

**T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ÖZ – YÖNETİMLİ ÖĞRENME VE DUYGUSAL ZEKÂ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEHRİ NUR KAYIHAN

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

MAYIS 2017

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

ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME VE DUYGUSAL ZEKÂ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEHRİ NUR KAYIHAN

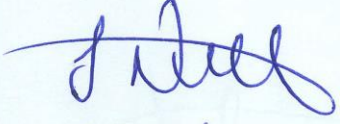
DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

MAYIS 2017


BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



Şehri Nur
Kayıhan

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Öz-yönetimli Öğrenme ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Esra Macaroğlu Akgün İmza: 

Üye: (Danışman) Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN imza: 

Üye: Yrd. Doç. Dr. Yrd. Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ imza: 

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

05.07/2017

(İmza)



Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Öz-yönetimli öğrenme kavramı “yetişkin” eğitimi adı altında bireylerin kendi öğrenme deneyimlerini takip etme ve sorumluluk alma becerisi olarak kabul edilebilir. Eğitimin insan hayatında süreklilik gösteren bir eylem olması gerektiği için bireylerin eğitim yolunda ilerlerken daha kaliteli ve kalıcı öğrenme gerçekleştirebilmeleri amacıyla bazı öğrenme becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Öz-yönetimli öğrenme bireylerin kendi öğrenme süreçlerini kendileri takip ederek, öğrenme materyallerini kendi ilgi istek ve tutumlarına göre seçerek “bağımsız” öğrenme gerçekleştirebilme becerisidir. Bu yapı aynı zamanda literatür taramalarında “özerk” öğrenme olarak da adlandırılmaktadır. Bireylerin eğitim hayatlarında edinmeleri gereken önemli becerilerden biri olarak düşünülen öz-yönetimli öğrenme; duygusal zekâ kavramı ile ilişkilendirilmiş olarak gerek yurt içi gerekse yurt dışında pek fazla araştırma bulunmadığı için yetişkin bireyler üzerinde çeşitli değişkenler açısından öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ kavramları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bilime olumlu katkı sağlayacağı umut edilmektedir.

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanmasındaki her aşamada yardım ve desteklerini esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam, Sayın Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN’a, Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği’ni geliştiren ve bu çalışmada kullanılması için gerekli desteği sağlayan Suh,Wang ve Arterberry’e,bunula birlikte Duygusal Zeka Ölçeği’ni geliştiren ve çalışmada kullanılması için gerekli desteği sağlayan Hyuneung Lee ve Yungjung Kwak’a, tez verilerinin toplanma sürecinde yardım ve destekleriyle çalışmanın ilerlemesine katkıda bulunan, sınıf arkadaşım ve aynı zamanda meslektaşım Kübra ÇELİK’e , tez yazım aşamasında psikolojik desteğini esirgemeyen sevgili kardeşim Ceyda KAYIHAN’ a ve veri toplama sürecinde bana yardımcı olan sevgili ağabeyim Burak KAYIHAN’a, tezimin düzenlenmesinde yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşım ve aynı zamanda meslektaşım Tuğba DEMİR’e ve akademik çalışmalarını sürdürmemde her türlü kolaylığı sağlayan sevgili babam Prof. Dr. Şaban KAYIHAN’a ve canım annem Gülten KAYIHAN’a, ders dönemindeki katkılarından dolayı burada isimlerini tek tek saymadığım bütün saygıdeğer öğretim üyesi hocalarıma en derin teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME İLE DUYGUSAL ZEKÂ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Kayıhan, Şehri Nur

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilimdalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN

Mayıs, 2017. xiv + 100 Sayfa.

Bu araştırmada öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişki ve bu iki yapı açısından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Sakarya İlindeki Sakarya Üniversitesi öğrencileri olup yaşları 18 ile 25 arasında değişen 113 erkek, 190 kız öğrenci olmak üzere toplam 303 eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada öz-yönetimli öğrenme ve duygusal Zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve her iki kavramında alt boyutları çeşitli değişkenlerle birlikte analiz edilmiştir. Bu ilişkilerin incelenmesinde pearson momentler çarpımı korelasyonu, kısmi korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ alt boyutları ile cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıklar ise cinsiyet değişkenine göre t testi kullanılarak analiz edilirken, sınıf düzeyi değişkeni analizi tek yönlü varyans analizi ANOVA kullanılarak yapılmıştır.

ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını bulmak için tukey çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Bunların dışında değişkenleri betimleyen ortalama, standart sapma, yüzdelik dilim gibi değerler hesaplanmıştır.

Katılımcıların öz-yönetimli öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla Jung, Lim, Jung, Kim & Yoon (2012) tarafından geliştirilen, Çelik ve Arslan (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 28 maddelik Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği (ÖYÖÖ) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılanların duygusal zekâ düzeylerini ölçmek amacıyla Hyuneung Lee ve Yungjung Kwak tarafından 2011 yılında geliştirilen,

Kayıhan ve Arslan tarafından 2016 yılında Türkçe'ye uyarlanan 20 maddelik Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ) kullanılmıştır.

Ayrıca araştırmanın cinsiyet, sınıf düzeyi ve alt boyutlar gibi değişkenler bakımından bulguları analiz edildiğinde duygusal zekâ düzeyleri bakımından erkek-kız öğrenciler arasında ve sınıf düzeyleri bakımından öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ayrıca Duygusal Zekâ Ölçeği'nin alt boyutları cinsiyet değişkeni bakımından değerlendirildiğinde üniversite öğrencilerinin DZ düzeyleri ile cinsiyet farklılıkları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Buna ek olarak öğrencilerin sınıf düzeyleri ile ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde ortaya çıkan alt boyutlardan “duygusal kolaylık” bakımından anlamlı farklılık ortaya çıkmasına rağmen diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır.

Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği cinsiyet, sınıf düzeyi ve alt boyutlar gibi değişkenler üzerinden değerlendirildiğinde öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri açısından araştırmaya katılan yetişkin bireylerin cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Buna ek olarak ölçeğin ortaya çıkan sekiz alt boyutları sınıf düzeyi bakımından analiz edildiğinde öğrencilerin sınıf düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme seviyeleri açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ve bu nedenle ortaya çıkan sonuç bulgular kısmına dâhil edilmemiştir. Bununla birlikte Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği'nin alt boyutları ve öğrencilerin cinsiyet farklılıkları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelendiğinde alt boyutlardan ikincisi ve dördüncüsünde anlamlı farklılık ortaya çıkmış olup diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bulgular kısmında anlamlı farklılıklar belirtilmiş olup anlamlı farklılıklar elde edilmeyen analizler bulgular kısmına dâhil edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz-yönetimli Öğrenme, Duygusal Zekâ, Üniversite Öğrencileri.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-DIRECTED LEARNING (SDL) AND EMOTIONAL INTELLIGENCE (EI)

KAYIHAN, Şehri Nur

Master's Thesis, Institute of Educational Sciences, Department of Educational
Sciences, Subfield of Curriculum and Instruction

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Serhat ARSLAN

May, 2017. xiv + 100 Pages.

This research aims to examine the relationship between self-directed learning and Emotional Intelligence and to explore whether there are differences on the levels of two frameworks in terms of gender and class level. Participants include 303 Sakarya university students and their age range 18 to 25 from Sakarya, Turkey.

In this inquiry not only the relationships between the variables of self-directed learning and Emotional Intelligence but also the sub-dimensions of two constructs were investigated. Pearson product moment correlation, partial correlation methods were used in order to examine these relationships. The differences on the levels of self-Directed learning and emotional Intelligence in terms of gender and class level variables were analyzed with the statistical procedures of independent samples t-test (for variables having two groups) and One-Way Analysis of Variance (ANOVA; for variables having more than two groups). Tukey's Multiple Comparison Test was applied so as to calculate which pair of groups had statistically significant differences after the results of ANOVA. Furthermore, descriptive statistics such as mean, standard deviation and percentile values were figured out.

Self –Directed Learning Scale (28 items) which was developed by Jung, Lim, Jung, Kim & Yoon (2012), was adapted to Turkish by Çelik and Arslan (2016) was conducted to measure adults' self-directed learning. Emotional Intelligence Scale (20 items) which was developed by Hyuneung Lee ve Yungjung Kwak (2011) was adapted to Turkish by Kayihan and Arslan (2015) was carried out to measure emotional intelligence.

According to results of the study there was meaningful relationship between Self-Directed Learning (SDL) and Emotional Intelligence. On the other hand, there was a low inappreciable relation along with no statistical significance, between the additional variables (gender and class) in SDL and EI. Beside these findings while there were no statistical significance in three dimensions of the Emotional Intelligence Scale in term of gender differences while there was a meaningful difference in one of the sub-dimensions of the EI scale which is named “Emotional Facilitation” in terms of learners’ class level.

On the other side, there were meaningful differences in two dimensions (F4 and F2) of the SDL scale out of eight dimensions in terms gender differences while there were no significant variation in learners’ Self-Directed learning levels in terms of gender and class level. Results of the study were discussed in a detailed way in discussion part of the research.

Keywords: Self-Directed Learning, Emotional Intelligence, Undergraduates.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	ii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	iii
Önsöz	iv
Özet	v
Abstract	vii
Tablolar Listesi.....	xiv
Bölüm I	1
Giriş.....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.2. Alt Problemler.....	3
1.2.1. Üniversite Öğrencilerinin Öz-yönetimli Öğrenme ve Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkilerle İlgili Alt Problem.....	3
1.2.2. Öz-Yönetimli Öğrenme İle İlgili Alt Problemler.....	4
1.2.3. Duygusal Zekâ İle İlgili Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Tanımlar	6
1.5. Simgeler ve Kısaltmalar	7
Bölüm II	8
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	8
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	8
2.1.1. Öz-yönetimli Öğrenme İle İlgili Kavramlar	8
2.1.1.1 Öz.....	8
2.1.1.2 Öz- Yönetimli Öğrenme Tanımı	9
2.1.1.3 Öz-Yönetimli Öğrenmede Hazırbulunmuşluk	14
2.1.1.4 Öz-Yönetimli Öğrenme ve Akademik Başarı	15

2.1.2 Duygusal Zekâ	16
2.1.2.1 Duyguyu Tanımlama.....	16
2.1.2.2 Zekâyı Tanımlama	19
2.1.2.3 Çoklu Zekâ Kuramı.....	20
2.1.2.4 Duygusal Zekâyı Tanımlama	21
2.1.2.5 Duygusal Zekâ ve Yaş	25
2.1.2.6 Duygusal Zekâ ve Cinsiyet	26
2.1.2.7 Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı.....	26
2.2 İlgili Araştırmalar.....	28
2.2.1 Öz-yönetimli Öğrenme ve Duygusal Zekâ İlgili Araştırmalar	29
Bölüm III.....	35
Yöntem.....	35
3.1. Araştırma Modeli	35
3.2. Çalışma Grubu	35
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.4. Öz-Yönetimli Öğrenme (ÖYÖ) Ölçeği.....	36
3.4.1. Genel Özellikleri	36
3.4.2. Psikometrik Özellikleri	38
3.4.2.1. Orijinal Form – Geçerlik.....	38
3.4.2.2. Orijinal Form – Güvenirlik	39
3.4.2.3. Türkçe Form Genel Özellikler	40
3.4.2.4. Türkçe Form – Geçerlik.....	40
3.4.2.5. Türkçe Form – Güvenirlik	41
3.5. Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ)	44
3.5.1. Genel Özellikleri	44
3.5.2. Psikometrik Özellikleri	45

3.5.2.1. Orijinal Form – Geçerlik.....	45
3.5.2.2. Orijinal Form –Güvenirlik	45
3.5.2.3. Türkçe Form – Geçerlik	45
3.5.2.4 Türkçe Form – Güvenirlik	46
3.6. Veri Toplama Süreci	47
3.7. Verilerin Analizi.....	47
Bölüm IV.....	48
Bulgular ve Yorumlar_	48
4.1. Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Öz-yönetimli Öğrenme Düzeyleri Arasında Anlamli İlişkiler Olup olmadığına Dair Bulgular.....	48
4.2. Duygusal Zeka Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	49
4.2.1. Duygusal Zekâ	49
4.2.1.1. Duygusal Zekâ Düzeyleri Açısından Erkek ve Kız Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamli Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	49
4.2.1.2. Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına Göre Erkek ve Kız Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamli Farklılıklar	50
4.2.1.3. Duygusal Zekâ Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Öğrenciler Arasında Anlamli Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	51
4.3. Öz-yönetimli Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular	54
4.3.1. Öğrencilerin Öz- yönetimli Öğrenme Düzeyleri Açısından Erkek ve Kız Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamli Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	54
4.3.2 Öz-yönetimli Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamli Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	55
4.3.3 Öz-yönetimli Öğrenimde Anlamli Fark çıkan iki alt boyutun Üniversite Öğrencileri Arasında Cinsiyet Bakımından Anlamli Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	55

Bölüm V	57
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	57
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	57
5.1.1. Öz-yönetimli Öğrenme ve Duygusal Zekâ ile İlgili Bulgular.....	57
5.1.2. Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	58
5.1.3. Duygusal Zekâ Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular...	61
5.2 Genel Sonuç ve Öneriler	63
5.2.1. Genel Sonuç	63
5.2.2. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	64
5.2.3. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	65
Kaynakça.....	67
Ekler	89
Ek 1- Yönerge	89
Ek 2- Kişisel Bilgi Formu	90
Ek 3- Öz- Yönetimli Öğrenme Ölçeği	91
Ek 4- Duygusal Zekâ Ölçeği.....	92
Özgeçmiş.....	93

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol Şeması..... 41
- Şekil 2. Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları 43
- Şekil 3. Duygusal Zeka Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol şeması 46



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	36
Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Öz-yönetimli öğrenme düzeyleri Arasındaki İlişkilere Dair Korelasyon Analizi.....	48
Tablo 3. Duygusal Zekâ Bakımından Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Farklarına İlişkin <i>t</i> Testi Tablosu	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 4. Duygusal Zekâ Duygusal Tanımlama/Anlama Alt Boyutu Bakımından Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin <i>t</i> Testi Tablosu.	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 5. Duygusal Zekâ Duygusal Kolaylaştırma Alt Boyutu Bakımından Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin <i>t</i> Testi Tablosu	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 6. Duygusal Zekâ Duygusal Düzenleme Alt Boyutu Bakımından Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin <i>t</i> Testi Tablosu	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 7. Farklı Sınıf Düzeyindeki Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri.....	52
Tablo 8. Alt Boyutlarına Göre Analiz Duygusal Zekâ: 1-Duygusal Tanımlama/Anlama.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 9. Alt Boyutlarına Göre Analiz Duygusal Zekâ: 2-Duygusal Kolaylık.....	53
Tablo:10. Alt Boyutlarına Göre Analiz Duygusal zekâ: Duygusal Düzenleme ...	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 11. Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyleri Bakımından Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin <i>t</i> Testi Tablosu	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 12. Farklı Sınıf Düzeyindeki Üniversite Öğrencilerinin Öz-yönetimli Öğrenme Düzeyleri.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 13. Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği Faktör 4 (Öğrenmede Öz-yeterlik) ve Faktör 2 (Beceri Kullanma) Analizi.....	56

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitimcilerin amaçları ve hedefleri son yıllarda değişiklik göstermiştir. Yükseköğretim geleneksel olarak konu-odaklı bakış açısına odaklanmıştır ancak bilgi tabanı hızla değişmektedir ve bu nedenle içerik öğrenmek ve bilgiyi edinebilmek için öğrencilerin öz-yönetim ve yaşam boyu öğrenme yeteneği geliştirilmelidir. Eğitimciler tarafından gerçekleştirilen her emek öğrencileri yavaş yavaş ve doğru bir şekilde otonom ve öz-yönetimli olma yönünde ilerletmektedir (Johnson,2013; Ozuah, 2005).Her insanoğlu sahip olduğu seviyenin üzerine iki tür eğitimle çıkar: birincisi öğretmenlerinden öğrendikleriyle ikincisi ise daha bireysel ve önemli olan kendisinden aldığı eğitimlerdir (Candy, 1991;Janotha,2015).

Radial ve Volet (2009) öz-yönetimli öğrenmeyi daha basit bir şekilde “nasıl öğrenileceğini öğrenmek?” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca öz-yönetimli öğrenme “bireylerin kendi sorumluluklarını alarak başkalarının yardımıyla veya bireysel, kendi öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etme, hedefler oluşturma, öğrenme için gerekli materyal kaynaklar seçme ve belirlemenin yanısıra bunları uygun öğrenme stratejileriyle uygulama ve öğrenme çıktılarını değerlendirme” olarak tanımlanmaktadır. Buna ek olarak öz-yönetim bir bireyin öğrenme sürecinde sorumluluğu tamamen kendisinin alabilmesidir (Merriam ve Brockett, 2007; Murray,2015).

Merriam, Caferella ve Baumgartner (2007) öz-yönetimi yüksek öğrencileri “Bir uzman eşliğinde ya da kendi başlarına istekli bir şekilde plan yapan, sergileyen ve kendi öğrenmelerini denetleyen bireyler” olarak tanımlamıştır. Öz-yönetimli öğrenme çoğu yetişkin için yeni bilgiyi, fikri, yeteneği, tutum ve deneyimleri edinme şeklidir. Öz-yönetimli bir birey ahlaki-özerklik, duygusal ve entelektüel özellikleri değişik kalitelere sergileyebilmektedir (Murray,2015).

Duygusal zekâ Goleman'ın ikinci kitabında 1998 yılında belirtildiği gibi bir bireyin kendi duygularının farkına varıp onları iyi tanımlayabilme, bireyin kendi duygularını yönetebilme, herhangi bir hedefe doğru ilerlerken motivasyonu artırıp duyguları kontrol edebilme ve duygudaşlık yaparak diğer bireylerin duygularını tanımlayabilme becerisi olarak tanımlanabilmektedir (Maulding, 2002; Price, 2016). Duygusal zekâ duyguları doğru bir şekilde algılayabilme, ulaşabilme ve düşünmeyi kolaylaştırmak amacıyla duyguları üretebilmeyi ve etkili bir şekilde duyguları düzenlemeyi de içermektedir (Batiste,2013; Mayer ve diğerleri, 2004).

Duygusal zekâ yapılan bazı araştırmalara göre öğrencilerin yaşlarına ve cinsiyetlerine rağmen akademik başarıya olumlu katkı sağlamaktadır (Batiste,2013; Hassan, Sulaiman ve Ishak, 2009;Nasir veMasrur, 2010). Buna ek olarak Öz-yönetimli öğrenmenin de yetişkin bireylerin akademik performanslarını geliştirebilmelerinde olumlu ve değerli katkısı bulunmaktadır (Bijker ve diğerleri 2010; Edmondson, Boyer, ve Artis, 2012; Langshaw, 2017). Bu bilgiler ışığında öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ kavramlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkili olmaları yönünde birbirleriyle ilişkileri olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca öz-yönetimli öğrenme bireyin kendi öğrenme sürecini denetlemesi ve duygusal zekânın da bir bireyin kendi duygularını anlayıp yönetebilme becerisi olarak tanımlandığı düşünülürse bu iki yetenekten birisinin bir kimsede yeterli derecede olmaması halinde birbirlerini negatif yönde etkileyecekleri ya da iki kavramında bir bireyde yeterli derecede olması halinde birbirlerini olumlu yönde etkileyebilecekleri ileri sürülebilir. Yani öz-yönetimli öğrenme becerisi yüksek olan bir bireyde duygusal zekânın da yüksek olabileceği yorumlanması yapılabilir. Yetişkinlerin akademik olarak başarılı olmaları gerektiği düşünüldüğü için öz-yönetimli öğrenme çalışması önemli görülmüştür.

Öz-yönetimli öğrenme çalışmasının ülkemizde sınırlı sayıda olması nedeniyle, yetişkin bireylerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini ve duygusal zekâlarını ölçmek ve bu iki kavram arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla bu araştırmanın gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve bu iki yapı arasında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılıklar olup olmadığı gibi sorulara cevap aranmıştır.

1.1. PROBLEM CÜMLESİ

Yetişkin öğrenmesinde başlıca önemli bir yere gelen öz-yönetimli öğrenme ile bir bireyin herhangi bir konuda başarılı olabilmesi için bilişsel zekânın sadece yeterli olmadığı ve duygusal zekânın da akademik başarının bir parçası olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmada da öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ kavramlarının üniversite öğrencilerinin öğrenme becerileri üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yetişkinler üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada bu iki kavramın ortaya çıkarılması ve ilgili boyutların anlaşılabilir hale gelmesi bakımından eğitim dünyasına faydalı olabileceği düşünülmüştür (Goleman,1995; Merriam ve Caffarella, 1999; Muller,2007).

Araştırmanın temel problemi, üniversite öğrencilerine uygulanan öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ ölçeklerinde, öğrencilerin öğrenme şekillerine ilişkin iki kavram olan öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının araştırılıp ortaya çıkarılmasıdır. Bir araştırma sorusu olarak ele alınacak olunursa; bu çalışma, “Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” problem cümlesine cevap aramaktadır. Bu iki kavram arasındaki ilişkinin araştırılmasının yanında bu iki kavrama ilişkin cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından farklılıkların var olup olmadığı gibi alt problemler de bu çalışma kapsamında ele alınmıştır.

1.2. ALT PROBLEMLER

1.2.1. Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme ve Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkilerle İlgili Alt Problem

Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.2. Öz-Yönetimli Öğrenme İle İlgili Alt Problemler

1. Öz-yönetimli öğrenme becerileri açısından erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Öz-yönetimli öğrenme becerileri açısından sınıf düzeyi farklı olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2.3. Duygusal Zekâ İle İlgili Alt Problemler

1. Duygusal zekâ açısından erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Duygusal zekâ açısından sınıf düzeyi farklı olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde öğrencilerin bir önceki nesile göre bilgiye kolay ulaşmaları, onların kendi öğrenmelerinde daha Öz-yönetimli olmalarını gerektirmektedir (Fahnoe ve Mishra, 2013; Partnership,2011; Prensky, 2007). Öz-yönetimli öğrenme (ÖYÖ) öğrencinin aktif katılımını, seçimlerini ve karar vermeyi vurgulamaktadır. İnternet üzerinden çevrimiçi olarak verilen özel dersler ve diğer geçerli bilgiler öz-yönetimli öğrenmenin bugünün öğrencilerinin doğasına göre şekillenmesine yardımcı olmaktadır (Bartholomew,2016;Mitchell,2014). Bununla birlikte öz-yönetimli öğrenme üzerine yapılan araştırmalardan birinde öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme derecesinin istatistik olarak oldukça önemli olan öğrenme ve öğretme yöntemlerindeki uyumdan daha fazla akademik başarı üzerinde etkisi bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öz-yönetimli öğrenme ile öğrencinin akademik başarısı arasında oldukça önemli bir ilişki bulunmaktadır (Dorothy,2000).

