

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİNİN; DUYGUSAL ZEKÂLARI, EPİSTEMOLOJİK
İNANÇLARI VE BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Murat GÜLER

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL

Doç. Dr. Ercan YILMAZ

Konya–2015

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİNİN; DUYGUSAL ZEKÂLARI, EPİSTEMOLOJİK
İNANÇLARI VE BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Murat GÜLER

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL

Doç. Dr. Ercan YILMAZ

Konya-2015



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Murat GÜLER
	Numarası	088301033006
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretimi
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Becerilerinin; Duygusal Zekâları, Epistemolojik İnançları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Murat GÜLER



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Murat GÜLER
	Numarası	088301033006
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL
Tezin Adı	Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Becerilerinin; Duygusal Zekâları, Epistemolojik İnançları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Becerilerinin; Duygusal Zekâları, Epistemolojik İnançları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 27/02/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL	Danışman	
Prof. Dr. İsa KORKMAZ	Üye	
Doç. Dr. Ercan YILMAZ	Üye	
Doç. Dr. İsmail ŞAHİN	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Onur KÖKSAL	Üye	

ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR

Doktora çalışmam süresince bana esin kaynağı olan, araştırmanın her aşamasında yol gösteren, olumlu yaklaşımıyla beni cesaretlendiren, yardım ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim kıymetli hocam Doç Dr. Ercan YILMAZ'a,

Bu araştırmanın ortaya konulmasında büyük katkılar sağlayan, derslerine katılmaktan mutluluk duyduğum, yüksek lisans ve doktora eğitimim sürecinde bilgi ve deneyimleri ile her zaman çalışmalarına destek olansaygıdeğer hocam ve danışmanım Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL'e,

Araştırmanın incelenmesine getirdikleri değerli katkıları ve önerilerinden dolayı hocalarım Prof. Dr. İsa KORKMAZ'a ve Doç.Dr. İsmail ŞAHİN'e,

Tez çalışması içerisinde yer alan istatistiksel analiz çalışmalarına yardımcı olan Arş. Gör. EyüpYURT'a,

Son olarak, hayatımın vazgeçilemez parçası, tüm tez çalışma sürecinde sıkıntılarımı paylaşan, bana güç veren, fedakârlığını esirgemeyen, her türlü koşuldasonuna kadar yanımda olanve araştırmanın çevirilerinde destek veren İngilizce öğretmeni sevgili eşime ve varlığıyla umut kaynağım olan canım oğluma,

...sonsuz şükran ve teşekkürlerimi sunarım. Destekleriniz, çabalarınız ve emeklerinizden dolayı minnettarım.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Murat GÜLER
	Numarası	088301033006
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ali Murat SÜN BÜL
	Tezin Adı	Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Becerilerinin; Duygusal Zekâları, Epistemolojik İnançları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile duygusal zekâları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bunların öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, baba mesleği, yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmektir.

İlişkisel tarama yöntemiyle yapılan bu araştırmanın örneklemini Konya ilinde bir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 856'sı bayan, 409'u erkek olmak üzere toplam 1265 öğretmen adayını oluşturmaktadır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarına Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği, Duygusal Zekâ Ölçeği ve Epistemolojik İnançlar Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), regresyon analizi ve korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisi düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri yüksek seviyede bulunmuştur. Buna karşın öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri düşük seviyede bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, baba mesleği, yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilirken, gelir düzeyi değişkenine göre herhangi bir fark bulunmamıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; duygusal zekâ ve epistemolojik inançlar öz düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme becerisi, Duygusal Zekâ, Epistemolojik İnançlar



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Murat GÜLER
	Numarası	088301033006
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ali Murat SÜN BÜL
	Tezin Adı	Investigating of teacher candidates' self regulated learning in terms of emotional intelligence, epistemological beliefs and some variables

SUMMARY

The aim of this research to investigate the relationships between teacher candidates' emotional intelligence and epistemological beliefs with self regulated learning and to test these whether they differ according to gender, grade level, income level, father's occupation, settlement, status of having to get pre-school education and number of siblings.

The research was based on the relational search model and the sample set of research was consisted of including 856 female and 409 male total 1265 teacher candidates studying in a Faculty of Education in Konya.

In this study, self regulated learning scale, emotional intelligence scale and epistemological beliefs scale was practiced to teacher candidates. To analyze the

data, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), regression analysis and correlation technique is used.

According to the survey; self regulation skills levels and emotional intelligence levels of the teacher candidates were found high levels. In contrast, levels of epistemological beliefs of teachers was found at low levels.

Self regulation skills of teacher candidates differences were found between gender, grade level, father's occupation, settlement, status of having to get pre-school education and number of siblings but no differences were found in income level factor.

According to the findings of the research; emotional intelligence and self regulation skills are the predictors of self regulated learning.

Keywords: Self regulated learning, Emotional intelligence, Epistemological beliefs

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.PROBLEM	4
1.2.PROBLEM CÜMLESİ	4
1.3.ALT PROBLEMLER.....	4
1.4.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.5.ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	6
1.6.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	6
1.7.TANIMLAR	6
 BÖLÜM II	 7
KURAMSAL İÇERİK VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1.ÖZ DÜZENLEME	7
2.1.1. Öz Düzenleme Modelleri	13
2.1.2. Öz Düzenleme Becerisine Sahip Öğrencilerin Özellikleri	18
2.1.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ortamlarının Oluşturulmasında Öğretmenin Rolü	22
2.2.DUYGUSAL ZEKÂ	23
2.2.1. Zekâ	23
2.2.2. Duygusal Zekâ Tanımı ve Gelişimi	24
2.2.3. Duygusal Zekâ Modelleri	30
2.3.EPİSTEMOLOJİK İNANÇ	36
2.4.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ve YAYINLAR	43
2.4.1. Öz Düzenleme İle Araştırma ve Yayınlar	43
2.4.2. Duygusal Zekâ İle Araştırma ve Yayınlar	47
2.4.3. Epistemolojik İnançlar İle Araştırma ve Yayınlar	51

BÖLÜM III	58
YÖNTEM	58
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	58
3.2. ARAŞTIRMA GRUBU.....	58
3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	61
3.3.1. Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği	62
3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği	62
3.3.3.Epistemolojik İnanç Ölçeği.....	63
3.4.VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ	64
BÖLÜM IV	66
BULGULAR	66
BÖLÜM V	84
TARTIŞMA VE YORUM	84
BÖLÜM VI	93
SONUÇ VE ÖNERİLER	93
6.1. SONUÇLAR.....	93
6.2. ÖNERİLER.....	97
KAYNAKÇA	99

TABLOLAR

Tablo 2.1. Öz Düzenlemeye dayalı öğrenme modellerinde öngörülen öğrenme sürecinin aşamalarına ilişkin öğeler açısından karşılaştırılması	17
Tablo 2.2. Öz Düzenleme becerisi düşük ve yüksek öğrenci özellikleri	21
Tablo 2.3. Bar-On Modelindeki Duygusal Zekâ Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler	33
Tablo 2.4. Öğrencilerin Bilmesi Gereken Temel Epistemolojik Konular	40
Tablo 3.1. Örneklem Grubunun Demografik Dağılımı	59
Tablo 3.2. Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği'nin Alt Boyutlarına Ait Maddeler	62
Tablo 3.3. Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Alt Boyutlarına Ait Maddeler	63
Tablo 3.4. Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı	65
Tablo 3.5. Pearson Korelasyon Katsayısının yorumu	65
Tablo 4.1. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisi puanlarının incelenmesi ...	66
Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının incelenmesi	67
Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanlarının incelenmesi	68
Tablo 4.4. Öz düzenleme puanlarının cinsiyete göre incelenmesi	68
Tablo 4.5. Öz düzenleme puanlarının sınıf düzeyine göre incelenmesi	69
Tablo 4.6. Öz düzenleme puanlarının gelir düzeyine göre incelenmesi	70
Tablo 4.7. Öz düzenleme puanlarının baba mesleğine göre incelenmesi	71
Tablo 4.8. Öz düzenleme puanlarının yerleşim birimine göre incelenmesi	72
Tablo 4.9. Öz düzenleme puanlarının Okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre incelenmesi.....	74
Tablo 4.10. Öz düzenleme puanlarının kardeş sayısına göre incelenmesi	76
Tablo 4.11. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ, epistemolojik inançlar ve öz düzenleme becerileri arasındaki korelasyon analizi sonuçları.....	77

Tablo 4.12. Duygusal zekânın alt boyutlarının öz düzenleme becerilerinin bilişsel düzenlemeler boyutu üzerindeki etkisinin incelenmesi.....	79
Tablo 4.13. Duygusal zekânın alt boyutlarının öz düzenleme becerilerinin çabının düzenlenmesi boyutu üzerindeki etkisinin incelenmesi	79
Tablo 4.14. Duygusal zekânın alt boyutlarının öz düzenleme becerilerinin zaman ve çalışmanın düzenlenmesi boyutu üzerindeki etkisinin incelenmesi.....	80
Tablo 4.15. Epistemolojik inançların alt boyutlarının öz düzenleme becerilerinin bilişsel düzenlemeler boyutu üzerindeki etkisinin incelenmesi	81
Tablo 4.16. Epistemolojik inançların alt boyutlarının öz düzenleme becerilerinin çabının düzenlenmesi boyutu üzerindeki etkisinin incelenmesi	82
Tablo 4.17. Epistemolojik inançların alt boyutlarının öz düzenleme becerilerinin zaman ve çalışmanın düzenlenmesi boyutu üzerindeki etkisinin incelenmesi	83

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bir ülkenin gelişebilmesi için yeterli sayı ve nitelikte yetişmiş insan gücüne gereksinim vardır. Bunu sağlamanın yolu da o ülkenin eğitim sisteminin verimli biçimde çalışmasıyla ilişkilidir (Sünbül, 1998). Bireylerin bilgi ve becerileri bir öğretim programına devam etmeksizin kendi kendilerinde edinebildikleri bilinmektedir. Ancak özellikle çocukluk yıllarında merak ve dürtüsel nedenlerle harekete geçirilen öğrenmelerin, ilerleyen yıllarda yerini bireyin daha bilinçli seçimlerini yansıtan, hedefe dayalı öğrenmelere bırakabilmesi önemlidir. Günümüzde okullarda, üniversitelerde ve yaşamın her alanında daha karmaşık bilgi ve becerilerin edinimi, bireyin bir şekilde öğrenme sürecini yönetebilmesini gerektirmektedir (Rheinberg ve arkadaşları, 2000).

21. yüzyılda eğitimin temel amaçlarının başında öğrencilere kendi öğrenimlerini düzenleme becerileri kazandırma amacı gelmektedir. Bu becerilerinin, okul yaşamı boyunca öğrencilere rehberlik edeceği ve yaşam boyu öğrenmeyi de sağlayacağı düşünülmektedir (Zimmerman, 2002; Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Örgün öğretimin ardından sosyal, iş veya akademik yaşama atılan bireyden pek çok beceriyi kendi başına edinmesi beklenir. Bu beklentinin karşılanabilmesi ise büyük ölçüde bireyin sahip olduğu öz düzenleme becerilerinin derecesine bağlıdır.

Yapılan araştırmalar öz düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin karar alma süreçlerinde daha etkin ve bağımsız olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu nitelikteki öğrencilerin kendi öğrenimlerini izleyebilmek, değerlendirebilmek ve yönetebilmek için gereken bilişsel kaynaklara, üst biliş bilgisi ve stratejilerine, öğrenme sürecini kararlılıkla sürdürebilmeleri için kritik olan motivasyon inançlarına ve bu inanç sistemlerini kontrol edebilme becerisine sahip olduklarını ortaya koymuştur (Özbay, 2008).

Öz düzenleme öğrenmeye ilişkin önemli bir kavram olup, öğrencilere kendi farkındalık düzeylerini yükseltme konusunda görevler yüklemiştir. Kendi düşüncelerinin farkında olmaya ek olarak bilişleri hakkında da daha fazla bilgi sahibi olmanın farkındalığını yükseltmek ve böylece en iyisini öğrenme eğiliminde olmak, kendi öğrenmesini kendisi sağlayan öğrenciler olabilme yolunu açmıştır. Dahası öz düzenleme

becerisine sahip öğrenci olmaya açılan kapı, öğrencinin kendi biliş, metabiliş ve öğrenme özelliklerinin farkında olması kadar motivasyon konusunda da farkındalık düzeyinin yükselmesini sağlamıştır (Özturan Sağırlı ve Azapağası, 2009:132).

Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler; belli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanıma, öğrenebilmesi için en uygun öğrenme stratejisini seçme, stratejinin ne derece etkili olduğunu inceleme ve öğrenmeyi gerçekleştirene kadar güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterme işlem basamaklarını etkili olarak uygulayabilen öğrencilerdir (Arrends, 1979). Derry ve Murphy (1986)'ye göre öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler hedefi analiz etme ve tanımlama, stratejiyi planlama, stratejiyi uygulama, stratejinin sonuçlarını izleme ve stratejiyi uygun hale getirme halinde beş basamaklı olan ve aynı zamanda da yukarıdaki dört basamağı içine alan yaklaşımı benimseyen öğrencilerdir. Dolayısıyla bu öğrenciler öz düzenleme becerisinin önemini bilincinde olup uygulayan kişilerdir.

Son yıllarda eğitim sistemimizde öğrenen merkezli bir anlayışa geçilmiştir. Buna göre öğretmen ile öğrenci arasındaki roller de değişime uğramaktadır. Yani öğretmenden, bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade öğrenmeyi kolaylaştırma, rehberlik etme ve destekleme; öğrenenden ise kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenme gibi rolleri gerçekleştirmesi beklenmektedir. Öğrencinin bu öğrenme sürecinde daha etkin olabilmesi öz düzenleme becerileri ile mümkün görülmektedir. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler; öğrencilerin esnek ve uygulanabilir bilişsel etkinliklere (görev analizi, strateji seçimi ve kullanımı gibi) katılımlarını teşvik ettikleri oranda onların öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilirler.

Öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerisi kazanmalarında öğretmenler ve öğrenme ortamı önemli bir rol oynamaktadır (Eshel ve Kohavi, 2003:252). Ayrıca Randi (2004)'ye göre, öğretmenlerin öz düzenleme becerileri ile öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirme yetenekleri arasında yüksek bir ilişki vardır. Bunlardan dolayı geleceğin öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi sayesinde, onların aynı şekilde öz düzenleme becerileri yüksek öğrenenler yetiştirmelerine olanak sağlayacaktır.

Duygusal zekâ, kişilerin düşüncelerinden yararlanarak duyguya ulaşabilme, duyguları anlama, bilme yeteneği ile duyguları düzenleme yeteneğidir (Nettelbeck ve Wilson, 2005). Goleman'a göre doğuştan getirilen bazı eğilimler, yetenekler ve kişisel özellikler bulunmakla birlikte, duygusal zekâ yeterlikleri genel olarak sonradan kazanılabilecek olan yeterliklerdir. Psikolojik ve gelişimsel araştırmalar, duygusal zekânın gelişiminde eğitimin, genetik kadar önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Pek fazla bilinmiyor olsa da, araştırma ve uygulamalar açık olarak duygusal zekânın öğrenilebildiğini ortaya koymaktadır (Goleman, 1998:93).

Bundan dolayı öğretmenler büyük görevler düşmektedir. Duygusal zekâ seviyesi gelişmiş bir öğretmen öğrencilerinin üzerinde olumlu etkiler gösterir ve öğrencilere iyi bir model olarak daha başarılı olmalarını sağlamak amacıyla etkin iletişime geçer. Öğretmenlik mesleği duyguların ön plana çıktığı bir meslektir. Bu yüzden öğretmenler duygularını tanıma, anlama ve kontrol etme yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir.

Epistemolojik inançların öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları, yöntemleri ve ortamları, kullandıkları öğrenme stratejileri, çeşitli bilgileri ve belirli öğrenme deneyimlerini algılama ve yorumlama biçimleri üzerinde belirleyici etkileri gözlenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sahip oldukları inanç sistemleri, hem kendi öğrenmeleri hem de öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde belirleyici olmaktadır. Bu nedenle bir öğretmenin sahip olduğu epistemolojik inancın, öğrencilerinin sahip olduğu epistemolojik inancın yönünün belirlenmesinde oldukça etkili bir değişken olacağı söylenebilir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, epistemolojik inançları gelişkin bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, daha etkili öğrenme alışkanlıklarına sahip olduklarını ve yeni karşılaştıkları bilgileri ne düzeyde kavradıklarını kontrol etmede daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Schommer, 1990).

Çalışmamızda duygusal zekâları ve epistemolojik inançları yüksek öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin de bu değişkenlerden etkileneceği düşünülerek, bu bağlamda araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin, duygusal zekâları ve epistemolojik inançları ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Problem

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri ve epistemolojik inançları arasında ilişki var mıdır sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri, duygusal zekâ düzeyleri ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkiye bağlı olarak aşağıdaki problem ve alt problemlere yer verilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; duygusal zekâ düzeyleri ve epistemolojik inançları ile ilişkisi ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, baba mesleği, yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre durumu incelenmiştir.

Araştırmanın amacına dayalı olarak yanıt aranan alt problemlere aşağıda yer verilmiştir.

1.3. Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının öz düzenleme beceri düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, gelir düzeylerine, babalarının mesleğine, yerleşim yerlerine, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna ve kardeş sayılarına göre anlamlı düzeyde farklı mıdır?
5. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile duygusal zekâları ve epistemolojik inançları arasında ilişki var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin alt boyutları (iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı)öz düzenleme becerilerinin bilişsel düzenlemeler, çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutlarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?
 - 6.1 Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin alt boyutları(iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların

- kullanımı)öz düzenleme becerilerinin “bilişsel düzenlemeler” boyutunu anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?
- 6.2 Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin (iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı) alt boyutları öz düzenleme becerilerinin “çabanın düzenlenmesi” boyutunun anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?
- 6.3 Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin alt boyutları (iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı) öz düzenleme becerilerinin “zaman ve çalışmanın düzenlenmesi” boyutunu anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?
7. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının alt boyutları (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, tek bir doğrunun var olduğuna inanç)öz düzenleme becerilerinin bilişsel düzenlemeler, çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesialt boyutlarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?
- 7.1 Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının alt boyutları (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, tek bir doğrunun var olduğuna inanç) öz düzenleme becerilerinin “bilişsel düzenlemeler” boyutunu anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?
- 7.2 Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının alt boyutları (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, tek bir doğrunun var olduğuna inanç) öz düzenleme becerilerinin “çabanın düzenlenmesi” boyutunun anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?
- 7.3 Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının alt boyutları (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, tek bir doğrunun var olduğuna inanç) öz düzenleme becerilerinin “zaman ve çalışmanın düzenlenmesi” boyutunu anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve epistemolojik inançlarınınöz düzenleme becerilerineolan etkisinin öneminin vurgulanacağı

düşünülmektedir. Yine bu araştırma ile bir yandan öğretmen adaylarının sosyo-demografik özellikleri ile öz düzenleme becerilerinin farklılaşma durumlarına bakılması diğer yandan ülkemizde bu alanla yapılan çalışmalara katkıda bulunması açısından önemli görülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırma grubuna giren öğretmen adaylarının kullanılan ölçekleri içten ve samimi cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma ile ilgili sınırlılıklar şu şekildedir:

1. Araştırmanın çalışma grubu Konya ilinde bir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma verileri Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği, Duygusal Zekâ Ölçeği ve Epistemolojik İnanç Ölçeğinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırmada kullanılan bazı kavramların tanımları aşağıda belirtilmiştir.

Öz Düzenleme: Öz düzenleme öğrencilerin üstbilgi, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesidir (Zimmermann, 1989).

Duygusal Zekâ: Hissettiklerimizi bilmek ve bizi zor duruma sokan bu hisleri yönetebilmek; görevleri, hedefleri yapabilmek yönünde kendimizi motive etmek, yaratıcı olmak ve zayıf yönlerimizi geliştirebilmek; diğerlerinin hislerinin farkına varmak ve ilişkileri etkili biçimde yönetebilmektir (Goleman, 1995).

Epistemolojik İnançlar: Bireylerin bilginin ne olduğunu bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları (Deryakulu, 2004).

BÖLÜM II

KURAMSAL İÇERİK VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öz düzenleme kavramı ve öz düzenleme modelleri, duygusal zekâ tanımı, gelişimi ve modelleri, epistemolojik inanç ile ilgili kavramsal açıklamalara, ilgili konularda yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. ÖZ DÜZENLEME

Sosyal bilişsel kuramın savunucularından Bandura'ya göre öğrenme; kişisel, davranışsal ve çevresel etkilerin karşılıklı etkileşimlerinin bir ürünüdür. Bireyler, sahip oldukları davranışların sonuçlarının, çevreleri ile kişisel ilişkilerini nasıl etkilediğini değerlendirerek sonraki davranışlarını buna göre biçimlendirir (Gage & Berliner, 1982). Bazı öğrenciler önemli kavramları kısa sürede kavrayıp öğrenmeye yüksek düzeyde motive olurken bazı öğrencilerin de kavramları anlamakta güçlük çekmesi ve ilgisiz davranmasının nedeni araştırmacılar tarafından yıllardır açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrenme konusunun bir disiplin olarak ele alındığı 19. yüzyılda öğrencilerin öğrenmedeki başarısızlıklarının, onların zekâsı ve çalışması gibi bireysel sınırlılıklardan kaynaklandığı düşünülmekteydi. 1970'li yılların sonları ile 1980'li yılların başlarında sosyal biliş ve üst biliş ile ilgili yapılan çalışmalarla öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara yeni bir bakış açısı getirilmiştir (Zimmerman, 2002).

Öğrenme konusunda yapılan çalışmalar, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların öz düzenleme becerisinden yoksun olmaya bağlı olduğu görüşünün gündeme gelmesine neden olmuş ve öğrenenlerin kendi bireysel farklılıklarını anlama becerisinin geliştirilmesi önem kazanmıştır (Zimmerman, 2002). Günümüz dünya şartlarında her alanda gelişimin en önemli etkeni şüphesiz eğitimden geçmektedir. Bu yüzden bireylerin yaşamın her alanında eğitimleri şarttır. Ancak eğitim için her zaman bir öğretici bulunamayabilir. Bundan dolayı bireyin kendi eğitimini düzenleyebilmesi gerekebilir, işte bu noktada karşımıza öz düzenleme kavramı çıkmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler; öğrenme ile ilgili pozitif inanca sahip, kendi öğrenme sorumluluğunu alabilen, etkili bilişsel ve biliş üstü stratejileri

kullanabilme özelliğine sahip olanlardır (Radloff, 1990). Bu özellikler öz düzenleme becerisini tanımlamaktadır. Öz düzenleme, öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler belirledikleri ve daha sonra kendi bilişlerini ve davranışlarını düzenledikleri ve kontrol ettikleri bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Öğrenmenin ve akademik başarının en önemli etkileyicisi olduğu düşünülen öz düzenleme, birçok kuramsal bakış açısıyla tanımlanmış ve modellendirilmiştir. Zimmerman'a göre öz düzenleme, birey tarafından oluşturulmuş düşünce, duygu ve davranışların planlanması ve döngüsel olarak hedefe ulaşmak için sürece adapte edilmesidir. Pintrich (2000) tarafından "öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç" olarak tanımlanan öz düzenleme; Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından "amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme" olarak tanımlanmaktadır. Kauffman (2004)'a göre ise öz düzenleme, "öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası" olarak tanımlanmıştır.

Öz düzenleme kavramı genel olarak bireyin kendini düzenlemesi, duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etmesi, kendini değerlendirmesi, bulunduğu ortama uyum sağlaması, kendi hedeflerini belirlemesi, hedefe ulaşmak için strateji geliştirmesi, kendini izlemesi, kendinin farkında olması, kendi iradesini kontrol edebilmesi gibi ifadelerle açıklanmaktadır (Bandura, 1986; Baumeister,1994;Niemi, Nevgi, ve Virtanen, 2003; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000).

Zimmerman'a (1989) göre öz düzenleme stratejileri, öğrencilerin işlerineyarayacaklarını düşündükleri ve hedefledikleri bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla yürüttüğü işlemlerdir. Bu işlemler bilişin planlanması, izlenmesi ve değiştirilmesi için biliş üstü stratejileri içeren öz düzenleme, öğrencilerin sınıftaki akademik bir görevi gerçekleştirebilmek için harcadığı çabayı yönetmesi, öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandıkları tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme gibi bilişsel stratejilerdir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Sosyal bilişsel kurama göre öz düzenleme, hedefe ulaşmak için bireyin kullandığı üç bilişsel süreci ifade etmektedir (Bandura, 1986). Zimmerman ve Paulsen (1995), kendini değerlendirme, kendini yargılama ve reaksiyon verme şeklinde gelişen bu üç bilişsel süreçten kendini izlemenin öz değerlendirme için en önemli süreç olduğunu belirtmektedir (Aktaran, Zimmerman, 2000) .

Sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkelerinden biri insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtmaya kapasitesine sahip olmalarıdır (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006). Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramında tanımlanan birey kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak değerlendirebilir ve kendini pekiştirerek ya da cezalandırarak davranışını düzenleyebilir (Senemoğlu, 1998).

Puustinen ve Pulkkinen (2001) öz düzenleme modellerini karşılaştırarak öz düzenlemede ortak olarak üzerinde durulan noktanın, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamaları olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte Pintrich (2000)'in öz düzenlemeye ilişkin geliştirdiği model de öğrenmedeki öz düzenlemeyi arttıran farklı etkinlik ve süreçler arasında sentez yapmaktadır.

Öz düzenleme, temelinde dikkatli, kasıtlı ve düşünceli öğrenci davranışlarını barındıran derin ve içsel bir mekanizmadır. Bir kimsenin bir şeyi yapma ve yapmama konusunda kendi güdülerini kontrol altına alabilme kapasitesidir (Bodrova ve Leong, 2005:32).Öz düzenleme, bireylerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Öğrenmeyi sağlayan farklı etkinlik ve süreçler arasında sentez yapan, sosyal bilişsel teori'yi temel alan Pintrich (1999; 2000) öğrenmenin düzenlenmesi sürecinde öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki temel öğeden bahsetmektedir. Bireylerin öğrenme süreçlerini düzenlemesine fırsat sağlayan öz düzenleme stratejileri, işleyen bellekte bilginin harekete geçirilmesi için kullanılan yineleme stratejilerini, bilgiler arasındaki iç bağlantıların kurularak bilginin uzun süreli

belleğe depolamasını sağlayan açıklama stratejilerini, bilgiler arasındaki bağlantıların kurularak uygun bilginin seçilmesine olanak tanıyan düzenleme, eleştirel düşünme stratejilerini ve bilişin kontrol edilmesine yönelik olan metabilşsel stratejileri içermektedir (Hofer, Yu, ve Pintrich, 1998; Pintrich, 1999; Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1991; Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003; VanZile-Tamsen, 2002).

