation	1	0,910**	0,924**	0,684**	0,215**	0,479**	-0,231**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	274	274	274	274	274	274	274
İyimserlik Faktörü	Pearson Correlation	0,910**	1	0,838**	0,475**	0,319**	0,522**	-0,124*
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,040
	N	274	274	274	274	274	274	274
Duyuların Değerlendirilmesi	Pearson Correlation	0,924**	0,838**	1	0,477**	0,226**	0,470**	-0,205**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	,001
	N	274	274	274	274	274	274	274
Duyuların Kullanımı	Pearson Correlation	0,684**	0,475**	0,477**	1	-0,027	0,168**	-0,237**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,661	0,005	0,000
	N	274	274	274	274	274	274	274
Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,215**	0,319**	0,226**	-0,027	1	0,755**	0,642**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,661		0,000	0,000
	N	274	274	274	274	274	274	274
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,479**	0,522**	0,470**	0,168**	0,755**	1	-0,018
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,005	0,000		0,769
	N	274	274	274	274	274	274	274
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	-0,231**	-0,124*	-0,205**	-0,237**	0,642**	-0,018	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,040	0,001	0,000	0,000	0,769	
	N	274	274	274	274	274	274	274

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlation

		Duyusal Zekâ	İyimserlik Faktörü	Duyuların Değerlendirilmesi	Duyuların Kullanımı	Öğrenme Yaklaşımı	Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Ezbere Öğrenme Yaklaşımı
Duyusal Zekâ	Pearson Correlation	1	0,930**	0,928**	0,746**	0,086	0,346**	-0,226**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,192	0,000	0,001
	N	231	231	231	231	231	231	231
İyimserlik Faktörü	Pearson Correlation	0,930**	1	0,849**	0,579**	0,156*	0,389**	-0,179**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,018	0,000	0,006
	N	231	231	231	231	231	231	231
Duyuların Değerlendirilmesi	Pearson Correlation	0,928**	0,849**	1	0,602**	0,060	0,338**	-0,252**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,365	0,000	0,000
	N	231	231	231	231	231	231	231
Duyuların Kullanımı	Pearson Correlation	0,746**	0,579**	0,602**	1	-0,033	0,158*	-0,196**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,621	0,016	0,003
	N	231	231	231	231	231	231	231
Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,086	0,156*	0,060	-0,033	1	0,639**	0,663**
	Sig. (2-tailed)	0,192	0,018	0,365	0,621		0,000	0,000
	N	231	231	231	231	231	231	231
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,346**	0,389**	0,338**	0,158*	0,639**	1	-0,152*
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,016	0,000		0,021
	N	231	231	231	231	231	231	231
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	-0,226**	-0,179**	-0,252**	-0,196**	0,663**	-0,152*	1
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,006	0,000	0,003	0,000	0,021	
	N	231	231	231	231	231	231	231

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

EK 43 Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output)

Correlation

		Duyusal Zekâ	İyimserlik Faktörü	Duyuların Değerlendirilmesi	Duyuların Kullanımı	Öğrenme Yaklaşımı	Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Ezbere Öğrenme Yaklaşımı
Duyusal Zekâ	Pearson Correlation	1	0,911**	0,929**	0,723**	0,142**	0,379**	-0,178**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,004	0,000	0,000
	N	416	416	416	416	416	416	416
İyimserlik Faktörü	Pearson Correlation	0,911**	1	0,837**	0,543**	0,264**	0,477**	-0,101*
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,039
	N	416	416	416	416	416	416	416
Duyuların Değerlendirilmesi	Pearson Correlation	0,929**	0,837**	1	0,546**	0,091	0,342**	-0,214**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,062	0,000	0,000
	N	416	416	416	416	416	416	416
Duyuların Kullanımı	Pearson Correlation	0,723**	0,543**	0,546**	1	0,066	0,169**	-0,076
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,181	0,001	0,119
	N	416	416	416	416	416	416	416
Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,142**	0,264**	0,091	0,066	1	0,723**	0,714**
	Sig. (2-tailed)	0,004	0,000	0,062	0,181		0,000	0,000
	N	416	416	416	416	416	416	416
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,379**	0,477**	0,342**	0,169**	0,723**	1	0,033
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000		0,508
	N	416	416	416	416	416	416	416
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	-0,178**	-0,101*	-0,214**	-0,076	0,714**	0,033	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,039	0,000	0,119	0,000	0,508	
	N	416	416	416	416	416	416	416