İnternet üzerinden geçerli bilgiye ulaşımın kolaylaşması ve öz-yönetimli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki olumlu etkisi hesaba katıldığında üniversite eğitimi alan yetişkin bir bireyin sadece derslerde edinilen bilgiyle sınırlı kalması, dersin içeriğiyle ilgili kendi öğrenimini kolaylaştıran materyalleri araştırıp

kendine uygun olanları seçmek yerine sadece öğretim görevlisinin önerdiği materyalleri kullanması ve öğrenme sürecinin sadece ders içi anlatım ve etkinliklerle kısıtlı kalması kabul edilmemelidir. Yetişkin bir birey kendini, öğrenme güçlüklerini, nasıl öğrenmesi gerektiğini çok iyi tanımlamalı ve kendi öğrenme sürecinde eğitimciden daha fazla aktif bir rol oynamalıdır. Kısaca yetişkin bir birey öz-yönetimli öğrenme becerisine sahip olabilmelidir. Straka ve Hinz'e(1996) göre öz-yönetimli öğrenme Amerika'da yetişkin eğitiminde teori ve uygulamada merkezi bir temadır. Andragoji teorisine bağlı olarak yetişkin döneminde öğrenmek öz-yönetimi geliştirmek demektir (Tsay,1999).

Ayrıca araştırmamızın bir diğer kavramı olan duygusal zekâ üzerine Adele Lynn (2005), Daniel Goleman (1995,2011), Howard Gardner (1983), Peter Salovey (1990, 1993,1997) , John Mayer (1993, 2004), Josh Freedman (2007) ve Reuven Bar-on(2001,2010) gibi pek çok psikolog, eğitimci ve araştırmacı çalışmalar gerçekleştirmiştir. Ancak hala faydaları ve olumlu tarafları araştırma halinde bulunan bu terim yeni olarak düşünülmektedir. Son yapılan araştırmalarda duygusal zekâ iş ortamında, okullarda ve bireylerin hayatlarında güçlü bir rol oynamaktadır (Bar-On, Maree ve Elias, 2007; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011; Freedman, 2007;Goleman, 2011). 2013 yılının nisan ayında Google araştırmalarında duygusal zekâ terimi yediyüz milyon kere aranmıştır (Morton,2014). Ayrıca duygusal zekâ duyguları yönetebilme ve stresle başa çıkabilme yeteneği olduğundan başarı için oldukça önemli ve gerekli görülmüştür (Cherniss, 2000).

Verilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere çevrimiçi veri tabanları üzerinden bilgiye erişimin daha kolay olması nedeniyle öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin onların akademik gelişmeleri açısından oldukça önemlidir. Buna ek olarak duygusal zekâ terimi de gerek bireylerin kendi yaşantılarında gerek eğitim hayatlarında akademik başarıları açısından oldukça önemli olduğu ileri sürüldüğü için bu araştırmada öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi uygun görülmüştür. Ayrıca yurtdışında iki kavram üzerine ayrı ayrı pek çok araştırma bulunmasında rağmen öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ yapılarını birlikte inceleyen bilimsel araştırmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Ülkemizde de öz-yönetimli öğrenme üzerine yapılan sınırlı sayıda araştırma bulunmasıyla birlikte öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ kavramlarını birlikte inceleyen araştırma bulunmamaktadır. Yetişkin bireylerin öz-yönetimli öğrenme

becerileri ve duygusal zekâ arasındaki ilişkisini inceleyen bu araştırmayla bu iki yapı hakkında Türk literatürüne katkı sağlamak amaçlanmıştır.

1.4. TANIMLAR

Aşağıdaki tanımlar, araştırmanın kuramsal çerçevesinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması için sunulmuştur.

Andragoji: Yetişkin eğitim süreci disiplinini ya da yetişkin eğitimi bilimi disiplinini kastetmek amacıyla kullanılmıştır (Tsay,1999).

Duygu: İç değerlendirmemizde hayatı elde etme planı ve eyleme geçirme dürtüsü olarak tanımlanmaktadır (Goleman,1995).

Duygusal Zekâ: Bireyin öncelikle kendi duyguları olmak üzere başkalarının duygu ve düşüncelerini denetleme, duyguların olumlu ve olumsuz etkilerini ayırt edebilme ve herhangi bir bireyin düşünce ve hareketlerine rehberlik edebilmek için duygusal bilgiyi kullanabilme yetenekleri olarak tanımlanmaktadır (Mayer, DiPaolo ve Salovey,1990).

Duygusal Anlama: Duygusal sinyaller hakkındaki kuralları geliştirme yeteneğini, duygular arasındaki ilişkiyi ve onların meydana geldiği bağlamı anlamayı içermektedir (Potter,2006).

Gayret: Bağımsız bir şekilde gelişen niyet.

İstek: Bir eylemi isteme, ona ihtiyaç duyma ya da onu dileme davranışıdır.

İstem / İrade: Dikkat dağıtıcılara rağmen hedeflere kasıtlı olarak odaklanmayı ve çaba sarfetmeyi sürdürme (Derrick, 2001).

Öğrenci / Öğrenen Özerkliği: Öğrenme etkinliklerinde eylemlilik sergileyen öğrencinin / öğrenenin nitelikleri (Carr, 1999).

Özerklik: Özgür bir biçimde eylemlilik sergileyen bireyin nitelikleridir.

Özerk Öğrenci / Öğrenen: Özerk öğrenme niteliğine sahip olan öğrenci / öğrenen.

Özerk Öğrenme: Bireyin bilinçli bir şekilde öğrenme gayreti içinde bulunduğu öğrenme şekli (Mayer, 2001).

Öz-düzenleme: Bilgi ve beceriler edinildikçe, düşünme, duygulanma ve davranış üzerinde kontrol uygulayan süreçler olarak tanımlanmıştır (Derrick, 2001).

Öz: Herhangi bir bireyin kendi sınırlarının, bireysel özelliklerinin farkına varabilme ve bunları yansıtabilme becerisidir (Gerstner,1987).

Öz-yeterlilik: İstenilen bir sonuç ortaya koymanın yanı sıra bireyin belirli davranışları başarılı bir şekilde yapabileceğine dair olan inanç (Bandura, 1997).

Öz-Yönetimli Öğrenme: “Bir bireyin herhangi bir yerden (öğretmen, aile ya da akran gibi.) yardım almadan kendi sorumluluğunu üstlenerek öğrenme etkinliklerinin özerk bir biçimde başedebilme becerisidir (Carson, 2012).

Zekâ: “Bir kimsenin etkili kavrama ve bilgi işleme sürecine adapte olma kapasitesi” olarak ifade edilmiştir (Izaguirre, 2008).

1.5. SİMGELER VE KISALTMALAR

ÖÖÖ: Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği

DZÖ: Duygusal Zekâ Ölçeği

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Öz-yönetimli Öğrenme İle İlgili Kavramlar

2.1.1.1 Öz

Lema, (2006) tarafından belirtildiği üzere öz kavramı bir bireyin bütün unsurlarının bilinçli ve bilinçsiz birleşimi olarak belirtilmektedir. Öz kavramının incelenmesi (fiziksel, duygusal, sosyal, psikolojik, ruhsal ve zihinsel) öz-kavramı, öz-yönetimli öğrenme, öz – yeterlik ve öz-servis gibi pek çok merkezi kavramın anlaşılmasına ortam hazırlamaktadır. Argyris öz kavramını yeteneklerin, değerlerin ya da ihtiyaçların anlamlı bir şekilde organize edilmesi olarak açıklamıştır. Ayrıca öz kavramı bireyin kişiliği olarak nitelendirilmektedir. Özün önemli zıtlıklarından biri, Sinnat'a göre (2005) özün yeni öğrenme deneyimleri ve gelişimleri vasıtasıyla eş zamanlı değişimleri gerçekleştiriyorken aynı zamanda bireyin özünün sabit kalması gerekmektedir. Özellikle yetişkinler (özün unsurlarıyla) yaşamlarında bireylerarası etkileşim konusunda onların potansiyel olarak öğrenmelerini destekleyen ya da engelleyen karmaşıklığa sahiptirler. İnsanoğlu olarak ihtiyaçların, değerlerin ve yeteneklerin gelişmesi bazılarının merkezi ve diğerlerinin çevresel olarak önemi değişkenlik göstermektedir. Bireyin gelişiminin, araştırmanın ihtiyaçlarının ve çevresel faktörlerin işlevi özün etkileşimin merkezidir(Lema,2006) .

Çok sayıdaki etkileşimler bireylerin kendi davranışlarını kontrol altına alabilmeyi anlamaları, öz-kavramı ve etkileşim potansiyeli yoluyla farkına vardırırlar. Sinnot(2005) öz kavramının hem süreklilik(durağanlık) hem de değişime meydan okuyan dinamik etkileşim süreci olduğunu anlatmaktadır. Öz; etkileşim modellerini ne kadar iyi anlarsa süreklilik ve değişim ihtiyacı arasındaki meydan okuma dengesi

için büyük bir olanak oluşacaktır. Bu dengenin veya öz kavramının farkına varılması öğrenme fırsatlarının ve büyümenin güçlü yönleri bakımından hazırbulunuşluğa rehberlik edecektir. Yetişkinlik ve ergenlik gelişimi süreklilik ve değişim arasındaki denge ihtiyacı farkındalığının olduğu yerde oluşur. Çeşitli teorilere ve birçok disiplinle kesişen sorulara rağmen özü anlayabilmek için kullanılan dinamikler ve konular bu araştırma içerisinde gün yüzüne çıkarılmaya çalışılmıştır(Lema,2006).

Öz- kavramı genel bir bakımdan:

İnsana özgü bir yetenek olan, herhangi bir bireyin kendi sınırlarının, bireysel özelliklerinin farkına varabilme ve bunları yansıtabilme becerisidir. Öz kavramı öz-yönetimli öğrenme kavramının tartışılması için önemli olmasının yanısıra yetişkin eğitimi alanı için de oldukça büyük önem taşımaktadır (Gerstner,1987; Lema,2006).

2.1.1.2 Öz- yönetimli öğrenme tanımı

Posner'a(1989) göre bir birey öz-yönetimli öğrenci haline geldiğinde gelişmenin son seviyesi olarak tanımlanamayacak bir gelişmeye ulaşmaktadır. Bu basamak özün kendisinden öğrenme ve gelişme olarak algıladığı etkili ve bilişsel gelişme basamağıdır. Öz-yönetimli öğrenci olarak algılanan öz algısı bireye "yaratabilme", "planlama" ve "kendi öğrenme becerilerini değerlendirebilme" kapasitesi sağlamaktadır.

Literatürde tanımlanan öz-yönetimli öğrenci tanımları aşağıdaki özelliklere referans oluşturmaktadır. Bunlar; etkin (proaktif) sürücü, yaratıcılık, bilişsel açıklık, öz-verili öğrenme, öğrenme sürecinde bilgili ve bağımsız olma öz-motivasyon ve başarı motivasyonudur (Jude-York,1991).

Ayrıca öz-yönetimli öğrenme geniş literatürüyle olgunlaşmış bir çalışma alanıdır (Ellinger,2004; Merriam ve Brockett, 2011). Öz- yönetimli öğrenmenin çıkış noktası yaygın bir şekilde Tough'a dayandırılmaktadır (Confesore ve Confesore, 1992). Tough kendi öğrenme planlarının sorumluluklarını alan öğrenciler tarafından ilgisi çekilmiş Cyril Houle'in öğrencisidir. Tough önceki araştırmasında "kendilerinin öğretmenleri" olmak için eğitim etkinliklerinde rol alan öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bazı araştırmacılar azımsanmayacak miktarda yetişkin öğrenmesinin profesyonel eğitimciler tarafından ders anlatılan sınıflarda gerçekleşmediğini ancak bunun yerine bireylerin her gün kendi ilgi alanlarına giren

konuları kendilerine anlatmalarıyla öğrenmenin gerçekleştiğini bulmuştur (Aparicio,2013; Tough,2000).Ek olarak, öz-yönetimli öğrenmenin yetişkin öğrenmesinde öz-anlatım, öz-planlı öğrenme, bağımsız yetişkin öğrenmesi anlamlarına geldiği ileri sürülmüştür (Cox, 2002;Owen,1996).

Tough'un bu çalışmaya başlıca katkısı öz-yönetimli öğrenme kavramını yetişkin öğrenmesinde öğrenme ortamının(sınıfın) ötesine taşımasıdır. Öz-yönetimli öğrenmede asıl vurgu öğrencinin dış eğitimciler tarafından eğitim almasının yanı sıra öğrenmesinin sorumluluğunu kendisinin almasına yapılmaktadır(Brocket ve Hiemestra, 1991; Guglielmino ve Guglielmino, 2001; Long, 1990; 2000). Öz-yönetimli öğrenme yetişkin öğrenmesinin yapıtaşdır ve evrensel olarak yetişkin öğrenme çalışmasına önemli katkısı olduğu kabul edilmiştir(Aparicio,2013;Merriam, 2001).

Radnitzer (2010) öz-yönetimli öğrenme becerilerinin gerekli ve doğal olduğunu ve bireyleri etkin öğremeye teşvik ettiğini, böylelikle yetişkinlerin dıştaki öğretmenlere daha az bağımlı olduklarını ileri sürmüştür. Bireylerin öz-yönetimli öğrenciye dönüşmemesi onların mevcut durumda bulunan ya da gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını tanımlamalarını ve bağımsız öğrenme seçimlerini yapabilmelerini engelleyebilir. Ayrıca öz-yönetimli öğrenme “Bir bireyin herhangi bir yerden (öğretmen, aile ya da akran gibi.) yardım almadan kendi sorumluluğunu üstlenerek öğrenme etkinliklerinin özerk bir biçimde başedebilme becerisidir(Lounsbury ve diğerleri, 2009).

Öz-yönetimli öğrenme kavramının yetişkin eğitimi çalışması için üretildiği belirtilmektedir. Literatürde bu kavramla ilgili yakından ilişkili terimler: Bağımsız öğrenme, öz-planlı öğrenme, otonom öğrenme, öz-eğitim vb... terimlerini içermektedir (Hiemstra, 1996; Roberson,2005). 1. Yüzyılda bu çalışma için gereken beceri olarak, değeri dâhil olmak üzere, öğrenme çıktılarının yararlarından ötürü, okul çevreleri ve diğer kurumsal çevreler, şiddetli bir biçimde öz-yönetimli öğrenmenin önemini vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin en önemli görevlerinden birinin öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini artırması olduğu belirtilmiştir. Yetişkin eğitimi uzmanlarının bakış açısına göre; öz-yönetimli öğrenme isteklendirme, üst-biliş ve öz-düzenleme özelliklerini içermektedir(Long, 2000; Murane ve Levy, 1996; Taylor, 1995). Öz-yönetimli öğrenme becerisine sahip olan bireyler güçlü öğrenme arzularına sahip, problem çözme becerileri olan,

bağımsız öğrenme etkinliklerinin üstesinden gelen ve özerk bir biçimde kendi öğrenme süreçlerini yöneten aktif öğrencilerdir (Brockett ve Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Chou,2009; Guglielmino ve Guglielmino, 1991; Merriam ve Caffarella, 1991; Gibbons, 2002) .

Literatürde, öz-yönetimli öğrenme öğrencilerin akademik performansları için korelasyon olarak, geleneksel öğrenme ya da web-tabanlı olmayan uzaktan öğrenme ortamında bir gösterge olarak kullanılmıştır. Bu durumda geleneksel sınıf ortamında öz-yönetimli öğrenme ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. En son yapılan araştırmada öz-yönetimli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını öngörmeye oldukça güçlü bir faktör olduğu görülmüştür (Chou,2009;Hsu ve Shiue,2005;Long, 1991).

Öz-yönetimli öğrenme basitçe "öğrenmeyi öğrenebilme" olarak tanımlanmaktadır. Öz- yönetimli öğrenme "bireylerin başkalarının yardımı ile ya da onların yardımı dışında, kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede, hedefleri oluşturmada, öğrenmek için kullanılan insan ve materyal kaynaklarını belirlemede, uygun öğrenme stratejilerini seçmede ve uygulamada, son olarak da öğrenme çıktılarını değerlendirmede atılan ilk adım olarak açıklanmaktadır(Jonatha,2015; Radial ve Volet,2009).

Öz-yönetimli öğrenme öğrencinin öğrenme tercihinin, sahip olduklarının kişisel sorumluluğunun birleşimidir. Öz- yönetimli öğrenme birçok unsur tarafından etki görmektedir. Bir öğrencinin öz-yönetimli öğrenci olarak nitelendirilmesi için etkili öğrenme stratejileri kanalıyla öğrenme hedeflerini tespit etme ve başarıya yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Brockett ve Hiemstra, 1991; Jonatha,2015). Öz-yönetimli öğrenmeyi tanımlayan karmaşanın içerisine bir takım önemli görüşler ileri sürülmüştür. Bu görüşlerdeki benzerlikler ve farklılıklar bir sonraki paragraflarda sunulmuştur (Candy,1991 ve Caffarella 1993; Mast, 2000).

Öz-yönetimli öğrenmeyle ilgili kuramlar dört maddeyle tanımlanmıştır (Candy, 1991; Mast, 2000).

- 1- Öz-öğrenimli - öğrenme sürecinde hiçbir kurumun etkisi olmadan öğrenme olarak;
- 2- Doğrusal süreç-resmi bir öğrenme ortamında gerçekleştirilen öz-egitim olarak;
- 3-öz-yönetim-öz-yönetimli olmak için istek ve kapasite olarak;4- Bireysel özerklik, bireysel nitelik olarak karakterize edilmiştir.

Diğer bir taraftan öz-yönetimli öğrenme üzerine olan diğer düşünceler üç görüşle özetlenmiştir. Bunlar:

- 1- Kendi öğrenme sürecini planlayan ve yöneten kendi kendine çalışan/ öğrenen bireyler;
- 2- Bireysel özellik olarak nitelendirilen bireysel özerklik;
- 3- Öğrencilerin çok daha kolay kontrol altından tuttıkları resmi öğrenme ortamlarında öğrenmelerini organize edebilme yöntemleri olarak tanımlanmıştır. Birinci ve üçüncü görüşler Caffarella tarafından öğrenme süreciyle ilgili olarak tanımlanmıştır. İkinci görüş ise çoğunlukla Oddi'nin öğrencinin deneyimleri tarafından şekillenen bireysel özellik olarak adlandırılan devamlı öz-yönetimli öğrenme görüşüyle ilgilidir (Caffarella 1993; Mast, 2000). Bu üç ana görüş aşağıda tartışılmıştır.

Öz-yönetimli öğrenme süreci: Öz-yönetimli öğrenme araştırmasının birçoğu sürece dayanmaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenme etkinliklerini nasıl incelediklerini gösteren birçok model öğrenme sürecini sunmak için ileri sürülmüştür. Literatürde üç genel süreç modellerine başvurulmuştur: Doğrusal modeller, az – yapılandırılmış etkileşimli modeller ve öğretici modeller (resmi eğitim ortamlarına öz-yönetimli öğrenme metotlarını entegre etmek) (Brockett ve Hiemstra, 1991; Merriam ve diğerleri,2007; Porter,2014).

Bunlara ek olarak, Brockett and Hiemstra'nın öz-yönetimli öğrenme tanımı öz-yönetimli öğrenme ile ilgili genel bir çalışma sağlar. Süreçle ilgili daha detaylı anlatım Dannis(1992) tarafından ileri sürülmüştür. Dannis öz-yönetimli öğrenme tanımını aşağıdaki kademelerle anlatmıştır.

- (a) Başlayan bir duruma ve olaya tepki göstermek;
- (b) Ulaşılabilmesi mümkün olan kaynaklara ulaşabilmek ve bilgiyi edinebilmek için doğru bilgiyi araştırmak ve seçmek
- (c)Strateji ve bilgilerin kullanılabilmesi için bilginin organize ve inşa edilmesi.
- (d) Yeni bilginin edinilmesi ve bütünleşmiş olması

(e)Kullanılan öğrenme stratejilerinin ve öğrenme çıktılarının kalitesinin ölçülmesi(Bu öğrenme anında ve bireysel olarak ya da başkalarının yardımıyla yapılabilir.)

(f) Yeni bilgiye başvurulması (Porter,2014).

Yukarıda anlatılanlarla birlikte; öz-yönetimli öğrenme hakkında genel olarak kabul edilen birkaç görüş teşhis etmiştir: (a) Öğrenciler bireysel olarak öğrenmek için daha fazla sorumluluk almaktadırlar; (b) Öz- yönetim, öğrenme durumlarına göre her bir bireyde karakteristik olarak oluşan ve devam eden bir beceri olarak görülmektedir; (c) Öz-yönetim tam olarak diğerlerinden ayrı olma anlamına gelmemektedir; (d) Öz-yönetimli öğrenciler edindikleri bilgi ve yetenekleri gerekli zamanlarda diğer durumlara transfer edebilme becerisine sahiptirler; (e)Öz-yönetimli çalışma çeşitli etkinlikler ve kaynaklar içerebilmektedir; (f)Öğretmenler öz-yönetimli öğrenmede kaynakları ele geçirme, öğrencilerle diyalog halinde olma, sonuçları değerlendirme ve eleştirel düşünceye teşvik etme gibi önemli roller oynamaktadır ve (g) Belirli bazı eğitim kuruluşları öz-yönetimli öğrenmeyi bireysel çalışma, açık öğretim programları ve geleneksel olmayan kurslar kapsamında desteklemektedir (Hiemstra, 1994; Cox,2002).