Öğrenciler, öğrenme süreçlerini çeşitli öz düzenleme stratejilerini kullanarak düzenlerler. Öz düzenleme stratejileri, öğrencilerin işine yarayacağını düşündüğü ve hedeflediği bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla yürüttüğü işlemlerdir (Zimmerman, 1989, 1990). Bu işlemler bilişin planlanması, izlenmesi ve değiştirilmesi için biliş üstü stratejileri içeren öz düzenleme, öğrencilerin sınıftaki akademik bir görevi gerçekleştirebilmek için harcadığı çabayı yönetmesi ve öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandıkları tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme gibi bilişsel stratejilerdir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme, öğrencilerin çeşitli öz düzenleyici süreçlerden geçtikten sonra aktif bir şekilde bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri öğrenme süreci ve becerileridir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998). Bu beceriye sahip kişiler, üst bilişsel açıdan öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabilmekte, düzenleyebilmekte, yürütebilmekte, gözlemleyebilmekte, değerlendirebilmekte, güdüselleşen kendilerini yeterli, etkili ve özerk olarak görmekte, davranışsal açıdan seçebilmekte ve öğrenme için en uygun çevreyi yaratabilmektedirler (Özmenteş, 2008).

Üredi ve Üredi (2007), çalışmalarında öz düzenleyici öğrenme stratejilerini şu şekilde sınıflandırmışlardır: Bilişsel stratejiler, Üstbiliş stratejileri, Kaynakları yönetme stratejileri ve Motivasyon stratejileri. Bilişsel stratejiler, öğrencilerin bir görevi tamamlamak ya da akademik bir konuya ilişkin amacı gerçekleştirmek için öğrenme deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel süreçler ve davranışlarla ilgilidir (Boekaerts, 1996; Akt: Üredi ve Üredi, 2007). Üstbiliş stratejileri, bireyin öğrendiklerinin akademik olarak güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması olarak tanımlanmıştır. Kaynakları yönetme stratejileri, öğrencilerin çevrelerini ev çalışmalarını düzenlemede kullanabilecekleri stratejilerdir. Motivasyon stratejileri ise öğrencinin bu iş ile neden ilgilendiğinin algılamasını içerir. Burada amacın içsel olması önemlidir.

Öz düzenleme alanında yapılan çalışmalar ile eğitimciler, öğrenenlerin; akademik öğrenme becerileri ve öz kontrol bilgisinin gelişmesini, böylece öğrenmenin kolaylaşmasını, öğrenmeye daha güdülenmiş olmasını, yani öğrenme için istekli ve becerili olmalarını amaçlamaktadır (Martin, 2004).

Yapılan araştırmalarda, genellikle okul ortamında yüksek yeteneğe sahip bireylerin, bu becerilerini akademik başarılarına yansıtmadıkları görülmektedir (Zimmerman, 1996). Zimmerman (2002)'a göre bu durumun temel nedeni, söz konusu öğrencilerin, biliş üstü ve bilişsel strateji kullanmada zayıf olmaları ve öz yeterlik algılarının düşük olmasıdır.

Öz düzenleyici öğrenmenin başarı ile ilişkisi çalışmalarla incelenmektedir. Başarılı öğrenciler öğrenmede daha etkin bir rol oynamaktadır; yeni bilgiyi daha etkili bir şekilde işlemekte, eski ve yeni ilgiyi ilişkilendirmekte, sunulan materyali örgütlemekte ve dönüştürmekte, kendileri için amaç belirlemekte, stratejilerini planlamakta ve ihtiyaç duyduklarında yardım istemektedir. Diğer deyişle başarılı öğrenciler kendi öğrenme etkinliklerini kendileri düzenlemekte (Bland, 2005), öğrenme ürünlerine dayalı kendi çabalarını düzenli olarak uyarlamaktadır (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996). Yüksek başarılı öğrenciler ile düşük başarılı öğrenciler arasında güdülenme düzeyinde de fark olduğu belirtilmektedir (Ruban ve Reis, 2006). Ayrıca beklenenin altında başarı gösteren (orta-düşük) ile düşük başarılı öğrenciler arasında da fark görülmektedir. Krouse ve Krouse (1981)'e göre öğrencilerin beklenenin altında başarı göstermesinin temel nedeni öz kontrol stratejilerini etkili kullanmamaları ve öz düzenleme becerilerinin olmamasıdır (Akt.: Ruban ve Reis, 2006).

Zimmerman (1990) bireylerin öz düzenleme becerilerinin;

- güven duygusu
- gayretli olma
- çözüm üretebilme
- sorumluluk sahibi olma
- bilginin aranmasında etkin
- ısrarlı

- öz denetim gücüne sahip olma

nitelikleriyle gözlemlenebileceğini ifade etmektedir.

Öz düzenleme becerisi üzerinde çalışan kuramcılara göre bu becerinin okullarda kazandırılma gerekliliğinin üç temel nedeni bulunmaktadır (Zimmerman, 2002).

Bunlardan ilki, eğitimin genel bir işlevinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi olmasıdır. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimi sadece okul öğrenmeleri değil, okuldan sonra, onların profesyonel ve akademik gelişimlerini sürdürebilmeleri için de gereklidir (Radloff, 1990; Boekaerts ve Minnaert, 1999). Okuldaki reform çalışmalarına ilişkin yapılan araştırmalarda, öz düzenleme becerisini kazanmış öğrencilerin, okul yaşamlarından sonra görevlerinin gerektirdiği sorumluluklarının bilincinde oldukları görülmüştür (Wolters,1998).

Araştırmalara göre ikinci neden, öz düzenleme becerisinin sahip olunan ya da olunmayan kişisel bir özellik olmadığı, buna karşın belli süreçler sağlandıktan sonra herkesin kazanabileceği bir beceri olmasıdır. Bu beceriler bireyin;

1. Belirli amaçlar saptaması,
2. Amaçlara ulaşmak için güçlü stratejiler oluşturması,
3. Performansını seçici biçimde ortaya koyması,
4. Gelişim sürecini izlemesi,
5. Amaçlarını fiziksel ve toplumsal bağlama hale getirebilmesi için yeniden yapılandırması,
6. Zaman planlamasını etkili bir biçimde kullanması,
7. Kendi kendini ve sonuçların değerlendirebilmesi ve
8. Elde edilen durumu gelecek yöntemlere uyarlayabilmesini içerir (Zimmerman, 2002:66).

Üçüncü ve son neden ise, konuyla ilgili yapılan araştırmalarda öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin, kendi kendilerini motive edebildiği ve bilişüstü farkındalığa sahip olduğunun ortaya çıkmasıdır (Zimmerman, 1996; Paulsen ve Feldmen, 1999). Söz konusu bu değişkenler öğrenmenin niteliğini artırıcı özelliğe sahiptirler. Öz düzenleme becerisi yüksek olan bireyler üst düzey motivasyona sahip olduklarından, akademik olarak

başarılı olmanın yanı sıra kendi geleceklerini de iyimser biçimde görme yeteneği göstermektedirler (Zimmerman, 2002).

Öz düzenleme becerisi gerekli ortamlar sağlandığı takdirde kazanılabilecek bir beceri olarak görülmektedir. Öğrencilere öz düzenleme becerisini kazandırmak, okulların temel amaçları arasında yer almalıdır. Bunun için okuldaki öğrenme ve öğretme etkinliklerinin söz konusu becerilerin geliştirilmesine yönelik olması gerekmektedir (Altun, 2005:5).

2.1.1. Öz Düzenleme Modelleri

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme üzerinde çalışan kuramcıların, söz konusu becerinin geliştirilip ölçülmesine yönelik çeşitli modeller ortaya koydukları görülmüştür. Bu modeller içinde en çok kabul gören beş model; Boekaerts (1992), Borkowski (1996), Winne (1996), Pintrich (1993) ve Zimmerman (1989) tarafından geliştirilmiştir.

Kuramcıların geliştirdikleri öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelleri incelendiğinde, her modelin belli değişkenler üzerinde durduğu görülmektedir. Bu değişkenler öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları içermektedir. Başarı üzerinde en çok etkisi araştırılan değişkenler incelendiğinde; öz düzenleme stratejileri içinde, bilişsel ve biliş üstü stratejiler ile kaynakları yönetme stratejileri; motivasyonel inançlarda ise öz yeterlik algısı olduğu görülmektedir(Altun, 2005:2).

2.1.1.1. Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Boekaerts (1997) tarafından geliştirilmiş olan “Uyarlanabilir Öğrenme Modeli (Adaptable Learning Model)” bireyin öğrenme durum ve görevine ilişkin yaptığı değerlendirmeler ve bu değerlendirmelere dayalı olarak geliştirdiği algılar doğrultusunda, belirlediği öğrenme hedeflerini merkeze alan bir modeldir. Boekaerts değerlendirmeyi merkeze almıştır. Model; öğrenme durumlarının algısı, biliş üstü bilgisi ve öz sistem olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bu öğelerin hepsinin üzerinde ise motivasyonel öğelerin etkisi bulunmaktadır. Kuramcıya göre, öğrenci davranışlarının değiştirilmesinde, öğretmenin değerlendirmelerinin önemli bir rolü vardır (Altun, 2005:15).

Boekaerts öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelinde; bilişüstü, motivasyon ve duyuşsal özellikler arasındaki etkileşimin önemi üzerinde durmaktadır (Boekaerts, 1997).

Modele göre öğrenci, bir öğrenme görevi ile karşı karşıya kaldığında, bu öğrenme görevini üstlenmesi durumunda ne tür kazanımlar elde edeceğine veya neler kaybedebileceğine ilişkin bazı değerlendirmeler yapar. Sürekliliği olan bu risk analizi ışığında, öğrenme sürecini şekillendirecek algılar oluşur. Öğrenme ortamının doğal olup olmadığı, görevi üstlenmesinin egosu için bir tehdit oluşturup oluşturmayacağı, öğrenme görevinin gereklerini yerine getirebilmek için nelere ihtiyacı olduğu veya bireysel yeterliklerine ilişkin sorgulamalar değerlendirmelerin temelini oluşturur (Özbay, 2008:15-16).

2.1.1.2. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli

Akademik başarıyı açıklamada strateji kullanımının etkili olduğu görüşünden hareketle, üst biliş süreçlerini ön plana çıkaran bu model, öz düzenleme yapısını farklı bir bakış açısından ele alan bu modele Borkowski “Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli (Process-oriented Model of Metacognition)” adını vermiştir (Borkowski ve Thorpe, 1994: 53).

Öğrenciye bir stratejinin öğretilmesi ile başlayan bu modelde, söz konusu stratejinin etkin kullanımı, var olan strateji repertuarına eklenmesi, öğrenme görevlerinin yerine getirilmesi sırasında uygun olan stratejinin seçilebilmesi ve bu doğrultuda performansın izlenerek değerlendirilmesi yoluyla öz düzenleme gerçekleşir. Öğrencilerin strateji kullanımının yararlarına ilişkin geliştirdikleri farkındalık, öz yeterlik algılarında ve başarıya nasıl ulaştıklarına ilişkin yaptıkları anlamlandırmalar üzerinde olumlu bir etki yaratır ve bu şekilde strateji kullanımı ve motivasyon arasında bir bağ kurulmuş olur (Puustinen ve Pukkinen; 2001).

Borkowski strateji seçiminde ve kullanımında motivasyonel inançlardan öz yeterlik algısının önemli bir role sahip olduğunu modelinde belirtmiştir. Modele göre etkili öğrenmeler için sadece doğru stratejiler kullanmak yetmez, bunun yanında olumlu bir tutum geliştirmek, yüksek öz yeterlik algısı gibi motivasyonel öğeler gerekmektedir (Borkowski, 1996).

2.1.1.3. Winne'nin Dört Aşamalı Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Strateji kullanımını merkeze alan diğer model kapsamında öz düzenleme, öğrenenin, sahip olduğu bilişsel stratejileri, öğrenme görevinin gerekleri doğrultusunda kullanabilmesini sağlayan ve üst biliş tarafından yönlendirilen davranışların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Winne ve Perry, 2000: 536).

Model dört aşamadan oluşmaktadır (Winne ve Hadwin, 1998). Birinci aşama görevin açıklanması ve öğrenciler tarafından genellendirilmesidir. Bir sonraki aşamada hedefin belirlenmesi ve planlanması gelmektedir. Daha sonra belirlenen taktik ve stratejilerin uygulanması gerekmektedir. Son aşama ise biliş üstü stratejilerin geliştirilmesidir.

2.1.1.4. Pintrich'in Öz Düzenleme Modeli

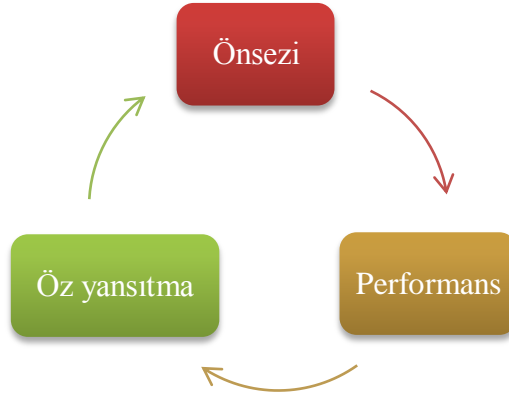
Pintrich'in öz düzenleme modeli sosyal bilişsel kurama dayalı bir modeldir. Model, ön düşünme, izleme, kontrol ve yansıtma olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Pintrich, 2000). Her aşamanın içinde, öz düzenleme aktiviteleri olan bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve bağlamsal yapılar yer almaktadır. Ön düşünme aşamasında; bilişsel alanda ön bilgiler ve bilişüstü bilgiler, motivasyonel alanda öz yeterlik inancı ve amaca yönelme; davranışsal alanda zaman ve çabanın planlanması; içerik alanında içerik ve görevin algılanması yer almaktadır. İzleme aşamasında benzer şekilde biliş, motivasyon, zaman kullanımı, çabanın düzenlenmesi ile görev ve içerik durumları sıralanmaktadır. Kontrol aşamasında öğrenme, düşünme, motivasyon ve etkinin yönetilmesi ile çabanın düzenlenmesi için stratejileri kurma ve uygulama süreçleri yer almaktadır. Son aşama olan yansıtma ise bilişsel yargıları, tepkilerin etkisini, yapılanların seçimini, görev ve içeriğin değerlendirilmesini içermektedir (Altun, 2005:18).

Modele göre başarılı olmanın şartlarından biri, öğrencilerin öğrenme ortamından kaynaklı fırsatların ve sınırlamaların farkında olarak, öğrenme hedeflerine ulaşmada veya öğrenme görevini tamamlamada gereksinimleri doğrultusunda kontrol sistemlerini hayata geçirebilmeleridir. Ancak ortamın ve öğrenme görevinin düzenlenebilmesi güç olabilir, çünkü öğrenenin her durumda öğrenme ortamını kontrol edebilmesi mümkün olmayabilir. Özellikle öğretmen merkezli sınıf ortamlarının, en fazla öğrenmeye yol açacak şekilde

düzenlemeler yapılmasına engel olduğu görüşü model çerçevesinde vurgulanmaktadır (Pintrich, 2000; 469).

2.1.1.5. Zimmerman'ın Üç Aşamalı Öz Düzenleme Modeli

Zimmerman (2000), Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirdiği modelinde öz düzenlemeyi, bireysel hedeflerine ulaşmada, öğrenenin duygu, düşünce ve davranışlarını planlaması ve döngüsel bir süreçte, gerektiğinde bazı düzenlemeler yapması olarak tanımlamaktadır. Şekil 1'de de görüldüğü gibi Zimmerman (2000)'in sosyalbilişselmodeli döngüsel ve birbirleriyle ilişkili üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalaraşağıda açıklanmıştır:



Şekil 1. Öz düzenlemeli öğrenme süreci

Önsezi: Bu aşama bireyin davranışlarını önceden hazırladığı süreci ifade eder. Bu sürecin iki temel değişkeni öğrenme analizi (amaçların belirlenmesi, stratejik planlama vb.) ve öz güdüleme inanışlarıdır (öz yeterlik, çıktı beklentileri, güdülenme vb.). Birey belirlediği öğrenme birimini çözümler, kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda özel amaçlar oluşturur ve öğrenme planı geliştirir.

Performans/İstemli Kontrol: Bu aşama öz öğretim, zihinsel yansıtma, öğrenme stratejileri vb. içeren öz kontrol ve öz kayıt ve öz deneyim etkinliklerini içeren öz gözlem adlı iki süreçten oluşmaktadır. İlk süreçte birey öğrenme birimine odaklanır ve davranışlarını en iyi şekilde kullanma yollarını arar. Öğrenme birimini çözümler ve anlamlı bir biçime dönüştürür. İkinci süreçte ise birey kendi performansını detaylarıyla inceler, izler.

Öz Yansıtma:Bu aşama bireyin kendi öğrenmeleriyle/başarılarıyla ilgili öz değerlendirmelerini yaptığı öz yargılama ve öğrenmetatminini içeren öz tepkiden oluşmaktadır. Döngüsel nedenden dolayı bu aşama önsezi aşamasını etkiler.

İncelenen öz düzenleme modellerinin hazırlık aşaması, performans aşaması ve değerlendirme aşamalarındaki karşılaştırmaları Tablo 2.1.' de yer almaktadır.

Tablo 2.1. Öz Düzenlemeye dayalı öğrenme modellerinde öngörülen öğrenme sürecinin aşamalarına ilişkin öğeler açısından karşılaştırılması

Yazarlar	Hazırlık aşaması	Performans aşaması	Değerlendirme aşaması
Boekaerts	Tanıma, açıklama, birinci ve ikinci değerlendirme, amaçların kurulması	Amaçları çalışma	Performans hakkında geri bildirim verme
Borkowski	İş analizi, Stratejilerin seçimi	Stratejileri kullanma, gözden geçirme ve düzenleme	Performans hakkında geri bildirim verme
Pintrich	Ön düşünce, planlama, harekete geçme	Düzenleme, kontrol etme	Tepkide bulunma ve kendini yansıtma
Winne	İş tanımı, amaçların kurulması, planlama	Strateji ve taktikleri uygulama	Bilişüstünün farkındalığı
Zimmerman	Ön görü (iş analizi, kendi kendine motivasyon)	Performansı kendi kendine kontrol etme ve gözlem yapma	Kendi kendine yansıtma

Kaynak: Puustinen ve Pulkkinen, 2001:281(Aktaran: Altun, 2005:20)

2.1.2. Öz Düzenleme Becerisine Sahip Öğrencilerin Özellikleri

Öz düzenlemeli becerisine sahip öğrenenler yaşamlarında etkili öğrenme stratejilerini kullanırlar. Kullandıkları stratejiler öz düzenleme karakteristiğini yansıtır. Kimileri için öz düzenleme farkında olunmadan yapılan bir süreçken, kimileri için uygulaması zor olarak görülebilir.

Zimmermann (1990) akademik öz düzenleme becerileri üzerine yaptığı araştırma sonuçlarında göre öz düzenleme becerileri gelişmiş olan öğrencilerin gelişmemiş olanlara göre akademik olarak çok daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde aşağıdaki özellikler öz düzenleme becerileri yüksek olan öğrencileri diğerlerinden ayırmaktadır (Azevedo, Ragan, Cromley & Pritchett; 2002; Montalvo, Torres; 2004, Pintrich, 2000; Wolters, Pintrich & Karabenick; 2003, Zimmerman; 1990).

- Birçok bilişsel stratejiye aşinadırlar ve nasıl kullanacaklarını bilirler (dikkat, tekrar ve anlamlandırma gibi).
- Kişisel amaçlarına ulaşmada planlamayı, zihinsel yönlendirmelerini ve kontrollerini nasıl yapacaklarını bilirler.
- Öz yeterlik, öğrenme amaçlarını benimseme, göreve karşı olumlu duygular geliştirme gibi motivasyonel inançlar gösterirler ve bunları kontrol etme ve işin gereksinimlerine göre değiştirme kapasitesine sahiptirler.
- İş için gerekli zamanı planlayıp kontrol edebilirler. Öğrenme ortamları yaratıp yapılandırabilirler.
- Şartlar elverdiğinde akademik görevlerin, sınıf ortamının ve yapısının kontrol ve düzenlenmesinde yer almak için çaba harcarlar.
- Akademik görevlerini yerine getirirken konsantrasyonunu ve motivasyonunu devamlı kılabilme için içsel ve dışsal dikkat dağıtıcıları önlemek adına çeşitli stratejiler ortaya koyar.
- Öğrenenler ele alacakları amaçları seçerler ve çeşitli konular üzerinde çalışırlar. Belirledikleri amaçlarına ulaşabilmek için stratejik yaklaşımlar seçebilir, adapte edebilir ve hatta yeni stratejik yaklaşımlar da yaratabilirler.

- Öğrenme süreci içerisinde etkin ve yapılandırıcı katılımcılardır. Kendi zihinlerindeki bilgiler kadar (içsel çevre) dışsal çevreden edindikleri bilgilerden de faydalanarak anlamları, amaçları ve stratejileri etkin bir şekilde yapılandırır.
- Çevrelerindeki bazı özelliklerin yanı sıra kendi davranışlarını, motivasyonlarını ve bilişlerini de potansiyel bir şekilde izlerler, kontrol ederler ve düzenlerler. Ancak kendi aktivitelerini düzenlemede bireysel farklılıklar, bağlamlar ve biyolojik faktörler etkilidir.
- Kaynaklara nasıl ulaşabileceklerinin, onları nasıl kullanabileceklerinin, nasıl bir planlama yapmaları gerektiğinin yanı sıra performanslarını nasıl değerlendireceklerinin, yaptıkları çalışmalarını nasıl gözden geçirip düzenleyeceklerinin de bilincindedirler.
- Kendi öğrenme düzeylerinin yeterliliğini ölçmek için hedefler ve standartlar kullanırlar ve eğer değişiklik gerekliyse bu hedef ve standartlar ışığında değişiklik yaparlar.
- Bir dizi çalışmayı tamamlamak zorunlulukları olduğunu ve kendi zamanları ile kaynakları nasıl kullanacaklarını planlamak durumunda olduklarının bilincindedirler.
- Kötü çalışma koşulları, karışık ders kitapları gibi engellerle karşılaştıklarında bile başarılı olmanın yolunu bulurlar ve ihtiyaçları olduğunda derinlemesine araştırma yaparak bir konuyu en iyi şekilde öğrenmek için ellerinden geleni yaparlar.
- Yapacakları çalışmaların daha meydan okuyucu ve ilginç hale gelmesi için zorluk derecesini ayarlayabilirler. “Ucuz başarı” elde etmeyi seçmek az bir çaba gerektirdiğinden dolayı uzun dönemde tatmin edici değildir. Bazı öğrenciler, başarı ve başarısızlığın bir aradalığına meydan veren bir doğrultuda olacak şekilde kendi yeteneklerini harekete geçirecek amaçlar seçebilirler. Bu öğrenciler öğrenmenin hareketlilikler ve düzlükler içeren bir süreç olduğunu görürler. Buradaki başarısızlık; kabiliyetlerin bir kısırlığı değil daha çok geçici bir geri tepme olarak algılanır.
- Öğrenme yetenekleri konusunda kendilerine güvenen ve yeterli olan öz düzenleme becerileri gelişmiş olan öğrenciler, bir çok entelektüel ilgi alanlarına sahip olmanın yanı sıra öğrenme ortamında kendilerini, yeni bilgi ve yetenekler edinmeye adanmışlardır.

- Öğrenme ortamında çalışırken diğer öğrencilerle işbirliği halindedirler. Bu da öğrencinin çalışmaya devam etmesindeki kararlılığı aktif tutan bir durumdur.

Öz düzenleme becerisine sahip bireyler, kendi güçlerinin farkında olan, çevrelerindeki olanakları kendi amaçlarını gerçekleştirecek şekilde düzenleyerek etkili öğrenmeler gerçekleştirebilen çok yönlü kişiler olarak tanımlanabilirler (Altun, 2005:9).

Öğrencilerinin öz düzenleme becerileri gelişmiş bireyler olarak yetişmesi için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu da öğretmen adaylarının bu konuda donanımlı bir biçimde yetiştirilmelerini gerektirmektedir. Eğiticinin bilgiyi öğrenciye ezberletmeden aktarabilmesi ya da öğrencinin bilgiyi etkin bir şekilde öğrenebilmesi için öz düzenleme yöntemini biliyor ve uyguluyor olması önemlidir. Öğrencilerin öğrenim sürecini düzenleyebilmesi için öz düzenleme stratejilerini ve becerilerini kazanmış olmaları gerekir. Bazı öğrenciler bu stratejileri kendileri geliştirebilirken bazılarının bu konuda desteğe ihtiyacı olmaktadır.

Öğrencinin kendi bireysel özelliklerinin farkında olması ve buna göre öz düzenlemelere gitmesi onun daha başarılı olmasında büyük rol oynamaktadır. Öz düzenleme becerisi kazanmış öğrenci farklı durumlarla karşılaştığında nasıl bir strateji izleyeceğini bilir ve kendine bir çıkış yolu bulur. Planlı davranıp, zamanı kontrol edebildiği için birden fazla konuyu öğrenme sürecine katabilir. Fakat burada asıl olan öğrencinin öz düzenleme yapma ihtiyacını hissetmesidir. Öğrenme isteği olmayan veya öğrenmeye çalıştığı konunun kendisi için gerekli olmadığını düşünen bir öğrenci, strateji kullanma, çalışma planı yapma veya kendi yeterliliklerini değerlendirme gereği duymayacaktır. Bu durum ise eğitici için önemli sorunları beraberinde getirecektir (Sezen ve Çıldır,2009).