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

EK 44 Sosyal Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output)

Correlation

		Duyusal Zekâ	İyimserlik Faktörü	Duyuların Değerlendirilmesi	Duyuların Kullanımı	Öğrenme Yaklaşımı	Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Ezbere Öğrenme Yaklaşımı
Duyusal Zekâ	Pearson Correlation	1	0,918**	0,944**	0,670**	0,360**	0,487**	-0,022
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,718
	N	271	271	271	271	271	271	271
İyimserlik Faktörü	Pearson Correlation	0,918**	1	0,852**	0,482**	0,441**	0,562**	0,015
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,811
	N	271	271	271	271	271	271	271
Duyuların Değerlendirilmesi	Pearson Correlation	0,944**	0,852**	1	0,549**	0,322**	0,481**	-0,074
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,227
	N	271	271	271	271	271	271	271
Duyuların Kullanımı	Pearson Correlation	0,670**	0,482**	0,549**	1	0,189**	0,192**	0,063
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,002	0,002	0,299
	N	271	271	271	271	271	271	271
Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,360**	0,441**	0,322**	0,189**	1	0,757**	0,640**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,002		0,000	0,000
	N	271	271	271	271	271	271	271
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,487**	0,562**	0,481**	0,192**	0,757**	1	-0,018
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000		0,771
	N	271	271	271	271	271	271	271
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	-0,022	0,015	-0,074	0,063	0,640**	-0,018	1
	Sig. (2-tailed)	0,718	0,811	0,227	0,299	0,000	0,771	
	N	271	271	271	271	271	271	271

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

EK 45 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output)

Correlation

		Duyusal Zekâ	İyimselik Faktörü	Duyuların Değerlendirilmesi	Duyuların Kullanımı	Öğrenme Yaklaşımı	Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Ezbere Öğrenme Yaklaşımı
Duyusal Zekâ	Pearson Correlation	1	0,904**	0,928**	0,772**	0,165**	0,285**	-0,083*
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,045
	N	578	578	578	578	578	578	578
İyimselik Faktörü	Pearson Correlation	0,904**	1	0,829**	0,559**	0,238**	0,353**	-0,054
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,197
	N	578	578	578	578	578	578	578
Duyuların Değerlendirilmesi	Pearson Correlation	0,928**	0,829**	1	0,605**	0,113**	0,259**	-0,131**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,007	0,000	0,002
	N	578	578	578	578	578	578	578
Duyuların Kullanımı	Pearson Correlation	0,772**	0,559**	0,605**	1	0,095*	0,117**	0,006
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,022	0,005	0,889
	N	578	578	578	578	578	578	578
Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,165**	0,238**	0,113**	0,095*	1	0,735**	0,631**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,007	0,022		0,000	0,000
	N	578	578	578	578	578	578	578
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,285**	0,353**	0,259**	0,117**	0,735**	1	-0,063
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,005	0,000		0,131
	N	578	578	578	578	578	578	578
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	-0,083*	-0,054	-0,131**	0,006	0,631**	-0,063	1
	Sig. (2-tailed)	0,045	0,197	0,002	0,889	0,000	0,131	
	N	578	578	578	578	578	578	578

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

EK 46 BÖTE Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output)

Correlation

		Duyusal Zekâ	İyimserlik Faktörü	Duyuların Değerlendirilmesi	Duyuların Kullanımı	Öğrenme Yaklaşımı	Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Ezbere Öğrenme Yaklaşımı
Duyusal Zekâ	Pearson Correlation	1	0,945**	0,955**	0,740**	0,290**	0,350**	0,030
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,743
	N	121	121	121	121	121	121	121
İyimserlik Faktörü	Pearson Correlation	0,945**	1	0,908**	0,570**	0,362**	0,391**	0,088
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,339
	N	121	121	121	121	121	121	121
Duyuların Değerlendirilmesi	Pearson Correlation	0,955**	0,908**	1	0,593**	0,259**	0,348**	-0,011
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,004	0,000	0,905
	N	121	121	121	121	121	121	121
Duyuların Kullanımı	Pearson Correlation	0,740**	0,570**	0,593**	1	0,102	0,151	-0,020
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,267	0,098	0,829
	N	121	121	121	121	121	121	121
Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,290**	0,362**	0,259**	0,102	1	0,705**	0,646**
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,000	0,004	0,267		0,000	0,000
	N	121	121	121	121	121	121	121
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,350**	0,391**	0,348**	0,151	0,705**	1	-0,087
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,098	0,000		0,342
	N	121	121	121	121	121	121	121
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,030	0,088	-0,011	-0,020	0,646**	-0,087	1
	Sig. (2-tailed)	0,743	0,339	0,905	0,829	0,000	0,342	
	N	121	121	121	121	121	121	121