Ayrıca öz-yönetimli öğrenci “bireysel sorumluluğunu almaya, bilişsel işbirlikçi kontrolü (öz-izleme) sağlamaya ve anlamlı öğrenme ortamları inşa etmek ve doğrulamak amacıyla bağlamsal (öz-yönetim) süreçler oluşturmaya güdülenmiş olmalıdır.” Garrison bir bireyin öğrenme sürecine güdülenme ile girdiğini ileri sürmektedir. Öğrenci anlamlı öğrenme çıktıları elde edebilmek için bireysel sorumluluğunu almaya güdülenmiştir. Öğrenme bilişsel öz-izleme sürecinin yanısıra bağlamsal öz-yönetim süreci ile kontrol edilir(Garrison, 1997;Muller,2007). Ayrıca, öğretmenler de yetişkin öğrenciler olarak görülmektedir. Yetişkin öğrenmesini diğer gençlerin öğrenmesinden ayırmak amacıyla andragoji terimi ileri sürülmüş ve aşağıdaki varsayımlar önerilmiştir:

(Yetişkin öğrenci) 1- Bağımsız öz-kavramına sahip olan ve kendi öğrenmesini yönlendirebilen, 2- Zengin öğrenme kaynakları olan birikmiş hayat deneyimlerine sahip, 3-Değişen sosyal rollerle yakından ilişkili öğrenme ihtiyaçlarına sahip, 4- problem odaklı ve bilgiye anında başvuran, 5-Dış motivasyondan daha çok iç motivasyonu ile öğrenen öğrencidir (Knowles,1980; Lew, 2006; Merriam, 2001).

Andragoji terimi Knowles(1980) ve Nottingham grubu tarafından(1983) tanımlanmıştır. Nottingham Andragoji Grubuna göre andragoji ilk olarak bu terimi 18.yüzyılda Plato'nun eğitim teorisini anlatmak için kullanan Alman öğretmen Alexander Kapp, tarafından ortaya atılmıştır. Gelişme sürecinde Avrupalı yetişkin eğitimleri bu teori modelini genç öğrenmesine karşıt biçimde andragoji olarak adlandırmışlardır. İlk olarak yetişkin eğitim sürecini kastetmek amacıyla kullanılmıştır. Daha sonra andragojiyi çocuklara eğitim verme bilimi olan pedagojiden ayırmak için yetişkin öğrenmesine katkı sağlayan bilim ve sanat olarak adlandırmışlardır (Tsay,1999).

2.1.1.3 Öz-yönetimli öğrenmede hazırbulunuşluk

Öz-yönetimli öğrenme için öğrenci hazırbulunuşluğu öğrencinin öz-yönetimli öğrenme alışkanlarını göstermesiyle ilgilidir (Deyo, Huynh, Rochester, Sturpe ve Kiser, 2011). Deyo ve diğerlerine (2011) göre öğrenme alışkanları ödevlerin takvimde belirlenen zamandan önce tamamlanmış olmasını, çalışmak için daha fazla zaman harcanmasını, sınavlar ve ödevler için ek kaynaklar hazırlanmasını içermektedir. Öz-yönetimli öğrenmede hazırbulunuşluk öğrenme arzusunun yanısıra öğrencilerin öz-yönetimi ve öz kontrolü ile ilgilidir.

Öz-yönetimli öğrenciler öğrenmek için yüksek öğrenme isteği gösterirler. Onlar kendilerini öğrenmek için isteklendirme becerisine ve arzusuna sahip olmalarının yanısıra Though'un denekleri de sürekli olarak kendi öğrenme projelerini planlamada ilk adımı atabilecek beceriye sahiptir. Bu beceri kesinlikle bir bireyin kendi düşüncelerini ve yapması gerekenleri kendisinin hayata geçirebilme yeteneğidir ve öz-yönetimli öğrenme ile ilişkilendirilir (Posner,1989).

Öz-yönetimli öğrenme bireyselleştirilmiştir ve yüksek eğitimde öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluklarında farklı dereceler bulunmaktadır (Yuan, Williams, Fang ve Pang, 2012). Bununla birlikte öz-yönetimli öğrenmede hazırbulunuşluk farklı yüksek eğitim programlarındaki öğrenciler arasında oldukça farklılık göstermektedir (Huynh ve Diğerleri 2009). Diğer araştırmalara göre yüksek eğitimde bulunan bütün öğrenciler aynı öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğuna sahip değillerdir. Yeni yüksek eğitim öğrencileri, özellikle birinci sınıfa yeni

başlayanlar yüksek öz-yönetimli öğrenme becerisine sahip değillerdir (Jonatha,2015;Sharples ve Moseley,2011).

Dynan, Cate, and Rhee (2008) üniversiteye yeni giren öğrencilerin çoğunluğunun öz-yönetimli öğrenmeye hazırlıklı olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu yeterli olmayan öğrenciler keşfetmeye kapalı olup, öğretmen hâkimiyetinde olan tartışmaları, sunumları ve öğrenilmesi gereken konunun ders odaklı bir şekilde kendilerine iletilmesini tercih ederler(Li, An ve Li, 2010)Ayrıca düşük öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğuna sahip bireylerde akademik çalışmalara karşı daha fazla kaygıya sahiptirler(Jonatha,2015;Yuan, Williams, Fang, ve Pang,2012).

Bir diğer taraftan Kim ve Park ‘da (2011) yüksek öz-saygıya ve aitlik duygusuna sahip olan öğrencilerin oldukça yüksek öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğuna sahip olduklarını raporlamışlardır. Kek ve Huijser (2011) bireyin kişisel, bireysel ve öğrenme çevresinin yanısıra eğitmeniyle ilgili faktörler öz-yönetimli öğrenme becerisini oldukça etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğunun öğrenciler için birçok faydası bulunmaktadır. Öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğunun öğrenciler üzerinde “akademik başarıya ulaşılması gibi” olumlu etkileri bulunmaktadır (Avdal, 2013; Chou,2012).

2.1.1.4 Öz-yönetimli öğrenme ve akademik başarı

Öz-yönetimli öğrenme araştırması öz-yönetimli öğrenme ve sınıfta öğrenme arasında birçok farklı ilişki üzerine yapılmıştır. Yapılan bir araştırmaya göre öğretmenin yaşının, öğretme tarzının ve öğrencinin öz-yönetimli öğrenme derecesinin istatistik olarak oldukça önemlidir. Buna ek olarak öğrenme ve öğretme stillerindeki uyumdan daha fazla akademik başarı üzerinde etkisi bulunmaktadır. Öz-yönetimli öğrenme ile akademik başarı arasında istatistik olarak oldukça önemli miktarda ilişki bulunmaktadır (Dorothy,2000).

Yapılan bir diğer araştırmada öz-yönetimli öğrenme deneyimlerinin geleneksel öğretmen odaklı öğrenme deneyimlerinden daha yüksek akademik başarıya olanak sağlayıp sağlamadığı araştırılmıştır. Bu araştırmanın sonunda öz-yönetimli öğrenme tutumlarını sergileyen öğrenciler bu tutumları göstermeyen öğrencilerden daha fazla akademik başarı göstermişlerdir. Sonuç olarak her iki çalışmada da yüksek öz-

yönetimli öğrenme tutumları yüksek akademik başarıyla ilişkilendirilmiştir (Dorothy,2000;Hubbard,1994).Yüksek öz-yönetimli öğrenme seviyeleri iş performansıyla, üretken ve hızlı iş değişimiyle pozitif bağlantı içerisindedir (Durr, 1992; Guglielminove Guglielmino ve Long, 1987;Muller,2007; Roberts, 1986).

2.1.2 Duygusal Zekâ

2.1.2.1 Duyguyu tanımlama

Filozoflar en az bin yıllık dönem boyunca duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi tartışmışlardır. Grewal ve Salovey'e (2005) göre "duyguyu" tanımlamaya olan ilgi eski Yunan ve Roma Stoacılarına dayanmaktadır. Stoacılar duygunun mantıklı düşünce çerçevesinde kullanılabilmesi açısından oldukça yoğun ve ön görülemez olduğuna inanmaktadırlar. Bu düşünceyle birlikte duygu çoğunlukla kadınlarla ilişkilendirilmiş ve böylelikle insanlığın zayıf noktası olan "güçsüzlüğü" "dayanaksızlığı" temsil etmiştir. Grewal ve Salovey'in (2005) belirttiğine göre; "Duygular yüzyılları aşkın süre boyunca çeşitli romantik hareketlerle birlikte benimsenmiş olsa da, 20. Yüzyıla kadar Stoacıların "duygular" üzerine düşünceleri "akla yatkın olmayan" şeklinde düşünölmeye devam etmiştir. Duyguya olan algıların değişmesiyle birlikte, 20. Yüzyılda modern psikolojinin gelişimi sırasında duygu hakkında birçok görüş oluşmuş ve çatışmıştır. "Psikologlar duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi zekânın daha geniş tanımlarıyla ve yeni bakış açılarıyla açıkça belirtmişlerdir (Izaguirre,2008) .

Ayrıca, muhtemel pozitif ve negatif duyguların etkisi sınıflandırılmıştır. Negatif olanlar: 1- Duygular bireylerin dikkatlerini sürekli olarak yaptıkları işlerden alıkoyarlar, 2- Duyguların açığa vurulması bireylerin diğer bireyler tarafından kullanılmasına neden olur, 3- Duygular düşünmeyi engeller, 4- Duygular bireylerin enerjisini sömürürler, Pozitif Duygular: 1- Bu tip duyguların anlaşılması bireylerin ihtiyaçlarının ve ilgilerinin farkına varılmasını sağlar; 2- Duygular vasıtasıyla bireyler kendileri hakkındaki önemli bilgilerle ve onlara nasıl davranılması gerektiğiyle ilgili iletişim kurabilirler (Kelly ve Kaminskienè,2016).

Ayrıca, duygular en yerinde bilgileri işlemek, sosyal ve yazılı iletişim, yoğunlaşma, hafıza, kritik düşünme becerileri, yaratıcılık, davranış, fiziksel sağlık ve yaşam

mücadelemiz için önemli unsurlardır (Bryant,2007; Goleman, 1995; Kusche ve Greenberg, 1994).

Bununla birlikte, Goleman(1995) tarafından ortaya konan daha çok eylem odaklı “duygu” terimine göre “duygu” iç değerlendirilmemizde hayatı elde etme planı ve eyleme geçirme dürtüsü “ olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir taraftan Locke (2005) duyguların “ herhangi bir bireyin nesnelere, insanlar ya da durumlar hakkında saklanmış duyguları o bireyin değerleri üzerine bilinçaltı değerlendirilmesi” olduğunu savunmaktadır. Ayrıca yüzyıllar boyunca psikologların beynin üç kısmını bilişsel (düşünce), etkileşim (duygu dâhil) ve isteklendirme(gayret, öğrenme isteği) olmak üzere üç kısma ayırdığını belirtmektedir (Izagurre,2008).

Bir diğer görüşe göre,“Beyinlerimiz duygusal varlıklar olabilmemiz için uyarılmıştır.”Düşünceler ve deneyimler beynimize doğru yolculuğa çıkar ve deneyimler rasyonel düşünce oluşmadan duygusal beyinden geçer (Bradberry ve Greaves, 2003; Goleman, 1998;Goleman ve diğerleri, 2002; Weiss, 2000). Duygular ve düşünceler tek başlarına oluşmazlar. Duygular ve hisler algılama, bilgi işleme, saklama ve bilgiyi hafızada yeniden kazanmayla ve sorgulamayla ilişkilendirilmektedir (Dirkx, 2001; Dykeman,2006; Merriam ve Caffarella, 1999; Taylor, 2001)

Duygular karmaşıktır ve tanımlanması güç özellikler içermektedirler. Duyguların değişik özellikleri vardır ve şu şekilde ortaya koyulmuştur:

Duygunun her bir çeşidi (kızgınlık, korku vb. gibi) biyolojik olarak belirlenmiş başlıca belli özellikleri paylaşmaktadırlar, basit duygular daha karmaşık hale gelebilir ve başlıca sergilenen kurallarla olmamakla beraber tekrar düzenlenebilir (Sandvig, 2008)

Duygular “öğrenmeye hem ket vurabilir hem de motive edebilir. Pozitif duygular öğrenmeye yol açarken negatif duygular ise öğrenmeye engel olabilirler. Pozitif öğrenme ortamı yetişkin öğrenmesinin bir parçasıdır (Caruso ve Salovey, 2004; Dirkx, 2001; Taylor, 2001). Ayrıca pozitif duyguların bireyleri keşfetmeye, düşüncelerini genişletmeye, yeni bağlantılar oluşturmaya teşvik ettiği ileri sürülmektedir (Caruso ve Salovey, 2004;Dykeman,2006).

Duyguların karmaşık doğası hesaba katılarak altı somut şekilde tanımları yapılmıştır ve belki de yapılan tanımların en iyileri oldukları ileri sürülmüştür. Duyguların

birleşmiş bir kategori olmadığını bunun yerine belirsiz sınırlarla “bulanık bir küme” olduğu açıkça belirtilmiştir. Bu; bütün bireylerin aynı eğitime veya uyarıcıya aynı şekilde yanıt vermeyecekleri anlamına gelmektedir. İkincisi, duygular iletişimin başka bir şeklidir. Üçüncüsü, duygular önceden tanımlanmamıştır. Bunun anlamı bireylerin herhangi bir durumda hangi duyguyla cevap vereceklerini bilmemeleri anlamına gelmektedir. Dördüncüsü, duygular bireyler arasındadır, özel (iç ruhsal) olaylar değildir. Bireylerin duyguları birbirlerinin duygularını etkiler. Beşincisi duygular kaçınılmaz bir şekilde inançla, değerle ve toplumun normlarıyla birlikte aktarılmaktadır. Bu durum bireylerin farklı durumlarda duygularının aktarımında kültürel öğenin önemli bir rolü olduğu anlamına gelmektedir (Sandvig, 2008).

Öğrenme sürecine girildiği zaman duyguların öğrenme sürecine oldukça önemli ve büyük etkisi olduğundan dolayı duygular göz ardı edilmemelidir (Boyd,2005;Goleman, 1995; Page and Page, 2000; Sylwester, 1995; Vail 1994). Bu görüşle uyumlu olarak bilişsel bilimde yapılan araştırmalarda dikkat, öğrenme, hafıza/ezber ve karar verme yeteneklerinin duygularla yakından ilişkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Duygular öğrenmeye ve ezberlemeye olan dikkati çoğaltırlar (Boyd,2005; Frey, 1999).

Sinirbilimde duyguların eğitim üzerine yapılan beş çıkarımı ileri sürülmektedir. Beş çıkarımdan ikisi direkt olarak öğretmen ve öğrenci ilişkisine dayanmaktadır. Çıkarımlardan birisi “ öğretmen- öğrenci sosyal-akran ilişkilerinin ve akademik etkileşimlerinin doğal ve kaliteli olmasının beyin gelişimi, dikkati ve öğrenmeyi etkilediğini ileri sürmektedir (Boyd,2005)

Başka bir görüşle de “ sınıftaki öğrenme süreçlerinin merkezi olarak bu süreçlerin etkileri sabırlı bir şekilde öğrencinin duygularına katılım öğrencinin bireysel ve akademik çıktılarının gelişimine olanak sağlayacaktır.” Eğitimciler mutlaka öğrencilerinin duygusal süreçlerine, onlara verilen çalışmalarını tamamlamaktaki ilgi ve motivasyonlarına tanındık olmalı ve bu öğrencilerin dikkatlerini geri kazanmalarında öğrencilere karşı ilgili olmalıdır. Öğretmenler öğrencilerinin onlara verilen ödevler üzerinde kimlerin özenli, ilgisiz veya dikkatsiz olduklarının farkına varmalıdır. Öğrencilerdeki bu dikkatsizlik öğrencilerin duygusal olarak çöküntü halinde olmalarından kaynaklanabilir ve bu durum fark edilmediği sürece öğrencinin öğrenim sürecini iyi bir şekilde tamamlaması için gereken en iyi ruh haline sahip olması mümkün olmayacaktır(Boyd,2005). Frey (1999) çocukların duyguları

akademik öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini ya da öğrenmenin önünde bir engel olarak kalabileceğini endişeli, üzgün ya da kızgın öğrencilerin kesinlikle okul ödevlerine katılım sağlayamayacaklarını ileri sürmüştür. Onları duygusal olarak meşgul eden olaylar veya düşünceler öğrencilerin dikkatini alır; bunun sonucunda da dersler sonradan düşünülmesi gereken bir görev haline gelir (Boyd,2005).

2.1.2.2 Zekâyı tanımlama

Thorndike zekânın üç alanını tanımlamıştır. Birinci alan soyut, analitik ve sözel yetenekler, ikincisi ise mekanik, görsel, çevresel ve kinestetik beceriler içermektedir. Üçüncü alan ise güdüsel ve duygusal zekâ olarak alt başlıklara ayrılabilir olan sosyal ve uygulanabilir bilgiden oluşmaktadır. Zekânın çevreye adapte olma, temel zihinsel süreçler, ileri düzey düşünme(örneğin; sorgulama, problem çözme, karar verme), sözel zekâ, pratik zekâ, üst biliş, isteklendirme ve kişilik gibi faktörlerden oluştuğu belirtilmiştir (Sternberg 2000, Izaguirre,2008).

Maley, Salovey, Caruso'ya (2008) göre duygusal zekâyı tanımlamadan önce zekâyı tanımlamak gerekmektedir. Zekânın kuramsallaştırılması ve test edilmesinin başlangıcından bu yana tartışmalar zekânın sadece doğasından değil kaç tip zekâ oluşabileceği tartışılmaktadır (Neisser ve diğerleri,1996). Ancak bu yoğun araştırmaların yanısıra zekâ en iyi şekilde daha özgün yetenekler ortaya çıkmasına olanak sağlayan tek genel bir zihinsel beceri olarak tanımlanmaktadır. Zekâlar farklı türlere ayrılabilirler. Zekânın hafızaya bağlı olanı ya da süreç odaklı becerilere hitap edip etmediği ve bireylerin odaklandığı bilgilere göre zekâ türünün değişiklik gösterdiği söylenebilir (Mayer, Salovey, Caruso,2008).

Bunlarla birlikte; genel zekâ “Bir kimsenin etkili kavrama ve bilgi işleme sürecine adapte olma kapasitesi” olarak ifade edilmiştir (Izaguirre,2008) Gardner'a (1999) göre zekâ elde var olan ürünleri kültürel çevreye göre değerlendirebilme ve problemleri çözebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Zekânın bir sürü olanaklar sunan ve doğuştan gelen beceriler sunan bir yetenek olduğu ileri sürülmektedir (Bryant,2007;Ceci,1994).

2.1.2.3 Çoklu Zekâ Kuramı

Thorndike'nin düşüncesinin izinde; Gardner (1983, 1993,2006) bir bireyin genel bir zekâyâ sahip olmasının fikrine zıt olarak her bir bireyin birbirinden farklı birkaç tür zekâyâ sahip olduklarını ileri sürmüştür. Gardner (1983) aşağıda bulunan sekiz farklı zekâyı ortaya koymuştur:(Fernandez 2010;Solan,2008;Trapp, 2010).

1.Dil zekâsı: Dili kendini ifade etmede kullanabilme ve dil ile alakalı bilgileri hatırlamanın yanısıra başka bir dil öğrenme yeteneğini ve dil becerilerine tamamen sahip olmayı kapsamaktadır. Bu zekâ dilde okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dört farklı yeteneğe sahip olmayı içermektedir.

2.Mantıksal-matematiksel zekâ: Tümdengelim muhakeme, mantıklı düşünme ve şekilleri ortaya çıkarma, keşfetme becerilerinden oluşmaktadır. Aynı zamanda; mantıklı bir şekilde analiz etme yeteneği, matematik işlemlerine ve bilimsel araştırmaya katılmayı içermektedir. Ve çoğunlukla matematik ve bilimsel muhakeme becerisi ile ilişkilendirilir.

3.Uzamsal Zekâ: Problemleri zihinsel olarak çözmek için imgeleri oluşturma ve yönetme işlevini kapsar. Gardner bu zekânın sadece görme yeteneği olan çocuklar için değil aynı zamanda görme engelli çocukların Uzamsal Zekâlarını geliştirebileceklerini ileri sürmektedir.

4.Müziksel Zekâ: Bu zekâ herhangi bir müzik bestesini, tonunu, ritmini tanıyabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Uzamsal zekânın aksine ses ve tonların gelişmesi için işitsel işlev (bireylerde bulunan) gerekir.

5.Bedensel-Kinestetik Zekâ: Problemleri çözmek amacıyla zihinsel becerilerin beden hareketlerini kontrol altına alıp onları koordine etme becerisidir.

6.Kişilerarası Zekâ: Diğer bireylerin duygularını, güdülerini, isteklerini ve hedeflerini algılayabilme becerisidir.

7.İçsel Zekâ: Bir bireyin kendi duygularını, düşüncelerini, güdülerini algılayabilme becerisidir.

a- Doğadaki varlıkları algılayabilme becerisi olan natüralist zekâ,

b-Ruhsal/manevi olarak tanımlamayla alakalı olan Ruhsal Zekâ ve

c- Doğaüstü/ tanrı bilimsel olayları anlayabilme becerisiyle alakalı olan varoluşsal zekâ ileri sürüle diğer zekâlardandır. (Gardner, 2006).

Öncelikle yukarda belirtilen yedi tip zekâ türünü ortaya koyan Gardner buna ek olarak çevreyle ilgili olan ve çiftçiler, bahçıvanlar, arkeologlar ve yerbilimciler tarafından kullanılan natüralist zekâyı eklemiştir. Gardner zekâ türlerini ortaya koyarken özellikle duygusal zekâ kavramına yönelik bir ilişkilendirme yapmamasına rağmen, onun çalışması duygusal zekâ kavramına yönelik çalışmalara zemin hazırlamıştır (Solan,2008).

2.1.2.4 Duygusal zekâyı tanımlama

Duygusal zekâ bilim dünyasına ilk olarak 1990'da tanıtılmış ve yer edinmiştir. Mayer, DiPaolo ve Salovey,(1990) çalışmasında duygusal zekâyı bireyin öncelikle kendi duyguları olmak üzere başkalarının duygu ve düşüncelerini denetleme, duyguların olumlu ve olumsuz etkilerini ayırt edebilme ve herhangi bir bireyin düşünce ve hareketlerine rehberlik edebilmek için duygusal bilgiyi kullanabilme yetenekleri olarak tanımlanmaktadır (Thammawijaya, 2012).