Öz düzenlemeyi öğrenmede özellikle üç bileşen öğrencilerin sınıf içerisindeki performansı açısından önemli görülerek bu tanıma bir kanal oluşturur. Bunlardan ilki öğrencilerin bilişlerini planlamak, izlemek ve düzenlemek için kullandıkları meta bilişsel stratejiler; ikincisi öğrencilerin sınıf akademik görevlerindeki çabalarının yönetimi ve kontrolü; üçüncüsü ise öğrencilerin materyalleri anlamak, hatırlamak ve öğrenmek için kullandıkları bilişsel stratejilerdir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Montalvo ve Torres (2004) farklı modelleri inceledikleri çalışmalarında, öz düzenleme becerilerine sahip öğrencileri, bu becerilerden yoksun olan öğrencilerden ayıran 6 temel nokta üzerinde durmuşlardır;

1. Etkili olarak kullandıkları bir bilişsel strateji repertuarına sahiptirler.
2. Bilişsel süreçlerini planlama, kontrol etme ve yönetme becerisine sahiptirler.
3. Öğrenme görevine ilişkin olumlu bir tutuma ve yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olmanın yanı sıra, motivasyon inanç ve süreçlerinin farkında olarak, öğrenme görevi ve ortamın gerekleri doğrultusunda bu süreçleri düzenleyebilme kapasitesine sahiptirler.
4. Verimli bir öğrenme ortamı yaratabilmek için ortamda varolan kaynakları ve zamanı etkili kullanabilme becerisine sahiptirler.
5. Sürece etkin katılım yoluyla, öğrenme ortam ve görevini kontrol etme ve gereksinimleri doğrultusunda düzenleyebilmede inisiyatif alırlar.
6. Odaklanabilmek veya dikkat dağıtabilecek uyarıcılara karşın çabanın sürdürülmesini sağlayabilmek için bir dizi stratejiyi etkin olarak kullanabilirler.

Tablo 2.2. Öz Düzenleme becerisi düşük ve yüksek öğrenci özellikleri

Öz Düzenleme Aşamaları	Öz Düzenleme Becerisi Düşük Öğrenci Özellikleri	Öz Düzenleme Becerisi Yüksek Öğrenci Özellikleri
Ön Düşünce	<ul style="list-style-type: none"> • Net olmayan gelişmiş amaçlar • Performans amaçlarına odaklanma • Düşük öz yeterlik • İlgisizlik 	<ul style="list-style-type: none"> • Net aşamalı amaçlar • Öğrenme amaçlarına odaklanma • Yüksek öz yeterlik • Gerçek amaçlar
Performans	<ul style="list-style-type: none"> • Sonuca odaklanma • Bir plana bağlı kalma • Sonuç üzerine öz denetim 	<ul style="list-style-type: none"> • Performans üzerine odaklanma • Kendi kendine öğrenme • Süreç üzerine öz denetim
Öz Yansıtma	<ul style="list-style-type: none"> • Öz değerlendirmeden kaçınma • Olumsuz tepki • Adapte olmama 	<ul style="list-style-type: none"> • Öz değerlendirmeyi araştırma • Olumlu tepki • Adapte olma

Kaynak: Zimmerman, 1998:6 (Aktaran: Altun, 2005:10).

Öğrencileri iyi bir öz düzenleyici olmaya teşvik etmek, iyi bir öz düzenleyici olma yollarının farkına varmasını sağlamak ve öğrencilerin sahip olduğu öz düzenleme becerilerinden haberdar olmak eğitimi daha nitelikli kılacaktır. Böylece eğitim-öğretim faaliyetleri de daha nitelikli hale gelecek ve içinde bulunduğumuz bilgi çağının ihtiyaç duyduğu öz düzenleyici öğrenciler yetişmeye devam edecektir (Özturan Sağırlı ve Azapağası, 2009:159).

2.1.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ortamlarının Oluşturulmasında Öğretmenin Rolü

Öğrenme ortamlarının en önemli aktörlerinden birisi öğretmenlerdir. Bu durum, öz düzenlemeli öğrenme ortamları için de geçerlidir. Öz düzenlemeli öğrenmede, öğretmenin öğrencilerini “hayat boyu öğrenen” olmasını sağlaması en önemli noktadır. Bunu sağlayabilecek öğretmenlerin de bir takım özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler, aşağıdaki gibi sıralanabilir (Butler, 2002; Paris ve Winograd, 2001; Üredi ve Üredi 2007):

- Kendi öz düzenlemelerini geliştirerek öğrencilerin öz düzenleme gelişimlerini sağlayabilmeliler.
- Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme ortamına katılmaları için olanaklar yaratmalılar.
- Öğrencileri hayat boyu öğrenmeye teşvik edici öğrenme ortamları oluşturmalılar.
- Öğrencileri hedef seçmeye ve ölçüt belirlemeye yönlendirebilmeliler.
- Değerlendirme sürecinde;
- Yansıtıcı öz değerlendirme yapmalarını sağlamalılar.
- Sadece niceliksel değil (not gibi), niteliksel geri bildirimler de vermeliler.

2.2. DUYGUSAL ZEKÂ

2.2.1. Zekâ

Zekâ; kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesnelere arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünebilme, yargılayabilme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yeteneğidir. Günümüzde zekâyâ ilişkin kuramlar, zekânın geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktalarında birleşmektedir. Bireyin doğuştan sahip olduğu, kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkez sinir sisteminin işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle biçimlenen bir bileşimdir. Zekâ, birçok zihinsel yeteneğin değişik durum ve koşullarda kullanılmasını içerir (Çuhadar, 2006: 486).

Literatürde birçok zekâ tanımı olmasına rağmen, en fazla dikkati çeken tanımlardan bir tanesi Wechsler'e aittir. Wechsler'e göre zekâ, belli bir amaç doğrultusunda hareket etmek, rasyonel bir şekilde düşünmek ve çevresiyle etkili bir şekilde ilişkide bulunmak için bireyin genel veya toplam kapasitesidir (Mayer ve Ark., 2000:399).

Sternberg zekâyı, herhangi bir çevresel bağlamı seçme, biçimlendirme ve uyum için gerekli olan zihinsel yetenekler olarak tanımlamaktadır. Sternberg'e göre zekâ:

- Problemin farkında olma,
- Problemin doğasını tanıma,
- Problemi çözmek için bir strateji oluşturma,
- Probleme ilişkin bilgiyi zihinsel olarak temsil etme,
- Problemi çözmek için gerekli zihinsel kaynakları harekete geçirme,
- Probleme ilişkin çözümü kurgulama (monitoring),
- Probleme ilişkin çözümü değerlendirme gibi alandan alana, güdülenmeye, durumdan duruma ve kültürden kültüre değişen zihinsel süreçleri de içinde barındırmaktadır (Sternberg, 1999).

Zekâyâ ilişkin ilk sınıflama 1920 yılında Thorndike tarafından yayımlanmış olan "Psikolojik Değerlendirmelerde Daimi Hatalar" adlı eserde yapılmıştır ve eserde zekâ 3

boyutta incelenmiştir. Bunlar sosyal zekâ, soyut zekâ ve mekanik zekâdır. Sosyal zekâ, kişilerin sosyal yaşamına uyum sağlaması ile ilişkili olan zekâ boyutudur. İnsanları anlama ve yönetme becerisini içermektedir. Soyut zekâ ise, kavram ve ilkelerle ilgili olup bu kavramların problem çözmede kullanılmasını sağlayan yetenekleri ifade etmektedir. Nesne ve araçların kullanılması ile ilgili yetenek ve davranışlar ise mekanik zekâyı tanımlamaktadır. Bu sınıflama ile zekânın tek boyutlu bir değişken olmadığı ve zekânın sosyal ilişkiler ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır (Kihlstrom ve Cantor, 2000:279).

Wechsler ve Thorndike gibi araştırmacılar zekânın bilişsel olmayan boyutuna değinerek bu boyutun başarı ve uyum sağlama için önemine dikkat çekmişlerdir. Fakat klasik bilişsel zekâ kuramına karşı çıka isim Gardner olmuştur. Gardner zekânın çok boyutlu olduğunu, tek başına akademik zekânın olmadığını ileri sürmüştür. Bunları da sözel zekâ, mantıksal-sayısal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, mekansal zekâ, müzik zekâsı, doğa zekâsı, kişilerarası zekâ, kişinin içsel zekâsı olarak sınıflandırmıştır (Baltaş, 2011:6).

Gardner, 1983 yılında sosyal zekâ kavramını genişleterek çoklu zekâ kavramını gündeme getirmiştir. Gardner'ın araştırması, kişisel ve kişiler arası zekânın en az standart zekâ kadar önemli olduğu fikri üzerine odaklanmıştır (Cumming, 2005: 2). Gardner'a göre sosyal zekâ, kişilerin, kişiler arası ve kişisel zekâsından oluşmaktadır. Kişiler arası zekâ, bir başkasıyla ilgilenen kişinin zekâsı ve duygu gruplarının karışık ve yüksek farklılıklarını sembolize edebilme yeteneği olarak tanımlanırken; bunun zıttı olarak kişisel zekâ, başkalarıyla olan ilişkide kişinin kendi zekâsını ve diğer kişisel yeteneklerinin (hisleri, huyları, motivasyonu ve niyetleri) farkında olması ve bunları birbirinden ayırması olarak tanımlanmaktadır (Wong ve Law, 2002: 245).

2.2.2. Duygusal Zekâ Tanımı ve Gelişimi

Duygusal zekâ kavramının tarihçesine bakıldığında iki bin yıl öncesinde Platonun 'tüm öğrenme süreci aslında bir temele dayanır' cümlesiyle duygusal zekâ kavramından bahsettiği görülür. Antik dönemdeki filozofların büyük çoğunluğu duyguları bilişsel zekâyâ bağımlı görmüştür. Aristo duygularının keyifli ve keyifsiz vakitlerde idare edildiğini veya varsayımlarla birlikte meydana geldiğini ifade etmiştir. Descartes,

duyguların oluşmasında düşüncelerin etkili olduğunu söyleyerek duyguları akılcı bir yaklaşımla değerlendirmiştir (Yaylacı, 2006: 45-46).

1985 yılında ABD’de bir doktora öğrencisinin doktora tezi çalışması ile ilk defa duygusal zekâ (Emotional Intelligence) kavramı akademik çevrelerde kullanılmıştır. 1990 yılında Yale Üniversitesi’nin Psikoloji Bölümü’nden John Mayer ve Peter Salovey tarafından üretilen duygusal zekâ kavramı, 1997’lere gelindiğinde daha ileri boyutlu araştırmalarda derinlemesine araştırılmıştır. Salovey ve Mayer’in 1990 yılında duygusal zekâ adlı makale çalışmalarının konuyla ilgili yeni ufuklar açtığı konusunda uzlaşmaya varılmıştır. Makalede duygusal zekâ kavramı bilimsel olarak test edilmiş ve ilk tanım geliştirilmiştir. (Yaylacı, 2006:46)

Duygusal zekâ kavramının alanyazında yer almasında en büyük katkının Salovey ve Mayer tarafından yapıldığı anlaşılmaktadır. İnsanların duygusal alandaki becerilerini bilimsel olarak ölçmeyi deneyen bu profesörlerin duygusal zekâ tanımları şöyledir: “duygusal zekâ, bireyin kendi ve diğerlerinin duygularını izleme, ayırt etme; bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanabilme/yararlanabilme becerisidir.” (Salovey ve Mayer, 1990:189; akt: Yaylacı, 2006:46)

Yaylacı (2006)’ya göre, duygusal zekâ kavramın bilimsel anlamda üne kavuşması, daha çok tartışılması ve popülerlik kazanması 1995’de psikoloji alanındaki çalışmaları ile tanınan Daniel Goleman’ın “Duygusal Zekâ” (Emotional Intelligence) kitabını yayınlaması ile gerçekleşmiştir. Alanyazında duygusal zekâ ile ilgili önemli kavramlar olarak; empati, duyguları ifade etme ve anlama, duyguları kontrol etme, uyum, bağımsızlık, beğenilme, başkaları ile ilgili sorunları çözme, sebat, sevecenlik, nezaket, saygı gibi kavramlar öne çıkmaktadır.

Duygusal zekânın ortaya çıkış nedeni, yirminci yüzyılda bilim ve teknolojik gelişmelerin insanı mutlu etmeye yetmemesidir. Çünkü teknolojik değişimler ve gelişmeler ne kadar iyi olursa olsun önemli olan insanların buna uyum sağlayabilmeleridir. Bunun için insanların duygusal açıdan bazı becerilere sahip olmaları gerekir. Bireyi kendi kapasite ve hedefleri peşinde koşmasını sağlayan, en içten değerleri ve istekleri harekete

geçiren ve onlarla ilgili düşündüğü şeyleri hayata geçiren şey duygusal zekâsıdır (Güney, 2000: 228).

Duygusal zekâ kavramı İngilizcedeki karşılığı olan “Emotional İntelligence” sözcüklerinin kısaltılmış şekli olan EI olarak anılmakla birlikte literatürdeki yaygın kullanımı daha çok “EQ” (Emotional Quotient) kısaltmasıdır ve “IQ” nun duygusal zekâdaki karşılığı olarak geniş kabul görmektedir. Duygusal zekâyı tanımlayan ilk bilim adamları olan John D. Mayer ve Peter Salovey 1990 yılında kavramı; “kendinin ve başkalarının duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve buradan elde ettiği bilgileri düşünce ve davranışlarına yön vermede kullanabilme yeteneği” olarak açıklamışlardır (Mayer ve Salovey, 1993:433).

Goleman, Thorndike'nin sosyal zekâ sınıflamasından yola çıkarak duygusal zekâ kavramını tanımlanmıştır. Bu tanıma göre, duygusal zekâ kişinin zorluklara ve engellere karşı hedeflerinden şaşmaması, kendini harekete geçirebilmesi, ruh halini ve duygularını kontrol edebilmesi ve kendini başkalarının yerine koyabilmesidir. Kısaca, duygusal zekâ kişinin duygularını etkili bir biçimde yönetebilmesidir. Daniel Goleman, 1995 yılında yayınlanan "Duygusal Zekâ" adlı kitabında "Duygusal zekâyı kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi, ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi yetisi" olarak tanımlıyor.

Goleman'a göre; beynin düşünen parçası, beynin duygusal parçasından ürüyor. Beynin düşünen ve duygusal parçaları genelde yaptığımız her şeyde birlikte çalışıyor ve gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamda başarılı ve mutlu olmak, insanların duygusal zekâ becerilerine bağlıdır. Duygusal zekâ, kendimizi ne şekilde iyi, ne şekilde kötü hissettiğimizi bilmek ve kötüyü iyiye nasıl dönüştüreceğimizi bulmak demektir. Aynı zamanda değişik psikolojik durumları kontrol altında tutarak görev ve hedeflerden şaşmamayı sağlayan yine duygusal zekâdır (O'Neil, 1996).

Daniel Goleman, yaptığı araştırmalarla duygusal zekâ yeteneklerini iş yaşamındaki faktörlerle eşleştirmiş ve konuyu örgüt yaşamına taşımış, çarpıcı sonuçlar elde etmiştir. Goleman, duygusal zekâyı, kendi duygularının farkında olma, kendi duygularını yönetme,

kendini motive etme, empati ve sosyal beceriler olmak üzere 5 boyutta toplamıştır (Goleman, 2000: 393-394).

Mayer ve Salovey 1997 yılında duygusal zekâ kavramını yeniden ele alarak daha karmaşık bir tanımlama yapmışlardır. Bu yeni tanımda duygusal zekâ kavramı; “duyguları tanıma, anlama, ifade ve analiz etme; duyguları düşüncede kaynaştırma; duygusal bilgiyi kullanma ve entelektüel ve duygusal gelişimi destekleme, duyguları düzenleme yeteneği olarak açıklanmıştır (Mayer ve diğ, 2000: 267).

Duygusal zekâ; duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir. Duygusal zekâ; kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmesinin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşama etkin bir şekilde yansıtarak duygulara uygun tepkiler verilmesini sağlar (Cooper ve Sawaf, 2003).

Eğer duygular, iş, eğitim ya da özel yaşantıda istenilen sonuçlara ulaşmak için kullanılabilir ve bu sonuçlar elde edilebilir ise bireyin kendisini duygusal olarak zeki şeklinde tanımlaması mümkündür (Yeşilyaprak ve Durmuş, 2007:15).

McPhail (2004) ise duygusal zekâyı gelişimine göre kendi içinde dört evreye ayırmıştır. Bunu da şekil 2’de görüldüğü gibi hiyerarşik bir diyagram ile göstermiştir. Duygusal farkındalık; bireyin kendi duygularının farkında olması ve onları doğru bir tanıma yeteneğine sahip olmasıdır. Aynı zamanda bu evre başkalarının duygularına dikkat etme becerisini de içerir. Duygularını kontrol etme; özel durumlarda duygularını kontrol edebilme ve kullanabilme becerisini kapsar. Empati kurabilme; başkalarının duygularının farkında olmayı ve anlamasını ifade eder. Durgusallık ise; karar alma sürecinde duygularının farkında olmasını kullanabilmesidir (McPhail, 2004).



Şekil 2. Duygusal Zekâ'nın Evreleri

Bir çok araştırmacı duygusal zekâyâ farklı tanımlar getirmekle birlikte ortak olarak duygusal zekâ tanımlamalarını şu 4 temel yapıda toplamak mümkündür (Weisinger, 1998).

1. Duygunun tam ve doğru olarak kavranabilmesi, yorum ve tanımlama yeteneği.
2. Kendinizi ya da başka bir kişiyi anlamaya yardımcı olacak, gerek duyulduğu ve istenildiğinde duygulara ulaşabilme ve onları üretebilme yeteneği.
3. Duyguları ve onlardan gelen bilgiyi anlama yeteneği.
4. Duygusal ve entelektüel gelişmeye itici güç olacak duyguları düzenlemeyeteneğidir.

Duygusal zekâ çalışmalarında; duygusal zekânın eğitimle geliştirilebileceği; duygusal zekâ gelişiminin anaokulundan yüksek öğretime kadar tüm eğitim kademesinde önemli olduğu, öğrenmenin bireyin duygularından bağımsız olarak gerçekleşmeyeceği, duygusal zekânın geliştirilmesi durumunda, akademik zekâ kapasitesinin daha etkili kullanılabilceği belirtilerek, öğretme-öğrenme sürecinde duygusal zekâ alanını geliştirmeye yönelik eğitim etkinliklerine ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

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

1. Bireyin kendisinin (sözel, sözel olmayan) ve diğerlerinin (sözel olmayan, empatik) duygularını değerlendirmesi
2. Duyguların düzenlenmesi (Kendisi ve diğerleri)
3. Duyguların problem çözümünde kullanılması(esnek planlama, yaratıcı düşünme, dikkati tekrar yoğunlaştırma, motivasyon) (Mayer, Salovey, 1993: 433).

Eğitimde duygusal zekânın geliştirilmesinde okul rehberlik uzmanlarına önemli görevler düşmektedir. Çünkü gerek bilgi ve beceri donanımı, gerekse psikolojik danışma ve rehberlik alanının eğitimdeki işlevi açısından duygusal zekâ ile ilgili çalışmalarda rehberlik uzmanının aktif olması ve liderlik yapması beklenir (Yeşilyaprak, 2001:144).

Duygusal zekâ konusunda yapılan pek çok çalışmanın sonucu değerlendirildiğinde eğitim açısından doğurgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Duygusal zekâ yetenekleri eğitimle geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
- Duygusal zekânın gelişimi anaokulundan yükseköğrenime dek her eğitim kademesinde önemlidir.
- Hangi alanda olursa olsun öğrenme, öğrencinin duygularından bağımsız olarak gerçekleşmez.
- Duygusal zekânın ihmal edilmesi, akademik zekâ kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engeller. Dolayısıyla duygusal zekânın gelişimi akademik başarıyı artırır.
- Duygusal zekâ kapasitesi her öğrencide vardır, ancak çocuklar farklı zekâprofilleri ile eğitim sürecine katılırlar.
- Öğretmenler, farklı zekâ alanlarına eşit derecede önem vermelidirler.
- Öğretmenler, öğretim etkinliklerini planlamada, yürütmede ve değerlendirmede duygusal zekâ alanını geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermelidir.
- Öğretmen, öğrencileri, anlaşılması gereken duyguları, düşünceleri, sorunları ve gereksinimleri olan bireyler olarak görebilmelidir.
- Ders etkinliklerinde duygusal zekânın işe koşulması öğrenmeyi daha zevkli ve kalıcı hale getirir.

- Duygusal zekânın gelişimi ile ilgili çalışmalar okuldaki disiplin sorunlarını, sosyal ve psikolojik problemleri azaltır.
- Duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik çalışmalarda cinsiyet farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- Okuldaki rehberlik uzmanları duygusal zekânın geliştirilmesi konusunda yönetici ve öğretmenlere müşavirlik hizmeti vermelidir (Yeşilyaprak, 2001:144-145).

Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireyler; duygularını daha başarılı biçimde yönetebilmekte, duygusal sorunların çözümünde ve stres yönetiminde daha başarılı olmakta, bununla bağlantılı olarak aile içi ilişkilerde ve sosyal ilişkilerde daha yapıcı ve pozitif tepkiler sergilemektedirler (Mayer ve Ark., 2004). Duygusal zekâ düzeyi düşük olan bireyler ise, sosyal ilişkilerde daha başarısız olmakta ve daha fazla saldırgan davranışlar sergileyerek olumsuz ilişkiler geliştirmektedir (Otacıoğlu, 2009).

2.2.3. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ ile ilgili olarak zaman içerisinde çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modeller içerisinde en önemli üç model Salovey ve Mayer, Bar-On ve Goleman'ın geliştirdiği modellerdir.

2.2.3.1. Salovey ve Mayer'in Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal zekânın tanımlanmasından bugüne kadar değişik duygusal zekâ modelleri ortaya atılmıştır. Bunlardan Mayer ve Salovey'in 1993 yılında geliştirdikleri ve 1997 yılında yeniden düzenledikleri dört seviyeli modeli en eski modeldir. Bu modele göre duygusal zekâyı oluşturan öğelerden her biri, diğeriyle birlikte duygusal zekâyı yükseltici nitelikteki yetenekleri taşımaktadır. Bunlar hiyerarşik bir sıraya göre dizilmekte olup, her bir basamak bir önceki ile yakın ilişki içindedir. En alt basamak, duyguyu algılama ve ifade etme gibi basit becerileri içerirken, en üst basamak ise duygunun daha yoğun bilinçli işlemleriyle ilgilidir. Bu dört temel basamak:

1. Duyguyu tam ve doğru olarak tanımlayabilme, kavrayabilme ve değerlendirebilme becerisi,

2. Bireyin kendini ya da başkalarını anlamasına yardımcı olacak duygulara ulaşabilme ve üretebilme becerisi,
3. Bireyin, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama ve algılama becerisi,
4. Duyguları, duygusal ve entelektüel gelişmeye itici güç olarak düzenleyebilme becerisi olarak sıralanmaktadır.

Duyguların ve düşüncelerin birbirleriyle yakın bir ilişki ve uyum içinde çalıştıklarına inanan Mayer ve Salovey'in geliştirdikleri model, bireylerin kişilik özellikleri ve yeterliklerinden ziyade onların duyguları anlama, tanıma, düzenleme ve kontrol etmeyle ilgili bilişsel yeteneklerine odaklanmakta ve bu yönüyle de zekâyla ilgili geleneksel kuramlarla paralellik göstermektedir (Caruso, 2004: 6).

Mayer ve Salovey'e göre duygusal zekâ, "bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını ve hislerini gözlemleyebilmesi, bu duygular arasındaki farkları ayırt edebilmesi ve bu bilgileri düşünceyi ve eylemleri yönlendirmede kullanabilmesi becerilerini kapsayan bir çeşit sosyal zekâ türüdür".

Salovey ve Mayer'in modelinde duygusal zekânın, duyguları algılamak, düşünceleri canlandırmak için duyguları kullanmak, duyguları anlamak, duyguları kişisel gelişimi ve sosyal ilişkileri zenginleştirecek biçimde yönetmek olmak üzere 4 boyutu bulunmaktadır (Lee, 2003, s.35). Bu model bilişsel bir yaklaşım içermekte ve duyguları ifade etmek ve yönetmek için bireylerde bulunması gereken zihinsel yetenekler üzerine odaklanmaktadır (Wilkins, 2004, s.18).

Mayer ve Salovey yapmış oldukları araştırmalarda beyinde duygusal bilgilere dayanarak işlem yapan bir bölüm olduğunu, bu kısmın beyinde tespit etme, göz önüne alma, işleme koyma ve duygunun düzenlenmesindeki genel düşünce işlemlerinde kullanıldığını tespit etmiştir. Araştırmacılar duygusal zekâyâ sahip olmanın duygusal bilgi sürecine sahip olma yeteneği ile duygularla ilişkili olarak esas yeteneklerin kullanılabilmesine bağlı olduğunu gözlemlemişlerdir (Kılıç, 2013:10-11).

2.2.3.2. Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli

Bar-On ise duygusal zekâ modelini oluştururken duyguların bireylerin başarılarındaki rolünü belirlemeyi hedeflemiştir (Çakar ve Arbak, 2004, s.37). Duygusal zekâyı farklı koşullarla baş edebilmeyi sağlayan bir dizi bilişsel beceri veya yetenek olarak tanımlayan Bar-On'a göre kişinin başlıca beceri alanları şunlardır; kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyum becerisi, stres yönetimi becerisi, genel ruh hali.

Bir diğer model ise Bar-On tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir. Bar-On duygusal zekâyı, kişinin çevresel etki ve baskılara olumlu tepkiler verebilmesini sağlayan, bilişsel olmayan beceriler bütünü olarak tanımlamakta ve duygusal zekâyı beş temel değişkene dayalı olarak beş alt bileşen içinde açıklamaktadır. Bunlar:

1. İçsel dünya alanı: bireyin kendini bilme ve kontrol etme yeteneğini göstermekte olup, farkındalık, dışavurum, bağımsızlık, özsaygı ve kendini gerçekleştirme bileşenlerinden oluşmaktadır.
2. Dış dünya alanı: ilişki kurma becerilerini kapsamakta olup empati, sosyal sorumluluk ve sosyal ilişkiler alanı bileşenlerinden oluşmaktadır.
3. Adaptasyon alanı: bireyin ne düzeyde esnek ve gerçekçi olabildiği ile ilgili olup, problem çözme becerisini göstermekte ve gerçeklik testi, esneklik ve problem çözme bileşenlerinden oluşmaktadır.
4. Stresle başa çıkma alanı: bireyin stresi yönlendirme ve etkilerini en aza indirmeye becerilerini göstermekte olup, strese karşı tolerans ve dürtü kontrolü bileşenlerinden oluşmaktadır.
5. Genel ruhsal durum alanı: olumlu bir ruhsal durum içinde, bireyin kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul ederek yaşamdan doyum sağlama eğilimini ifade etmekte olup, optimizm ve mutluluk olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Akt: Stein & Book, 2000).