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

EK 47 Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Korelasyon Analizi Verileri (Output)

Correlation

		Duygusal Zekâ	İyimserlik Faktörü	Duyguların Değerlendirilmesi	Duyguların Kullanımı	Öğrenme Yaklaşımı	Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Ezbere Öğrenme Yaklaşımı
Duygusal Zekâ	Pearson Correlation	1	0,914**	0,932**	0,731**	0,199**	0,372**	-0,119**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	1891	1891	1891	1891	1891	1891	1891
İyimserlik Faktörü	Pearson Correlation	0,914**	1	0,843**	0,532**	0,289**	0,441**	-0,062**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,007
	N	1891	1891	1891	1891	1891	1891	1891
Duyguların Değerlendirilmesi	Pearson Correlation	0,932**	0,843**	1	0,565**	0,161**	0,353**	-0,153**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	1891	1891	1891	1891	1891	1891	1891
Duyguların Kullanımı	Pearson Correlation	0,731**	0,532**	0,565**	1	0,076**	0,151**	-0,056*
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,001	0,000	0,015
	N	1891	1891	1891	1891	1891	1891	1891
Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,199**	0,289**	0,161**	0,076**	1	0,730**	0,660**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,001		0,000	0,000
	N	1891	1891	1891	1891	1891	1891	1891
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	0,372**	0,441**	0,353**	0,151**	0,730**	1	-0,033
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,157
	N	1891	1891	1891	1891	1891	1891	1891
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	Pearson Correlation	-0,119**	-0,062**	-0,153**	-0,056*	0,660**	-0,033	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,007	0,000	0,015	0,000	0,157	
	N	1891	1891	1891	1891	1891	1891	1891

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Bircan ÜNLÜ
Doğum Yeri ve Yılı : Karabük-1992
Medeni Hali : Bekâr
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : bunlu@ogr.kastamonu.edu.tr



Eğitim Durumu

Lise : Karabük Vakıfbank Zübeyde Hanım Anadolu Lisesi 2006-2010
Lisans : Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 2010-2014

Yayınları

Ulusal/Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Özel Sayı Olarak Basılan Tam Metin Bildirisi

Ünlü, B., Ezberci Çevik, E. & Kurnaz, M. A. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2425-2438.

Ulusal/Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Özeti Basılan Bildirileri

Ünlü, B., Ezberci, E. & Kurnaz, M. A. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS 2015) 21-23 Mayıs, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bartın/Türkiye.

Ünlü, B., Ezberci Çevik, E. & Kurnaz, M. A. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. 11. Ulusal Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kongresi (OÖÖ 2016) 27-29 Nisan, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu/Türkiye.

Ünlü, B., Ezberci Çevik, E. & Kurnaz, M. A. (2016). Sınıf Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları İle Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 15. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS 2016) 11-14 Mayıs, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla/Türkiye.

Ünlü, B., Ezberci Çevik, E. & Kurnaz, M. A. (2016). Determination of the Emotional Intelligence of Candidate Teachers Started Different Department. International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (ICEMST 2016) May 19-22, Bodrum/Turkey.

Ünlü, B., Ezberci Çevik, E. & Kurnaz, M. A. (2016). Investigation of the Relationship between Emotional Intelligence and Learning Approaches of Prospective Science Teachers. XI. European Conference on Social and Behavioral Sciences (ECSBS 2016) Sep 1-4, Rome/Italy.

Ünlü, B., Ezberci Çevik, E. & Kurnaz, M. A. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. 12.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (UFBMEK 2016) 28-30 Eylül, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon/Türkiye.

Ulusal/Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Tam Metin Bildirisi

Ünlü, B., Ezberci Çevik, E. & Kurnaz, M. A. (2016). Determination of the Emotional Intelligence of Candidate Teachers Started Different Department. *International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (ICEMST 2016) May 19-22, 1027-1040.*