Duygusal zekânın muhtemelen en ünlülerinden biri olan Bar-on(2000) modeli gibi pek çok duygusal zekâ tanımları ve modelleri bulunmaktadır. Bar-on duygusal zekâyı bilişsel olmayan ve bireylerin çevresel baskılarla yüzleşmede başarı kazanma becerisi olarak belirtmektedir. Ek olarak duygusal zekâyı duyguları anlama yeteneği olarak açıklamakta ve bireylerarası ilişkileri etkilediğini savunmaktadır (Afshar ve Rahimi,2016;Bar-On, 1997, 2000)

Duygusal zekâ bireyin ani isteklerini kontrol altında tutma, duygudaşlık gösterme, sakinlik ve esneklikle zorlukların üstesinden gelebilme becerisi olarak kullanılan bir terimdir. Bu bireyin kendisini ve diğer bireyleri (arkadaşlar, aile üyeleri gibi.) anlayabilme yeterliliğiyle ilgili olup, çevresel değişimlere ve isteklere adapte olabilme yeteneğidir (Ghaonta ve Kumar,2014).

Ayrıca Rutgers üniversitesi psikoloji profesörü Maurice Elias,duygusal zekâyı“bütün hayat koşullarında diğer insanlarla birlikte bizlere hayatımız boyunca yardım etme yeteneği “olarak tanımlamıştır. O, bunu Amerikan eğitiminde “eksik parçalar”olarak adlandırmaktadır. Salovey and Mayer (1990) duygusal zekâyı sosyal zekânın bir parçası olarak görmektedir. Aslına bakılırsa bu zekâ bireyin kendini ve diğer

duyguları tanımalarını içermenin yanısıra bu hayatta daha uygun kararlar alınmasını sağlar (Edutopia Staff, 2009;Homayouni,2011).

Başka bir deyişle Goleman (1998) duygusal zekânın bir kimsenin kendi duygularının farkına varmasının ve bu duyguyu yönetebilme yeteneğinin birleşimi olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak duygusal zekâ bireyin kendi duygularını anlaması ve yönetmesini etkilemenin yanısıra bireyin sosyal yeteneklerini de etkilemekte ve başarılı bir hayat için destekleyici bir etken olarak belirtilmektedir (Akerjordet ve Severinsson, 2004;Dulewicz ve Higgs, 2000;Thammawijayai,2012).

Bunlara ek olarak duygusal zekâyâ sahip bireyler kendi duygularını diğer bireylere bildirip sözlü ve sözsüz olarak jestler veya yüz ifadeleri vasıtasıyla duygusal zekâyâ sahip yanıtlar verirler (Brandal,2012).Duygusal zekâ duyguları algılama, kontrol etme ve değerlendirme yeteneğidir. Duygusal zekânın tarihi boyunca bazı araştırmacılar duygusal zekânın doğuştan var olduğunu düşünürken bazıları ise onun öğrenilebileceğine inanmaktadırlar (Saenz,2009).

Duygusal zekâ öncülerinden olan Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı “sosyal zekânın bir alt kümesi olup bir kimsenin kendi duygularının yanısıra diğer bireylerin duygularını denetleyebilme becerisi” olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle Duygusal zekâ duyguları düzenleyen ve bu duyguları bireylerin tavır ve davranışlarına rehber olmak amacıyla kullanılan sosyal zekânın bir parçası olarak düşünülmüştür (Knight,2009).

Duygusal zekâ geçmişte bulunan iki zekâ kuramından meydana gelmektedir. Bunlardan birincisi, Gardner’in (1983) çoklu zekâ kuramında bulunan kişilerarası ve bireysel zekâ ve Thorndike’nin sosyal zekâ içeren zekâ kuramlarıdır. Sosyal biliş ve duygusal zekâalanlarında olan çalışmalarda; biliş, duygular ve onların etkileşimleri de dâhil bir örtüşme mevcuttur. Mayer ve Salovey duygusal zekânın kişiliğin iki bileşeni olan biliş ve duygusal sistemler arasındaki etkileşim olduğunu ileri sürmektedir (Easton, 2003;Goleman, 1998; Mayer ve Salovey,1997; Potter,2006).

Salovey ve Mayer’in günümüz çalışmalarında bulunan zekâ kuramı üç model ile birlikte başlamıştır; 1- Duygulara değer verme ve bunları ifade etme, 2- Duyguları yönetme ve 3- Duyguları kullanabilme. Bu üç faktör Duygusal Muhakeme Envanteri olarak geliştirilmek için beş faktöre genişletilmiştir. Bunlar; 1-Duyguların farkında olma, 2- Kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanımlama, 3- Kendi

duygularını ve diğerlerinin duygularını yönetme,4- Problem çözmeye duyguları kullanma ve 5-Yeterli derecede duyguları ifade etmedir (Bedwell,2002; Potter,2006).

Mayer ve Salovey (1997) bu teoriyi hiyerarşik bir biçimde dört dalda ortaya koyarak yenilemiştir. Bu dört dal: 1- Duygusal algılama, 2- Duygusal bütünleşme, 3- Duygusal anlama ve 4- Duygusal yönetim olarak adlandırılır. Duygusal algılama ile birlikte duygular algılanır, hissedilir, ifade edilir ve otomatik olarak kavramayı etkiler. Duygusal bütünleşme bir bireyin bağlamına göre meydana gelen bireysel algıyla duygusal bilgi olarak duyguların bilişsel sisteme girmesine izin vermektedir. Duygusal anlama; duygusal sinyaller hakkındaki kuralları geliştirme yeteneğini, duygular arasındaki ilişkiyi ve onların meydana geldiği bağlamı anlamayı içermektedir. Bunlarla birlikte benzer duygular arasındaki farklılığı, duygulardaki karmaşıklığı ve çıkarımları tanıyabilmeyi de kapsamaktadır. En üst karmaşık seviyedeki duygusal yönetim duygusal, entellektüel ve kişisel gelişime yol açar. Yönetim duyguların şeffaflığına ve sosyal hedeflerin peşinden gitmeye teşvik eder. Hiyerarşide bireysel gelişim arttıkça duygusal zekâ da gelişir (Potter,2006).

Duygusal zekâ; özellikle bilgiye, değer biçmeye ve duyguların uygun bir tavır içerisinde kullanılmasına dayanarak sosyal zekânın alt kümesini oluşturur. Buna ek olarak duygusal zekâ, hissetme, anlama ve etkili bir biçimde güce başvurma yeteneği ve insan enerji kaynağı, bilgi, bağlantı ve etki birleşimi olan duygu sezgisi olarak tanımlanmaktadır (Cooper ve Sawaf, 1997;Goleman 1995; Sandvig, 2008).

Ayrıca duygusal zekâ duyguları algılayabilme, ulaşabilme, üretebilme, anlayabilme, yansıtıcı bir şekilde duyguları düzenleyebilme gibi yetenek takımı sürüsüdür. Bu duygusal beceriler pozitif duyguları ortaya çıkarmada ve hatta insanların kendi hayat tatminlerinin dünya çapında bilişsel değerlendirmesini arttırmada anahtar rol oynamaktadır (Extremera, Rey 2016;Sánchez-Álvarez, 2016)

Bunlarla birlikte, birçok yönetici ve kuruluş bilişsel zekânın ya da akademik zekânın başarıya ulaşmada tek yapıtaşı olmadığını anlamışlardır. Onlar şimdi başarıyı etkileyen farklı alanlar üzerine düşünmektedirler ve duygusal zekâ anlık performansta, başarılı liderlikte ve etkili müşteri ilişkilerinde oldukça önemli bir unsur olduğu kanısına varmışlardır. Duygusal zekâ bir bireyin kendi ve başkalarının

duygularını amaca ulaşmada başka bir yol oluşturan yönetme yeteneğidir(Bagraim, Cunningham, Potgieter ve Viedge, 2007;Sandvig, 2008;Swanepoel ve Britz, 2007)

Ayrıca belirtildiği üzere duygusal zekâ, bütün kullanımından doğan sağlık sorunları olmak üzere çoğu sağlık sorunlarıyla baş etmeye çalışan önemli bir unsurdur. Zorunlu olarak, herhangi bir duygusal zekâ tartışmasında duygunun ve zekânın ne olduğu hiç şüphesiz ayrı bir şekilde açıkça tanımlanmalıdır. Duygular; motivasyonu arttırmak için ortaya çıkan ve devamlılık sağlayan itici bir güçtür (Trinidad,2002).

Bireydeki yüksek duygusal zekâ, ona özel kalitede olan görevleri kullanarak ölçülebilir. Böyle bir ölçüm duygusal zekâsı düşük olan bireydeki yetenek eksikliğini belirleme ihtiyacını azaltmaktadır. Yetenek eksikliğini belirlemekle birlikte bireydeki düşük duygusal zekâ kalitesinde gelişme olabilmesi için potansiyel ortaya çıkmaktadır (Mayer, DiPaolo ve Salovey, 1990; Trapp,2010; Walker, 2001).

Goleman(1995)'de duygusal zekâ terimini popüler hale getirmiş ve duygusal zekâ hem toplum hem de akademik ilgi oluşturmuştur. Goleman, duygusal zekânın bilişsel beceriyi (bilişsel zekâ) ölçmesinden ziyade başarıyı tahmin etme de oldukça güçlü olduğunu iddia etmiştir. Goleman'a göre duygusal zekâyâ sahip bir birey beş beceriyle tanımlanır.

Bu becerilerin birincisi bir bireyin kendi duygularını anlamasını ve tanımlamasını kapsamaktadır. İkinci beceri ise bir bireyin kendi duygularını anlamasının yanısıra bu duyguları nasıl ifade ettiğini kapsamaktadır. Üçüncü becerinin sadece duygusal zekâyâ sahip bireylere özel olmasa bile, Goleman tarafından ortaya konan bu özelliğe duygusal zekâyâ sahip bireylerde “ani dürtü” kontrolü gibi duygusal kontrol gelişimi bulunmaktadır. Bunu takiben dördüncü beceride başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayıp tanımlamayı sağlayan duygudaşlık duygusundan bahsedilmektedir. Son beceride yüksek duygusal zekâyâ sahip kişilerin diğer bireylerin duygularını yönetmesine yardımcı olmasını kapsamaktadır. Goleman tarafından tanımlanan bu beş beceriden birisinin gelişebilmesi o beceriden bir öncekinin gelişebilmesine bağlıdır (Goleman,1995).

Genel olarak duygusal zekâ araştırması hala başlangıç seviyesindedir(Van Rooy, Viswesvaran, & Pluta, 2005).Eğer duygusal zekâdaki gelişimler de bilişsel zekâ çalışmasının izinden giderse, bu çalışmadaki en son güncelleme Salovey ve Mayer'in ortaya koyduğu taslak çalışmasından 65 yıl sonra gerçekleşmiş olacaktır. Duygusal

zekânın öğretmenlik uygulamasıyla ve eğitimle alakası teorinin ortaya çıkan yeni bir çalışma alanıdır (Boyd, 2005; Caruso, 2004; Drew, 2007; Justice ve Espinoza, 2007; Trapp,2010;Walker, 2001).

Gardner, kişilerarası ve içsel zekâyı birbirine bağlı önemli duygusal beceriler olarak tanımlamıştır. Gardner, duygusal zekâ tanımlarına benzer olarak kişilerarası zekâyı diğer bireyleri iyi bir şekilde tanıyarak onların hedeflerini, niyetlerini bilerek etkili bir biçimde gruplar arası çalışma yapabilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Munroe,2009).

Duygusal zekâ çalışmasının öncüleri olan Salovey ve Mayer (1990) tarafından bilişsel bir gerçeklikle ve etkili gerçeklik üzerine yapılandırılan duygusal çalışma duygu ve zekâ üzerine farklı alanlara dayandırılmıştır. 1990 yılından itibaren Salovey ve Mayer öncelikle duygusal zekâyı kendinin ve başkalarının duygularını anlayabilme ve bu duyguları yaptıkları ve düşündükleri herşeyde bir rehber olarak kullanabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle, bu öncülerin tanımları; duygu ve zekânın birlikte çalışmalarının bireylerin duygu ve düşüncelerine rehberlik edip, düşünmelerine yardımcı olacağını ileri sürmüştür (Trinidad,2002).

2.1.2.5 Duygusal zekâ ve yaş

Goleman (2002) bilişsel zekânın bireylerin ergenlik dönemlerinde gerçekleşen ufak değişimlerin dışında genetik olarak programlandığını belirtirken duygusal zekânın ise deneyim ve öğrenmeyle birlikte gelişmeye devam ettiğini ileri sürmüştür. Bireyler üzerinde yapılan duygusal zekâ araştırmaları sonucunda, yıllar içerisinde bireylerin büyüdükçe olgunlaştıkları ve bunun sonucunda da duygusal zekâlarının da gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir (Goleman, 1998;Munroe,2009). Bar-On (2000) Duygusal Zekâ Envanter uygulamasında yaşlı bireylerin duygusal zekâlarının genç gruptaki bireylerden oldukça yüksek olduğunu bulmuştur. Bireyler en yüksek duygusal zekâ skoruna kırklarında ve ellilerinde ulaşmışlardır. Araştırmalar duygusal zekânın yaşla birlikte geliştiğini ortaya koymuştur (Munroe,2009).

2.1.2.6 Duygusal zekâ ve cinsiyet

Cinsiyet farklılığında duygusal zekâ incelendiğinde kadınların erkeklerden daha yüksek sosyal ve bireylerarası becerilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Eichmen,2009; Druskat ve diğerleri, 2006; Petrides ve Furnham, 2000). Bar-on (2000) ve Goleman (1998) erkekler ile kadınlar arasında sosyal ve duygusal yeterlilikleri bakımından önemli bir fark bulamamışlardır. Bar-on duygusal zekâ becerilerinde cinsiyet farklılığını kabullenmiştir. Deneysel çalışmalara dayanarak; Bar-on kadınların duygu farkındalığının daha fazla olduğunu, daha fazla duygudaşlık gösterdiklerini ve kişilerarası iletişimlerinin çok daha kuvvetli olduğunu ileri sürmüştür. Bradberry ve Graves'e göre (2003) kadınların öz –yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimleri etkisiyle duygularını daha rahat ifade edebilme eğilimine sahiptirler. Buna ek olarak da erkekler de yüksek özgüven seviyesine, strese dayanıklı olma, daha rahat davranma ve iyimser olma gibi özelliklere sahiptirler. Duygusal zekânın kadın ve erkek üzerindeki etkisine yapılan genel değerlendirme kadın ve erkeğin duygusal zekâları arasında önemli bir derecede fark görülmemiş, bundan ziyade daha çok benzerlik olduğu belirtilmiştir (Bradberry ve Greaves, 2003;Munroe,2009).

2.1.2.7 Duygusal zekâ ve akademik başarı

Cherniss' göre (2004) araştırmacılar, iş adamları ve eğitimciler duygusal zekânın faydalarını anlamaya başlamışlardır. Özellikle bazıları, bireylerin gelecekteki başarılarını belirlemede duygu yönetiminin bilişsel zekâdan daha önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yüksek duygusal zekâya sahip bireyler duygularla daha olumlu ve iyimser yönden başa çıkabilirler.

Ayrıca birçok araştırma genel olarak duygusal zekâ ile akademik başarıyı birbirleriyle bağdaştırır. MacCann (2011), örneğin 159 üniversite öğrencisiyle 293 ortaokul öğrencileri arasında duygusal zekâ ve akademik başarı arasında kayda değer ilişki ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Parker ve Diğerleri (2006) 1270 üniversite öğrencileri (368 erkek,902 kız) arasındaki duygusal zekâ ve akademik başarıyı araştırmış ve sonuç olarak da yüksek duygusal zekâya sahip öğrencilerin çalışmalarında daha istikrarlı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Afshar ve Rahimi 2016).

Sonuç olarak Watkins' e göre (2000) insanlararası ilişkiler iş hayatını ilerlettiği için duygusal zekâ iş dünyası için oldukça önemlidir. İş hayatının yapılan işlemlerin gelişmesi ve yürütülebilmesi için rekabetçi bir ortama ihtiyacı vardır. Duygusal zekânın yararlarını anlamak liderlere ve yöneticilere doldurmak istedikleri pozisyonlar için en yeteneklileri bulmalarında faydalı olacaktır. Yöneticiler, liderler ve çalışanların başarı, duygudaşlık, ilişkilerle baş edebilme ve öz farkındalık gibi becerileri için duyguları yönetebilmeyi anlamaları gerekmektedir (Sandvig,2008). Duygusal zekâ eğitim alanında öğrenciler arasında akademik başarı veya öğretim gibi okul hayatının farklı açılarıyla bağlantılıdır (Dolev,2012;Elias ve diğerleri 1997; Greenberg ve diğerleri, 2003).

Bir önceki paragrafta belirtilenlere ek olarak sosyal zekânın alt kümesi kabul edilen duygusal zekâ dil gelişimi de dâhil insan hayatının birçok alanını etkilemektedir. İnsanların dil gelişiminde duygusal zekânın merkezi bir yerde olduğunu savunan bir bilimsel araştırma bulunmaktadır (Alavinia ve Agha Alikhani, 2014; Fahim ve Pishghadam, 2007;López, 2011;Pishghadam, 2009; Oz, ve Demirezen ve Pourveiz, 2014).

Bu durumda, bireylerdeki dil başarısında yüksek duygusal zekânın itici bir güç ve isteklendirme olduğu sonucuna ulaşılabilir. Başka bir deyişle yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin ikinci bir dil öğrenimine olan tutumlarının oldukça olumlu olması beklenmektedir (Oz ve Demirezen ve Pourveiz, 2014).

Alavinia, Bonyadi, ve Razavi (2012) ikinci dil öğreniminde duygusal zekâ ve isteklendirme arasında istatistik olarak pozitif korelasyon bulmuştur. Buna benzer olarak; bir diğer çalışmada duygusal zekâ, beceriler ve akademik başarı arasındaki pozitif bir ilişki bulunmuştur (Fahim ve Pishghadam,2007; Oz ve Demirezen Pourveiz, 2014).

Duygusal zekâ alanında oldukça bilinen psikolog Goleman'a göre (1998) herhangi bir birey duygusal zekâsıyla başarısını %80 artırabilir. Bu durum birçok Fransız öğretmen ve akademisyen tarafından yapılan araştırmalar ve bulgular tarafından doğrulanmıştır. Sonuç olarak, Fransız öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada duygusal zekâyâ sahip öğrencilerin daha başarılı öğrenciler oldukları ortaya konmuştur. Yapılan bu araştırma daha çok yabancı dil eğitimi üzerinde uygulanmış ve öğrencilerin hedef dilde dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerine

odaklanılmıştır. Öğrencilerin bu becerileriyle duygusal zekâları arasında kayda değer korelasyon ortaya çıkmıştır (Zandi,2012).

İkinci dil öğreniminde birçok uzman dil öğreniminin duygusal olarak güdülendiğini ileri sürmüştür (Dörnyei, 2005;MacIntyre, MacKinnon, ve Clément, 2009;Imai, 2010;López, 2011). Lopez (2011) yabancı dil başarısının korku ve kızgınlık tarafından ortaya çıkan motivasyon azaltıcı problemlerinin üstesinden gelmeye duyguları yönetmenin yardımcı olabileceğini tartışmıştır. Daha ileride de duyguları harekete geçirmenin öğrencilerin tutum, isteklendirme ve kolay dil öğrenimlerine dönüşümlü olarak oldukça faydası olan özsaygı ve duygudaşlık duygusunu arttırdığını ileri sürmüştür. Aynı şekilde diğer bir görüşle duyguların sadece kolaylaştırıcı, süzgeç ya da bireyin iç bilişsel işlevini engelleyici unsur olmadığını bunun yanısıra onların daha nitelikli olarak öğrenmenin bireylerarası işlem üzerine gelişime aracılık ettiğini belirtmiştir (Imai,2010; Oz ve Demirezen vePourvez, 2014).

Yüksek duygusal zekâ seviyesi daha iyi performans sağlayabilmeyi sağlarken düşük duygusal zekâ seviyesi ise daha kötü performansın ortaya çıkmasını teşvik etmektedir (Joseph ve diğerleri 2005). Duygusal zekânın bireylerarası ilişkiler ve üniversite öğrencileri arasındaki başarıya oldukça büyük etkisi bulunmasına ek olarak akademik başarı üzerinde de etkisi oldukça önemlidir (Afolabi,Ogunmwonyi, Okediji, 2009;Homayouni, 2011).

Duygusal zekâ araştırmacılar tarafından bilinen ve araştırmalarda çok sık kullanılan kavramlardan birisi olmuştur. Literatürlerde onunla ilgili pek çok kavramsallaştırma bulunmaktadır ve o genel olarak duygusal bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Duygusal zekâ bir nitelik olarak görülmektedir (Petrides, K.V ve Furnham, A, 2001). Bu bireylerin hayatlarından çıkarmaları gereken yerleri daha iyi anlamalarını sağlayıp, duygusal yeteneğe yönlendirir. Diğer bir görüşe göre; duygusal zekâ bireyin araştırma şekillerine olanak sağlar ve bu da çalışma performansı olarak görünmektedir (Bar-On, 1995).

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Öz-yönetimli Öğrenme ve Duygusal Zekâ İlgili Araştırmalar

Türkiye’de güncel tarihlerde gerçekleştirilmiş öz-yönetimli öğrenme çalışmalarına bakıldığında 2015 yılında Sırakaya tarafından “Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz-yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Motivasyon Üzerine Etkisi” adlı bir araştırmada tersyüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyonları üzerine olan etkisini incelemeyi ve öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilimdalında iki farklı şubede öğrenim gören, “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersini alan toplam 66 öğrenci ile yerine getirilmiştir. Ayrıca deney grubunda tersyüz sınıf modeli uygulanırken kontrol grubunda klasik harmanlanmış öğrenme yöntemi uygulanmıştır. On altı hafta boyunca gerçekleştirilen bir uygulama süreci akabinde, genel akademik başarı bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ve buna ek olarak deney grubundaki öğrencilerin genel akademik başarı düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerin genel akademik başarı düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel akademik başarı puanının elde edilmesinde kullanılan haftalık sınav puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır ancak başarı testi ve üst düzey öğrenmeye yönelik etkinliklerde deney grubunu olumlu yönden etkileyen bir farklılık çıkmıştır. Öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu hem toplam puanında hem de öz-yönetim, öğrenme istekliliği, öz-kontrol becerileri alt faktörlerinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Son olarak da çalışmada isteklendirme puanı açısından ise deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubunun isteklendirme düzeyi kontrol grubunun motivasyon düzeyinden daha yüksek çıkmıştır.