Bar-On duygusal zekâyı kişisel, kişiler arası, uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali olmak üzere beş bölümde incelemektedir. Bu beş bölümde kendi arasında alt boyutlara ayrılmaktadır (Mayer, Salovey, Caruso, 1997: 404). Bu boyut ve bunları oluşturan yetenekler Tablo 2.3'de sunulmuştur.

Tablo 2.3 Bar-On Modelindeki Duygusal Zekâ Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler

Boyutlar	Alt Boyutlar
Kişisel Farkındalık	Bağımsızlık, Kendini Gerçekleme, Kararlılık, Kendine Saygı, Duygusal Benlik Bilinci,
Kişiler Arası İlişkiler	Sosyal Sorumluluk, Kişiler Arası İlişkiler, Empati
Şartlara ve Çevreye Uyum	Esneklik, Gerçekçilik, Problem Çözme
Stres Yönetimi	Strese Dayanıklılık, Dürtü Kontrolü
Genel Ruh Hali	Mutluluk, İyimserlik

Bu boyutlar kısaca şu anlamları içermektedir (Mumcuoğlu, 2002:48). Kişisel Farkındalık Boyutu: Kişinin kendi iç dünyasını tanıması, tercihlerini yapabilmesi, sahip olduğu kaynakların ve gücün farkında olması anlamına gelmektedir. Kişiler Arası İlişkiler Boyutu: Kişinin diğerleri ile ilişkilerinde empati kurabilmesi, sosyal sorumluluğa sahip olabilme ve kişiler arası iyi ilişkiler kurabilme becerisi bu boyutta yer alan davranışlardır. Şartlara ve Çevreye Uyum Boyutu: Kişinin çevrenin talepleriyle başa çıkma, esnek olabilme ve problemleri çözebilme becerileri bu boyutu oluşturmaktadır. Stres Yönetimi Boyutu: Çalışma ortamında kişinin strese toleransı ve stresi kontrol altına alabilme becerilerini içermektedir. Genel Ruh Hali Boyutu: Yaşam hakkındaki memnuniyet ve mutluluğu, iyimser olabilme becerileri bu boyut altına toplanmaktadır.

Bar-On, modeldeki duygusal zekâ yeteneklerinin zamanla farklılaşabileceğini, insanın yaşantısı boyunca değişebileceğini, çeşitli eğitim ve gelişim programları ile geliştirilebileceğini düşünmektedir. Ayrıca modeldeki boyutların, bireylerin ortaya koyacakları duygusal zekâ performanslarından ziyade, içlerindeki duygusal zekâ potansiyelini açığa çıkartabilecek bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir (Gardner ve Stough, 2001: 69).

2.2.3.3. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Üçüncü model Goleman'ın modelidir. Goleman, Mayer ve Salovey'in(1997) modelini temel alarak, bu yeteneklerin çalışma hayatında ne kadar önemli olduğunu vurgulamış ve duygusal ve sosyal yeterliliği içerecek şekilde 5 bileşenli bir model oluşturmuştur. Bu bileşenler:

1. Özbilinç, bir duyguyu oluşurken fark edebilme becerisi,
2. Duyguları yönetebilme, duyguları uygun biçimde yönetebilme becerisi,
3. Motivasyon, duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilme ve kendini harekete geçirebilme becerisi,
4. Empati, başkalarının duygularını anlayabilme becerisi,
5. Sosyal beceriler, başkalarının duygularını yönetebilme ve ilişkileri yürütebilme becerisi (Goleman, 1998; Goleman, 2000) olarak tanımlanmaktadır.

Goleman'ın Salovey ve Mayer'in modelini temel alarak oluşturduğu duygusal zekâ modeline göre ise duygusal zekânın beş temel boyutu vardır; kendi duygularının farkında olma, kendi duygularını yönetme, kendini motive etme, empati, sosyal beceriler (Lee, 2003, s.35).

Goleman'ın modelinde yer alan duygusal zekâ boyutları ise aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir (Psenicka ve Rahim, 2002:305);

Kendi Duygularının Farkında Olma: Kişinin kendi duygularını, ruh halini ve neden bu durumda olduğunu anlayabilme becerisini ifade etmektedir. Bu boyut aynı zamanda kişinin kendi duygularının başkaları üzerindeki etkilerinin de farkında olmasını belirtmektedir.

Kendi Duygularını Yönetme: Kişinin kendi duygularını ve tepkilerini kontrol altında tutabilme, olası kötü durumlar karşısında sakin kalabilme ve başkalarının duygularından etkilenmeme becerisini ifade etmektedir.

Kendini Motive Etme: Kişinin tüm engellere, başarısızlıklara karşı başarıya odaklanabilme ve hedefine ulaşmak üzere değişimi kabullenebilme becerisini ifade etmektedir.

Empati: Kişinin karşısındaki bireylerin duygu ve düşüncelerini sözlü veya sözsüz iletişimle anlayabilme, ihtiyacı olan kişilere duygusal anlamda destek olabilme ve başkalarının duyguları ve davranışları arasındaki bağlantıyı kurabilme becerisidir.

Sosyal Beceriler: Kişinin başkalarının desteğine ihtiyaç duymadan kendi problemleriyle baş edebilme, kendi duygularının işbirliği kurmasına engel olmasını engelleyebilme ve gerekli davranışlarla çatışmayı yönetebilme becerisine sahip olmasını ifade etmektedir.

Duygusal zekânın farklı mesleki alanlarda yarar sağlaması elbette mümkündür. Fakat bazı meslek dallarında duygusal zekânın daha büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Hangi mesleklerde duygusal zekânın daha büyük önem taşıdığı konusunda David Caruso (2003), yaptığı bir araştırmanın ardından bir liste hazırlamıştır. Bu listeye göre, duygusal zekânın en yüksek düzeyde önemli olduğu meslek mensuplarından biriside eğitim alanında görev yapan öğretmenlerdir.

Duygusal zekâ öğrenilebilir ve geliştirilebilir yetkinlikleri içeren bir kavramdır. Duygusal zekâ yetkinlikleri geliştikçe problem çözme becerisi de gelişecektir. Bu nedenle eğitimleri süresince öğrencilere, kendi duygularını fark etmeleri, olaylar karşısındaki duygusal tepkilerini değerlendirmeleri ve duygularını kontrol etme becerilerinin kazandırılması için destek verilmelidir (Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş; 2011:78).

2.3. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ

İngilizce “bilgi” (knowledge) sözcüğüyle eş anlamlı olan Grekçe “epistémé” ve İngilizce “bilim” (science) sözcüğüyle eş anlamlı olan Grekçe “logos” sözcüklerinin birleşmesinden oluşan epistemoloji terimi, bilen özne ile bilinen nesne arasında nasıl bir bağıntı olduğunu araştıran felsefi bir disiplin alanıdır. Epistemoloji, insan bilgisinin yapısını, menşesini, kriterlerini, sınırlarını ve ne olduğunu incelemekte; bilginin nasıl elde edildiğini, hangi ölçütlerle bilinebileceğini, bilgi savlarının nasıl temellendirileceğini sorgulamaktadır. Kısaca, insan bilgisinin doğası ve gerekçeleriyle ilgilenen felsefe etkinliği epistemoloji (bilgi kuramı) olarak adlandırılmaktadır (Ajdukiewicz, 1994: 14; Bolay, 2004: 61; Cevizci, 2000: 327; Çüçen, 2001: 30; Frolov, 1991: 53–4; Hofer ve Pintrich, 1997: 88; Honer, Hunt ve Okholm, 2003: 136; Moser, Mulder ve Trout, 1998: 3-4; Pears, 2004: 120; Sönmez, 1998: 11).

İktisat Terimleri Sözlüğü (2004)’e göre epistemolojinin tanımı şöyledir. Epistemoloji, bilginin kaynağı, doğası, doğruluğu ve sınırlarını inceleyen, bilgiyle ilgili sorunları araştıran felsefe dalıdır. Epistemoloji’nin kelime anlamı TDK’ ya göre; Yunancada episteme=bilim; logos=öğreti olarak tanımlanıp, bilim öğretisi, bilimlerin koyduğu sorunları inceleyen felsefe dalı olup, bilim felsefesi ile eş anlamlı olduğunu ancak, bilim felsefesinin bilimlerin tarihini felsefe açısından incelediğini, epistemolojinin ise çeşitli bilimlerin ilkelerini, varsayımlarını ve sonuçlarını eleştirerek incelediğini, onların mantıksal kökenini (ruhbilimsel değil), nesnel değerini belirlemeye çalışmasıdır.

Epistemoloji, bilgiyi araştıran bir felsefi akımdır. Bireyin nasıl öğrendiği ve öğrettiğine yönelik olarak kendi kişisel yorumları, onun epistemolojik anlayışına dayanır. Bireyin epistemolojik anlayışı, onun gerçekliğe, gerçekliğe dayalı olarak bilginin ne olduğuna, bu bilginin nasıl öğrenildiğine, öğretildiğine ve üretildiğine yönelik bakış açısını etkiler (Tezci ve Uysal, 2004). İşte, “bilgi” (knowledge) ve “bilme” (knowing) hakkında bireylerin sahip oldukları bu inançlar; epistemolojik inançlar (Schommer, 1990, 1994), epistemolojik teoriler (Hofer ve Pintrich, 1997), yansıtıcı yargı modeli (reflective judgement model) (King ve Kitchener, 1994), epistemik inançlar (epistemic beliefs) (Bendixen, 2002), epistemolojik yansıtma modeli (epistemological reflection model) (Baxter Magolda, 1992, 2001), epistemolojik kaynaklar (epistemological resources)

(Hammer ve Elby, 2000) gibi çeşitli adlar altında bir dizi araştırma programının odak noktasını oluşturmuştur. Araştırmanın bu çeşitli alanları, bilginin nasıl yapılandırıldığı ve değerlendirildiği, bilmenin nasıl meydana geldiği, nelerin bilgi olarak kabul gördüğü gibi pek çok noktayı inceleyen bir alan olup “bireysel epistemoloji” (personal epistemology) olarak kategorize edilmektedir (Hofer, 2004: 1).

Bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları genel olarak epistemolojik inançlar olarak ifadelendirilmektedir. Epistemolojik inançlar, “bilgi nedir?”, “bilgi nasıl kazanılır?”, “bilginin kesinlik derecesi nedir?”, “bilgi için sınırlar ve kriterler nelerdir?”, “bilgi, öğrencinin dışında gerçekleşen ve disiplin alanlarının otorite figürleri (uzmanlar) tarafından öğrenciye yüklenmesi sonucu kazanılan bir şey midir yoksa disiplin alanlarının ışığında etkileşim ile mi elde edilen bir şeydir?” şeklindeki bireysel görüşleri yansıtmaktadır (Özden, 2003: 6).

Epistemolojik inançlar, bireylerin kendi zihinlerinde oluşturdukları, bilginin özellikleri ve bilgiyi oluşturma süreçleri ile ilgili kanaatleri, düşünceleri ve yargılarını ifade eder (Yılmaz, 2007:8). Tutty ve White (2005:679) ise epistemolojik inançları bilginin tanımlanmasına, yapılandırılmasına ve değerlendirilmesine yönelik inançlar olarak tanımlamaktadır.

Epistemolojik inanç çalışmalarının öncüsü William Perry olarak bilinmektedir. Perry (1970) Harvard ve Radcliffe üniversitelerinde okuyan öğrencilerle yürüttüğü çalışmalarda öğrencilerin, üniversitelerindeki program boyunca basit bir dünya görüşünden giderek daha karmaşık ve bütünlük bir dünya görüşüne doğru geliştiklerini saptamıştır. Perry, Harvard Üniversitesindeki öğrencilerin (1) düalizm, (2) çoklu görüş, (3) görelilik ve (4) bağlılık olmak üzere dört farklı aşamadan geçtiklerini saptamıştır. Bilginin doğasına ilişkin düalist görüşe sahip öğrenciler mutlak gerçeğin var olduğuna ve bunun bilge kişiler tarafından bilmeyenlere aktarılabilceğini düşünürken; görelî anlayışa doğru geçtikçe öğrenciler, gerçeğin kişisel deneyimlerin yorumlanması sonucu ortaya çıkan görelî bir yapı olduğu inancını geliştirmektedirler (Brownlee ve Purdie, 2001). Ancak araştırmaların görüşme tekniği ile yürütülmesi bu tür araştırmaların eğitim alanında yaygınlaşmasını engellemiştir. 1990’lı yıllarda Schommer’in öncülüğünde

geliştirilen ölçekler sayesinde daha kısa zamanda daha çok kişiye ulaşılarak bu konudaki araştırmaların yaygınlaşması sağlanmıştır (Karhan, 2007,3).

Epistemolojik inançlar, eğitimciler ve psikologlar için yeni sayılabilecek bir ilgi alanıdır. Bilgi ve bilme kavramlarının bireysel gelişimiyle ilgili araştırmalar, Piaget'in çalışması merkeze alınarak gelişme göstermiştir. Piaget, zihinsel gelişim teorisini tanımlarken bilginin ve düşünmenin gelişim seyrinin incelenmesi anlamında "genetik epistemoloji" (genetic epistemology) terimini kullanmıştır. Genetik epistemoloji, bilginin giderek artan ölçüde geliştiğini, bu gelişim sürecinin doğuştan getirilen fikir ya da düşüncelere dayanmayıp, aksine bireyin aktif katılımını ve kurgulamasını gerektiren bir yapıya sahip olduğunu bunun da karşılaşılan sorunları aşma çabasının bir sonucu olduğunu anlatmaktadır (Budak, 2000:605; Cevizci, 2000: 406; Hofer, 2001: 355).

Felsefe ve psikolojinin kesiştiği bir alan olan bilgi ve bilme kavramlarının bireysel gelişimi, psikologlar tarafından zihinsel gelişim üzerinde odaklanılmasını sağlamış ve bu ilgiler, "öğrenmeyi" "bütünüyle bilmeden" ayırmada bir adım olmuştur. Bu paralelde William G. Perry'nin öğrencilerin eğitimsel yaşantılarını nasıl yorumladıklarını anlama girişimi, üniversite öğrencilerinin epistemolojik gelişim teorisine öncülük etmiştir. O zamandan beri, epistemolojik inançlar üzerindeki araştırmalar şu altı genel konudan söz etmektedir (Hofer ve Pintrich, 1997: 89):

1. Perry'nin gelişim düzeylerinin genişletilmesi.
2. Gelişim düzeylerini değerlendirmek için bir ölçüm aracı geliştirilmesi.
3. Cinsiyet farklılıklarının incelenmesi.
4. Epistemolojik farkındalığın düşünme ve muhakeme sürecinin nasıl bir parçası olduğunun araştırılması.
5. Epistemolojik inançların boyutlarının tanımlanması.
6. Epistemolojik inançların diğer bilişsel ve güdüsel süreçlerle nasıl bir bağlantısı olduğunun değerlendirilmesi.

İnsan, bilgisinin temel kaynaklarından biri olan algıları aracılığıyla dış dünyadaki şeylerin nasıl olduğu hakkında bir inanç (belief) geliştirir ve geliştirdiği bu inanç onu belli bir davranışa eğilimli hale getirir (Günday, 2003: 123-7). İnançlar, "bireyin yaşamda

karşılaştığı her türlü olay, olgu, kişi ya da nesneyi nasıl algıladığını, anlamlandırıldığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirleyen ve birey tarafından kuşku duyulmaksızın doğru olduğu varsayılan içsel kabuller ya da önermeler” şeklinde açıklanabilir (Deryakulu, 2004: 260). Demir ve Acar (1993: 179), inancı “bir şeyin öyle olduğuna ilişkin doğrudan, belirli nedenlere indirgenemeyen peşin kabul, sorgulama düzleminin dışına çıkarılmış bilgi” olarak tanımlanmaktadır. Görüldüğü gibi inanç, çoğunlukla ilk bilişsel hal olarak düşünülmektedir.

İnançlar, insanların yaşamları boyunca aldıkları tüm kararlarda, yaptıkları tüm seçimlerde ve gösterdikleri tüm davranışlarda bilgiden daha güçlü ve daha etkili bir yapıya sahiptir. Aslında hem inançlar hem de bilgi, bilişsel ve duyuşsal bileşenlerden oluşan birer zihinsel yapıdır. Aralarındaki temel fark, bu bilişsel ve duyuşsal bileşenlerin ediniliş biçimindedir. Bilgi, daha çok doğruluğu ve geçerliliği kanıtlanabilen, herkesçe gözlemlenmesi olanaklı nesnel olgulara; inançlar ise belirli bir kişi, nesne ya da durumun ne olduğuna, nasıl olduğuna ilişkin olarak bireyin “doğru” olarak kabul ettiği kişisel duygu, değerlendirme ve yargılamalarına dayalıdır (Deryakulu, 2004:260).

Sandoval (2005, 637) öğrencilerin bilmesi gereken bilime yönelik dört temel epistemolojik konu ve bu konuların içeriklerini belirlemiştir. Çoban (2009, 45) tarafından tablo halinde hazırlanan bu konular ve içerikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.4. Öğrencilerin Bilmesi Gereken Temel Epistemolojik Konular

1- Bilimsel bilgi yapılandırılır.	<p>-Bilimsel yaratıcılık, bilimsel bilginin oluşturulmasında önemli rol oynar.</p> <p>-Bilimsel bilgi sadece doğru değil, belli standartta yeterli açıklamalarda bulunur.</p> <p>-Bilimsel bilgi sosyal olarak yapılandırılır.</p>
2-Bilimsel yöntemlerin farklılığı.	<p>-Kontrollü deneyler önemlidir ancak, tüm bilim dallarına uygulanamaz. (astronomi, paleontoloji v.b. gibi)</p> <p>-Bilimsel nesnellik sağlamanın tek yolu kontrollü deney değildir, gözlemlerimizin doğal dünyayla uyumlu olması ve onları açıklaması da gereklidir.</p> <p>-Epistemolojik olarak amaç, öğrencilere gözlemlerine uygun yöntemlerini seçmelerinde yardımcı olacak standartlar geliştirmelerine yardımcı olmak gerekir.</p>
3- Bilimsel bilgi türleri.	<p>Açıklama ve tahmin gücü bakımından ve gözlemlenen dünyayla ilişkisi bakımından farklılık gösteren bilgi türleri vardır.</p> <p>-bilimsel yasalar</p> <p>-bilimsel teoriler</p> <p>-bilimsel modeller</p> <p>-bilimsel hipotezler</p>
4- Bilimsel bilginin kesinliği.	<p>-bilimsel bilgi mutlak doğru olmadığı için kesinliği de olmayacaktır.</p>

Epistemolojik inançlar, bireye özgü olup, bireyin bilginin ne olduğuna ve öğrenmenin nasıl meydana geldiğine yönelik inançlarını kapsamaktadır. Bilginin değişmez, basit bir yapıda, bir konunun belli bir anda öğrenilmezse bir daha öğrenilmesinin zor olabileceğine yönelik inançlar olgunlaşmamış/gelişmemiş inançlar olarak nitelendirilir. Benzer şekilde bilginin mutlak bir kesinlik ifade etmeyeceği, birbiriyle ilişkili karmaşık bileşenlerden meydana geldiği, öğrenme yeteneğinin öğrenci çabasına

bağlı olarak geliştirilebileceği yönünde düşünen bireylerin ise olgunlaşmış/gelişmiş inançlara sahip olduğu kabul edilir (Deryakulu, 2002).

Epistemolojik inançlar genel olarak bireylerin; bilginin ne olduğu konusundaki fikri, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançlarıdır (Deryakulu, 2004a:264). Schommer (1990) epistemolojik inançları, bireylerin bilgi ve öğrenme ile ilgili inançları olarak tanımlamaktadır. Schommer (1990) epistemolojik inançları bazı araştırmacıların gördüğü sadece öğrenme, bilgi, zekâ gibi tek boyutlu değil; çok boyutlu ve karmaşık bir yapı olarak görmüştür. Schommer, epistemolojik inançların; (1) Bilgi basittir, (2) Bilgi kesindir, (3) Öğrenme hemen gerçekleşir ve (4) Öğrenme yeteneği doğuştandır adını verdiği dört bağımsız boyuttan oluştuğunu ortaya koymuştur:

1. Bilgi basittir: Bilgi basittir boyutu bilginin yapısının basit mi yoksa birbirleriyle oluşturduğu karmaşık yapılardan mı meydana geldiği;
2. Bilgi kesindir: Bireylerin bilginin mutlak (doğru ya da yanlış) mı yoksa bağlama göre değişebilen geçici doğrular ya da yanlışlar mı olduğuna inandıklarını;
3. Öğrenme hemen gerçekleşir: Bireylerin öğrenmenin doğuştan getirilen genetik ve değiştirilemez/geliştirilemez bir yetenek mi yoksa eğitimin ya da deneyimlerin etkisiyle geliştirilebilen bir şey olduğuna mı inandıklarını;
4. Öğrenme yeteneği doğuştandır: Bireylerin bilginin ya hemen gerçekleşeceğine ya da asla gerçekleşmeyeceğine mi yoksa zaman içinde deneyimlerle aşama aşama gerçekleşebileceğine mi inandıklarını göstermektedir (Schommer, 1990: 498-504).

Epistemolojik inançların oluşumunu ve gelişimini etkileyen etmenleri; zihinsel gelişim, yaş, aile yapısı, eğitim düzeyi ve içinde yaşanılan kültür olarak sınıflayabiliriz. Henüz güçlü biçimde kanıtlanmamış olmasına karşın, cinsiyetin ve öğrenim görülen alanın da epistemolojik inançların biçimlenmesinde etkili olduğu söylenebilir (Deryakulu, 2004: 268).

Epistemolojik inançların geliştirilmesinde öz düzenlemeli öğrenme büyük rol oynamaktadır (Muis, 2007). Epistemolojik inançların dört boyutu; öğrencilerin öğrenme yetenekleri, öğrenme hızı, bilginin yapısı, bilginin kalıcılığı öz düzenlemeli öğrenmenin bilişsel ve davranışsal bileşenleri açısından incelenmiştir (Paulsen ve Feldman, 2007).

Sonuç olarak da, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanımını etkileyen en önemli faktörün kişinin öğrenme yeteneği ile ilgili inanç durumları, ikinci önemli faktör ise bilginin yapısı olarak belirlenmiştir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ve YAYINLAR

2.4.1. Öz Düzenleme İle Araştırma ve Yayınlar

Pintrich ve De Groot (1990) tarafından yapılan çalışmada, motive olabilme, öz düzenlemeyi öğrenme ve sınıf içi akademik performans arasındaki ilişkiler incelenmiş; öz yeterlik ve içsel değerlerin bilişsel bağlantı ve performansla pozitif bir şekilde ilişkili olduğu aynı zamanda öz düzenleme, öz yeterlik ve test kaygısının performansın en iyi yordayıcıları olarak belirdiği ortaya çıkarılmıştır.

Paterson (1996) yaptığı deneysel çalışmada, öz düzenlemeye dayalı öğrenme ortamında ders alan öğrenciler ile geleneksel öğretim ortamında ders alan öğrencilerin, biyoloji dersine ilişkin akademik başarıları ve kullandıkları öz düzenleme stratejileri arasındaki farkı araştırmıştır. Sonuçlar, öz düzenlemeye dayalı öğrenme ortamında ders gören deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının kontrol grubundan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre, çalışmalarında öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları gözlenmiştir.

Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996)'a göre başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler, düşük başarılı öğrencilerle karşılaştırıldığında, kendileri için daha özel öğrenme amaçları oluşturur, öğrenmek için daha fazla stratejiler kullanır ve öğrenme süreçlerini daha hızlı bir şekilde izlerler. Dolayısıyla öz düzenleme becerisi gelişmiş olan öğrencilerin yüksek başarılı öğrenciler olduğunu söylemek mümkündür.

Chye, Walker ve Smith (1997) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada yüksek strateji kullanımı ile yüksek özyeterlik arasında ve yüksek özyeterlik ile yüksek akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Boekerts ve Minnaert (1999) tarafından yapılan çalışmada informal eğitim sürecinde öğrencilerin öz düzenleme becerileri incelenmiştir. Öğrencilerin informal ve formal ortamlarda kullandıkları öz düzenleme stratejilerinin farklı olduğunu; ayrıca öğrencilerin

formal ve informal bağlamda farklı hedef ortaya koyduklarının ve buna bağlı olarak farklı stratejiler seçtiklerini belirlemişlerdir.

Azevedo ve Cromley (2004) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada da öz düzenleme becerilerini geliştiren bir öğrenme ortamının etkililiği test edilmiştir. Bu çalışmada öğrenciler, tesadüfi olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmışlar, dolaşım sistemini öğrenmek için çoklu ortamı kullanmışlardır. Deney grubunda bulunan öğrenciler, kavramsal anlayışlarını geliştiren ve öz düzenleme becerilerini geliştiren bir öğrenme ortamına tabi tutulurken, kontrol grubundaki öğrenciler bu değişkenlere tabi tutulmamıştır. Sonuç olarak öz düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının öğrencilerin zihinsel modellerinde daha anlamlı bir değişim sağladığı sonucu elde edilmiştir.

Perry, Phillips ve Dowler (2004), yaptıkları bir araştırmada öğretmen adaylarının öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştiren uygulamalar gerçekleştirebildikleri ve bu uygulamaların da öğrencilerin öz düzenleme becerisini geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

Randi (2004)'ye göre, öğretmenlerin öz düzenleme becerileri ile öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirme yetenekleri arasında yüksek bir ilişki vardır.

Üredi ve Üredi (2005), yapmış oldukları bir araştırmada öğrencilerin kullandıkları öz düzenleme stratejilerinin matematik başarısının anlamlı yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir.

Grinsven ve Tillema (2006) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin buldukları öğrenme ortamına yönelik algıları, motivasyonları ve öz düzenleme amaçlı kullandıkları öğrenme stratejileri ile ilişkili olarak incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve motivasyonları arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu ve öğrenme ortamlarının öğrencilerin öz düzenleme becerilerini etkilediği belirlenmiştir.

Alcı ve Altun (2007) matematik dersine yönelik yaptıkları çalışma sonucunda ise cinsiyete ve lise sınıf düzeyine göre öğrencilerin öz düzenleme ve bilişüstü becerilerinde

anlamlı farklılıklar olduğu, buna karşın alanlara göre söz konusu becerilere ilişkin bir farklılığın olmadığı ortaya konulmuştur.

Haşlamam ve Aşkar (2007) tarafından yapılan araştırmada; öğrencilerin değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, yinleme, öz yansıma, öz yeterlik algısı, çaba gösterme, başkalarıyla çalışma ve zaman yönetiminden oluşan öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin, başarının %71 ini açıkladığı belirlenmiştir.

Sağırılı ve Azapağası (2009) tarafından üniversite öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanıp kullanmadığını araştırmak ve bu amaç altında öğrencilerin öz düzenleme becerilerini düzenlemek için ne gibi faaliyetler yürüttüğünü öğrenmek amacıyla yapılan çalışma sonucunda; öğrencilerin öz düzenleme becerilerinden sıklık sırasına göre öğrenme stratejileri kategorisinde bilişüstü öz düzenlemeyi, zaman/çalışma çevresinin düzenlenmesini, tekrarlama, ayrıntılandırma, arkadaştan öğrenme, örgütlenme ve yardım arama, kritik düşünmeyi ve çaba düzenlemeyi kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Kramarski, Weisse ve Minsker (2010) yaptıkları bir araştırmada öz düzenleme ile desteklenmiş problem çözme etkinliklerinin matematik kaygısını azalttığını tespit etmişlerdir.

Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010), üniversite eğitiminin öz düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisini incelemiş, üniversite 1.sınıf öğrencileri ile üniversite 4.sınıf öğrencileri arasında öz düzenleme becerileri açısından bir fark olup olmadığını incelemişlerdir. Yapılan veri analizleri sonucunda 1.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında 1. sınıflar lehine öz düzenleme becerileri arasında farklılık olduğu bulunmuştur.

Şahin (2010) tarafından sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ve güdülenme düzeylerinin akademik başarıları, cinsiyetleri ve öğrenme ortamına göre farklılık göstermektedir.

Cabı ve Yalın (2011) tarafından karma öğrenme ortamında öz düzenlemeye dayalı öğrenimin öğrencinin motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada; öz düzenlemeye dayalı karma öğrenme ve geleneksel karma öğrenme

ortamında öğrenen öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerinin alt boyutlarının ortalama puanlarında değişim olmasına rağmen, bu değişim anlamlı bulunmamıştır.

Gömlüksiz ve Demiralp (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmada bayan öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin bay öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Schuitema ve diğ., (2012) cinsiyetin öz düzenleme becerileri üzerinde farklılık oluşturduğunu ve kız öğrencilerin özellikle bilişüstü, otonomi vb. becerilerde erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Yüksel (2013) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada; öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde farklılık meydana getirdiğini ortaya koymuştur. Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir.

2.4.2. Duygusal Zekâ İle Araştırma ve Yayınlar

İşmen (2001) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonucuna göre; duygusal zekânın yaşa göre farklılaşmadığı ancak cinsiyete göre kızların daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Atay (2002) tarafından okul müdürleri üzerinde yapılan araştırma sonucunda; okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin duygusal zekâ alt boyutlarına dağılımına bakıldığında her bir boyut için zekâ düzeyinin beklenenin ve olması gerekenin altında olduğu görülmektedir.

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

Austin ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan bir araştırmada tıp fakültesi birinci sınıfında okuyan öğrencilere duygusal zekâ ve empati ölçekleri ve iletişim becerileri ders içeriği hakkında duygularını belirleyen bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda bayanların duygusal zekâsı erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

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

Göçet (2006) üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışma sonucunda; öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri, okudukları bölüm ve geldikleri bölgelere göre farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Bayan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ayrıca sosyal bölümlerde okuyan öğrencilerin duygusal zekâları sayısal bölümlerindeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Öztürk (2006) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puan

ortalamalarının; eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

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

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

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

Aslan ve Özata (2008) tarafından yapılan çalışmada duygusal zekâ puanları da cinsiyet değişkeni arasında fark bulunmamıştır.

Erdoğan ve Kenarlı (2008) tarafından üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmaya göre;

öğrencilerin duygusal zekâlarının “Kendi Duygularını Anlama ve Duyguları Yönetme” alt boyutları ile akademik başarıları arasında ilişki bulunmuştur.

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

Gürşimşek, Vural ve Demirsöz (2008) tarafından Sınıf Öğretmenliği eğitimi programı ve Okul Öncesi Öğretmenliği eğitimi programı öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının toplam duygusal zekâ puanları $X=406.43$ olarak bulunmuştur. Bu puana göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin ortalamasının biraz üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Özyalçın Oskay, Erdem ve Yılmaz (2008) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırma sonucunda; duygusal zekâ alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

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

Girgin (2009) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışma sonucunda; Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı, mesleğini isteyerek seçen öğretmen adaylarının, genel duygusal zekâ puanları ve duygularını yönetme alt boyutu puanları, yaşamı sevdiğini söyleyen öğretmen adaylarının, genel duygusal zekâ puanları ve duygularını yönetme alt boyutu puanları ile öğrencilerinin sorunlarını çözeceğine emin olan öğretmen adaylarının, genel duygusal zekâ puanları ve duygularını yönetme alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

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

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

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

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

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

Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş (2011) tarafından yükseköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve problem çözme becerilerini belirlemek ve öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin problem çözme becerilerine etkisini araştırmak amacıyla yapılan araştırmada; öğrencilerin toplam duygusal zekâ düzeyi puanlarının ortalamasının biraz üzerinde olduğu ve problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit

edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı belirlenmiştir.

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

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

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

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

2.4.3. Epistemolojik İnançlar İle Araştırma ve Yayınlar

Schommer (1993), lise öğrencilerinin zekâ ve sınıf düzeylerinin epistemolojik inançları üzerine belirleyici etkileri olduğunu saptamış, lise son sınıf öğrencilerinin, yeni başlamış öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını tespit etmiştir.

Öngen (2003) tarafından eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonucunda; öğrencilerin epistemolojik inançları arasında sınıf düzeylerine (1, 2, 3 ve 4.sınıflar) göre anlamlı düzeyde bir farklılığın söz konusu olmadığı; kız öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna erkek öğrencilere göre daha az inanma eğiliminde olduklarını ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunun problem çözme stratejilerini yordamada önemli olduğunu tespit edilmiştir.

Chan'ın (2003) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarıyla öğrenme yaklaşımları karşılaştırılmış ve gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin öğrenmeyle ilgili daha derin, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin ise ezberleme gibi daha yüzeysel yaklaşımlara sahip oldukları görülmüştür.

Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu (2008) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar açısından olgunlaşmalarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. En düşük olgunlaşmayı öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı açısından gösteren öğretmen adaylarının, en gelişmiş inançlarının ise tek doğrunun var olduğu inancı olduğu belirlenmiştir. Tek doğrunun var olduğu inancı açısından kızlarla erkekler arasında anlamlı farklılık gözlenmemiş ve birinci sınıflarla dördüncü sınıflar arasında, dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir olgunlaşma belirlenmiştir.

Izgar ve Dilmaç (2008) tarafından yönetici öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; epistemolojik inançların her üç alt boyutu olan, çabaya bağlı inanç, yeteneğe bağlı inanç ve tek bir doğrunun olduğu inanç alt boyutlarının öz yeterlilik algılarıyla pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak yönetici aday öğretmenlerin epistemolojik inançlar boyutları ile cinsiyete arasında herhangi bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Kıralp, Sülen Şahin ve Dinyürek (2008) tarafından Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin cinsiyetlerine göre epistemolojik inançlarının farklılık gösterip göstermediğine bakıldığı zaman, öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancında ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuş ancak tek bir doğrunun var olduğuna ait inanlarında farklılık tespit edilmemiştir.

Meral ve Çolak (2009) tarafından öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre; sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamazken, cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Demirli, Türel ve Özmen (2010) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmaya göre; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülte türüne ve mezun oldukları lise türüne göre epistemolojik inançlarında fark olmadığı görülmüştür. Ancak kadın öğretmen adaylarının, erkek bilişim öğretmen adaylarına göre öğrenmenin çabaya daha çok bağlı olduğu yönünde inanca sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, son sınıfta öğrenim görenlere göre tek bir doğrunun var olduğuna yönelik inançlarının daha çok olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010) tarafından öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve epistemolojik inançlarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik inançlarının yeterince güçlü olduğu ve bu durumun hem kızlar hem de erkekler açısından geçerli olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar açısından olgunlaşmalarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına cinsiyet açısından bakıldığında, öğrenmenin çabaya ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç boyutlarında kızlarla erkekler arasında erkekler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının epistemolojik inancı lise türü, lisedeki branşı ve öğrenim gördüğü bölüm değişkenlerine göre öğrenmenin alt inanç boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Aypay (2011) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışma sonucunda; öğretmen adayı öğrencilerin epistemolojik inançlarının cinsiyete, öğrenim gördükleri bölüme, sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve epistemolojik inançların birbiri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Belet ve Güven (2011) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarını ölçmeye ilişkin yapılan çalışma doğrultusunda; öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre epistemolojik inançlarının, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutlarında farklılaştığı, tek bir doğrunun var olduğu boyutunda ise farklılaşmadığı tespit edilmiş olup; kız ve erkek öğrencilerin bilgi ile ilgili inançları arasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte, öğrenme ile ilgili inançlarda ise kız öğrenciler öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutlarında, erkek öğrencilerden daha fazla gelişmiş/olgunlaşmış

inançlara sahiptir. Sınıf düzeylerine göre ise epistemolojik inançlarına ilişkin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda fark olmadığı, tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda aralarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu farkın ise üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Hacıömeroğlu (2011) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarını yordamada epistemolojik inançlarını incelemek amacıyla yapıldığı araştırma sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının problem çözmeye ilişkin inançlarını yordamada epistemolojik inançlarının önemli bir rolü olduğunu belirlemiştir.

Koç Erdamar ve Bangir Alpan (2011) tarafından öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin en çok gelişen inançları öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna olan inanç olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca son sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıflara göre daha olgun inançlara sahip olduğu, ÖSS puanı 300 ve üzerinde olanların, ÖSS puanı 300'ün altında olanlara göre epistemolojik inançlarının daha fazla gelişmiş olduğu saptanmıştır.

Önen (2011) tarafından öğrencilerin sahip oldukları epistemolojik inançları ile ders çalışmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırma sonucuna göre; öğrencilerinin cinsiyetleri ve buldukları sınıf düzeyleri açısından hem epistemolojik inançlar hem de ders çalışmaya yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiş ve öğrencilerin epistemolojik inançları arttıkça, ders çalışmaya yönelik tutumlarının da arttığı saptanmıştır.

Özşaker, Canpolat ve Yıldız (2011) tarafından beden eğitimi öğretmen adayları ile yapılan araştırma sonuçlarına göre; epistemolojik inançların, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç alt boyutlarında araştırmaya katılan erkek beden eğitimi öğretmen adaylarının ortalama puanları, bayanların ortalama puanından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Demir (2012) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmaya göre; öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının orta düzeyde bulunduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet ve öğretim türü

değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, bununla birlikte Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi alan öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının dersi henüz almamış öğretmen adaylarına oranla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Karabulut ve Ulucan (2012) tarafından üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmaya göre; öğrencilerin üniversite ve cinsiyet değişkeni ile “bilimsel epistemolojik inançlar” arasında anlamlı ilişki tespit edilememekle beraber, sınıf değişkeninde anlamlı ilişki bulunmuştur. Dördüncü sınıfların Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinden aldığı puan ortalamalarının 1. sınıflardan yüksek olduğu görülmüştür.

Sadıç, Çam ve Topçu (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin epistemolojik inançların, bilginin kaynağı, değişmezliği ve gerekçelendirilmesi hakkındaki inançları alt boyutlarında kız öğrencilere göre daha gelişmiştir. Ayrıca ilköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançlarında her bir boyutta sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Şahin Taşkın (2012) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmaya göre; öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ilişkin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç faktörünün Derin Öğrenme yaklaşımını anlamlı olarak yordadığı ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç faktörünün ise Yüzeysel Öğrenme yaklaşımını anlamlı olarak yordadığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının kız ve erkek öğretmen adaylarının benzer öğrenme yaklaşımına sahip olmasına rağmen; kız öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının erkeklerinkinden daha gelişmiş olduğu görülmüştür.

Şeref, Yılmaz ve Varışoğlu (2012) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmaya göre; cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin ve sınıf değişkenine göre de birinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tümkaya (2012) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırma sonucunda; cinsiyete göre öğrencilerin epistemolojik inançlarının anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Sınıf düzeylerine göre, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır, buna göre

birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri üçüncü sınıf öğrencilerine göre öğrenmenin yetenekten çok gösterilen çabaya bağlı olduğuna daha güçlü bir şekilde inanmaktadırlar. Ayrıca erkeklerde sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte, tek bir değişmez doğrunun olduğuna yönelik inancın azaldığı, kızlarda ise tek bir doğrunun varlığını kabul etmeyenlerin yalnızca üçüncü sınıftaki öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya göre, üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğun özümseyen ve ayırıştırıcı, daha az bir bölümün ise değiştiren ve yerleştiren öğrenme stillerine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Balantekin (2013) tarafından ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda; öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Bilimsel Bilgi Gereçlendirilir” alt boyutundan aldıkları puanlarda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık saptanırken diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark saptanamamıştır. Ayrıca “Bilimsel Bilgi Kapalıdır” alt boyutunda 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

Bayrak, Çınar, Çoban ve Coşkuner (2013) tarafından Fırat Üniversitesi Beben Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretmen adayları ile Eğitim Fakültesi öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının bölüm, cinsiyet, yaş, bölümü kendi istekleri ile seçmiş olmaları ve araştırma yapmayı sevmeleri gibi değişkenler ile “bilimsel epistemolojik inançlar” arasında anlamlı ilişki tespit edilmekle beraber, bilimsel epistemolojik inanç düzeyinin, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretmen adaylarının Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

İçen, İlğan ve Göker (2013) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik yapılan çalışma sonucunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) epistemolojik inançlarının, öğrenim gördükleri üniversite, cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Yeşilyurt (2013) tarafından ilköğretim 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşleri doğrultusunda onların bilimsel epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda; ilköğretim okulu öğrencilerinin, bilimsel epistemolojinin otorite ve doğruluk boyutuna ilişkin inanç düzeyinin orta seviyede; bilgi üretme süreci

boyutuna ilişkin inanç düzeyinin oldukça yüksek seviyede; bilginin kaynağı boyutuna ilişkin inanç düzeylerinin orta seviyede; akıl yürütme boyutuna ilişkin inanç düzeyinin oldukça yüksek seviyede; bilginin değişirliği boyutuna ilişkin inanç düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve akademik başarı değişkeni açısından öğrencilerin bilimsel epistemolojik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından bilimsel epistemolojinin hiçbir boyutuna ilişkin öğrencilerin inanç düzeyi arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile duygusal zekâları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğundan betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelindedir.

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

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

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Konya ilinde bir Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubu gönüllülük esasına göre katılan 1265 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, okuduğu bölüm, gelir düzeyi, baba mesleği, yerleşim birimi, okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve kardeş sayısına göre dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1.Örneklem Grubunun Demografik Dağılımı

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Erkek	409	32,3
	Kadın	856	67,7
Sınıf Düzeyi	1	132	10,4
	2	107	8,5
	3	553	43,7
	4	473	37,4
Okuduğu Bölüm	Tarih Öğretmenliği	42	3,3
	Biyoloji Öğretmenliği	21	1,7
	Okul Öncesi Öğretmenliği	65	5,1
	Almanca Öğretmenliği	77	6,1
	Zihin Engelliler Öğretmenliği	36	2,8
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	136	10,8
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	35	2,8
	Türkçe Öğretmenliği	120	9,5
	İngilizce Öğretmenliği	151	11,9
	Kimya Öğretmenliği	26	2,1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	110	8,7
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	108	8,5
	Coğrafya Öğretmenliği	63	5,0
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	101	8,0
	Müzik Öğretmenliği	23	1,8
	Resim-İş Öğretmenliği	61	4,8
Fizik Öğretmenliği	10	0,8	
Bilgisayar ve Öğrt. Tekn. Öğretmenliği	54	4,3	
Fen Bilgisi Öğretmenliği	26	2,1	
Gelir Düzeyi	0-1000	298	23,6
	1001-2500	637	50,4
	2501 ve üzeri	330	26,1

Baba Mesleği	Memur	252	19,9
	Emekli	375	29,6
	İşçi	252	19,9
	Serbest	386	30,5
Yerleşim Birimi	Köy-Kasaba	196	15,5
	İlçe	332	26,2
	Şehir-İl	382	30,2
	Büyükşehir	355	28,1
Okul Öncesi Eğitim Durumu	Evet	268	21,2
	Hayır	997	78,8
Kardeş Sayısı	1-2	317	25,1
	3	449	35,5
	4+	499	39,4

Araştırmaya katılan 1265 öğretmen adayı cinsiyetlerine göre incelendiğinde %32,3'ünün (409 kişi) erkek, %67,7'sinin (856 kişi) kadın olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarına sınıf düzeylerine göre bakıldığında %10,4'ünün (132 kişi) 1. sınıf, %8,5'inin (107 kişi) 2. sınıf, %43,7'sinin (553 kişi) 3. sınıf ve %37,4'ünün (473 kişi) 4. sınıf olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının gelir düzeylerine göre dağılıma bakıldığında %23,6'sının (298 kişi) ailesinin 0-1000 arasında gelirinin olduğu, %50,4'ünün (637 kişi) ailesinin 1001-2500 arasında gelirinin olduğu ve %26,1'inin (330 kişi) ailesinin 2501 ve üzeri gelirinin olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının babalarının mesleklerine göre dağılımı incelendiğinde %19,9'unun (252 kişi) babasının memur olduğu, %29,6'sının (375 kişi) babasının emekli olduğu, %19,9'unun (252 kişi) babasının işçi olduğu ve %30,5'inin (386 kişi) babasının serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir.

Öğretmen adayları yerleşim birimlerine göre incelendiğinde %15,5'inin (196 kişi) hayatının büyük kısmını köy veya kasabada geçirdiği, %26,2'sinin (332 kişi) ilçede,

%30,2'sinin (382 kişi) şehir veya ilde ve %28,1'inin de (355 kişi) büyükşehirde geçirdiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim durumlarına göre bakıldığında %21,2'sinin (268 kişi) okul öncesi eğitim aldığı buna karşın %78,8'inin (997 kişi) ise okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre dağılımları incelendiğinde %25,1'inin (317 kişi) 1-2 kardeş olduğu, %35,5'inin (449 kişi) 3 kardeş olduğu ve %39,4'ünün ise 4 ve daha fazla kardeş olduğu görülmektedir.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırma grubu olan 1265 öğretmen adayına ölçek uygulama yoluyla elde edilmiştir. Amacı doğrultusunda demografik sorularla birlikte 108 adet soru belirlenmiştir. Araştırmanın birinci bölümünde demografik bilgileri ölçmeye yönelik 13 soru bulunmaktadır. Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği (ÖDBÖ) 20 sorudan, Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ) 41 sorudan, Epistemolojik İnançlar Ölçeği de 34 sorudan oluşmaktadır. Katılımcılara sorulan sorular, anketin cevaplandırılmasını kolaylaştırmak, araştırmacının verileri daha hızlı değerlendirmesini sağlamak amacıyla kapalı uçludur. Araştırmada kullanılan Likert Ölçeği, cevaplandırmada ve analizde sağladığı kolaylık nedeniyle tercih edilmiştir.

Güvenilirliğin incelenmesinde en yaygın yöntem olan Cronbach's Alpha katsayısının değerlendirilmesi amacıyla kullanılan kriter Özdamar (2001) tarafından şu şekilde belirtilmektedir:

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

3.3.1. Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği

Ölçek, öz düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla Arslan (2008) tarafından geliştirilmiştir. Öz düzenleme becerisi ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0.87 olduğu gözlenmiştir. Buna göre ölçeğin güvenirliğin yüksek olduğu ve ölçeğin öz düzenleme becerisini gerçeğe oldukça yakın ölçtüğü söylenebilir.

Ölçekte yer alan ifadeler; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), fikrim yok (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) cevaplama skalası olmak üzere 5’li Likert tipi derecelendirme skalası yardımıyla değerlendirilmektedir. Ölçek 20 madde; (i) Bilişsel Düzenlemeler, (ii) Çabanın Düzenlenmesi ve (iii) Zaman ve Çalışmanın Düzenlenmesi olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği’nin alt boyutlarına ait maddeler tablo 3.6 da verilmiştir.

Tablo 3.2. Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği’nin Alt Boyutlarına Ait Maddeler

Alt Boyutlar	Maddeler
1-Bilişsel Düzenlemeler	1,2,3,4,6,10,11,14,18,19
2-Çabanın Düzenlenmesi	9,12,13,15,16,17,20
3-Zaman ve Çalışmanın Düzenlenmesi	5,7,8
5,7,8,9,12,13,15,16,17,20 numaralı maddeler ters puanlıdır	

Araştırmamızda kullanmış olduğumuz Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği ile ilgili olarak yapmış olduğumuz güvenirlik analizi sonucu ölçeğin Cronbach's Alpha değeri $\alpha = 0,871$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutları için ise 0,822, 0,811 ve 0,495 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu ışığında öz düzenleme becerisi ölçeğinin yüksek derecede güvenilirliğesahip olduğu ortaya çıkmıştır.

3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği

Duygusal Zekânın (DZ) ölçülmesinde Shutte vd. (1998) tarafından geliştirilen, Austin vd.(2004) tarafından yeniden düzenlenen, Tatar vd.(2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Shutte Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı bütünü için 0,82, alt boyutları için ise 0,75, 0,39 ve 0,76 olarak tespit edilmiştir

(Tatar vd.:2011). Ölçek; İyimserlik ve Ruh Halinin Düzenlenmesi (İRH) (21 ifade), Duyguların Değerlendirilmesi(DD) (13 ifade) ve Duyguların Kullanımı (DK) (7 ifade) olmak üzere 41 ifadeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek ; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), fikrim yok (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) ifadeleri ile 5’li likert şeklinde düzenlenmiştir.

Tablo 3.3. Duygusal Zekâ Ölçeği’nin Alt Boyutlarına Ait Maddeler

Alt Boyutlar	Maddeler
1-İyimserlik ve Ruh Halinin Düzenlenmesi	1,2,5,7,9,11,15,16,18,19,21,25,27,29,30,31,32,33,36,37,38
2-Duyguların Değerlendirilmesi	3,6,8,12,17,22,24,26,28,35,39,40,41
3-Duyguların Kullanımı	4,10,13,14,20,23,34
3,4,6,8,10,12,13,14,17,20,22,23,24,25,26,28,34,35,39,40,41 numaralı maddeler ters puanlıdır	

Araştırmamızda kullanmış olduğumuz Duygusal Zekâ Ölçeği ile ilgili olarak yapmış olduğumuz güvenilirlik analizi sonucu ölçeğin Cronbach's Alpha değeri $\alpha = 0,876$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutları için ise 0,843, 0,831 ve 0,623 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu ışığında duygusal zekâ ölçeğinin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

3.3.3. Epistemolojik İnanç Ölçeği

Epistemolojik İnanç Ölçeği; öğrencilerin epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla Schommer (1993) tarafından geliştirilmiş, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002,2005) tarafından Türkçe’ye çeviri ve uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir ölçektir. Ölçek ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ (ÖÇBOİ), ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ (ÖYBOİ) ve ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ (TBDVOİ) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları birinci alt boyut için .84, ikinci alt boyut için .69, üçüncü alt boyut için .64 ve ölçeğin bütünü için ise .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu düşünülerek çalışmamızda kullanılmıştır. Ölçek, (1) Kesinlikle Katılmıyorum

(2)Katılmıyorum (3)Fikrim Yok (4)Katılıyorum (5)Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen beşli likert tipi olup 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutunda hepsi olumsuz toplam 17 madde (1.-17. madde) bulunmaktadır. Ölçeğin ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutunda hepsi olumlu toplam 8 madde (18.-25. madde) yer almaktadır. Ölçeğin ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutunda ise hepsi olumlu toplam 9 madde (26.-34. madde) bulunmaktadır. Olumsuz maddeler tersine puanlanmakta olup, ölçekten alınan puanlar boyut bazında değerlendirilmekte, her bir boyuttan alınan yüksek puan, bireyin o boyuta ilişkin olgunlaşmamış inançlara, düşük puan ise olgunlaşmış inançlara sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmamızda kullanmış olduğumuz Epistemolojik İnanç Ölçeği ile ilgili olarak yapmış olduğumuz güvenirlik analizi sonucu ölçeğin Cronbach's Alpha değeri $\alpha = 0,848$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutları için ise 0,861, 0,800 ve 0,666 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu ışığında epistemolojik inanç ölçeğinin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada kullanılan veri toplama tekniği anket olarak belirlenmiştir. Katılımcılara dağıtılan anketlerin tamamı bireysel olarak ulaştırılarak cevap alınmıştır.

Çalışma evreni içerisinde 1265 kişilik katılımcıdan sağlanan veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve analizler için hazır hale getirilmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için IBM SPSS Statistics Version 22 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), regresyon analizi ve korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Araştırma gruplarındaki katılımcıların sayısı yeterli olduğu için çalışmanın tamamında parametrik testler kullanılmıştır. İki den fazla grup durumunda parametrelerin

gruplar arası karşılaştırmalarında ANOVA ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır.