Ayrıca ek olarak Ulusoy (2016) lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılının 2. yarısında Mersin ili merkez ilçelerdeki (Akdeniz, Mezitli, Toroslar,

Yenişehir) birer genel lise ve birer meslek lisesi olmak üzere 8 lisedeki 1280 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre; kız öğrencilerin erkek öğrencilere, genel lise öğrencilerinin ise meslek lisesi öğrencilerine oranla öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir taraftan da genel lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri meslek lisesi öğrencilerine oranla daha yüksektir. Sınıflara göre lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca bu araştırmanın nitel kısmında ortaya çıkan bulgulara göre lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ve eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ilişkin algılarının da yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın nitel ve nicel bulguları birbirleriyle tutarlıdır.

Öz-yönetimli öğrenme üzerine yapılan yabancı araştırmalardan biri Bartholomew (2016) tarafından karışık-metod (mixed-method) yaklaşımı kullanılarak ortaokullarda teknoloji ve müdendislik eğitimi sınıflarında fen, teknoloji, müdendislik ve matematik etkinlikleri esnasında teknolojik aletler, öğrenci başarısı ve öz-yönetimli öğrenme arasındaki ilişkiyi keşfetmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 18 sınıfta ikişer ya da üçer gruplarla açık uçlu zor mühendislik tasarısını tamamlamak için 706 öğrenci bulunmuştur. Hem nicel hem nitel analizler öğrencinin başarısının tasarı ürünler üzerine elektronik cihazlara ulaşmada bağımsızken öğrencinin teknolojik aletlere ulaşması öğrencinin portfolyo tasarlaması üzerine yüksek derece ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrenci öz-yönetimli öğrenmesi diğer teknolojik aletlerden bağımsızdır. Öğrenciler ve öğretmenler teknolojik aletlerin uygun kullanımları ve gösterimleri vasıtasıyla öz-yönetimli öğrenmeyi artırmada etkili olabilecekleri görüşlerini ileri sürmüşlerdir.

Öz- yönetimli öğrenme üzerine yapılan yabancı araştırmalardan bir diğeri de lisans programlarındaki yetişkinler üzerinde öz-yeterlik ve öz-yönetimli öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemektedir (Langshaw,2017). Bu nicel araştırmanın amacı

birleşik devletlerin güneydoğudaki lisans programında bulunan yetişkin öğrenciler üzerinde öz-yeterlik ve öz-yönetimli öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Müfredat değişikliği doğrultusunda sonuçlar yetişkinlerin öz-yönetimli bireyler haline gelmesi durumunu meydana getirebilirler. Bunlara ek olarak bu çalışmada cinsiyetin, yaşın ve eğitimsel başarıların rolü de incelenmiştir. Öz-yeterlik ve öz-yönetimli öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Öz-yönetimli öğrenme Ölçeğinde Bireysel Sorumluluk (çevreye) Uyum kullanılmıştır (Stockdale & Brockett, 2011), ilişkisel korelasyon tasarımı kullanılmıştır. Sonuçlar öğrencinin bireysel karakteristik özelliği olan öz-yeterlik ve öz-yönetimli öğrenme arasında istatistiklere göre güçlü ve anlamlı fark göstermiştir. Ancak diğer değişkenler arasında (yaş, cinsiyet ve eğitimsel başarı) kayda değer anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Duygusal zekâ ile ilgili yakın geçmişteki çalışmalara bakılacak olursa Karaca (2014) tarafından öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile kullandıkları çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışma mevcuttur. Bu araştırmanın evreni Adana İli Ceyhan İlçesinde 2013-2014 eğitim yılında ilkökul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Adana İli Ceyhan ilçesinde ilkökul ve ortaokulların tamamında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır ve 513 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Duygusal Zekâ Ölçeği ve çatışma çözme stratejisi anketi kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre duygusal zekânın kendi duygularını anlama, başkasının duygularını anlama ve duygu kullanımı boyutları bütünleştirme stratejisinin kullanımını pozitif yönde yordarken duygu düzenleme boyut negatif yönde yordamaktadır. Buna ek olarak duygusal zekâ genel düzeyi bütünleştirme ve uzlaşma stratejilerinin kullanımını pozitif yönde yordarken ödünlendirme, kaçınma ve hükmetme stratejilerinin kullanımını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Ayrıca yine 2014 yılında Kızıl tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 yılında Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda çalışan 11.172 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma eğitim kademesi kıstas alınarak rastgele seçilen 28 okul ve 550 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler; “Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır ve araştırmacı tarafından SPSS 15,0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda şu bilgilere ulaşılmıştır; 1)Öğretmenlerin

örgütsel Adanmışlık ve duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu, 2)Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri; cinsiyet, yaş, okul kademesi, branş, kıdem bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, 3)Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri; yaş, okul kademesi, eğitim düzeyi, branş, kıdem bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, 4)Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu, 5)Öğretmenlerin duygusal zekâlarının, örgütsel Adanmışlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu çalışmalara ek olarak Özden (2015) Yönetim Bilimi Açısından Üstün Yetenekli çocukların duygusal zekâ düzeylerini bazı değişkenler açısından inceleyen bir araştırma ortaya koymuştur. Bu çalışmanın amacı, Sinop Bilim ve Sanat Merkezine tanıtılarak üstün yetenekli olduğu belirlendikten sonra devam eden çocukların duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma, tarama modelinde bir çalışmadır. Arastırmanın örneklemi 63' ü kız, 44' ü erkek toplam 107 kişiyi kapsamaktadır. Bu çalışmada; öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin; cinsiyet, yaş düzeyi, yetenek alanı, kardeş sayısı, kaçınıcı evlat olduğu, sınıfı, ebeveynlerin eğitim durumu ve yaş düzeyi bakımından farklılaşp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Bunların akabinde uygulanan t-testi ve varyans analizleri sonucunda öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları olan; bireylerarası, bireyleriçi, stres yönetimi, uyum, genel ruh hali, olumlu etki, tutarsızlık alt boyutu toplam puanları arasında pozitif bir korelasyon ortaya çıkmıştır. Bu araştırma bulgularına göre duygusal zekânın alt boyutları olarak nitelenen özelliklerin cinsiyet, sınıf ve yaşa göre farklılaştığı ileri sürülmüştür.

Yine aynı yıl içerisinde Usta (2015) “İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerini Algılayışları” adlı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın evrenini, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Pendik İlçesinde bulunan ilkokullarda çalışan öğretmenler; örneklemini ise random seçilmiş 16 ilkokulda görev yapan 708 öğretmen oluşturmaktadır. Ayrıca yapılması istenen anketlerden 255 tanesi eksiksik olarak geri dönüt sağlamıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerini ölçmek gayesiyle, Duygusal

Zekâ Ölçeği, okul yöneticilerinin liderlik stilleri için ise liderlik stili ölçeği uygulanmıştır. Veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21,0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ilkökul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğunu ve ilkökul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasında ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bir diğer taraftan Yıldırım (2015) ergenlerin algıları, anne-baba tutumları ve duygusal zekâlarının yaşam doyumlarını ne derecede yordadığını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma Adana ili merkez ilçelerinde yer alan dokuz lisenin 9. 10.11. ve 12. sınıfına devam eden 476 kız, 379 erkek olmak üzere toplam 855 öğrenci üzerinde. Ergenlerin yaşam doyumlarına ilişkin veriler "Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği" (Huebner, 1994), anne-baba tutumlarına ilişkin veriler "Anne- Baba Tutum Ölçeği" (Lamborn, Mounts, Steinberg Dornbush, 1991), Duygusal zekâya ilişkin veriler "Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu", kişisel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde Çok Değişkenli Regresyon Analizi'nden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda anne-babadan algılanan kabul/ilgi, psikolojik özerklik, kontrol/denetim ile duygusal zekâ toplam puanı ve genel yaşam doyumunu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Anne-babadan algılanan Kabul/İlgi, Psikolojik Özerklik, Kontrol/Denetim ve duygusal zekânın kişilerarası beceriler, uyum, stres yönetimi, olumlu etki, genel ruh hali boyutlarının, lise öğrencilerinin genel yaşam doyumunu açıklamada anlamlı katkılar yapan değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca; Güneş (2016) tarafından duygusal zekâ ve Liderlik üzerine yapılan bir çalışmada duygusal zekâ ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Türkiye'de çeşitli sektörlerde orta ve üst kademede çalışan 398 yönetici üzerinde araştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgular duygusal zekânın dönüşümlü liderlik üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Duygusal zekâ kavramı üzerine yapılan yabancı tezler incelendiğinde Batiste(2013) tarafından yapılan bir çalışmada yetişkin esaslı eğitim öğrencileri arasında duygusal zekânın program tamamlama üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Appoquinimink Yetişkin Eğitimi Programına katılan 68 yetişkin öğrenci oluşturmaktadır ve bu çalışma duygusal zekânın yetişkin esaslı

eğitim programına katılan yetişkinler arasında program tamamlama oranı üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Duygusal zekâyı ölçmek için The Mayor, Salovey, and Caruso Duygusal Zekâ testi (MSCEIT) kullanılmıştır. Temel amaç program tamamlamayı gerçekleştirebilmek adına yetişkinlerin bilişsel olmayan yetenekleri üzerinde duygusal zekânın etkisini incelemektir. Duygusal zekânın öğretilbilir ve öğrenilebilir olduğu henüz gerçek olarak kabul edilmemiştir. Ancak, analiz edilen verilerin ışığında bulgular duygusal zekânın öğretilibilip öğrenilebilir olduğunu desteklemektedir. Ek olarak, bulgular yaş cinsiyet ve etnik değişkenlerinin yetişkin programlarına katılmış olan yetişkinlerin duygusal zekâ seviyelerinin üzerinde yordayıcı bir etkileri yoktur. Bu bulguların akabinde duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin program tamamlama şanslarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Morton (2014) duygusal zekânın sınıf iklimi üzerine uygulanması ve öğretmenin artan bilgisinin algılanan etkisini anlamak amacıyla örnek olay incelemesi gerçekleştirmiştir. Araştırma öğretmen duygusal zekâsını, okul iklimini ve ikisinin kesişmesini ortaya çıkarmıştır. Araştırma boyunca öğretmenlerin kişisel gelişimleri açısından araştırmada katılımcı olarak bulunan öğretmenlere duygusal zekâ uygulaması ve eğitimi verilmiştir. Bu çalışma öğretmenlerin duygusal zekâsının okul iklimi üzerindeki etkisini anlamaya yönelik bir çalışmadır. Araştırmanın sonuçlarına göre duygusal zekâ geliştirilebilir ya da arttırılabilmektedir ve bu öğretmenlerin okul iklimi anlayışına etki edebilmektedir. Bu etki öğretmen farkındalığında, kasıtlı olarak duygusal zekâ stratejeleri uygulamalarında, duygusal zekânın okul iklimi üzerindeki etkilerinin tanımlanmalarında yansıtılmıştır. Sonuç olarak bu araştırma duygusal zekânın okul iklimini geliştirmesi bakımından önemli ihtiyaçlardan biri olduğunu ve öneminin büyük olduğunu ortaya çıkarmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu başlığı altında; araştırmanın evreni, örnekleme ve demografik özelliklerinin detayları, veri toplama araçlarının yapısal ve psikometrik özellikleri, verilerin toplanma ve istatistiksel analiz süreçleri ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Yapılan bu araştırma, ilişkisel tarama modeli özelliklerini taşıyan iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan nicel araştırma deseninde tarama türünde kurgulanan bir çalışmadır. Karasar (2009), bu tür çalışmalarda neden sonuç ilişkileriyle alakalı kesin çıkarımlar yapılamamasına rağmen olası neden sonuç ilişkileri ile ilgili faydalı çıkarımlarda bulunulabileceğini belirtmektedir. Korelasyonel ilişkisel tarama modelinin özelliklerine de sahip olan bu çalışmada; Duygusal Zekâ ve alt boyutları ile Öz- yönetimli öğrenme ve alt boyutları arasındaki ilişkiler çeşitli istatistiksel yöntemlerle incelenmektedir. Söz konusu değişkenler açısından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre oluşan farklılıklar ele alındığı için araştırma modeli, karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli özelliklerini de barındırmaktadır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 öğretim yılında, Sakarya ilindeki Sakarya Üniversitesinde öğrenim gören yaşları 18 ile 25 arasında değişen 113 erkek, 190 kız

öğrenci olmak üzere toplam 303 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı ise 1.sınıf 137 öğrenci (45,2) , 2.sınıf 80 öğrenci (26,4) ,3.sınıf 70 öğrenci(23,1) 4.sınıf 16(5,3) toplam 303 (100,0) şeklinde oluşmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		
Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Erkek	113	37,3
Kız	190	62,7
Sınıf Düzeyi		
1. sınıf	137	45,2
2. sınıf	80	26,4
3. sınıf	70	23,1
4. sınıf	16	5,3
Toplam	303	100,0

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma dâhilinde veri toplama araçları olarak, Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Bu araçlara ait genel ve psikometrik özellikler aşağıda detaylarıyla verilmiştir.

3.4. ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME (ÖYÖ) ÖLÇEĞİ

3.4.1. Genel Özellikleri

Araştırmada, öğrencilerin öz –yönetimli öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla, öncelikle ortaokul ve lise öğrencileri için geliştirilen (Jung, Lim, Jung, Kim, ve

Yoon,2012) , ve daha sonrasında Üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerini değerlendiren işlevsel bir ölçek eksikliğinin ortaya çıkmıştır. Bu amaçla üniversite öğrencilerinin öz-yeterliğini ölçmek için geliştirilen, Çelik ve Arslan tarafından (2016) Türkçeye uyarlanan “Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği”(ÖYÖ; Bknz. ek-3) kullanılmıştır (Suh, Wang, Arterberry,2015). Bu ölçme aracı, kâğıt kalem testi biçiminde uygulanan katılımcıların bizzat kendi durumlarını belirlediği kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçeği cevaplayan katılımcılar verilen cümleleri 5’li Likert derecelendirmeye 1-5 arasındaki rakamlardan birini işaretleyerek yanıtlamaktadırlar. Her maddenin karşısındaki; (1) Hiç katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen katılıyorum anlamına karşılık gelmektedir.

Ölçeği oluşturan 28 madde 8 alt boyutta toplanmakta ve ölçek ayrıca genel bir öz-yönetimli öğrenme puanı da vermektedir. Ölçeğin 2.4. 3.1.5. maddeleri ortaya çıkan birinci alt boyut olup öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını (örn: 4.“Bir şeyler öğrenmek için büyük istek duyarım.”), 16, 15.17.18. maddeleri ortaya çıkan ikinci alt boyut olmakla birlikte becerilerini kullanabilmeyi (Örn: “Çoktan seçmeli sorularda başarılıyım.”) ve 20. 19. 22. 21. maddeleri ölçeğin meydana gelen üçüncü alt boyutuyla beraber öğrencilerin zorluklara katlanma derecelerini (örn: “19 Zor konuları dahi öğrenmek için bir yol bulurum.”) oluşturmaktadır. Bunlarla birlikte ölçeğin 12. 13. ve 14. maddeleri dördüncü alt boyutu oluşturmaktadır ve bu alt boyut öğrencilerin öğrenmede öz-yeterliklerini (Örn: 12 “Bir şeyleri okuma ve anlama konusundaki performansımın memnunum.”) , 9.10.11. maddeler beşinci alt boyut olup süreci planlamayı (Örn: 9 “Gerektiğinde çalışma ve ödevlerimin tarih ve saatini ayarlarım.”) , 6.7.8. maddeler altıncı alt boyut olup süreci değerlendirmeyi (Örn: 6 “Ödevlerimi her zaman zamanında teslim ederim.”), 23.24.25. maddeler ortaya çıkan yedinci alt boyut olup görevleri tamamlamayı (Örn: 25 “Çalışma planlarının etkililiğini değerlendirmek önemlidir.”) ve son olarakta 26. 27. ve 28. maddeler sekizinci boyut olup içsel öz-nitelik (Örn: 28 “Performansım kötü sonuçlandığında yeteri kadar çaba sarf etmediğimi düşünürüm.”) oluşturmaktadırlar. Doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları 28 ölçek maddesinin sekiz faktörle yüklü ve sekiz boyutlu modelin uygun olduğunu göstermiştir($x^2=604,41$, $df= 322$, $RMSEA=.052$, $NFI=.97$, $CFI=.98$, $IFI=.98$, $RFI=.94$, $AGFI=.85$, $SRMR=.054$). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı. 93 iken toplam madde korelasyonu ise. 29 ile. 69 değerleri arasında hesaplanmıştır. Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği’nin Türkçe uyarlamasının bulguları,

uyarlanabilirliğinin yanısıra ölçeğin beklenen güvenilirlik ve geçerlilik özelliklerini de taşıdığını göstermektedir(Çelik ve Arslan, 2016).

3.4.2. Psikometrik Özellikleri

3.4.2.1. Orijinal form - geçerlik

AFA (Açıklayıcı Faktör Analizi) : Bu çalışmada öncelikle bir örnek (n = 285).ile madde seçimi için açıklayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Başlangıç açıklayıcı faktör analizi (.87) ve Barlett'in küresellik sınamaları $\chi^2(990) = 5983.87$, $p < .001$ örneklem yeterliliğini ölçmek için Kaiser –Meyer –Olkin ölçme aracı kullanılmış ve gerçekleştirilen işlemde verilerin faktör analizi için uygun oldukları görülmüştür. Madde havuzu üzerinde uygulanan minimum ortalama kısmi (MAP; Velicer, 1976) testi olası 11 faktör çözümü ileri sürmüştür. Başlangıç olarak uygulanan Açıklayıcı faktör analizinden sonra birkaç maddenin elenmesiyle farklı değişkenler dışında birçok faktör birbirleriyle ilişkili olarak tanımlanabilir. (Yong & Pearce, 2013). Çapraz kıstas ve faktör yüklemeye bağlı maddelerin ayrıştırılmasından sonra öz-yönetimli öğrenme ölçeği 28 madde ile sonuçlanmıştır. Ek olarak yapılan MAP testinin sekiz-faktör çözümü sunmasıyla faktörü doğrulamak adına temel eksenli faktör analizi yediden dokuza uzanan faktör çözümleriyle 28 madde üzerinde uygulanmıştır. Bütün değişkenlerin yedi faktör çözümlenmesi %50den daha az hesaplanmasına rağmen dokuz faktörlü çözüm birkaç çapraz yükleme çözümüyle sonuçlanmıştır. Sekiz faktör çözümlenmesi 1.27 den 7.02. ye sıralanan özdeğerlerle birlikte toplam değişkenler için 66.00% hesaplanmıştır. Çapraz yükleme yapılmayan ve 30'u geçmeyen bir faktörle birlikte bütün maddelerin faktör yüklemesi. 40'ın üzerinde gerçekleşmiştir. Böylelikle teorik olarak konu ile alakalı ve oldukça tutumlu olan çözümlenme sekiz faktör içermektedir: (a) Öğrenme ihtiyaçları, (b) kullanılan beceriler, (c) zorunluklarla başa çıkma (d) öğrenmede öz-yeterlik, (e) yetenekleri planlama, (f) görevleri tamamlama, (g) becerileri değerlendirme ve (h) içsel öz-nitelik

Madde performansını belirlemek için her bir maddenin ortalaması ve standart sapmasının yanısıra toplam madde korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Madde ortalaması 2.90'dan 4.14'de ve standart sapması, 67'den 1.04'e sıralanmıştır. İç tutarlık. 70'i aşan sekiz alt boyuttan yedisiyle tahminen. 62'den. 82'ye sıralanan

değerlerle hesaplanmıştır. Böylelikle, bir sonraki analiz 28 madde ve sekiz- faktör çözümlemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.4.2.2. Orijinal form - güvenilirlik

DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi): Doğrulayıcı Faktör modelinde sekiz faktörün birbirleriyle korelasyonlarına izin verilirken maddelerin birbirleriyle denk düşen faktörlere yüklenmesi kısıtlanmıştır. Sekiz faktörlü model en uygun ve rakip model olarak ileri sürülmüş (bir- yedi ve dokuz faktör yapıları) karşılaştırmalı olarak yetersiz sonuçlar vermiştir. Bütün basık ve çarpık tekdeğişkenler altsınırın altındadır (Örn: çarpıklık=2, basıklık= 8; Ulaşım Enstitüsü Çalışmaları,2008). Standart faktör yüklemeleri öğrenme ihtiyaçları için. 48'den. 82'ye sıralanan, becerileri kullanabilmek için. 64'den. 81'e sıralanan, zorluklarla başa çıkabilmek için. 60'dan 68'e sıralanan, öğrenmede öz-yeterlik için. 70'den 82'ye sıralanan, planlama süreci için. 53'den 82'ye sıralanan, görevleri tamamlama için. 57'den. 92'ye sıralanan, süreci değerlendirmek için. 65'den 76'ya sıralanan ve son olarakta içsel öz-nitelik için .48'den.74'e sıralanan uygun fit değerleri ileri sürmüştür. Desteklenen uygun verinin ölçümü için uygun fit değerleri, $\chi^2(322) = 568,26$, $p < .001$; Tucker-Lewis indeksi(TLI) = .91; Karşılaştırmalı Fit indeksi(CFI) = .92; standart artık karekökü (SRMR) = .06; RMSEA =.05. olarak hesaplanmıştır. İkinci dereceli modelde (bütün sekiz faktörün toplamının Öz-yönetimli öğrenme ölçeğine yüklenmesi) aynı zamanda ölçeğin tek boyutlu olarak kullanılabilirliğini belirlemek için incelenmiştir ve ölçülü bir fit değeri ortaya koymuştur: $\chi^2(342) = 660,07$, $p < .001$; TLI = .89; CFI = .90; SRMR = .07; RMSEA = .05.