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

Tablo 3.4.Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Aralık	Aralığın Değeri
1,00-1,80	Çok Düşük
1,81-2,60	Düşük
2,61-3,40	Orta
3,41-4,20	Yüksek
4,21-5,00	Çok Yüksek

Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi test etmek, varsa bu ilişkinin derecesini ölçmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Korelasyon analizinde amaç; bağımsız değişken değiştiğinde, bağımlı değişkenin ne yönde değişeceğini görmektir (Kalaycı, 2008: 115).

Korelasyon katsayısının gücü ise şu şekildedir (Orhunbilge, 2000; Arıkan, 2004);

Tablo 3.5.Pearson Korelasyon Katsayısının yorumu

r	İlişki
0.00-0.25	Çok Zayıf
0.26-0.49	Zayıf
0.50-0.69	Orta
0.70-0.89	Yüksek
0.90-1.00	Çok Yüksek

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri, duygusal zekâları ve epistemolojik inançları cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, gelir düzeylerine, babalarının mesleğine, yerleşim yerlerine, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna ve kardeş sayıları değişkenleri açısından incelenmiştir.

4.1. Öğretmen adaylarının öz düzenleme beceri düzeyleri nedir?

Tablo 4.1’de öğretmen adaylarının öz düzenleme puanlarının aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz düzenleme puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiği zaman bilişsel düzenlemeler (3,79) en baskın faktördür. Ayrıca öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin puan ortalaması 3,53 olarak saptanmıştır. Bu çerçevede öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin ve öz düzenlının düzenlenmesi alt boyutlarının puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak zaman ve çabanın düzenlenmesi boyutunun ise orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.1. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisi puanlarının incelenmesi

Öz Düzenlemenin Alt Boyutları	N	\bar{X}	Ss
Bilişsel Düzenlemeler	1265	3,79	,59
Çabanın Düzenlenmesi	1265	3,41	,79
Zaman ve Çalışmanın Düzenlenmesi	1265	2,93	,83
Toplam	1265	3,53	,57

4.2. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri nedir?

Tablo 4.2’de öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının

duygusal zekâ puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiği zaman iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi (3,86) en baskın faktördür. Ayrıca öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin puan ortalaması 3,69 olarak saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ puan ortalamalarının ve duygusal zekânın tüm alt boyutlarının (iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı) yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının incelenmesi

Duygusal Zekânın Alt Boyutları	N	\bar{X}	Ss
İyimserlik ve Ruh Halinin Düzenlenmesi	1265	3,86	,46
Duyguların Değerlendirilmesi	1265	3,58	,65
Duyguların Kullanımı	1265	3,38	,62
Toplam	1265	3,69	,42

4.3. Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri nedir?

Tablo 4.3’de öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının puanlarının aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiği zaman tek bir doğrunun var olduğuna inanç (2,98) en baskın faktördür. Ayrıca öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının puan ortalaması 2,35 olarak saptanmıştır. Analiz bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutu ise orta düzeyde görülmektedir.

Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanlarının incelenmesi

Epistemolojik İnançların Alt Boyutları	N	\bar{X}	Ss
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	1265	1,97	,51
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	1265	2,47	,77
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	1265	2,98	,62
Toplam	1265	2,35	,43

4.4. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, gelir düzeylerine, babalarının mesleğine, yerleşim yerlerine, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna ve kardeş sayılarına göre anlamlı düzeyde farklı mıdır?

Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisi puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığı bağımsız örnek t-test ile incelenmiş olup, gruplara ilişkin sonuçlar Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Öz düzenleme puanlarının cinsiyete göre incelenmesi

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Bilişsel Düzenlemeler	Erkek	409	36,78	6,79	-4,84	,000
	Kadın	856	38,51	5,43		
Çabanın Düzenlenmesi	Erkek	409	22,64	5,83	-5,56	,000
	Kadın	856	24,49	5,37		
Zaman ve Çalışmanın Düzenlenmesi	Erkek	409	8,74	2,47	-,47	,633
	Kadın	856	8,81	2,53		
Öz Düzenleme Becerisi	Erkek	409	68,17	12,29	-5,30	,000
	Kadın	856	71,81	10,98		

p<. 05

Öz düzenlemenin bilişsel düzenlemeler boyutunda erkeklerin puan ortalamaları 36,78; kadınların puan ortalamaları ise 38,51 olduğu görülmektedir. Erkek ve kadınların puan ortalamaları arasındaki t değeri -4,84 olarak hesaplanmıştır. Çabanın düzenlenmesi alt boyutunda erkeklerin puan ortalamaları 22,64; kadınların puan ortalamaları ise 24,49 olduğu görülmektedir. Erkek ve kadınların puan ortalamaları arasındaki t değeri -5,56

olarak hesaplanmıştır. Öz düzenlemenin zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutunda ise erkeklerin puan ortalamaları 8,74; kadınların puan ortalamaları ise 8,81 olduğu görülmektedir. Erkek ve kadınların puan ortalamaları arasındaki t değeri -,47 olarak hesaplanmıştır. Öz düzenleme de ise erkeklerin puan ortalamaları 68,17; kadınların puan ortalamaları ise 71,81 olduğu görülmektedir. Erkek ve kadınların puan ortalamaları arasındaki t değeri -5,30 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenlerine göre; öz düzenlemenin bilişsel düzenlemeler ve çabanın düzenlenmesi alt boyutlarında kadınların puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Zaman ve çabanın düzenlenmesi alt boyutunda ise anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisi puan ortalamalarında kadınların puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Sınıf düzeyi değişkenine göre, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile test edilmiştir. Gruplarla ilgili N, \bar{X} ve Ss değerleri, Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öz düzenleme puanlarının sınıf düzeyine göre incelenmesi

Bağımlı Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Düzenlemeler	1	132	37,62	6,03	,29	,83	-
	2	107	38,29	6,07			
	3	553	37,90	5,91			
	4	473	38,03	6,00			
Çabanın Düzenlenmesi	1	132	23,02	5,88	3,33	,02	1-4
	2	107	24,16	5,12			
	3	553	23,58	5,60			
	4	473	24,45	5,56			
Zaman ve Çalışmanın Düzenlenmesi	1	132	8,08	2,53	4,38	,00	1-4
	2	107	8,92	1,98			
	3	553	8,80	2,41			
	4	473	8,96	2,70			
Toplam	1	132	68,71	12,15	2,31	,07	-
	2	107	71,36	11,20			
	3	553	70,28	11,50			
	4	473	71,44	11,45			

Tablo 4.5 incelendiğinde göre öz düzenlemenin “Bilişsel Düzenlemeler” alt boyutunda sınıf düzeylerine göre gruplar arasında anlamlı düzeyde fark görülmemektedir.

“Çabanın Düzenlenmesi” alt boyutunda puan ortalamaları; 1. sınıflar 23,02, 2. sınıflar 24,16, 3. sınıflar 23,58 ve 4. sınıflar ise 24,45 olarak gözlenmiştir. Varyans analizi sonucunda elde edilen F 3,33 değeri, puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puan ortalamaları 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

“Zaman ve Çalışmanın Düzenlenmesi” alt boyutunda puan ortalamaları; 1. sınıflar 8,08, 2. sınıflar 8,92, 3. sınıflar 8,80 ve 4. sınıflar ise 8,96 olarak gözlenmiştir. Varyans analizi sonucunda elde edilen F 4,38 değeri, puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puan

ortalamaları 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri toplam puanlarına bakıldığında sınıf düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Öz düzenleme becerisi puan ortalamalarının gelir düzeyi değişkeninden etkilenip etkilenmediğini test etmek amacıyla, gelir düzeyi 0-1000, 1001-2500 ve 2501 ve üzerinde olan öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri puanları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmış olup, analiz sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öz düzenleme puanlarının gelir düzeyine göre incelenmesi

Bağımlı Değişken	Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Düzenlemeler	0-1000	298	38,17	6,07			
	1001-2500	637	38,03	5,93	,73	,48	-
	2501 ve üstü	330	37,63	5,94			
Çabanın Düzenlenmesi	0-1000	298	24,25	5,60			
	1001-2500	637	23,95	5,52	1,59	,20	-
	2501 ve üstü	330	23,47	5,70			
Zaman ve Çalışmanın Düzenlenmesi	0-1000	298	8,64	2,55			
	1001-2500	637	8,86	2,48	,82	,44	-
	2501 ve üstü	330	8,79	2,54			
Toplam	0-1000	298	71,06	11,34			
	1001-2500	637	70,83	11,48	,98	,38	-
	2501 ve üstü	330	69,89	11,84			

Tablo 4.6'ya göre, öğretmen adaylarının gelir düzeyleri arasındaki farka 0,05 manidarlık düzeyi açısından bakıldığında öz düzenleme becerileri ($p=,38>0,05$) ile bilişsel düzenlemeler ($p=,48>0,05$) alt boyutunda, çabanın düzenlenmesi ($p=,20>0,05$) alt boyutunda ve zaman ve çabanın düzenlenmesi ($p=,44>0,05$) alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir.

Buna göre, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri puanlarında gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Baba mesleği değişkenine göre, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile test edilmiştir. Gruplarla ilgili N, \bar{X} ve Ss değerleri, Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öz düzenleme puanlarının baba mesleğine göre incelenmesi

Bağımlı Değişken		Baba Meslek	N	\bar{X}	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Düzenlemeler	1	Memur	252	37,24	6,33	2,66	0,05	1-3
	2	Emekli	375	37,90	5,82			
	3	İşçi	252	38,73	5,38			
	4	Serbest	386	37,97	6,17			
Çabanın Düzenlenmesi	1	Memur	252	23,06	5,92	2,83	0,04	1-3
	2	Emekli	375	23,84	5,64			
	3	İşçi	252	24,37	5,39			
	4	Serbest	386	24,18	5,42			
Zaman ve Çalışmanın Düzenlenmesi	1	Memur	252	8,64	2,56	0,69	0,56	-
	2	Emekli	375	8,73	2,49			
	3	İşçi	252	8,90	2,56			
	4	Serbest	386	8,88	2,47			
Toplam	1	Memur	252	68,94	12,44	3,17	0,02	1-3
	2	Emekli	375	70,47	11,43			
	3	İşçi	252	72,00	10,75			
	4	Serbest	386	71,03	11,46			

Tablo 4.7 incelendiğinde göre öz düzenlemenin “Zaman ve Çalışmanın Düzenlenmesi” alt boyutunda baba mesleğine göre gruplar arasında anlamlı düzeyde fark görülmemektedir.

“Bilişsel Düzenlemeler” alt boyutunda puan ortalamaları; babası memur olanların 37,24, babası emekli olanların 37,90, babası işçi olanların 38,73 ve babası serbest meslek sahibi olanların ise 37,97 olarak gözlenmiştir. Varyans analizi sonucunda elde edilen F 2,66 değeri, puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda babası işçi olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları

babaları memur olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

“Çabanın Düzenlenmesi” alt boyutunda puan ortalamaları; babası memur olanların 23,06, babası emekli olanların 23,84, babası işçi olanların 24,37 ve babası serbest meslek sahibi olanların ise 24,18 olarak gözlenmiştir. Varyans analizi sonucunda elde edilen F 2,83 değeri, puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda babası işçi olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları babaları memur olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Öz düzenleme becerilerinin toplam puan ortalamaları; babası memur olanların 68,94, babası emekli olanların 70,47, babası işçi olanların 72,00 ve babası serbest meslek sahibi olanların ise 71,03 olarak gözlenmiştir. Varyans analizi sonucunda elde edilen F 3,17 değeri, puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda babası işçi olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları babaları memur olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Yerleşim yeri değişkenine göre, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile test edilmiştir. Gruplarla ilgili N, \bar{X} ve Ss değerleri, Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öz düzenleme puanlarının yerleşim birimine göre incelenmesi

Bağımlı Değişken		Yerleşim Birimi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Düzenlemeler	1	Köy-Kasaba	196	37,04	6,34	2,56	,05	1-2
	2	İlçe	332	38,52	5,60			
	3	Şehir-İl	382	37,97	5,54			
	4	Büyükşehir	355	37,92	6,46			
Çabanın Düzenlenmesi	1	Köy-Kasaba	196	23,64	5,46	1,92	,12	-
	2	İlçe	332	24,50	5,62			
	3	Şehir-İl	382	23,55	5,38			
	4	Büyükşehir	355	23,83	5,84			
Zaman ve Çalışmanın Düzenlenmesi	1	Köy-Kasaba	196	8,42	2,49	1,81	,14	-
	2	İlçe	332	8,93	2,47			
	3	Şehir-İl	382	8,84	2,52			
	4	Büyükşehir	355	8,81	2,55			
Toplam	1	Köy-Kasaba	196	69,10	11,60	2,68	,05	1-2
	2	İlçe	332	71,95	11,15			
	3	Şehir-İl	382	70,36	10,88			
	4	Büyükşehir	355	70,56	12,45			

Tablo 4.8 incelendiğinde göre öz düzenleme becerilerinin “Çabanın Düzenlenmesi” ve “Zaman ve Çalışmanın Düzenlenmesi” alt boyutlarında yerleşim yeri değişkenine göre gruplar arasında anlamlı düzeyde fark görülmemektedir.

“Bilişsel Düzenlemeler” alt boyutunda puan ortalamaları; yerleşim yerleri köy-kasaba olanların 37,04, yerleşim yerleri ilçe olanların 38,52, yerleşim yerleri şehir-il olanların 37,97 ve yerleşim yerleri büyükşehir olanların ise 37,92 olarak gözlenmiştir. Varyans analizi sonucunda elde edilen F 2,56 değeri, puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda yerleşim yerleri ilçe olanların puan ortalamaları yerleşim yerleri köy-kasaba olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Öz düzenleme becerilerinin toplam puan ortalamaları; yerleşim yerleri köy-kasaba olanların 69,10, yerleşim yerleri ilçe olanların 71,95, yerleşim yerleri şehir-il olanların 70,36 ve yerleşim yerleri büyükşehir olanların ise 70,56 olarak gözlenmiştir. Varyans analizi sonucunda elde edilen F 2,68 değeri, puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda yerleşim yerleri büyükşehir olanların puan ortalamaları yerleşim yerleri köy-kasaba olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.9'a göre, öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim alıp almamadurumları arasındaki farka 0,05 manidarlık düzeyi açısından bakıldığında öz düzenlemenin çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu, bilişsel düzenlemeler alt boyutunda ise anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir.

Tablo 4.9'a göre öz düzenleme becerisi açısından okul öncesi eğitim alanların puan ortalaması 68,70; okul öncesi eğitim almayanların puan ortalamaları ise 71,16 bulunmuştur. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin t değeri -3,11 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre 0,05 önem seviyesinde okul öncesi eğitim alanlarla, okul öncesi eğitim almayanların puan ortalamaları arasında okul öncesi eğitim almayanlar lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.9. Öz düzenleme puanlarının okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre incelenmesi

Bağımlı Değişken	Okul Öncesi Eğitim	N	\bar{X}	Ss	t	p
Bilişsel Düzenlemeler	Aldım	268	37,56	5,52	-1,23	,22
	Almadım	997	38,06	6,07		
Çabanın Düzenlenmesi	Aldım	268	22,66	5,71	-4,08	,00
	Almadım	997	24,22	5,52		
Zaman ve Çalışmanın Düzenlenmesi	Aldım	268	8,48	2,36	-2,31	,02
	Almadım	997	8,88	2,55		
Toplam	Aldım	268	68,70	11,21	-3,11	,00
	Almadım	997	71,16	11,58		

Kardeş sayısı değişkenine göre, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile test edilmiştir. Gruplarla ilgili N, \bar{X} ve Ss değerleri, Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları tablo 4.10'de verilmiştir.

Tablo 4.10. Öz düzenleme puanlarının kardeş sayısına göre incelenmesi

Bağımlı Değişken		Kardeş sayısı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Düzenlemeler	1	1-2	317	37,59	6,15	1,02	,36	-
	2	3	449	37,94	5,51			
	3	4+	499	38,20	6,23			
Çabanın Düzenlenmesi	1	1-2	317	23,22	5,97	5,61	,00	1-3
	2	3	449	23,69	5,59			
	3	4+	499	24,50	5,29			
Zaman ve Çalışmanın Düzenlenmesi	1	1-2	317	8,69	2,49	,46	,63	-
	2	3	449	8,78	2,46			
	3	4+	499	8,86	2,58			
Toplam	1	1-2	317	69,50	11,97	3,25	,04	1-3
	2	3	449	70,42	11,27			
	3	4+	499	71,57	11,46			

Tablo 4.10 incelendiğinde göre öz düzenleme becerilerinin “Bilişsel Düzenlemeler” ve “Zaman ve Çalışmanın Düzenlenmesi” alt boyutlarında kardeş sayısı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı düzeyde fark görülmemektedir.

“Çabanın düzenlenmesi” alt boyutunda puan ortalamaları; 1-2 kardeş olanların 23,22, 3 kardeş olanların 23,69 ve 4 ve üzeri kardeş olanların ise 24,50 olarak gözlenmiştir. Varyans analizi sonucunda elde edilen F 5,61 değeri, puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 4 ve üzeri kardeş olanların puan ortalamaları 1-2 kardeş olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Öz düzenleme becerilerinin toplam puan ortalamaları; 1-2 kardeş olanların 69,50, 3 kardeş olanların 70,42 ve 4 ve üzeri kardeş olanların ise 71,57 olarak gözlenmiştir. Varyans analizi sonucunda elde edilen F 3,25 değeri, puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 4 ve üzeri kardeş olanların puan ortalamaları 1-2 kardeş olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.11’de öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile duygusal zekâ ve epistemolojik inançları alt ölçek puanları arasındaki korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

4.5. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile duygusal zekâları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişki

Tablo 4.11. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ, epistemolojik inançlar ve öz düzenleme becerileri arasındaki korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 BD	1,00											
2 ÇD	0,56**	1,00										
3 ZÇD	0,32**	0,47**	1,00									
4 ÖDB	0,86**	0,88**	0,61**	1,00								
5 İRHD	0,46**	0,29**	0,14**	0,41**	1,00							
6 DD	0,26**	0,36**	0,27**	0,37**	0,49**	1,00						
7 DK	0,08**	0,21**	-0,02	0,14**	0,16**	0,33**	1,00					
8 DZ	0,41**	0,39**	0,21**	0,44**	0,83**	0,84**	0,50**	1,00				
9 ÖÇBOİ	-0,35**	-0,23**	-0,08**	-0,31**	-0,56**	-0,22**	-0,11**	-0,45**	1,00			
10 ÖYBOİ	-0,22**	-0,36**	-0,18**	-0,33**	-0,29**	-0,44**	-0,27**	-0,45**	0,30**	1,00		
11 TDVOİ	0,01	-0,15**	-0,06*	-0,09**	-0,03	-0,26**	-0,22**	-0,20**	0,05	0,52**	1,00	
12 Eİ	-0,30**	-0,35**	-0,15**	-0,36**	-0,47**	-0,41**	-0,26**	-0,52**	0,73**	0,79**	0,63**	1,00

*N=1265, **p<0.01, *p<0.05, BD=Bilişsel Düzenlemeler, ÇD=Çabanın Düzenlenmesi, ZÇD=Zaman ve Çalışmanın Düzenlenmesi, ÖDB=Öz Düzenleme Becerileri, İRHD= İyimserlik ve Ruh Halinin Düzenlenmesi, DD=Duyguların Değerlendirilmesi, DK=Duyguların Kullanımı, DZ=Duygusal Zekâ, ÖÇBOİ=Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, ÖYBOİ=Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, TDVOİ=Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç, Eİ=Epistemolojik İnanç*

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz düzenleme ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile duygusal zekâ ölçeğinin iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz düzenleme ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile epistemolojik inanç ölçeğinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen ve çoğunluğu orta düzeyde olan korelasyonel değerler öz düzenleme becerileri ile duygusal zekâ ve epistemolojik inançlar arasında regresyon analizi yapılabilmesine yönelik uygunluğu açıklamaya yardımcı olmaktadır.

4.6. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin alt boyutları (iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı) öz düzenleme becerilerinin bilişsel düzenlemeler, çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutlarının anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin alt boyutlarının (iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı) öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarını anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları öz düzenleme becerilerinin alt boyut sıralamasına göre (bilişsel düzenlemeler, çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi) aşağıda verilmiştir.

4.6.1. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin alt boyutları (iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı) öz düzenleme becerilerinin “bilişsel düzenlemeler” boyutunu anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi; öz düzenlemenin alt boyutu olan bilişsel düzenlemeleri, duygusal zekânın iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi alt boyutu anlamlı düzeyde etkilemektedir. Duygusal zekânın alt boyutları olan duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı öz düzenlemenin alt boyutu olan bilişsel düzenlemeleri kestirmede (tahminde) etkisi bulunmamıştır. Duygusal zekâ öz düzenlemenin alt boyutu olan bilişsel düzenlemelerdeki değişkenliğin %22’sini açıklamaktadır.

Tablo 4.12. Duygusal zekânın alt boyutlarının öz düzenleme becerilerinin bilişsel düzenlemeler boyutu üzerindeki etkisinin incelenmesi

Bağımlı değişken	Yordayıcı Değişken	R	R ²	F	Std. β	t	p
	İyimserlik ve Ruh Halinin Düzenlenmesi				0,44	15,44*	0,000
Bilişsel Düzenlemeler	Duyguların Değerlendirilmesi	0,47	0,22	117,04	0,05	1,78	0,075
	Duyguların Kullanımı				-0,01	-0,32	0,750

*p<0.05

4.6.2. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin (iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı) alt boyutları öz düzenleme becerilerinin “çabanın düzenlenmesi” boyutunun anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi; öz düzenlemenin alt boyutu olan çabanın düzenlenmesini, duygusal zekânın iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı alt boyutları anlamlı düzeyde etkilemektedir. Duygusal zekâ öz düzenlemenin alt boyutu olan çabanın düzenlenmesindeki değişkenliğin %15’ini açıklamaktadır. Öz düzenlemenin alt boyutu olan çabanın düzenlenmesine en fazla etkiyi duyguların değerlendirilmesi yapmakta, daha sonra sırasıyla iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi ve son olarak üçüncü etkiyi ise duyguların kullanımı sağlamaktadır.

Tablo 4.13. Duygusal zekânın alt boyutlarının öz düzenleme becerilerinin çabanın düzenlenmesi boyutu üzerindeki etkisinin incelenmesi

Bağımlı değişken	Yordayıcı Değişken	R	R ²	F	Std. β	t	p
	İyimserlik ve Ruh Halinin Düzenlenmesi				0,15	5,00*	0,000
Çabanın Düzenlenmesi	Duyguların Değerlendirilmesi	0,39	0,15	76,35	0,25	7,98*	0,000
	Duyguların Kullanımı				0,11	3,97*	0,000

*p<0.05

4.6.3. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin alt boyutları (iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı) öz düzenleme becerilerinin “zaman ve çalışmanın düzenlenmesi” boyutunu anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi; öz düzenlemenin alt boyutu olan zaman ve çalışmanın düzenlenmesini, duygusal zekânınduyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı alt boyutları anlamlı düzeyde etkilemektedir. Duygusal zekâ öz düzenlemenin alt boyutu olan zaman ve çalışmanın düzenlenmesindeki değişkenliğin %9’unu açıklamaktadır. Öz düzenlemenin alt boyutu olan zaman ve çabanın düzenlenmesine en fazla etkiyi duyguların değerlendirilmesi yapmakta daha sonra duyguların kullanımı sağlamaktadır. Duygusal zekânın alt boyutu olan iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi öz düzenlemenin alt boyutu olan zaman ve çalışmanın düzenlenmesini kestirmede (tahminde) etkisi bulunmamıştır.

Tablo 4.14. Duygusal zekânın alt boyutlarının öz düzenleme becerilerinin zaman ve çalışmanın düzenlenmesi boyutu üzerindeki etkisinin incelenmesi

Bağımlı değişken	Yordayıcı Değişken	R	R ²	F	Std. β	t	p
Zaman ve Çalışmanın düzenlenmesi	İyimserlik ve Ruh Halinin Düzenlenmesi				0,01	0,33	0,739
	Duyguların Değerlendirilmesi	0,3	0,09	39,99	0,31	9,53*	0,000
	Duyguların Kullanımı				-0,12	-4,14*	0,000

*p<0.05

4.7. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının alt boyutları (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, tek bir doğrunun var olduğuna inanç) öz düzenleme becerilerinin bilişsel düzenlemeler, çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutlarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının alt boyutlarının (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, tek bir doğrunun var olduğuna inanç) öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarını anlamlı düzeyde açıklayıp

açıklamadığının belirlenmesi amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları öz düzenleme becerilerinin alt boyut sıralamasına göre (bilişsel düzenlemeler, çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi) aşağıda verilmiştir.

4.7.1. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının alt boyutları (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, tek bir doğrunun var olduğuna inanç) öz düzenleme becerilerinin “bilişsel düzenlemeler” boyutunu anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi; öz düzenlemenin alt boyutu olan bilişsel düzenlemeleri, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç anlamlı düzeyde etkilemektedir. Epistemolojik inançlar öz düzenlemenin alt boyutu olan bilişsel düzenlemelerdeki değişkenliğin %15’ini açıklamaktadır. Öz düzenlemenin alt boyutu olan bilişsel düzenlemelere en fazla etkiyi öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç yapmakta, daha sonra sırasıyla öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve son olarak üçüncü etkiyi ise tek bir doğrunun var olduğuna inanç sağlamıştır.