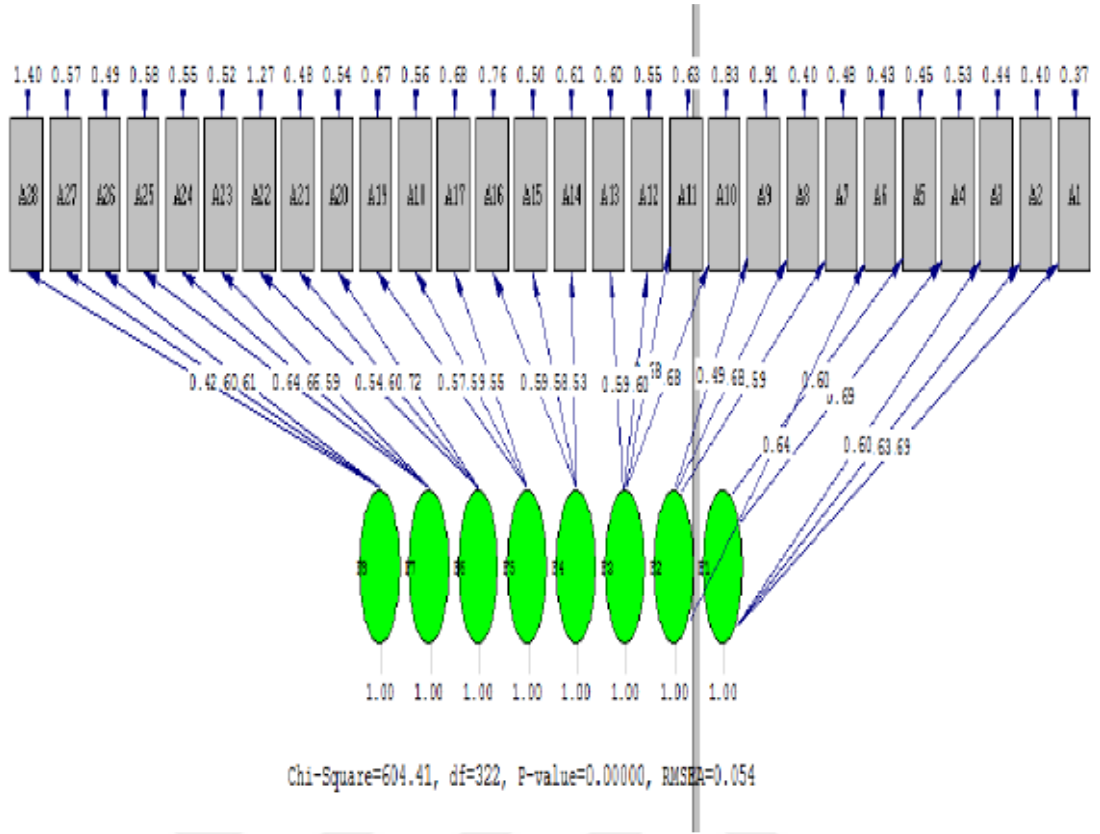
Ayrıca bütün altboyutların iç korelasyonu, ortalama ve her bir boyut için standart sapmasıyla birlikte hesaplanmıştır. Altboyutlar arasındaki iç korelasyonlar anlamlı çıkmış ve. 13'ten (küçük) .50'ye (güçlü) sıralanmıştır. Öğrenme ihtiyaçları, zorluklara katlanma ve becerileri kullanmanın yanısıra öğrenmede öz-yeterlik en güçlü iç korelasyonu oluşturmaktadırlar. Ancak içsel öz-nitelik puanları ölçekteki diğer alt boyutların puanlarına daha düşük çıkmıştır.

3.4.2.3. Türkçe form genel özellikler

Orijinal Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği'nin (Self-directed Learning Scale) Türkçe'ye uyarlanması sürecinde, çeviri aşamasında en çok tercih edilen ileri-geri çeviri işlemi uygulanmıştır. Bu işleme göre ilk olarak orijinal dilden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) çeviri yapılmıştır. Bunun akabinde hedef dilden (Türkçe) orijinal dile (İngilizce) yeniden çevri yapılmış ve orijinaliyle karşılaştırılmıştır. Bu sayede, Türkçe çevirideki hatalar, anlamdaki farklılıklar göz önünde bulundurularak kolaylıkla tespit edilmiş ve tam uzlaşma sağlanarak çeviri işlemi tamamlanmıştır (Çelik ve Arslan,2016). Çeviri sürecinin ardından 25 İngilizce öğretmeni üzerinde yürütülen dilsel eşdeğerlik çalışması uygulanmıştır. Bir hafta arayla ilk önce ölçeğin İngilizce formu daha sonra ise Türkçe formu e-posta yoluyla katılımcı öğretmenlere gönderilerek uygulanmış ve uyarlanan ölçeğin orijinal ölçeğe eşdeğer olduğu tespit edilmiştir(Çelik ve Arslan, 2016). Son olarak ise daha kapsamlı bir örneklem üzerinde ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır.

3.4.2.4. Türkçe form – geçerlik

Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe formu yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ölçeğe ait faktör yükleri Şekil 1.'de verilmiştir (Çelik ve Arslan,2016).



Şekil 1. Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol Şeması

Araştırmacılar Doğrulayıcı Faktör Analizine başvurarak ölçeğin içsel yapısıyla ilgili olan ölçüm hipotezini ölçerler. Doğrulayıcı Faktör Analizi araştırmacıların ölçeğin kendi hipotezleriyle gerçek veriler arasındaki tutarlılık derecesini ölçmesine olanak sağlar(Fur and Bacharach,2008). Sonuç olarak Doğrulayıcı Faktör Analizine göre ölçeğin sekiz alt boyut modeli ($\chi^2=604,41$, $df= 322$, $RMSEA=.052$, $NFI=.97$, $CFI=.98$, $IFI=.98$, $RFI=.94$, $AGFI=.85$, $SRMR=.054$) şeklinde hesaplanmıştır. Türkçe form geçerlik çalışması Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu doğrulamıştır. Ölçeğin yapı geçerliği ve toplam madde korelasyonu ölçeğin güçlü yanını ileri sürmüştür (Çelik ve Arslan,2016).

3.4.2.5. Türkçe form - güvenilirlik

Öz- Yönetimli Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe formu için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık ve güvenilirlik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için .93 olarak tespit edilmiştir (Çelik ve Arslan, 2016). Ölçeğin madde-toplam korelasyonu ise .29 ile .69 arasında değişiklik göstermektedir. Bu sonuç, ölçek maddelerinin çok iyi birer ayırt

edici olduğunu göstermenin yanısıra Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir(Çelik ve Arslan,2016).Ayrıca, 0 ile 0.19 arasındaki madde-toplam korelasyon değerleri maddenin iyi bir ayırt edici olmadığını, 0.2 ile 0.39 arasındaki değerler maddenin iyi bir ayırt edici olduğunu ve 0.4 ile üzerindeki değerleri maddenin çok iyi bir ayırt edici olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2007). Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği'ne ait madde toplam korelasyonları Tablo 5.'de gösterilmiştir (Çelik ve Arslan,2016).



	Ölçek Maddeleri (r_{ix})	Madde-Toplam Korelasyon
1	Her zaman bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	,65
2	Öğrenmeye meraklı biriyim.	,61
3	Yeni şeyler öğrenmekten hoşlanırım.	,63
4	Bir şeyler öğrenmek için büyük istek duyarım.	,69
5	Öğrenme isteğimin farkındayım.	,58
6	Ödevlerimi her zaman zamanında teslim ederim.	,57
7	Başladığım görevi her zaman bitiririm.	,55
8	Her zaman ödevlerimi bitiririm.	,55
9	Gerektiğinde çalışma ve ödevlerimin tarih ve saatini ayarlarım.	,58
10	Çalışmaya başlamadan önce çalışma planı hazırlarım.	,49
11	Çalışma planı yapmak benim için zor değildir.	,56
12	Bir şeyleri okuma ve anlama konusundaki performansından memnunum.	,61
13	Bir şeyler öğrenmek için kaynaklardan yararlanma konusundaki performansından memnunum.	,57
14	Sorulara cevap verme konusundaki performansından memnunum.	,52
15	Doğru cevap verdiğim soruları en doğru şekilde cevaplandırıdığuma emin olurum.	,56
16	Sınıfta tartışılan en zor konuları bile anlayabilirim.	,50
17	Çoktan seçmeli sorularda başarılıyım.	,51
18	Bilgi ve beceriyi en iyi şekilde öğrenebilirim.	,58
19	Zor konuları dahi öğrenmek için bir yol bulurum.	,58
20	Ne kadar meşgul olursam olayım bir şeyler öğrenmek için çabalarım.	,64
21	Yanlış yapma ihtimalim olsa da zor soruları çözmek için uğraşırım.	,56
22	İlgili olduğum konuyu öğrenmek için sabahlayabilirim.	,39
23	Öğrenme performansımı değerlendirmek önemlidir.	,55
24	Öğrenme performansımı değerlendirmek benim için ilgi çekicidir.	,60
25	Çalışma planlarının etkililiğini değerlendirmek önemlidir.	,58
26	Performansımın iyi sonuçlanmasını çabalarımın bir sonucu olarak gördüm.	,60
27	İyi sonuçlar almamı süreci başarılı yürütmeme bağlarım.	,59
28	Performansım kötü sonuçlandığında yeteri kadar çaba sarf etmediğimi düşünürüm.	,29

Şekil 2. Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları

Faktör 1: (Öğrenme İhtiyaçları) 2,4,3,1,5

Faktör 2: (Beceri Kullanma) 16,15, 17,18,

Faktör 3: (Zorluklara Katlanma) 20,19, 22, 21

Faktör 4: (Öğrenmede Öz-yeterlik) 12, 13, 14

Faktör 5: (Süreci Planlama) 9,10,11

Faktör 6: (Süreci Değerlendirme) 6,7,8

Faktör 7: (Görevleri tamamlama) 23,24,25

Faktör 8: (İçsel Öz-nitelik) 26,27, 28

3.5. DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ (DZÖ)

3.5.1. Genel Özellikleri

Araştırmadaki üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeylerini ölçmek için Hyuneung Lee ve Yungjung Kwak tarafından geliştirilen, Kayıhan ve Arslan (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Duygusal Zekâ Ölçeği (DZ Bknz. EK-4) kullanılmıştır. Bu araç, kâğıt kalem testi biçiminde uygulanan, katılımcıların kendi durumlarını betimlediği bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek, 5'li Likert derecelendirmesine göre 1-5 arasındaki rakamlardan biri işaretlenerek yanıtlanmaktadır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir. Ölçeği oluşturan 20 madde üç boyutta toplanmakta ve genel bir duygusal zekâ puanını ifade etmektedir. Ortaya çıkan bu üç boyut F1: Duygusal tanımlama /anlama,(1,2,3,4,5,6) F2: Duygusal Kolaylaştırma, (7,8,9,10,11,12) ve F3:Duygusal Düzenleme (13,14,15,16,17,18,19,20) kapsamaktadır. Duygusal zekâ puanının yüksek olması katılımcıların düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Kayıhan ve Arslan, 2016).

3.5.2. Psikometrik Özellikleri

3.5.2.1. Orijinal form – geçerlik

Öne sürülen faktör üç modeli verilerde gözlemlenen iki faktör modelinden daha anlamlı iyifit , $\Delta\chi^2(2) = 19.72$, $p < .001$, ortaya koymuş ve faktör iki modeli de verilerde gözlemlenen bir faktör modelinden daha anlamlı iyi fit $\Delta\chi^2(1) = 134.48$, $p < .001$ göstermiştir. Ortaya koyulan her bir fix indeks değerleri $GFI \geq .90$, $PNFI \geq .60$, $RMR \leq .05$, and $RMSEA \leq .05$ (Hu and Bentler 1999). Bu sonuçlar duygusal zekâ ölçümü üzerine geliştirilen bu çalışmanın faktöriyel geçerlik sağladığını kanıtlamaktadır.

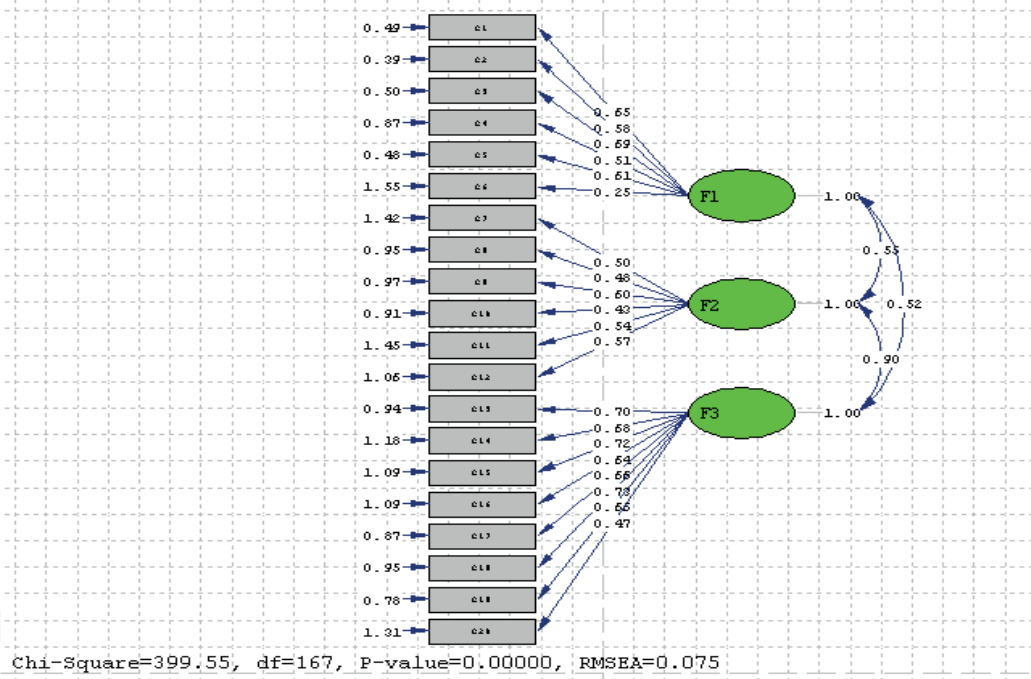
3.5.2.2. Orijinal Form –Güvenirlilik

Ölçeğin iç alt boyutları arasındaki iç korelasyon ölçümleri şu şekildedir:

Duygusal tanımlama /anlama ve duygusal kolaylaştırma, duygusal tanımlama /anlama ve duygusal düzenleme ($r = .54$, $p < .001$), duygusal kolaylaştırma ve duygusal düzenleme ($r = .69$, $p < .001$) hesaplanmıştır. Bu katsayılar alt ölçeklerin tek bir yapıda uyumlu gösterge olarak kullanılabilirliklerini ortaya koymaktadır. Cronbach'ın alfa katsayıları her bir alt ölçek için $.72$ (duygusal tanımlama/anlama), $.71$ (duygusal kolaylaştırma), ve $.76$ (duygusal düzenleme) olarak hesaplanmıştır. Bu katsayılar ölçme aracının kabul edilebilir iç tutarlılık güvenilirliği olduğunu kanıtlamaktadır.

3.5.2.3. Türkçe form - Geçerlik

Ölçeğin Türkçe formu, yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ölçeğe ait faktör yükleri Şekil 3.'de verilmiştir (Kayıhan ve Arslan, 2016).



Şekil 3. Duygusal Zeka Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol şeması

F1: Duygusal tanımlama /anlama, F2:Duygusal Kolaylaştırma, F3: Duygusal Düzenleme

20 maddeden oluşan modelin uyumunu belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde fit değerler: $\chi^2=399,55$, $df=167$, $RMSEA=.075$, $NNFI=.90$, $CFI=.91$, $IFI=.91$, $SRMR=.080$, $GFI=.86$ şeklinde hesaplanmıştır. Duygusal zekâ ölçeğinin sonuçlarına göre uyarlanan ölçek geçerlidir(Kayihan ve Arslan,2016).

3.5.2.4 Türkçe form – güvenilirlik

Türkçe'ye uyarlanan ölçekte Cronbach'ın Alfası içkorelasyon tutarlılık güvenirliliği toplam olarak .83 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları .08'den .57'ye sıralanmaktadır ve her bir madde toplam korelasyonun güvenilir madde olarak kabul edilebilmesi için en az .30 kabul edilmektedir. Ayrıca alt ölçeklerin Cronbach alfa katsayıları duygusal tanımlama için .72 duygusal kolaylaştırma için .71ve duygusal düzenleme için .76 hesaplanmıştır ve bu nedenle ölçek araştırma için güvenilir olarak kabul edilmektedir(Kayihan ve Arslan,2016).

3.6. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Uygulama kapsamındaki iki ölçek üniversite öğrencilerine gönüllülük esasına göre kendi okullarında ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde gerekli izinlerin sağlanmasının yanısıra uygulama sırasında gizlilik gereği araştırma kapsamındaki kişisel bilgilerin dışında herhangi bir kimlik bilgisi talep edilmemiştir. Verilerin sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi için ölçekler için hazırlanan yönergeler dikkatten kaçmaması adına katılımcılara okunmuştur. Verilerin toplanmasını izleyen aşamada ise doldurulan ölçek paketleri ön incelemeden geçirilerek gelişigüzel doldurulmuş olanlar ile çeşitli madde veya bölümleri boş bırakılanlar değerlendirilme dışı bırakılmış ve analizlere dâhil edilmemiştir.

3.7. VERİLERİN ANALİZİ

Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve alt boyutları, öz-yönetimli öğrenme ve alt boyutları bakımından öğrenme seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının yanısıra sınıf ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Söz konusu ilişkilerin incelenmesi sürecinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve Kısmi Korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Öz-yönetimli öğrenme ve alt boyutları ile duygusal zekâ değişkenleri açısından, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıklar ise ikili gruplarda t testi; ikiden fazla olan gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasındaki farklılardan kaynaklandığını bulmak için ise Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Değişkenleri betimleyen ortalama, standart sapma gibi değerler de inceleme süreci dâhilinde hesaplanmıştır. Diğer yandan, bazı analiz sonuçlarını görselleştirmek ve somutlaştırmak amacıyla da grafiklerden yararlanılmıştır. Verilerin analizi ile ilgili süreçlerde kullanılan istatistik paket programı ise SPSS 22. olmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölüm, araştırma sorularının cevaplanmasına yönelik olarak yapılan istatistiksel analizlerin detaylı sonuçlarını ve yorumlarını kapsamaktadır. Araştırma sorularına ilişkin veriler sırasıyla incelenecektir.

4.1. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ VE ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLI İLİŞKİLER OLUP OLMADIĞINA DAİR BULGULAR

Araştırma dâhilindeki üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek ve bu ilişkilerin büyüklük ve yönlerini göstermek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 2. 'de verilmiştir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Öz-yönetimli öğrenme düzeyleri Arasındaki İlişkilere Dair Korelasyon Analizi

	,DZ	ÖYÖ
1. DZ	1	.54**
2. ÖYÖ	.54**	1
Ortalama	75,2	106,9
Standart Sapma	9,3	12,5

Not: = DZ=Duygusal Zekâ ÖYÖ=ÖZ-yönetimli öğrenme Düzeyini belirtmektedir.
** $p < .001$

Tablo 2’de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tablo incelendiğinde öz-yönetimli öğrenmenin duygusal zekâ ile pozitif yönde ($r=.54$, $p< .001$) bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ AÇISINDAN FARKLI DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1. Duygusal Zekâ

4.2.1.1. Duygusal zekâ düzeyleri açısından erkek ve kız üniversite öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular

Bu kısımda, duygusal zekâ düzeyleri açısından erkek ve kız Üniversite öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek için iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını ölçen t testi kullanılmıştır.

Tablo 3. Duygusal Zekâ Bakımından Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Farklarına İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X} (mean)	Ss	t	Sd	p
Duygusal zekâ	Erkek	113	75.7	9.9	.70	273	.48
	Kız	190	74.9	9.0			

Tablo 3’te cinsiyet açısından üniversite öğrencilerinin Duygusal Zekâ düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları görülmektedir. Tablodaki veriler ışığında, Duygusal Zekâ düzeyleri açısından erkek ($\bar{X}=75,7$) ve kız ($\bar{X}=74,9$), P değeri ($P=.48$, $P>.05$) olduğundan üniversite öğrencileri arasında kız ve erkek Duygusal Zekâ düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.2.1.2. Duygusal zekâ alt boyutlarına göre erkek ve kız üniversite öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar

F1:Duygusal tanımlama/anlama F2:Duygusal Kolaylık, F3: Duygusal Düzenleme

Tablo 4. Duygusal Zekâ Duygusal Tanımlama/Anlama Alt Boyutu Bakımından Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X} (mean)	Ss	T	Sd	P
Duygusal tanımlama/anlama	Erkek	113	23,6	5.1	1,39	292	.092
	Kız	190	24,3	3.1			

Tablo 4’de cinsiyet açısından üniversite öğrencilerinin, Duygusal Zekâ Ölçeği’ne ait birinci alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları görülmektedir. Tablodaki veriler ışığında, duygusal tanımlama/anlama boyutu açısından erkek (\bar{X} =23,6) ve kız (\bar{X} =24,3), P değeri (P= 0.92, P>.05) olduğundan üniversite öğrencileri arasında tablodan da anlaşılacağı üzere kız ve erkek duygusal tanımlama/anlama düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 5. Duygusal Zekâ Duygusal Kolaylaştırma Alt Boyutu Bakımından Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X} (mean)	Ss	T	Sd	P
Duygusal Kolaylaştırma	Erkek	113	22,2	3.5	1,61	287	,603
	Kız	190	21,5	3.4			

Tablo 5’te cinsiyet açısından üniversite öğrencilerinin, Duygusal Zekâ Ölçeği’ne ait ikinci alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları görülmektedir.

Tablodaki veriler ışığında, duygusal kolaylaştırma düzeyine ilişkin erkek \bar{X} (=22,2) ve kız (\bar{X} =21,5), p değeri (P=.603, P>.05) olduğundan puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 6. Duygusal Zekâ Duygusal Düzenleme Alt Boyutu Bakımından Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X} (mean)	Ss	T	Sd	P
Duygusal Düzenleme	Erkek	113	30,1	5,5	1,82	290	,347
	Kız	190	28,9	5,1			

Tablo 6'da üniversite öğrencilerinin cinsiyet açısından, Duygusal Zekâ Ölçeği'ne ait üçüncü altboyutuna ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları görülmektedir. Tablodaki veriler ışığında, duygusal düzenleme düzeyleri açısından erkek (\bar{X} =30,1) ve kız (\bar{X} =28,9), P değeri (P=.347, P>.05) olduğundan puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.1.3. Duygusal Zekâ Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Öğrenciler Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyleri farklı olan üniversite öğrencileri arasında Duygusal Zekâ düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek için tek yönlü ANOVA varyans analizi kullanılmıştır. Analiz bulguları Tablo 7'de verilmiştir

Tablo 7. Farklı Sınıf Düzeyindeki Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{x}	\bar{x} Standart Sapma	<i>F</i>	<i>P</i>
1. Sınıf	137	74,04	8,7		
2. Sınıf	80	75,6	8,5	2,375	,070
3. Sınıf	70	76,04	10,2		
Toplam	287	75,2	9.35		

Tablo 7’de Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyindeki üniversite öğrencilerinin sayıları, Duygusal Zekâ puan ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA analiz sonuçları görülmektedir. Buna göre; farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler arasında Duygusal Zekâ puan ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. [$p=,070$; $p>.05$].

Tablo 8. Alt Boyutlarına Göre Analiz Duygusal Zekâ: 1. Duygusal Tanımlama/Anlama

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{x}	\bar{x} Standart Sapma	<i>F</i>	<i>P</i>
1. Sınıf	137	23,6	3,3		
2. Sınıf	80	24,4	3,2	1,330	,265
3. Sınıf	70	24,6	5,7		
Toplam	287	24,10	4,03		

Tablo 8’de görüldüğü üzere Duygusal Zekâ Ölçeği’nin birinci alt boyutuna ilişkin farklı sınıf düzeylerindeki üniversite öğrencileri arasında birinci sınıf ortalaması ($\bar{X}=33,3$) ikinci sınıf ortalaması ($\bar{X}=24,4$), üçüncü sınıf ortalaması ($\bar{X}=24,6$)

.(p=.265, p>.05) sonucuna ulaşıldığından dolayı anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 9. Alt Boyutlarına Göre Analiz Duygusal Zekâ: 2- Duygusal Kolaylık

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{x}	\bar{x} Standart Sapma	<i>F</i>	<i>P</i>
1. Sınıf	137	21,4	3,5		
2. Sınıf	80	22,1	3,1	2,993	.031
3. Sınıf	70	21,8	3,6		
Toplam	287	21,83	3,51		

Tablo 9’da görüldüğü üzere Duygusal Zekâ leği’nin ikinci alt boyutuna ilişkin farklı sınıf düzeylerindeki niversite öğrencileri arasında birinci sınıf ortalaması(\bar{X} =21,4) ikinci sınıf ortalaması (\bar{X} =22,1) , nc sınıf ortalaması (\bar{X} =21,8) ,(p=.031, p>.05) sonucuna ulaşıldığından dolayı anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 10. Alt Boyutlarına Göre Analiz Duygusal Zekâ: Duygusal Düzenleme

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{x}	\bar{x} Standart Sapma	<i>F</i>	<i>P</i>
1. Sınıf	137	28,9	5,1		
2. Sınıf	80	28,9	4,8	1,567	,198
3. Sınıf	70	30,2	6,09		
Toplam	287	29,36	5,35		

Tablo 10’da görüldüğüüzere Duygusal Zekâ Ölçeği’nin üçüncü alt boyutuna ilişkin farklı sınıf düzeylerindeki üniversite öğrencileri arasında birinci sınıf ortalaması ($\bar{X} = 28,9$) ikinci sınıf ortalaması ($\bar{X} = 28,9$), üçüncü sınıf ortalaması ($\bar{X} = 30,2$), ($p = ,198$ $p > .05$) sonucuna ulaşıldığından dolayı anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3. ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ AÇISINDAN FARKLI DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

4.3.1. Öğrencilerin Öz- yönetimli Öğrenme Düzeyleri Açısından Erkek ve Kız Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Öz-yönetimli öğrenme düzeyleri açısından erkek ve kız üniversite öğrencilerin arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olup olmadığını tespit etmek amacıyla iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını ölçen *t* testi uygulanmıştır.

Tablo 11. Öz-yönetimli Öğrenme Düzeyleri Bakımından Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin *t* Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Öz-yönetimli Öğrenme	Erkek	113	106,9	11,9	,012	256	,142
	Kız	190	106,9	13,6			

Üniversite öğrencilerinin cinsiyet açısından Öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile ilgili puan ortalamaları, standart sapmaları Tablo 11’de görülmektedir. Öz- yönetimli öğrenme düzeylerine göre erkek ve kız öğrenciler arasında tabloya göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır [$p = ,142$; $p > .05$].

4.3.2 Öz-yönetimli Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyleri farklı olan üniversite öğrencileri arasında Öz-yönetimli öğrenme düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek için tek yönlü ANOVA varyans analizi kullanılmıştır. Analiz bulguları Tablo 12.'de verilmiştir.

Tablo 12. Farklı Sınıf Düzeyindeki Üniversite Öğrencilerinin Öz-yönetimli Öğrenme Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Standart Sapma	F	P
1.sınıf	137	105,8	12,3		
2.sınıf	80	107,5	12,3	1,806	,147
3.sınıf	70	106,8	11,5		
Total	287	106,9	23,5		

Tablo 12'te birinci, ikinci ve üçüncü sınıfdüzeyindeki sayıları, Öz-yönetimli öğrenme puan ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA analiz sonuçları gösterilmiştir. Buna göre; farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler arasında Öz-yönetimli öğrenme puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık yoktur [$p=.147$; $p>.05$].

4.3.3 Öz-yönetimli Öğrenimde Anlamlı Fark çıkan iki alt boyutun Üniversite Öğrencileri Arasında Cinsiyet Bakımından Anlamlı Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği'nin alt boyutları cinsiyet değişkeni bakımından analiz edildiğinde Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği'nin dördüncü ve ikinci alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmış olup diğer altı altboyutta anlamlı farklılık ortaya

çıkamıştır. Tablo 13'te Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği Faktör dört ve Faktör iki analizi gösterilmiştir.

Tablo 13: Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği Faktör 4 (Öğrenmede Öz-yeterlik) ve Faktör 2 (Beceri Kullanma) Analizi

	Cinsiyet	Sayı	Ortalama	Standart	
				Sapma	Hata Oranı
F4	Kız	187	9,9412	2,04565	,14959
	Erkek	110	11,1727	2,22108	,21177
F2	Kız	186	16,0161	2,70830	,19858
	Erkek	107	14,5607	3,39583	,32829

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmanın giriş bölümünde belirtildiği üzere araştırmanın ana problemi üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme ile duygusal zekâ düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Bu temel problem, çeşitli alt problemler kapsamında detaylı olarak incelenmiştir. Bu incelemenin sonucunda, araştırma sonuçları ve söz konusu problemler ilgili alan yazın ışığında aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

5.1.1. Öz-yönetimli Öğrenme ve Duygusal Zekâ ile İlgili Bulgular

Öncelikle araştırmanın problemlerinden olan üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında ilişki bulunup bulunmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara göre üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri sınıf ve cinsiyet değişkeni bakımından incelenmiştir. Ancak ortaya çıkan bulgulara göre öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile sınıf ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Bunu takiben ölçeğin alt boyutlarıyla üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri analiz edilmiş ancak anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı için bulgular kısmına dâhil edilmemiştir. Bir diğer yandan ölçeğin alt boyutları cinsiyet değişkeni bakımından analiz edildiğinde ölçeğin faktör 2 (beceri kullanma,16,15,17,18), faktör 4 (öğrenmede öz-yeterlik, 12, 13, 14) alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmasına rağmen ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Anlamlı farklılık elde edilemeyen analizler bulgular kısmına dâhil edilmemiştir.

Bununla birlikte yine aynı grup öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ve ortaya çıkan alt boyutları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelenmiştir. Duygusal zekâ Ölçeği'nde üniversite öğrencilerinin sınıf ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı fark ortaya çıkmamışken, oluşan “duygusal kolaylık” alt boyutunda sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmaya göre öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasında anlamlı ilişki bulunurken, bu yapıların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri üzerinde yordayıcı etkileri bulunmamaktadır. Muller(2007) tarafından sağlık kurulu yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda duygusal zekâ ve öz-yönetimli öğrenme kavramları arasında güçlü bir korelasyon ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, yetişkin öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme ve duygusal düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleme araştırması sonucu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, Langshaw(2017) tarafından öz-yeterlik ve öz-yönetimli öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik yapılan bir diğer araştırmada öğrencinin bireysel karakteristiği olan Öz-yeterlik ve öz-yönetimli öğrenme arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunurken, diğer değişkenler arasında (yaş, cinsiyet, eğitimsel başarı) anlamlı bir fark çıkmamıştır. Değişkenler açısından ortaya çıkan bu sonuç araştırmamızın diğer değişkenler açısından incelenmesi sonucu ortaya çıkan sonuç ile paralellik göstermektedir. İki yapı arasında ortaya çıkan anlamlı ilişkiye göre üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ düzeylerinin onların öğrenme becerileri üzerinde pozitif bir etkisi olduğu söylenebilir.

5.1.2. Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular

Öz-Yönetimli öğrenme açısından farklı değişkenlere ilişkin bulgulardan olan araştırmanın alt problemleri incelendiğinde öz-yönetimli öğrenme düzeyi ile cinsiyet değişkeni açısından Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği'nin ikinci ve dördüncü faktörleri arasında anlamlı fark ortaya çıkarken diğer alt boyutlar arasında cinsiyet bakımından anlamlı fark bulunamamıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet farklılıklarıyla öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Alan yazında öz-yönetimli öğrenme ile ilgili yapılan yurt dışı ve yurt içi kaynaklı araştırmalar incelendiğinde bu araştırma sonuçlarını

destekleyen araştırmalara rastlansa da çoğu çalışma bu araştırmada ortaya çıkan bulguları desteklememektedir (Haggerty,2000,Langshaw,2017,Muller, 2007,Ulusoy,2016). Ayrıca özerk öğrenme kavramı da öz-yönetimli öğrenme ile yakından ilişkili olduğu için özerk öğrenme üzerine yapılan çalışmalardan da bahsedilmiştir.

Ulusoy (2016) tarafından lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimleri çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya birer genel lise ve birer meslek lisesi olmak üzere 1280 öğrenci katılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere, genel lise öğrencilerinin ise meslek lisesi öğrencilerine oranla öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan bu sonuç araştırmamızın bulgularını desteklememektedir. Ancak bir diğer taraftan lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasındaki ilişki analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu bulgu araştırmamızın sınıf düzeyine ilişkin sonuçlarını desteklemektedir. Buna ek olarak Langshaw (2017) tarafından yapılan bir çalışmada lisans programındaki yetişkinler üzerinde öz-yeterlik ve öz-yönetimli öğrenme arasındaki ilişki incelenmiştir. Öz-yeterlik ve öz-yönetimli öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği'nde bireysel Sorumluluk (evreye) uyum (Stockdale & Brockett, 2011) ve ilişkisel korelasyon tasarımı kullanılmıştır. Sonuçlar diğer değişkenler arasında (yaş, cinsiyet ve eğitimsel başarı) anlamlı bir fark göstermemiştir. Araştırmanın sonuçları yapılan bu çalışmayla paralellik göstermektedir.

Carson (2012) tarafından yapılan çalışmada ortaokulda online öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme ve akademik başarı düzeyleri cinsiyet, etnik köken, sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Sonuçların analizlerine göre cinsiyet ve etnik kökenlere göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu durum araştırmamızı cinsiyet değişkenine göre desteklerken, sınıf düzeyine göre ortaya çıkan anlamlı farklılık araştırmamızı desteklememektedir. Durr (1992), araştırmasında uyguladığı Öz-yönetimli Öğrenme Hazırlıkbulunuşluk Ölçeği puanlarından elde ettiği sonuca göre örneklemindeki erkeklerin, kızlara göre daha yüksek puanlara sahip olduğu anlamlı bir farklılık elde etmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçta mevcut araştırmayı

desteklememektedir. Schulman (2009), gerçekleştirdiği bir çalışmada öğrenci öz-yönetimliliği ile cinsiyet değişkenleri açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puana sahip olduğu anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucu cinsiyet değişkenine göre çalışmamızı desteklememektedir. Buna benzer bir diğer çalışmada Morris (1995), Öz-yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği uygulayarak yaptığı çalışmada, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve cinsiyetdeğişkeni arasında yine kızların daha yüksek puana sahip olduğu anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur ve bu sonuç yetişkin öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmasının sonuçlarını desteklememektedir.

İleri sürülen bu çalışmalara ek olarak Reynolds (1985) tarafından yapılan araştırmaya göre bayan katılımcılar erkek katılımcılara göre öz-yönetimli öğrenmeye daha hazır ve istekli bulunmuşlardır ve bu durum mevcut araştırmamızı desteklemezken Young (1985), kız ve erkek katılımcıların kendi öğrenme süreçlerinde eşit derecede öz-yönetime sahip olduklarını ve öğrenme süreçlerini kontrol edebilmek için içsel bir mevkiye sahip olabileceklerini ileri sürmüştür. Yapılan bu çalışma araştırmamızı desteklemektedir (Haggerty,2000).

Dixon (1992) ise yaptığı çalışmada cinsiyetin öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ile anlamlı ilişki olduğu bulgularını destekleyen sonuçlar ortaya çıkarmıştır ve bu sonuçlar araştırmamızı desteklememektedir. Ponton ve Hall (2003) mevcut çalışmanın aksine kendi araştırmasında kızların erkek öğrencilere göre daha yüksek özerk öğrenme düzeyine sahip olduğunu ileri sürmüştür. Diğer bir taraftan Deregözü (2014) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin özerk öğrenme alışkanlıkları ile cinsiyet, yaş değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu fakat sınıf düzeyi değişkeni ve eğitim durumlarına bağlı olarak anlamlı ilişki olmadığı sonucunu elde etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin Özerk öğrenme alışkanlıkları ile cinsiyet, yaş değişkenleri arasında bulunan anlamlı ilişki araştırmamızın bulgularını desteklemiyorken sınıf düzeyi değişkeni ve eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı fark bulunmaması araştırmamızı destekler niteliktedir. Ayrıca Alkan (2015) tarafından öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenirken, sınıf düzeyi değişkenine

göre herhangi bir farklılık saptanmamıştır (Yurdakul,2016). Araştırmada öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermesi araştırmamızın bulgularını desteklemiyorken, sınıf değişkenine göre herhangi bir farklılık ortaya çıkmaması araştırmamızı destekler niteliktedir.

5.1.3. Duygusal Zekâ Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden olan, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyi alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda, yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından Duygusal Zekâ Ölçeği'nde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak Duygusal Zekâ Ölçeği'nde ortaya çıkan üç alt boyuttan ikincisi olan “duygusal kolaylık” alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmasına rağmen diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunamamıştır. Alan yazında yapılan bu çalışma bulgularıyla benzer ve farklı yönde bulunan sonuçlar yurt dışı ve yurt içi çalışmalarla karşılaştırılarak detaylı bir biçimde anlatılmıştır.

Kızıl (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygusal Zekâları ile Örgütsel Adanmışlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri; cinsiyet, yaş, okul kademesi, branş, kıdem ve bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterirken eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç mevcut bulunan araştırmamızı desteklememektedir. Ancak yine aynı araştırma çerçevesince elde edilen bulguya göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri; yaş okul kademesi, eğitim düzeyi, branş, kıdem bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermediği ortaya çıkmıştır.

Özden (2015) tarafından yapılan bir araştırmada yönetim bilimi açısından üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ düzeylerini bazı değişkenler açısından inceleyen bir araştırma ortaya konmuştur. Bu çalışmada; öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin; cinsiyet, yaş düzeyi, yetenek alanı, kardeş sayısı, kaçınıcı evlat olduğu, sınıfı, ebeveynlerin eğitim durumu ve yaş düzeyi bakımından farklılaşım farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Uygulanan t-testi ve varyans analizleri

sonucunda öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları olan; bireylerarası, bireyleriçi, stres yönetimi, uyum, genel ruh hali, olumlu etki, tutarsızlık alt boyutu toplam puanları arasında pozitif bir korelasyon ortaya çıkmıştır. Bu araştırma bulgularına göre duygusal zekâ alt boyutları olarak nitelenen özelliklerin cinsiyet, sınıf ve yaşa göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucu mevcut bulunan araştırmayı desteklememektedir.

Ayrıca bu araştırmalara benzer olarak cinsiyet değişkeninde duygusal zekâ incelendiğinde kadınların erkeklerden daha yüksek sosyal ve bireylerarası becerilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Druskat ve diğerleri, 2006; Petrides ve Furnham, 2000; Eichmen, 2009). Ortaya çıkan bu bulgu araştırmamızı desteklememektedir. Diğer bir yandan Bar-on (2000) ve Goleman (1998b) kadınlar ile erkekler arasında sosyal ve duygusal yeterlikleri bakımından anlamlı fark bulamamışlardır. Bu bağlamda tespit edilen bulgu mevcut araştırmamızı desteklemektedir. Ancak bulunan bu sonucun aksine Bar-on bireylerin duygusal zekâ becerilerinde cinsiyet farklılığını kabullenmiştir. Gerçekleştirilen deneysel çalışmalara dayanarak Bar-on kadınların duygu farkındalığının erkeklere göre daha fazla olduğunu, daha fazla duygudaşlık sergilediklerini ve bireylerarası iletişimlerinin çok daha kuvvetli olduğunu ileri sürmüştür. Bradberry ve Graves'e göre (2003b) kadınların öz-yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yöntemleri etkisiyle duygularını daha rahat ifade edebilme eğilimine sahiptirler. Ayrıca erkekler de yüksek özgüven seviyesine, strese dayanıklı olma daha rahat davranışlar sergileme, iyimser olma gibi özelliklere sahiptirler (Bradberry ve Greaves, 2003b). Gerçekleştirilen çalışmalarda ileri sürülen sonuçlar yapılan araştırmamızın bulgularını desteklememektedir. Ancak yapılan bir diğer çalışmada Duygusal Zekânın kadın ve erkek üzerindeki etkisine yapılan genel bir değerlendirmeye göre kadın ve erkeğin duygusal zekâları arasında önemli derecede fark görülmemiş bundan ziyade daha çok benzerlik olduğu ileri sürülmüştür (Bradberry ve Greaves, 2003b; Munroe, 2009).

İleri sürülen araştırmalara ekolarak Brandal (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada iletişim kaygısı ve duygusal zekâ arasındaki ilişki yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi işçiler ve uzun süre işsiz kalan bireyler gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda yüksek duygusal zekânın yüksek akademik başarıyı getirdiği ve kadınların erkeklerden daha yüksek duygusal zekâ puanlarına sahip olduğu ileri sürülmüştür. Ortaya çıkan bu bulgular mevcut araştırmamamızı

desteklememektedir. MSCEIT ölçme aracının kullanılarak kadın ve erkeklerdeki duygusal zekâ ölçümü üzerine çıkan sonuca göre bayanların duygusal zekâsı erkeklerden devamlı olarak yüksek çıkmıştır (Druskat ve diğerleri, 2006). Bayan katılımcılar ölçeği kapsayan her bir alt boyut için (duyguları algılama, duyguları kullanma, duyguları anlama ve duyguları yönetme) erkeklerden daha yüksek duygusal zekâ puanları elde etmişlerdir. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgular araştırmamızı desteklememektedir. Ancak MSCEIT sonuçlarının zıttı olarak Bar-o'un duygusal zekâ çalışmasının istatistik sonuçlarına göre kadın ve erkeklerin duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir sonuç çıkmamıştır (Bar-On, 2004, Eichmann,2009).

5.2 GENEL SONUÇ VE ÖNERİLER

5.2.1. Genel Sonuç

Gerçekleştirilen bu araştırmada öncelikle öz-yönetimli öğrenme kavramı ile duygusal zekâ kavramı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak araştırmanın alt problemleri olan öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ yapılarının cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmesiyle üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme öğrenme düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak cinsiyet değişkeni bakımından faktör iki ve faktör dört alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca diğer alt boyutlar ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte Duygusal Zekâ Ölçeği'nde ortaya çıkan alt boyutlar ve sınıf düzeyi değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeğin “duygusal kolaylık” alt boyutunda anlamlı fark bulunmuşken diğer alt boyutlarda cinsiyet ve sınıf düzeyi bakımından anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu bilgiler ışığında öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ kavramlarının bireylerin kendi öğrenme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu söylemek mümkündür. Bunun akabinde üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ve duygusal zekâ düzeyleri bireylerin öğrenme becerilerini artırmanın yanısıra bireylerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol oynayarak bu süreci yönetebilmeyi, öğrenme materyalini kendi öğrenme beceri, ilgi, istek ve tutumlarına göre seçebilmeyi mümkün kılabilceği ileri sürülebilir. Ayrıca, bireylerin duygusal zekâ düzeyleri onların öğrenme süreçleri içerisinde yaşadıkları endişe,

kaygı, başarısızlık korkusu gibi bireyleri negatif yönden etkileyen duyguları yönetip onları kontrol altında tutmayı başarmalarına olanak sağlayacağından, öğrencilerin öğrenme becerileri üzerinde etkisinin büyük olduğu ve yüksek duygusal Zekâya sahip bireylerin bu beceriye sahip olmayan bireylerle karşılaştırıldığında daha başarılı olabilecekleri söylenebilir.

Ayrıca cinsiyet ve sınıf düzeyi bakımından ortaya çıkan sonuçlar literatürde büyük oranda birbirini desteklememektedir. Tartışma kısmında belirtildiği üzere bir kısım araştırmalar, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar elde etmezken, bir kısım çalışmalar bu değişkenler bakımından anlamlı sonuçlara ulaşmışlardır.