Tablo 4.15. Epistemolojik inançların alt boyutlarının öz düzenleme becerilerinin bilişsel düzenlemeler boyutu üzerindeki etkisinin incelenmesi

Bağımlı değişken	Yordayıcı Değişken	R	R ²	F	Std. β	t	p
Bilişsel Düzenlemeler	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç				-0,3	-11,03*	0,000
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	0,38	0,15	71,11	-0,18	-5,54*	0,000
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç				0,1	3,36*	0,001

*p<0.05

4.7.2. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının alt boyutları (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, tek bir doğrunun var olduğuna inanç) öz düzenleme becerilerinin “çabanın düzenlenmesi” boyutunun anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi; öz düzenlemenin alt boyutu olan çabanın düzenlenmesini, Epistemolojik İnançların alt boyutları olan öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç anlamlı düzeyde etkilemektedir. Epistemolojik inançlar öz düzenlemenin alt boyutu olan çabanın düzenlenmesindeki değişkenliğin %15’ini açıklamaktadır. Öz düzenlemenin alt boyutu olan çabanın düzenlenmesine en fazla etkiyi öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç yapmakta daha sonra öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç sağlamaktadır. Epistemolojik İnançların alt boyutu olan tek bir doğrunun var olduğuna inanç öz düzenlemenin alt boyutu olan çabanın düzenlenmesini kestirmede (tahminde) etkisi bulunmamıştır.

Tablo 4.16. Epistemolojik inançların alt boyutlarının öz düzenleme becerilerinin çabının düzenlenmesi boyutu üzerindeki etkisinin incelenmesi

Bağımlı değişken	Yordayıcı Değişken	R	R ²	F	Std. β	t	p
Çabanın Düzenlenmesi	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç				-0,14	-4,97*	0,000
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	0,38	0,15	72,87	-0,33	-10,34*	0,000
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç				0,02	0,80	0,422

*p<0.05

4.7.3. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının alt boyutları (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, tek bir doğrunun var olduğuna inanç) öz düzenleme becerilerinin “zaman ve çalışmanın düzenlenmesi” boyutunu anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi; öz düzenlemenin alt boyutu olan zaman ve çalışmanın düzenlenmesini, epistemolojik inançların alt boyutu olan öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç anlamlı düzeyde etkilemektedir. Epistemolojik inançlar öz düzenleme becerisinin alt boyutu olan zaman ve çalışmanın düzenlenmesindeki değişkenliğin %4’ünü

açıklamaktadır. Epistemolojik İnançların alt boyutları olan öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç öz düzenlemenin alt boyutu olan zaman ve çalışmanın düzenlenmesini kestirmede (tahminde) etkisi bulunmamıştır.

Tablo 4.17. Epistemolojik inançların alt boyutlarının öz düzenleme becerilerinin zaman ve çalışmanın düzenlenmesi boyutu üzerindeki etkisinin incelenmesi

Bağımlı değişken	Yordayıcı Değişken	R	R ²	F	Std. β	t	p
Zaman ve Çalışmanın düzenlenmesi	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç				-0,02	-0,82	0,411
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	0,19	0,04	15,53	-0,2	-5,79*	0,000
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç				0,04	1,27	0,204

*p<0.05

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde yapılan uygulamalı araştırmada elde edilen tüm bulgular değerlendirilecektir. Bu kapsamda çalışmanın araştırma soruları doğrultusunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz düzenleme beceri düzeyleri, duygusal zekâ düzeyleri ve epistemolojik inanç düzeylerinin ne ölçüde olduğu ve bunların öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, baba mesleği, yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve kardeş sayısı değişkenleri tarafından farklılaşp farklılaşmadığı ve öz düzenleme becerilerinin duygusal zekâ ve epistemolojik inançlar tarafından etkilenip etkilenmediği ile ilgili bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma ile ilgili bulguların tartışılması ve yorumlanması, araştırma sorularının inceleme sıralamasına uygun olarak yapılmıştır.

5.1. Öğretmen adaylarının öz düzenleme beceri düzeyleri

Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisi düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre öz düzenleme becerisi düzeyi yüksek olarak bulunmuştur.

Öz düzenleme becerisi boyutlarının sergilenme düzeyi puan ortalamaları sıralandığında, en çok bilişsel düzenlemeler boyutunun öne çıktığı, bu boyutu sırasıyla çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi boyutlarının takip ettiği tespit edilmiştir.

Sonuçlara göre öğretmen adaylarının hedefleridoğrultusunda düşünceleri, davranışları ve duygularını kendilerinin üretme becerilerinin iyidüzeyde olduğu söylenebilir.Üredi ve Üredi (2007) öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin öğrenme stratejilerini ve bilgilerini etkin bir şekilde kullandıklarını belirtmektedir. Çiltaş (2011) da öz düzenleme stratejileri gelişmiş olan öğrencilerin derslerinde gayret gösterdiklerini, iyi bir güdülenmeye sahip olduklarını ve bunun da başarıyı getirdiğini ifade etmektedir. Öz düzenleme becerileri ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde öz düzenleme beceri düzeyi ile başarı arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu görülmektedir

(Cabı ve Yalın, 2011;Haşlaman ve Aşkar, 2007;Koçak, 2007; Paterson, 1996; Sağırılı ve Azapağası, 2009; Zimmerman,1990; Zimmerman, 2008).

Araştırmamızla aynı şekilde Gömleksiz ve Demiralp (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

5.2. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre duygusal zekâ düzeyleri yüksek olarak bulunmuştur.

Duygusal zekâ boyutlarının düzeylerinin puan ortalamaları sıralandığında, en çok iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi boyutunun öne çıktığı, bu boyutu sırasıyla duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı boyutlarının takip ettiği görülmektedir.

Araştırmamızın ekseninde yapılan benzer çalışmaların sonuçlarına kıyasla öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Şöyle ki; Gürşimşek, Vural ve Demirsöz (2008) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin ortalamasının biraz üzerinde olduğu belirlenmiştir. Eskici (2009) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin orta seviyeden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş (2011) tarafından yüksekokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerini amacıyla yaptıkları araştırma sonuçlarına göre de öğrencilerin toplam duygusal zekâ düzeyi puanlarının ortalamasının biraz üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Önceki araştırmalara nazaran öğretmen adaylarında daha yüksek duygusal zekâ düzeyleri tespit etmemizde duygusal zekâ konusunda son yıllarda yapılan araştırma ve eğitim faaliyetlerinin etkisinin olduğu düşünülebilir. Bu çalışmalar sayesinde gerek eğitimciler gerekse öğrencilerin duygusal zekâ hakkında pozitif bir farkındalık kazandıkları söylenebilir.Duygusal zekânın eğitim sayesinde geliştirilebildiğini de (Goleman; 1995,1998) düşündüğümüzde, öğretmenlik yaşamlarında duygusal zekâları

yüksek öğrenciler yetiştirmeleri mümkün gözükken öğretmen adaylarının eğitime daha olumlu katkılar sağlayacakları bir gerçektir.

5.3. Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları puanlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre epistemolojik inanç düzeyleri düşük olarak bulunmuştur.

Epistemolojik inanç boyutlarının düzeylerinin puan ortalamaları sıralandığında, en çok tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunun öne çıktığı, bu boyutu sırasıyla öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutlarının takip ettiği görülmektedir.

Araştırmamız Eroğlu (2005) tarafından eğitim fakültesi öğrencileri ile yapılan çalışma sonuçları ile aynı şekilde bulgulara ulaştığımızı göstermektedir. Bu bulguların epistemolojik inançların tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu da aynı şekilde diğer boyutlara nazaran daha yüksek bulunmuştur.

Ancak bu konuda yapılan benzer diğer çalışma sonuçları öğretmen adaylarının genellikle orta seviyede epistemolojik inançlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu (2008) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar açısından olgunlaşmalarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. En düşük olgunlaşmayı öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı açısından gösteren öğretmen adaylarının, en gelişmiş inançlarının ise tek doğrunun var olduğu inancı olduğu belirlenmiştir. Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010) tarafından öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar açısından olgunlaşmalarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Demir (2012) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmaya göre; öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının orta düzeyde bulunduğu anlaşılmıştır.

Terzi (2005) tarafından üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarını betimlemek amacıyla yapılan çalışmada öğrencilerin yüksek düzeyde epistemolojik inançlar sahip oldukları belirtilmiştir.

5.4. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine cinsiyetlerinin, sınıf düzeylerinin, gelir düzeylerinin, babalarının mesleğinin, yerleşim yerlerinin, okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının ve kardeş sayılarının etkisi

Öz düzenlemenin tüm boyutlarında öğretmen adayı kadınların erkeklere oranla daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenlerine göre; öz düzenlemenin bilişsel düzenlemeler ve çabanın düzenlenmesi alt boyutlarında kadınların puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Zaman ve çabanın düzenlenmesi alt boyutunda ise anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisi puan ortalamalarında kadınların puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu sonuçlar kadın öğretmen adaylarının erkek adaylara nazaran öğrenme şekillerinin daha planlı ve sistematik olduğunu göstermektedir. Ayrıca kadınların öğrenmelerinin daha kontrollü olarak gerçekleştirdikleri de söylenebilir.

Gömleksiz ve Demiralp (2012) yaptıkları çalışmada bayan öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin bay öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Gömleksiz ve Demiralp (2012) yaptıkları çalışmada bayan öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin bay öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Şahin (2010) tarafından sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Yüksel (2013) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde farklılık meydana getirdiğini ortaya koymuş ve kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma bulgularımız tüm bu araştırmaların sonuçları ile de paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre, çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutlarında 1. Sınıflar ile 4.sınıflar arasında son sınıflar lehine anlamlı bir fark saptanırken bilişsel düzenlemeler alt boyutunda sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde fark görülmemektedir. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri toplam puanlarına bakıldığında da sınıf düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutlarındaki son sınıflar lehine yüksek ortalama eğitim fakültesinde verilen eğitimin öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin bu boyutlarında olumlu etkiler oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmamızın aksine Sağır, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010) tarafından üniversite eğitiminin öz düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisini inceledikleri araştırmada 1.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında 1. sınıflar lehine öz düzenleme becerileri arasında farklılık olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri puanlarında ve öz düzenlemenin hiçbir alt boyutunda gelir seviyelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı anlaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının baba mesleği değişkenine göre, öz düzenlemenin zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutunda baba mesleğine göre gruplar arasında anlamlı düzeyde fark görülmemektedir. Ancak bilişsel düzenlemeler ve çabanın düzenlenmesi alt boyutlarında babası işçi olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları babaları memur olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde öz düzenleme becerisi toplam puanlarında da babası işçi olan öğretmen adayları ile babaları memur olan öğretmen adayları arasında babası işçi olanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine bakıldığında çabanın düzenlenmesi zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutlarında yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı düzeyde fark görülmemektedir. Öz düzenleme becerilerinde ve bilişsel düzenlemeler alt boyutunda yerleşim yerleri ilçe olanların puan

ortalamaları yerleşim yerleri köy-kasaba olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim alıp almama durumları incelendiğinde ise öz düzenleme becerisi açısından ve öz düzenlemenin çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutları açısından okul öncesi eğitim alanlarla, okul öncesi eğitim almayanların puan ortalamaları arasında okul öncesi eğitim almayanlar lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bilişsel düzenlemeler alt boyutunda ise anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir.

Okul öncesi eğitim almayanların öz düzenleme becerilerinin yüksek olması şaşırtıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda mevcut başka bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Bu konunun özel olarak tekrar araştırılması ve yine busonucun çıkması durumunda da nedenlerinin tespiti önem arz etmektedir.

Kardeş sayısı değişkenine göre öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ve çabanın düzenlenmesi alt boyutunda 4 ve üzeri kardeş olanların puan ortalamaları 1-2 kardeş olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bilişsel düzenlemeler ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutlarında ise kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde fark görülmemektedir.

Kardeş sayısı yüksek olanların öz düzenleme becerilerinin daha fazla olması kardeşleri ile birlikte büyümenin ve gelişimi esnasında evde etkileşime geçecek daha fazla kimse ile bersaber olmasının olumlu etkilerinin yansımaları şeklinde açıklanabilir.

5.5. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki

Çalışmamızın araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerin doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâları arasında pozitif yönde zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarının (iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı) öz düzenleme becerileri alt boyutlarını (bilişsel düzenlemeler, çabanın düzenlenmesi ve zaman ve

çalışmanın düzenlenmesi) anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; duygusal zekâ öz düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde açıklamakta olup, duygusal zekânın öz düzenleme becerilerini pozitif yönde etkilediği, aralarında anlamlı bir etki sağladığı görülmüştür.

Duygusal zekânın bir bileşeni olan öz yönetimini sağlayan bireyler, gerekeni yapmak için doğru yerde denetimleri eline alabilirler. Fırsatlar oluşturmaya çalışırlar ya da karşılıklarına çıkan fırsatları değerlendirirler. Meydana gelen olay ve sorunlara karşı iyimser olurlar. Sorunlara çözüm üretmeye çalışarak ileriye dönük ümitli tablo çizerler (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002). Araştırmamızda da duygusal zekânın öz düzenleme becerilerini pozitif yönde etkilemesi, öğretmen adaylarının eğitim sistemimizde ileriye dönük öz düzenleme becerisi yüksek ve daha kabiliyetli bireyler yetiştirmelerine olanak sağlamak için duygusal zekâlarının geliştirilmesi gerektiğinin bir tespittir.

Duygusal zekâ boyutlarının öz düzenleme becerisi boyutlarını ne düzeyde açıkladıklarını tespit etmek amacıyla yapılan analiz çalışmalarının bulgularına göre;

Duygusal zekânın iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutları ile öz düzenleme becerisinin bilişsel düzenlemeler alt boyutu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır. Öte yandan duygusal zekânın duyguların kullanımı alt boyutu ile öz düzenleme becerisinin bilişsel düzenlemeler alt boyutu arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

Duygusal zekânın iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı alt boyutları ile öz düzenleme becerisinin çabanın düzenlenmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

Duygusal zekânın iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutları ile öz düzenleme becerisinin zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır. Öte yandan duygusal zekânın duyguların kullanımı alt boyutu ile öz düzenleme becerisinin zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutu arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

5.6. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki

Çalışmamızın araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerin doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ve epistemolojik inançları arasında negatif yönde zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları alt boyutlarının (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç) öz düzenleme becerileri alt boyutlarını (bilişsel düzenlemeler, çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi) anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; epistemolojik inançlar öz düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde açıklamakta olup, epistemolojik inançların öz düzenleme becerilerini negatif yönde etkilediği, aralarında anlamlı bir etki sağladığı görülmüştür.

Epistemolojik inançların boyutlarının öz düzenleme becerisi boyutlarını ne düzeyde açıkladıklarını tespit etmek amacıyla yapılan analiz çalışmalarının bulgularına göre;

Epistemolojik inançların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutları ile öz düzenleme becerisinin bilişsel düzenlemeler alt boyutu arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki vardır. Öte yandan epistemolojik inançların tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu ile öz düzenleme becerisinin bilişsel düzenlemeler alt boyutu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

Epistemolojik inançların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutları ile öz düzenleme becerisinin çabanın düzenlenmesi alt boyutu arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki vardır. Öte yandan epistemolojik inançların tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu ile öz düzenleme becerisinin çabanın düzenlenmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

Epistemolojik inançların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutları ile öz düzenleme becerisinin zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutu arasında negatif yönlü çok zayıf bir ilişki vardır. Öte

yandan epistemolojik inançların tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu ile öz düzenleme becerisinin zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki vardır.

Araştırma bulgularımızdaki epistemolojik inançlar ile öz düzenleme becerileri arasındaki negatif yöndeki ilişkinin aksine, Izgar ve Dilmaç (2008) tarafından yönetici öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; epistemolojik inançların her üç alt boyutu olan, çabaya bağlı olduğu inanç, yeteneğe bağlı olduğu inanç ve tek bir doğrunun olduğu inanç alt boyutlarının öz yeterlilik algılarıyla pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Epistemolojik inançlar, hedefin bilişsel ve duygusal şartlarının bir bileşenidir; hedefler üretilirken konulan standartları etkiler; metabilişin girdisi olarak hizmet eder. Dolayısıyla epistemolojik inançların geliştirilmesinde öz düzenlemeli öğrenme büyük rol oynamaktadır (Muis, 2007).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Ulaşılan genel sonuçlardan ilk önce araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri, duygusal zekâları ve epistemolojik inançlarının ve bunların alt boyutlarının düzeyleri sunulmuştur. Daha sonra öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri, duygusal zekâları ve epistemolojik inançlarının cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, gelir düzeyleri, babalarının mesleği, yerleşim yerleri, okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve kardeş sayıları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Son olarak, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin, duygusal zekâları ve epistemolojik inançları tarafından ne derece ve ne yönde ilişkili olduklarına dair sonuçlara yer verilmiştir.

6.1. SONUÇLAR

Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisi düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre öz düzenleme becerisi düzeyi yüksek olarak bulunmuştur.

Öz düzenleme becerisi boyutlarının sergilenme düzeyi puan ortalamaları sıralandığında, en çok bilişsel düzenlemeler boyutunun öne çıktığı, bu boyutu sırasıyla çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi boyutlarının takip ettiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre duygusal zekâ düzeyleri yüksek olarak bulunmuştur.

Duygusal zekâ boyutlarının düzeylerinin puan ortalamaları sıralandığında, en çok iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi boyutunun öne çıktığı, bu boyutu sırasıyla duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı boyutlarının takip ettiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları puanlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre epistemolojik inanç düzeyleri düşük olarak bulunmuştur.

Epistemolojik inanç boyutlarının düzeylerinin puan ortalamaları sıralandığında, en çok tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunun öne çıktığı, bu boyutu sırasıyla öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutlarının takip ettiği görülmektedir.

Öz düzenlemenin tüm boyutlarında öğretmen adayı kadınların erkeklere oranla daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenlerine göre; öz düzenlemenin bilişsel düzenlemeler ve çabanın düzenlenmesi alt boyutlarında kadınların puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Zaman ve çabanın düzenlenmesi alt boyutunda ise anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisi puan ortalamalarında kadınların puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre, çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutlarında 1. Sınıflar ile 4.sınıflar arasında son sınıflar lehine anlamlı bir fark saptanırken bilişsel düzenlemeler alt boyutunda sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde fark görülmemektedir. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri toplam puanlarına bakıldığında da sınıf düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri puanlarında ve öz düzenlemenin hiçbir alt boyutunda gelir seviyelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı anlaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının baba mesleği değişkenine göre, öz düzenlemenin zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutunda baba mesleğine göre gruplar arasında anlamlı düzeyde fark görülmemektedir. Ancak bilişsel düzenlemeler ve çabanın düzenlenmesi alt boyutlarında babası işçi olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları babaları memur olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde öz

düzenleme becerisi toplam puanlarında da babası işçi olan öğretmen adayları ile babaları memur olan öğretmen adayları arasında babası işçi olanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine bakıldığında çabanın düzenlenmesi zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutlarında yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı düzeyde fark görülmemektedir. Öz düzenleme becerilerinde ve Bilişsel Düzenlemeler alt boyutunda yerleşim yerleri ilçe olanların puan ortalamaları yerleşim yerleri köy-kasaba olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim alıp almama durumları incelendiğinde ise öz düzenleme becerisi açısından ve öz düzenlemenin çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutları açısından okul öncesi eğitim alanlarla, okul öncesi eğitim almayanların puan ortalamaları arasında okul öncesi eğitim almayanlar lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bilişsel düzenlemeler alt boyutunda ise anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir.

Kardeş sayısı değişkenine göre öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ve Çabanın düzenlenmesi alt boyutunda 4 ve üzeri kardeş olanların puan ortalamaları 1-2 kardeş olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bilişsel düzenlemeler ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutlarında ise kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde fark görülmemektedir.

Çalışmamızın araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerin doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâları arasında pozitif yönde zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarının (iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı) öz düzenleme becerileri alt boyutlarını (bilişsel düzenlemeler, çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi) anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; duygusal zekâ öz düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde açıklamakta olup, duygusal zekânın öz düzenleme becerilerini pozitif yönde etkilediği, aralarında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Duygusal zekâ boyutlarının öz düzenleme becerisi boyutlarını ne düzeyde açıkladıklarını tespit etmek amacıyla yapılan analiz çalışmalarının bulgularına göre;

Duygusal zekânın iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutları ile öz düzenleme becerisinin bilişsel düzenlemeler alt boyutu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır. Öte yandan duygusal zekânın duyguların kullanımı alt boyutu ile öz düzenleme becerisinin bilişsel düzenlemeler alt boyutu arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

Duygusal zekânın iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı alt boyutları ile öz düzenleme becerisinin çabanın düzenlenmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

Duygusal zekânın iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutları ile öz düzenleme becerisinin zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır. Öte yandan duygusal zekânın duyguların kullanımı alt boyutu ile öz düzenleme becerisinin zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutu arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

Çalışmamızın araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerin doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ve epistemolojik inançları arasında negatif yönde zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları alt boyutlarının (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç) öz düzenleme becerileri alt boyutlarını (bilişsel düzenlemeler, çabanın düzenlenmesi ve zaman ve çalışmanın düzenlenmesi) anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; epistemolojik inançlar öz düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde açıklamakta olup, epistemolojik inançların öz düzenleme becerilerini negatif yönde etkilediği, aralarında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Epistemolojik inançların boyutlarının öz düzenleme becerisi boyutlarını ne düzeyde açıkladıklarını tespit etmek amacıyla yapılan analiz çalışmalarının bulgularına göre;

Epistemolojik inançların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutları ile öz düzenleme becerisinin bilişsel düzenlemeler alt boyutu arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki vardır. Öte yandan epistemolojik inançların tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu ile öz düzenleme becerisinin bilişsel düzenlemeler alt boyutu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

Epistemolojik inançların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutları ile öz düzenleme becerisinin çabanın düzenlenmesi alt boyutu arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki vardır. Öte yandan epistemolojik inançların tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu ile öz düzenleme becerisinin çabanın düzenlenmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

Epistemolojik inançların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutları ile öz düzenleme becerisinin zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutu arasında negatif yönlü çok zayıf bir ilişki vardır. Öte yandan epistemolojik inançların tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu ile öz düzenleme becerisinin zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki vardır.

6.2. ÖNERİLER

1. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerini geliştirmek için eğitim fakültelerinde araştırma ödevleri ve projelere daha sık yer verilmeli, öğretmen adaylarına seminer, kurs, sempozyum gibi etkinlikler verilerek öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olunmalıdır.
2. Öz düzenleme becerileri konusunda ülkemizde ve dünyada birçok araştırma yapılmasına rağmen bu araştırmaların çoğu nicel araştırma yöntemiyle sınırlı

kalmıştır. Yapılacak araştırmalarda nitel yöntemlere de yer vermek öz düzenleme becerilerini inceleme konusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara ışık tutacaktır.

3. Eğitim fakültelerinde öz düzenlemeye dayalı ve öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olabileceği öğrenme ortamları oluşturularak öğretmen adaylarının bu ortamlarda öz düzenleme becerilerinin nasıl geliştiği incelenebilir.
4. Duygusal zekânın oluşmasında duygular önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle öğrencilere eğitim hayatlarının en başından itibaren duygu sözcükleri ve duyguları tanıma eğitimleri verilmelidir.
5. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına duygusal zekâ kavramının önemi anlatılarak kendi öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerini geliştirebilmek için hangi etkinlikleri yapmaları gerektiği öğretilmelidir.
6. Duygusal zekâ gelişiminde etkili olabilecek faktörlerin ortaya konabilmesi adına yeni çalışmalar yapılabilir.
7. Duygusal zekâ kavramı ülkemizde yeni tanınmaya başladığı için duygusal zekâyı ölçen ölçekler de sınırlı sayıdadır. Bu nedenle yeni ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.
8. Epistemolojik inançların nitel araştırma verileriyle desteklenerek epistemolojik inançların nedenlerinin ortaya çıkarılması için yeni araştırmalar yapılabilir.
9. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının artırılması için eğitim fakültelerinde okutulan bilimsel araştırma yöntemleri derslerinin daha etkin ve verimli sunulması bilimsel inanç konusundaki farkındalığı geliştirebilir.
10. Eğitim ve öğretim ortamlarında önemli bir rol oynadığı bilinen epistemolojik inançlar kullanılarak öğrenme öğretim süreçleri daha etkili ve verimli hale getirilebilir.
11. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının düşük düzeyde olmasının nedenleri araştırılabilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının görüşlerinin derinlemesine incelemek için nitel desenli araştırmalar yapılabilir.
12. Çalışmanın kaynak grubunu eğitim fakültelerinde öğretim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Aynı araştırma okullarda görev yapan öğretmenler üzerinde de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adjukiewicz, K. (1994). *Temel Kavramlar ve Kuramlar (Felsefeye Giriş)*. (Çev: Ahmet Cevizci), 2. Baskı, Ank: Gündoğan Yayınları.
- Akpınar, A., Hacısalihoğu, H. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2004). *Matematik Öğretimi: Matematikte İşbirliğine Dayalı Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Aksaraylı, M. ve Özgen, I. (2008). *Akademik Kariyer Gelişiminde Duygusal Zekânın Rolü Üzerine Bir Araştırma*. Ege Akademik Bakış, 8 (2), 755-769
- Alcı, B. ve Altun, S. (2007). *Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Öz düzenleme ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa ve Alanlara Göre Farklılaşmakta mıdır?*, Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:16, Sayı:1, Sayfa:33-44
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete göre Matematik Başarısını Yordama Gücü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi: İstanbul.
- Altun, S. ve Erden, M. (2006). *Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Ed7,2(1).
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. (4. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Arrends, R.I. (1979). *Classroom Instruction and Management*. New York: McGraw Hill.
- Aşan, Ö. ve Özyer, K. (2003) *Duygusal Zekâyâ Etki Eden Demografik Faktörlerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma*. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21(1): 151-167.

- Atay, K. (2002). *Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, sayı 31, sayfa 344-355
- Austin, E.J.& P. Evans & R. Goldwater & V. Potter. (2005). *A Preliminary Study of Emotional Intelligence, Empathy and Exam Performance in First Year Medical Students*, Personality and Individual Differences, Vol:39, p.p. 1395-1405.
- Aypay, A. (2011). *Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Türkiye Uyarlaması ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(1), 1-15.
- Azevedo, R., Ragan S., Cromley, J. G., & Pritchett, S. (2002). *Do different goal-setting conditions facilitate students' ability to regulate their learning of complex science topics River Web?*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, LA
- Azevedo, R.,& Cromley J. G. (2004). *Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?*. Journal of Educational Psychology, 96(3), 523-535.
- Baekaerts, M., (1997). *Capacity, Inclination and Sensivity for Matematics*. Anxiety, Stress and Coping. 10: 5-33.
- Balantekin, Y. (2013). *İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Epistemolojik İnançları*.Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, s. 312 - 328, Kış 2013
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Baltaş, Z. (2011). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık duygusal zekâ*. (4.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall, Inc. New Jersey.

- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*, San Diego, CA: Academic Pres.
- Bayrak, E. & Çınar, V. & Çoban, B. Ve Coşkuner, Z. (2013). *Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğretmen Adayları İle Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği)*. JASS The Journal of Academic Social Science Studies Volume 6 Issue 2, p. 1817-1828, February 2013.
- Bayraktar, Ö. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Belet, Ş. D. ve M. Güven. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve bilişüstü stratejilerinin incelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11 (1), 31-57.
- Bendixen, L. (2002). *A Process Model Of Epistemic Belief Change*, (Eds: B.K. Hofer & P.R. Pintrich), Personal Epistemology: The Psychology Of Beliefs About
- Bhosle, S. (1999). *Gender differences in EQ*. In: [http:// www.megafoundation. org / ultralHIQ](http://www.megafoundation.org/ultralHIQ). HIQnews / Gender Differences
- Bland, L. S. (2005). *The effects of a self-reflective learning process on student art performance*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University School of Visual Arts and Dance.
- Boakaerts, M. (1992). *The Adaptable Learning Process: Initiating and Maintaining Behavioural Change*. Applied Psychology: An International Review. 41:377-397.

- Boekaerts, M. ve Minnaert, A. (1999). *Self-regulation with Respect to Informal Learning*. International Journal of Educational Research. 31:533-544.
- Bodrova, E. ve Leong, D. (2005). *Self Regulation: a Foundation for Early Learning*, Pricipal, 85 (1), 30-35.
- Bolay, S. H. (2004). *Felsefeye Giriş*. 1. Baskı, Ank: Akçağ Yayınları.
- Borkowski, J. and Thorpe (1994). *Life-Span Prospective on Underachievement*. In Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (eds). *Self Regulation on Learning and Preformance*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Borkowski, J.G., (1996). *Metacognition: Theory or Chapter Heading? Learning and Individual Differences*.8:391-402.
- Boyraz, E. & Polatçı, S. (2011). *Duygusal Zekâ ve Öğrenci Odaklılığın Yaşam Tatmini ve Akademik Başarıya Etkisi*, Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011), 27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2133-2140
- Brownlee, J., Purdie, N. vd. (2001). *Changing epistemological beliefs in preservice teacher education students*. Teaching in Higher Education. 6(2), 246-268.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*, 1. Baskı, Ank: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Butler, D. (2002). *Individualizing instruction in self-regulated learning*, Theory into Practice, 41(2), 81-92.
- Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. K. , Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. , ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi, (s.231-237). 7. baskı
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (18. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Cabı, E. ve Yalın, H.İ. (2011) *Öz Düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi*. Eğitim teknolojisi kuram ve uygulama Cilt:1 sayı:1, 125-141
- Caruso, D. (2004). *Defining the inkblot called emotional intelligence*. Issues in Emotional Intelligence. Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence, [Online serial], 1(2). Available <http://www.eiconsortium.org>
- Caruso, D. R. (1999). *Applying the Ability Model of Emotional Intelligence to the World of Work*, <https://www.yumpu.com/en/document/view/3586564/applying-the-ability-model-of-emotional-intelligence->, 24.02.2014
- Cevizci , A. (2000). *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları.
- Chan, K.K. (2003). *Hong kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning*. Research in Education, 69, ss. 36-50.
- Chen, C.S. (2002). *Self-regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course*. Information Technology, Learning, and Performance Journal, Vol. 20, No. 1, Spring 2002
- Chen, P.H. (2011). *Guiding College Students To Develop Academic Self-Regulatory Skills*. Journal of College Teaching & Learning, Volume 8, Number 9.
- Chye, S., Walker R. A. ve Smith, I. D. (1997). *Self-regulated learning in tertiary students: The role of culture and self-efficacy on strategy use and academic achievement*. <http://www.aare.edu.au/97pap/chyes350.htm>. Erişim: 13.02.2014
- Cooper, R.K. & Sawaf, A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zekâ*, Çeviren: Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Cumming, E.A. (2005). *An investigation into the relationship between emotional intelligence and workplace performance: an exploratory study*, Presented Paper. Lincoln University.

- Çakar, U. & Arbak, Y. (2004). *Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ*. DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(3), 23-48.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). *Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2 (1), 36-47.
- Çetin, S., Gelbal S. (2008). *Öz Düzenlemeli Öğrenme Üzerine Bir Çalışma*, 8th International Educational Technology Conference, Anadolu Üniversitesi, 6-8 Mayıs, Eskişehir
- Çoban, G.Ü. (2009). *Modellemeye Dayalı Fen Öğretiminin Öğrencilerin Kavramsal Anlama Düzeylerine, Bilimsel Süreç Becerilerine, Bilimsel Bilgi Varlık Anlayışlarına Etkisi: 7.Sınıf Işık Ünitesi Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çuhadar, H. (2006). *Müziksel Zekâ*, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan, (486-497), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Çüçen, K. (2001). *Bilgi Felsefesi*, 1. Baskı, Bursa: Asa Yayınları.
- Demir, Ö. & Acar, M. (1993). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, 2. Baskı, Ağaç Yayınları.
- Demir, M. K. (2012). *İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 343-358.
- Demirli, C., Türel, Y. K. ve Özmen, B. (2010). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi*. 10th International Educational Technology Conference (IETC), 26-28 Nisan, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Deniz, M. E. & Yılmaz, E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Deniz, M. E. & Yılmaz, E. (2006). *Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Ve Stresle Basa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Cilt III, Sayı 25, s.17-26
- Derry, S.J. ve Murphy, D.A. (1986). *Designing systems that train learning ability:from theory to practice*.Review of Educational Research, 56(1), 1-39.
- Deryakulu, D. (2002). *Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 22: 55-61.
- Deryakulu, D. (2004). *Epistemolojik İnançlar, Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, (Edt: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu), Ank: Nobel Yayınları.
- Deryakulu, D. (2004a). *Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10(38), 230-249.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). *Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması*. Eğitim Araştırmaları, 18, 57–70.
- Duman, B. & Göçen, G. & Yakar, A. (2014). *Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Süreç ve Ortamlarında Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4(2), 45-74
- Duru, E., Duru, S., Balkıs, M. (2014). *Tükenmişlik, Akademik Başarı ve Öz Düzenleme Arasındaki İlişkilerin Analizi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(4), 1263-1284.
- Erdem, M., Yılmaz, A. ve Akkoyunlu B. (2008). *Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma*. International Educational Technology Conference (IECT). Sözlü Bildiri, 6-8 Mayıs. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Erdoğdu, M.Y. ve Kenarlı, Ö. (2008). *Duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişki*. Milli Eğitim Dergisi, Bahar 2008, Sayı 178, s.297-310
- Ergin, B., Kaynak, K. B., Pınarcık, Ö. ve Arslan, E. (2013). *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 35-42.
- Eroğlu, S.E. (2005). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Eshel, Y. and Kohavi, R., (2003). *Perceived Classroom Control, Self Regulated Learning Strategies, and Academic Achievement*. Educational Psychology, Vol. 23, No:3, 249-260.
- Eskici, M. (2009). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâları ile matematik dersi başarıları arasındaki ilişki*, 1. Uluslararası Eğitimsel Araştırma Konferansı'nda sunulmuş bildiri.
- Frolov, V. (1991) *Felsefe Sözlüğü* (Türkçesi: Aziz Çalışır), 1. Baskı, Cem Yayınları.
- Gardner, L. & Stough, C. (2002). *Examining The Relationship Between Leadership and Emotional Intelligence in Senior Level Managers*. Leadership & Organization Development Journal, 23(2), 68-78.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1982). *Educational Psychology*. London: Houghton Mifflin.
- Girgin, G (2009). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi*. KKTC - Milli Eğitim Dergisi, 3: 1-12.
- Goleman, D. (1995) *Duygusal Zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları
- Goleman, D. (2000). *İş Başında Duygusal Zekâ*, (çev. Handan Balkara), 2. Basım, İstanbul: Varlık Yayınları

- Goleman, D., Boyatzis, R. ve Mckee, A. (2002). *Yeni Liderler*. (Çev Filiz Nayır ve Osman Deniztekin), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gömleksiz, M. N. & Demiralp, D. (2012). *Öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 11(3). 777-795.
- Grinsven, L. ve Tillema, H. (2006). *Learning opportunities to support student self-regulation: comparihakkinenng different instructional formats*. Educational Research. 48(1),77-91.
- Güllüce, A.Ç. ve İşcan, Ö.F. (2010). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki*.Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 5 (2): 7-29.
- Günday, Ş. (2003). *Zihin Felsefesi*, 1. Baskı, Bursa: Asa Yayınları.
- Güney, S. (2000), *Davranış Bilimleri*, Genişletilmiş 2. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara
- Gürbüz, S. & Yüksel, M. (2008). *Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi*, Doğu Üniversitesi Dergisi, 9 (2), 174-190
- Gürol, A. & Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). *Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20- 22 Mayıs 2010), Elazığ, 2010, s. 569-573
- Gürşimşek, I., Vural, E. B. ve Demirsöz, P. E. (2008). *The Relation Between Teacher Candidates' Emotional Intelligence and Communication Skills*, Mehmet Akif

Ersoy Journal of the Faculty of Education, No: 8-16, pp. 1-11, 2008. (ISSN: 1302-8759)

Hacıömeroğlu, G. (2011). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Problem Çözmeye İlişkin İnançlarını Yordamada Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 206-220.

Hammer, D. & Elby, A. (2000). *Epistemological Resources*, (Eds: B. Fishman ve S. O'Connor-Divelbiss), Proceeding Of The Fourth International Conference Of The Learning Sciences, Mahwah: NJ: Erlbaum, pp: 4-5.

Harrod, N.R. & Scheer, S.D. (2005). *An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristic*. Adolescence, Vol:40:(159), p.p. 503.

Haşlaman, T. ve Aşkar, P. (2007) *Programlama Dersi ile İlgili Öz düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:32, Sayfa:110-122.

Hofer B. K. & Pintrich P. R. (1997). *The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing And Their Relation to Learning*, Review of Educational Research, 67 (1), 88–140.

Hofer, B. K. & Yu, S. L.,& Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice*(pp.57-85). London: Guilford Press.

Hofer, B. K. (2004) *Introduction: Paradigmatic Approaches To Personal Epistemology*, Educational Psychologist, 39 (1), 1-3.

Honer, S. & M., Hunt, Thomas C. & Okholm, D. L. (2003). *Felsefeye Çağrı Sorunlar ve Seçenekler* (Çev: Hasan Ünder), Genişletilmiş 2. Baskı.

- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). *Yönetici Adayı Öğretmenlerin Özyeterlilik Algıları ve Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20, 437-446.
- İçen, M., İlğan, A., & Göker, H. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının analizi*. Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 1(2), 2-11.
- İktisat Terimleri Sözlüğü / BSTS (2004)*
- İşmen, A.E. (2001). *Duygusal Zekâ ve Problem Çözme*, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (13):111-114, 2001
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (3.Baskı)*. Ankara: Asil Yayınları.
- Karabulut, E.O. ve Ulucan, H. (2012). *Beden Eğitimi Öğretmenliği Adaylarının Bilimsel epistemolojik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Spor ve Performans Araştırma Dergisi; Cilt:3, No:2, s.39-44
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Özelliklerine ve Bilgi Teknolojilerini Kullanma Durumlarına Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Katyal, A. (2005). *Gender Differences in Emotional Intelligence Among Adolescents of Chandigarh*, Journal. Human Ecology, 17(2): 53-155
- Kauffman, D.F. (2004), *Self-Regulated Learning in Web-Basid Environments: Instructional Tools Designed to Facilitate Cognitive Strategy Use, Metacognitive Processing and Motivational Beliefs*, J. Educational Computing Research, 30, 139–161.

- Kılıç, K. (2013). *Duygusal Zekânın Gemi Adamlarının İş Performansına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
- Kıralp, Y.A. & Sülen Şahin, F. ve Dinçyürek, S. (2008). *Denetim Odağı Farklı Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik (Pdr) Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,23, 98-106
- Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin Duygusal Zekâları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki (Balıkesir İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kihlstrom, J.F. & Cantor, N. (2000). *Social Intelligence*, Sternberg, Robert J.(Ed.), Handbook of Intelligence, Cambridge University Press.
- King, P.M. & Kitchener, K.S. (1994). *Developing reflective judgement: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- King, M. (1999). *Measurement of differences in emotional intelligence of preservice educational leadership students and practicing administrators as measured by the multifactor emotional intelligence scale*. Dissertation Abstracts International, 60(3): 606
- Koç Erdamar, G. ve Bangir Alpan G. (2011). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları*.E-Journal of New World Sciences Academy; 6 (4): 2689-2698
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6., 7., 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Konakay, G. (2010). *Akademisyenlerin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin İş Tatmine Etkisinin Analizi: Kocaeli Üniversitesi Örneği*, Bilgi Ekonomisi, 499-509.

- Kramarski, B. & Revach, T. (2009). *The challenge of self-regulated learning in mathematics teachers' Professional training*. Educational Studies in Mathematics. 72,379-399.
- Lee, F.M. (2003). *Conflict Management Styles and Emotional Intelligence of Faculty and Staff at a Selected College in Southern Taiwan*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of South Dakota, South Dakota.
- Lee, Y.M. & Jiar, Y.K. (2012). *The Measures Of Self-Regulated Learners In Learning Form Four History*. Journal of Educational Psychology & Counseling, Volume 5, Pages 1-5
- Martin, J. (2004). *Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency*. Educational Psychologist, 39 (2), 135-145.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993). *The Intelligence of Emotional Intelligence*, Intelligence, Vol:17, No:4 ,p.p. 433-442
- Mayer, J.D. & Caruso, D.R. & Salovey, P. (2000). *Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence*, Intelligence, Vol:27, No:4, p.p. 267-298
- Mayer, J.D. & Salovey, P. & Caruso, D.R. (2004). *Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications*, Psychological Inquiry, 15(3), 197-215.
- McPhail, K. (2004). *An emotional response to the state of accounting education: Developing accounting students' emotional intelligence*. Critical Perspectives on Accounting. 15, 629-648.
- Meral, M. ve Çolak, E. (2009). *Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 129-146.

- Montalvo, F.T. & Torres, M.C.G. (2004). *Self Regulated Learning, Current and Future Directions*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. Vol. 2. No. 1. 1-34.
- Moser, P. K. & Mulder, D. H. & Trout J. D. (1998). *The Theory of Knowledge, A Thematik Introduction*, Oxford, Oxford University Press.
- Muis, K. (2007). *The role of epistemic beliefs in self-regulated learning*. Educational Psychologist, 42(3), 173-190.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On duygusal zekâ testi'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Nettelbeck, T. & Wilson, C. (2005). *Intelligence and IQ: What teachers should know*. Educational Psychology. 25(6), 609-630.
- Niemi, H. & Nevgi, A.,& Virtanen, P. (2003). *Towards self-regulation in Web-based learning*, Journal of Educational Media, 28, 49-72.
- O'Neil, J. (1996). *On Emotional Intelligence*. Education Leadership. Vol. 54, no:1
- Orhunbilge, N. (2000). *Örnekleme Yöntemleri ve Hipotez Testleri*. (2. Baskı). İstanbul: İstanbul İşletme İktisadı Yayınları.
- Otacıoğlu, G. 2009. *Duygusal zekâ (EI) üzerine farklı eleştiri ve değerlendirmeler*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26, s. 334 - 336.
- Önen, A.S. (2011). *Öğrencilerin Epistemolojik İnançları İle Ders Çalışmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40: 300-309
- Öngen, D. (2003). *Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde bir çalışma*. Eğitim Araştırmaları, 13, ss. 155–162.

- Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Özdamar, K. (2001). *Paket Programlar ve İstatistiksel Veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)*, 4. Baskı , Eskişehir:Kaan Yayınları
- Özdemir, A.Y. & Özdemir, A. (2007). *Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 18, s. 393-410
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, Geliştirilmiş 5. Baskı, Ank: PegemA Yayınları.
- Özmenteş, S. (2008). *Çalgı Eğitiminde Öz düzenlemeli Öğrenme Taktikleri*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 157–175.
- Özşaker, M., Canpolat, M. ve Yıldız, L. (2011). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benlik saygıları arasındaki ilişki*.Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5 (2), 155-164.
- Özturan Sağırlı, M. & Azapağası, E. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 42, Sayı 2, s.129-161.
- Öztürk, A. (2006). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri, İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özyalçın Oskay, Ö., Erdem,E ve Yılmaz A. (2008). *Kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları ve duygusal zekâları üzerine bir çalışma*,Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, No:17, 228-242.

- Paris, S.G. & Winograd, P. (2001). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation*.http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm#_ftn1, erişim: 26.01.2014,
- Paterson, C. (1996). *Self-regulated learning and academic achievement of senior biology students*. Australian Science Teachers Journal, 42 (2).48-53.
- Paulsen, M. B. & Feldman, K.A. (1999). *Epistemological and Self-regulated Learning*. *Journal of Staff, Program and Organizational Development*. 16(2): 34-55.
- Paulsen, M.,& Feldman, K. (2007). *The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Cognitive and behavioral strategies*. Research in Higher Education, 48(3), 353-401.
- Pears, D. (2004). *Bilgi Nedir?* (Çev: Abdülbaki Güçlü), 1. Baskı, Ank: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Perry, N. & Phillips, L.,& Dowler, J. (2004). *Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning*. Teachers College Record, 106 (9), 1854-1879.
- Pintrich, P. R. (1999). *The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning*. International Journal of Educational Research, 31, 459-470.
- Pintrich, P.R. (2000) *The role of goal orientation in self-regulated learning, in Handbook of Self-Regulation*. M.Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (eds.), Academic Pres, California, 452-502.
- Pintrich, P. R. (2004). *A Conceptual Framework For Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students*, Educational Psychology Review, 16(4), 385-407.

- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990) *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P.R. & Smith, D.A.F. & Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Tec. Rep. No. 91-B-004). Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.
- Pintrich, P.R. & Smith, D.A.F. & Garcia, T. ve Mc Keachie, W.J., (1993). *Reliability and Predictive of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. Educational and Psychological Measurement (MSLQ). 53:801-813.
- Psenicka, C. & Rahim, A. (2002). *A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries*. The International Journal of Organizational Analysis, (10)4, 302-326.
- Puustinen, M & Pulkinen, L. (2001). *Models of Self Regulated Learning: a review*. Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 45, No. 3.
- Radloff, A. (1990). *For Successful Open Learning, Train for Self-regulation*. Atkinson, R. ve McBeath C., (Ed.). Open Learning and New Technology: Conference Proceedings: 277-282.
- Randi, J. (2004). *Teachers as self-regulated learners*. Teachers College Record, 106(9), 1825-1853.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. & Rollett, W. (2000). *Motivation and Action in Self Regulated Learning: Orientation in Self Regulated Learning*. In Boekaerts, M. Pintrich, P., R. Zeidner, M. (eds). Handbook of Self-Regulation. Academic Press.
- Risemberg, R., ve Zimmerman, B.J. (1992). *Self-Regulated Learning in Gifted Students*, Roeper Review, Cilt:15, Sayı:1, 98–101.

- Ruban, L. & Reis, S.M. (2006). *Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high-achieving university students*. *Roeper Review*, 28(3).
- Sadıç, A., Çam, A., Topçu, M. S. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, 27-30 Haziran.
- Sağırılı, M.Ö. & Çiltaş, A. & Azapağası, E. & Zehir, K. (2010). *Yüksek Öğretimin Öz düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği)*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2) 587-596.
- Sandoval, W. A. (2005). *Understanding Students. Practical Epistemologies And Their Influence On Learning Through Inquiry*. *Science Education*. 89, 634-656
- Schommer, M. (1990). *The Effects of Beliefs about The Nature of Knowledge on Comprehension*. *Journal of Educational Psychology*, 82: 498-504.
- Schommer, M. (1993). *Epistemological development and academic performance among secondary students*. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406-411.
- Schommer, M. (1994). *An Emerging Conceptualization of Epistemological Beliefs and Their Role in Learning*, (Eds: R. Garner & P. Alexander), *Beliefs About Text and Text Instruction*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, pp. 25-39
- Schommer-Aikins, M. & Easter, M. (2006). *Ways of knowing and epistemological beliefs: Combined effect on academic performance*. *Educational Psycholog.* 26(3), 411-423.
- Schuitema, J. & Peetsma, T.,& Van der Veen, I. (2012). *Self-Regulated Learning and Students' Perceptions of Innovative and Traditional Learning Environments: A Longitudinal Study in Secondary Education*, *Educational Studies*, 38(4), 397-413.

- Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2000). *Self-regulation and academic learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp, 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). *Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling*. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretme: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Özsen Matbaası Ltd.Şti.
- Senemoğlu, N. (2005) *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (12. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezen, N. & Çıldır, S. (2009). *Etkin Öğrenmeyi Artırıcı Öz Düzenlemelerin Motivasyonla İlişkisi*.I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Birliği Kongresi. Çanakkale, Türkiye.
- Sönmez, V. (1998). *Eğitim Felsefesi*, Genişletilmiş 5. Baskı, Ank: Anı Yayıncılık.
- Stein, S. J & Book, H. E. (2000). *EQ Duygusal Zekâ ve Başarının Sırrı*. Çeviren: Müjde Işık, İstanbul: Özgür Yayınları, 35-77.
- Sternberg, R.J. (1999). *Successful Intelligence: Finding A Balance. Trends in Cognitive Sciences*.
- Sünbül, A.M. (1998). *Öğretim Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi*.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sünbül, A.M.(2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Çizgi Yayınevi.
- Şahin, S.M. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi derslerindeki akademik başarıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki*. e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0207, 5, (3), 1370-1381.

- Şahin Taşkın, Ç. (2012). *Epistemolojik İnançlar: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcı Bir Değişken*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 19, s. 273-285
- Şenel, E., Adiloğulları, İ., Ulucan, H. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri, öğretmen yetkinlik inançları ve genel öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi Cilt 8, Sayı 2, s.225-232.
- Şeref, İ & Yılmaz, İ. ve Varışoğlu, V. (2012). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançları Üzerine Bir İnceleme*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, yıl: 5 sayı: 10.
- Tatar, A., Tok, S. & Saltukoğlu, G. (2011). *Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi*. Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 21, 4, 325-338.
- Terzi, A.R. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Araştırma*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), 298-311.
- Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2013). *Duygusal Zekâ Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama*. Electronic Journal of Vocational Colleges-Aralık 2013- UMYOS Özel Sayı
- Tezci, E. & Uysal, A. (2004) *Eğitim Teknolojisinin Gelişmesine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi*, The Turkish Online Journal of Educational Technology, Tojet, Volume: 3, Issue: 2.
- Tutty, J. & White, B. (2005). *Epistemological beliefs and learners in a tablet classroom*, 679-683. <http://www.ascilite.org> (Erişim Tarihi: 18.06.2014).
- Tümkaya, S. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet, Sınıf, Eğitim Alanı, Akademik Başarı ve Öğrenme Stillere Göre İncelenmesi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, cilt.12, ss.75-95.

- Üredi, I. & Üredi, L. (2005). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 250-261.
- Üredi, I. & Üredi, L. (2007). *Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamının Oluşturulması*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (2)
- Üzel, D. ve Hangül, T. (2012). *Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2415-30_05_2012-17_01_38.pdf
- VanZile-Tamsen, C. (2002). *Assessing and promoting self-regulated strategy use*. Journal of College Counseling, 5(2), 182-188.
- Weisinger, H. (1998). *İş Yaşamında Duygusal Zekâ*. (Çev. Nurettin Süleymangil). MSN Yayıncılık, İstanbul.
- Wilkins, D.D. (2004). *The Relationship Between Intelligence and Enrollment Retention in Online Education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Walden University.
- Winne, P.H. & Perry, N.B. (2000). *Measuring Self-regulated Learning*. In Boekaerts, M., Pintrich, P.R. ve Zeidner, M. (Ed.). Handbook of Self-Regulation. San Diego&San Francisco: Academic Press.
- Wolters, C.A. (1998). *Self-regulated Learning and Collage Student's Regulation of Motivation*. Journal of Education Pyschology. 90 (2): 224-235.
- Wolters, C. A. & Pintrich, P. R. & Karabenick, S. A. (2003). *Assessing academic self-regulated learning*. Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity, Washington, DC.
- Wong, C.S. & Law, K.S. (2002). *The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study*. Leadership Quarterly,13: 243–274.

- Yaylacı, G.Ö. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı 25, ss.139-146, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. & Durmuş, E. (2007). *Lisans Düzeyinde Eğitimde Duygusal Zekâ Dersinin Kapsam ve İşlenişi*, International Emotional Intelligence and Communication Symposium, Proceedings, Volume 1, Mayıs 7-9, İzmir.
- Yeşilyurt, E. (2013). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnançları*. The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science, Volume 6 Issue 1, p. 1587-1609, January 2013
- Yılmaz Karabulutlu, E. & Yılmaz, S. & Yurttaş, A. (2011). *Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 2(2):75-79
- Yılmaz, F. (2007). *İlköğretimde Bilimsel Tutum ve Davranış Kazandırmada Fen Bilgisi Dersinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. İlköğretim Online. 6(1), 113-126
- Yılmaz, S. (2007). *Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, E. ve Altınok, V. (2010). *Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karar Vermede Özsayı ve Karar Verme Stilllerini Yordama Gücü*. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 30, Sayı 3, s.685-705
- Yüksel, İ. (2013). *Öğretimsel stil tercihlerinin öz düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 212-229
- Zimmerman, B. J. (1989). *A social cognitive view of self-regulated academic learning*. Journal of Educational Psychology, 81(3), 329-339.

- Zimmerman, B. J. (1990). *Self-regulated learning and academic achievement: An overview*. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-7.
- Zimmerman, B.J. & Bonner S. & Kovach R. (1996). *Developing self-regulated learners, beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J. (1998). *Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective*. *Educational Psychologist*, 33, 73-86
- Zimmerman, B.J. (2002). *Becoming a Self-regulated Learner: An Overview. Theory into Practice*. 41(2):64-70.
- Zimmerman, B.J. (2008). *Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects*, *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.