Sonuç olarak bu araştırmanın ve incelenen diğer araştırmaların sonuçlarına göre öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ birbirleriyle ilişkili kavramlar olmalarında rağmen bu iki kavramın çeşitli değişkenler açısından ortaya koyduğu sonuçlar literatürde hala tutarsızlık ve tartışma içerisindedir. Gerçekleştirilen bu çalışma alan yazın hakkında yapılacak olan diğer araştırmalara ışık tutabilir.

5.2.2. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öz-yönetimli öğrenme ile duygusal zekâ kavramları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ve bu çalışmaya ilişkin bir takım öneriler ileri sürülmüştür:

- Üniversite öğrencilerinin öğrenme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu ileri sürülebilir. Ancak sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri üzerinde anlamlı fark ortaya çıkmaması sonucunda bu iki kavramın farklı bir araştırmada farklı örneklem üzerinde gerçekleştirilmesinin daha farklı sonuçlar ortaya çıkarabileceği ileri sürülebilir.
- Araştırmanın evreni, örnekleme ve değişkenleri değiştirilip genişletilerek meydana gelen alt boyutlar üzerinde daha detaylı araştırmalar yapılabilir.
- Yapılacak olan gelecek araştırmalarda bireylerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini ve duygusal zekâ düzeylerini artırıcı çalışmalar gerçekleştirici olabilir.
- Öz-yönetimli öğrenme yetişkin eğitimi olarak ortaya çıkmasına rağmen küçük yaş gruplarına erken yaşta kazandırılması gereken becerilerden biri

olarak düşünülebilir ve küçük yaş grubu öğrencilere eğitim seviyelerinde ilerleyebilmeleri için öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirici çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Bu bağlamda, bir yaşam tarzı olarak öz-yönetimli öğrenme kavramını yaygınlaştırmak uygulanabilirliğini arttırmak ve her öğrenciye eşit olanaklar sağlayabilmek açısından öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ kavramları üzerine yoğunlaşan çalışmalar yapılabilir.
- Çeşitli yaş grupları üzerinde öğrenci yetiştirirken “öğrenmeyi öğrenme” üzerine odaklanan çalışmalar yapılabilir.

5.2.3. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın farklı örneklem gruplarında ya da daha geniş örneklem üzerinde gerçekleştirilmesi araştırma sonucunun genellenebilirliğini arttırmak bakımından olumlu sonuçlar meydana getirebilir.
- Araştırmada daha önce belirtildiği üzere bu çalışmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar oluşturmaktadır. Diğer bir öneri olarak, öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişki bu çalışmada kullanılan cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri dışında daha farklı değişkenlerle de incelenebilir.
- Literatürde özerk öğrenme olarak da adı geçen öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ konusunda ülkemizde yoğun araştırmalar sonucu ortaya çıkan yabancı dil eğitimi üzerine yapılan bu araştırmalar bilim dünyasında farklı boyutlar kazandırsa da gelecek araştırmalar daha farklı değişkenler ve çalışma gruplarıyla gerçekleştirilebilir.
- Bireylerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ve duygusal zekâ düzeyleri geliştirilebilir beceriler olduğundan dolayı gelecek nesillerin her kademesinde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite...) Öz-yönetimli öğrenme ve Duygusal Zekâ eğitimine müfredatta yer verilebilir(Kızıl,2014).
- Bu bağlamda araştırma sonucu iki kavram arasında ortaya çıkan anlamlı sonuca göre sadece yetişkin gruplarına yönelik olmayıp eğitimin her kademesindeki öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ

düzelelerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Araştırma sonucu ortaya çıkan anlamlı fark yapılacak olan yeni araştırmalara alt yapı oluşturarak ışık tutabilir.

- Araştırmanın kuramsal çerçevesinde de söylendiği üzere öz-yönetimli öğrenmede eğitimcilerin rolü bulunmaktadır. Bu nedenle daha sonra yapılacak olan çalışmalarda öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ çerçevesinde eğitimcilerin rolü detaylı olarak incelenebilir.
- Yapılacak olan bu araştırmalar öğrenci merkezli eğitim çerçevesi içerisinde öğretmenlerin ve öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmede algılarının tutumlarının ve hazırbulunuşluk düzeylerinin duygusal zekâ düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme becerileri bakımından çok yönlü incelenmesi sonraki çalışmaları pozitif yönde etkileyecektir.
- Psikolojik ve kültürel etmenlerin öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ çerçevesince incelenmesi de ileride yapılacak olan araştırmalara daha detaylı sonuçlar ortaya çıkartacaktır.
- Son olarakta teknolojinin ilerlemesi sonucunda web tabanlı ders ortamlarının ve teknolojik aletlerin (tablet, laptop, akıllı telefonlar... vb.) kullanımının artması sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul öğrencilerine hitaben geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi çevrim-içi eğitim sistemleri öz-yönetimli öğrenmeyi destekler özelliklere sahiptir ve her öğrenciye sağlanan tablet bilgisayarların öz-yönetimli öğrenmeyi destekleyip kolaylaştıracağı düşünülecek ilerde bu konu hakkında değişik araştırmaların yapılması da önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Afolabi, O. A., Ogunmwonyi, E., and Okediji, A. (2009). Influence of Emotional Intelligence and Need For Achievement on Interpersonal Relations and Academic Achievement of Undergraduates. *Educational Research Quarterly*, 33(2), 60-72.
- Afshar, H. S., and Rahimi, M. (2016). Reflective Thinking, Emotional Intelligence, and Speaking Ability of EFL Learners: Is There a Relation, Thinking Skills and Creativity, *Journal Home Page: <http://www.elsevier.com/locate/tsc>*, p. 99. *Journal Homepage: <http://www.elsevier.com/locate/tsc>*.
- Akerjordet, K. and Severinsson, E. (2004). Emotional Intelligence In Mental Health Nurses Talking About Practice, *International Journal Of Mental Health Nursing*, 13(3), 164–170.
- Alavinia, P., and Agha Alikhani, M. (2014). Willingness to Communicate Reappraised In The Light Of Emotional Intelligence and Gender Differences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 143–152. <http://doi.org/vqg>
- Alavinia, P., Bonyadi, A., and Razavi, N. (2012). On The Correlation between Teachers' Emotional Intelligence and Learners' Motivation: *The Case of Iranian EFL learners. Journal of Education and Practice*, 3(13), 100–110.
- Alkan, M. F. (2015). *Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Alsowat, H. (2016). An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-order Thinking Skills, Student Engagement and Satisfaction, *Journal of Education and Practice*, Vol.7, No.9, 2016, 110.
- Aparicio R., A. (2013). *The Relationship between Transformational Leadership and Knowledge Workers' Self-Directed Learning Readiness*. In Partial Fulfillment of the Requirements, Doctor of Philosophy, University of Minnesota, p. 34-36.

- Avdal, E., Ü. (2013). The Effect of Self-Directed Learning Abilities of Student Nurses on Success in Turkey, *Nurse Education Today* 33,838–841.
- Averill, J., R. (1992). The Structural Bases of Emotional Behavior: A Meta-theoretical Analysis. *Review of Personality and Social Psychology*, 13, 1-24.
- Averill, J., R. (1998). What Are Emotions, Really? *Cognition and Emotions*, 12(6), 849-855.
- Bagraim, J., Cunningham, P., Potgieter, T., and Viedge, C., (2007). *Organizational Behavior*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: NY: W. H. Freeman and Company.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-I)*. In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2001). *Emotional Intelligence and Self-Actualization*. In J. Ciarrochi, J. Forgas, and J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence In Everyday Life: A Scientific Inquiry*. New York: Psychology Press.
- Bar-On, R. (2004). *Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2010). Emotional Intelligence: An Integral Part of Positive Psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Bartholomew, R. (2016). *A Mixed-Method Study of Mobile Devices and Student Self-Directed Learning and Achievement during A Middle School STEM Activity*. Doctor of Philosophy, Utah State University.

- Batiste, M. (2013). *The Effect Of Emotional Intelligence On Program Completion Among Adult Basic Education Students*. Doctor of Educational Leadership, University Of Phoenix, 31.
- Bedwell, S. (2002). *The Emotional Judgment Inventory Manual*. Published Technical.
- Bergmann, J., and Sams, A. (2014). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. Washington DC: *International Society for Technology in Education*.
- Bijker, M., vander Klink, M., and Boshuizen, E. (2010). *Modelling Self-Regulating Capabilities and Self-Directing Capabilities of Adult Students: Relations with Learning Outcomes and Labour Market Success*. Heerlen, Netherlands: Open University Of The Netherlands, *Centre For Learning Sciences and Technologies*.
- Boyd, M. A. (2005). *The Emotional Intelligence of Teachers and Students' Perceptions of Their Teachers' Behavior in the Classroom*. Doctor Of Education, Indiana University Of Pennsylvania.
- Bradberry, T., and Greaves, J. (2003). *The Emotionally Intelligence Quick Book*. New York: Fireside.
- Brandal, K. M. (2012). *The Relationship Between Emotional Intelligence and Communication Apprehension In Job Fair Attendees*. Doctor of Philosophy, Capella University.
- Brockett, R. G., and Hiemstra R. (1991). *Self-direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. New York, NY: Routledge.
- Bryant, H. C. (2007). *The Relationship Between Emotional Intelligence and Reading Comprehension In Highschool Students with Learning Disabilities*. Doctor Of Philosophy, Andrews University School Of Education.
- C Koch, J.(2016). *Teach: Introduction to Education*. Boston, MA: Cengage Learning.

- Caffarella, R. S. (1993). *Self-Directed Learning. In An Update On Adult Learning Theory*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction For Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey Of Factor Analytic Studies*. New York: Cambridge University Press.
- Caruso, D. (2004). Defining The Inkblot Called Emotional Intelligence: Response to Emmerling and Goleman. EI Consortium. Retrieved From <http://eqi.org/caruso4.htm>
- Caruso, D. R. and Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use The Four Key Emotional Skills Of Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ceci, S. J. (1994). Bioecological Theory Of Intellectual Development. In R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia Of Human Intelligence* (pp. 568-587). New York: Macmillan.
- Celik, K., and Arslan, S. (2016). Turkish Adaptation and Validation Of Self-Directed Learning Inventory, *International Journal Of New Trends In Arts, Sports and Science Education*, Volume 5, Issue 1, 19-25.
- Cherniss, C. (2004). The Business Case For Emotional Intelligence. Retrieved February 21, 2007, From www.eiconsortium.org/research/business_case_for_ei.htm
- Chou, P. (2009). *The Effect Of Varied Concept Maps and Self-Directed Learning Ability On Students' Hypermedia Learning*. A Dissertation In Instructional Systems, Doctor Of Philosophy, The Pennsylvania State University, 18-20-21,
- Chou, P. (2012). Effect Of Students' Self-Directed Learning Abilities On Online Learning Outcomes: Two Exploratory Experiments In Electronic Engineering. *International Journal Of Humanities and Social Science*, Vol. 2 No. 6.
- Chulsub, L. (2006). *The Professional Learning Community: The Self-Directed Learning Of Teachers and The Practices of Professional Community*. A

- Dissertation In Partial Fulfillment Of The Requirements, Doctor Of Philosophy, Texas State University, San Marcos, p. 9-10.
- Cooper, R. and Sawaf, A. (1997). *Executive EQ. Emotional Intelligence In Business*. London: Orion Business Books.
- Coutinho, S. A., and Neuman, G. (2008). A Model Of Metacognition, Achievement Goal Orientation, Learning Style and Self-efficacy. *Learning Environments Research*, 11(2), 131-151.
- Cox, B. F.(2002). *The Relationships Between Creativity and Self-directed Learning Among Adult Community College Students*. Doctor Of Philosophy, The University Of Tennessee, p. 44-45.
- Danis, C. (1992). A Unifying Framework For Data-Based Research Into Adult Self-Directed Learning. In H. B. Long and Associates (Eds.), *Self-Directed Learning: Application and Research* (pp. 47-72). Norman, OK: Oklahoma Research Center For Continuing Professional and Higher Education, University Of Oklahoma.
- Darmayanti, T. (1994). *Readiness For Self-Directed Learning and Achievement Of The Students Of Universitas Terbuka*. Unpublished Master Thesis, British Columbia.
- Deregözü, A. (2014). *German Language Teacher Education in the Context of Autonomous Learning: A sample of İstanbul University*. (Özerk Öğrenme Bağlamında Almanca Öğretmeni Yetiştirilmesi: İstanbul Üniversitesi örneği.) Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Derrick, M. G. (2001). The Measurement Of An Adult's Intention to Exhibit Persistence In Autonomous Learning. *Dissertation Abstracts International*, 62(05), 2533B *Development: The Role Of Teaching In Organizing The Frontal Lobe*.
- Deyo, Z. M., PharmD, H. D., Rochester, D., A., and Sturpe, K. K.(2011). *Readiness Self-Directed Learning and Academic Performance In An*

- Abilities Laboratory Course, *American Journal Of Pharmaceutical Education*, 75 (2) Article 25.
- Dirkx, J. M. (2001). The Power Of Feelings: Emotion, Imagination, and The Construction Of Meaning In Adult Learning. In S. B. Merriam (Ed.), *The New Update On Adult Learning Theory* (pp. 63-71) .
- Dixon, W. B. (1992). *An Exploratory Study Of Self-Directed Learning Readiness and Pedagogical Expectations About Learning Adult Inmate Learners In Michigan*. Doctoral diss. Michigan State University.
- Dolev, N. (2012). *Developing Emotional Intelligence Competencies In Teachers Through Group-based Coaching*. Doctor Of Philosophy, School Of Education University Of Leicester, p.10.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology Of The Language Learner: Individual Differences In Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Drew, T. L. (2007). The Relationship Between Emotional Intelligence and Student Teacher Performance. *Dissertation Abstracts International*, 67 (10), 102A.
- Druskat, V. Sala, F.,and Mount, G.(2006). Linking Emotional Intelligence and Performance At Work: Current Research Evidence with Individuals and Groups. *Lawrence Erlbaum Associates, Inc*.
- Dulewicz, V., and Higgs, M. (2000). Emotional Intelligence. A Review and Evaluation Study. *Journal of Managerial Psychology*, 15(4), 341–372.
- Durlak, J. A. Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., and Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A Meta-analysis of Schoolbased Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durr, R. E. (1992). *An Examination Of Readiness For Self-Directed Learning and Selected Personnel Variables At A Large Midwestern Electronics Development and Manufacturing Corporation*, Doctoral dissertation, Florida Atlantic University.
- Dykeman, J.(2006). *Exploring The Relationship Between Emotional Inteligence and Leadership in-Long Term Care Homes*. Master Of Art In Leadership and Training, Royal Roads University, 35-36.

- Dynan, L., Cate, T., and Rhee, K. (2008). The Impact Of Learning Structure On Students' Readiness For Self-Directed Learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 96-100.
- Easton, C. (2003). *The Relationship Between Emotional Intelligence and Counseling Self-Efficacy*. Unpublished Dissertation, Northern Arizona University. AZ: Flagstaff. EBSCOhost database.
- Edmondson, D. R., Boyer, S. L., and Artis, A. B. (2012). Self-directed learning: A Meta-analytic Review Of Adult Learning Constructs. *International Journal Of Education Research*, 7(1), 40-48. *Education: An Introduction*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Edutopia S. (2009). *Emotional Intelligence: The Missing Piece*. Edutopia: What Works in Public Education.
- Edward J. K., and Kaminskienè, N. (2016). Importance Of Emotional Intelligence In Negotiation and Mediation, *International Comparative Jurisprudence* 2 55-60.
- Eichmann, K.(2009). *The Effectiveness Of Training Improve The Emotional Intelligence Of Leaders*. PH. D Thesis, TUI University, 23.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., and Shriver, T.P. (1997). Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. *Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*.
- Ellinger, A. D. (2004). The Concept Of Self-Directed Learning and Its Implications For Human Resource Development. *Advances In Developing Human Resources*, 6, 158-177.
- Extremera, N., and Rey, L.(2016). Ability Emotional Intelligence and Life Satisfaction: Positive and Negative Affect as Mediators. *Personality and Individual Differences*, 98–101, journal homepage: www.elsevier.com/locate/paid
- Fahim, M., and Pishghadam, R. (2007). On The Role Of Emotional, Psychometric, and Verbal Intelligences In The Academic Achievement Of University Students Majoring In English Language. *Asian EFL Journal*, 9, 240–253.

- Fahnoe, C., and Mishra, P. (2013). Do 21st Century Learning Environments Support Self-Directed Learning? Middle School Students' Response to An Intentionally Designed Learning Environment. In R. McBride and M. Searson (Eds.), 3131-313, Chesapeake, VA: AACE.
- Fernandez, S.(2011). *The Relationship Between Teachers' Emotional Intelligence and Sense of Humor, and Student Achievement*. PH. D Dissertation, Union Institute and University, Cincinnati, Ohio, p.26.
- Freedman, J. (2007). *At The Heart Of Leadership: How to Get Results with Emotional Intelligence*. San Mateo, CA: Six Seconds Emotional Intelligence Press.
- Frey, K. (1999). *Social-Emotional Learning: A Foundation For Academic Success*. Seattle, WA. *Committee For Children*.
- Gardner, H. (1983). *Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory In Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., and Moran, S. (2006). The Science Of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse. *Journal Of Educational Psychologist, Volume 41, 227-232*.
- Garrison, D.R. (1997). Self-Directed Learning: Toward A Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly, 18-33*.
- Gerstner, L. S. (1987). *On The Theme and Variations of Self-directed learning: An Exploration Of The Literature*. Doctor Of Education, Columbia University,13-24.
- Ghaonto,I., and Kumar,P.(2014). Emotional Intelligence as Related to Gender, Stream and Social Intelligence. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices, Vol. 4, No. 1 pp. 76-87*.

- Gibbons, M. (2002). *The Self-Directed Learning handbook: Challenging Adolescent Students to Excel*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). Leadership That Gets Results. *Harvard Business Review*, 79-90. Retrieved from EBSCOhost database.
- Goleman, D. (2011). *Leadership: The Power Of Emotional Intelligence*. Northampton, MA: More than Sound LLC.
- Goleman, D., Boyatzis, R., and McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Learning to Lead with Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Greenberg, M. T., and Snell, J. L. (1997). *Brain Development and Emotional Development: The Role of Teaching In Organizing Frontal Lobe*. In P. Salovey and D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence (pp.93-119)*. New York:Basic Books.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., and Elias, M.J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional and Academic Learning. *American Psychologist*, 58 (6/7), pp. 466-474.
- Grewal, D., and Salovey, P. (2005). Feeling smart: The Science Of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
- Guglielmino, L. M., and Guglielmino, P. J. (1991). Expanding Your Readiness For Self-Directed Learning. *Don Mills, Ontario: Organization Design and Development Inc*.
- Guglielmino, P. J., and Guglielmino, L. M. (2001). Moving Toward A Distributed Learning Model Based On Self-Managed Learning. *SAM Advanced Management Journal*, 66(3), 36-43.
- Guglielmino, P.J., Guglielmino, L.M., and Long, H.B. (1987). Self-directed Learning Readiness and Performance In the Workplace. *Implications For Business, Industry and Higher Education*. *Higher Education*, 16, 303-317.

- Güneş, E. (2016) . *Duygusal Zekâ ve Liderlik Üzerine Bir Araştırma*. İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Haggerty, D. L.(2000). *Engaging Adult Learners in Self-directed Learning and Its Impact on Learnig Styles*. Doctor Of Philosophy, The Department of Curriculum and Instruction, University Of New Orleans, 48.
- Hassan, A., Sulaiman, T., and Ishak, R. (2009). Philosophy Underlying Emotional Intelligence In Relation to Level Of Curiosity and Academic Achievement of Rural Area Students. *Journal of Social Sciences 5(2): 95-103, 2009*, Retrieved From: <http://thescipub.com/PDF/jssp.2009.95.103.pdf>.
- Hiemstra, R. (1994). Self-Directed Learning. [On-line] Available:<http://wwwdistance.syr.edu/sdlhdbk.html>.
- Hiemstra, R. (1996). What's In A World? Changes In Self-Directed Learning Language Over A decade. In *Proceedings Of The 1996 International Symposium On Self-Directed Learning*, West Palm Beach, FL. Retrieved Mar 13, 2007, from <http://home.twcny.rr.com/hiemstra/word.html>.
- Homayouni, A.(2011). Personality Traits and Emotional Intelligence As Predictors of Learning English And Math, *Procedia - Social and Behavioral Sciences 30*, 839 – 843.
- Hsu, Y. C.,and Shiue, Y. M.(2005). The Effect Of Self-Directed Learning Readiness On Achievement Comparing Face-to-Face and Two-Way Distance Learning Instruction. *International Journal of Instructional Media*, 32 (2), 143-155.
- Hubbard, R. (1994). How Effective Is Self-Directed Learning at Generating Successful Learning Experiences, and What Is Its Role within Higher Education? Paper presented At *The Annual Meeting Of The Teachers Of English to Speakers Of Other Languages, Baltimore, MD*.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary Development and Validation Of A Multidimensional Life Satisfaction Scale For Children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158.
- Huynh, D. Haines, S., Plaza, C., Sturpe, D., Williams, G., Rodriguez de Bittner, M., and Roffman, D. (2009). The Impact Of Advanced Pharmacy Practice

- Experiences On Students' Readiness For Self-Directed *Learning*. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73 (4), article 65.
- Hyuneung L., and Yunjung K.(2012).Development and Initial Validation Of A Trait Emotional Intelligence Scale For Korean Adults, *Asia Pacific Education Review Volume 13, Issue 2, pp 209-217*.
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for An EFL classroom. *Modern Language Journal*, 94(2), 278–292. <http://doi.org/cqwt6x> In *Secondary Online Students*, 25. *Intelligence: Educational Implications*. New York, NY: Basic Books.
- Izaguirre, R. (2008). *The Relationship Among Emotional Intelligence, Academic Achivement, And Demographic Characteristics In First-Year Community College Students*. Doctor Of Philosophy, The University Of The Incarnate Word, 52-56.
- Johnson, D. R.(2013). *Emotional Intelligence and Public Health Education: A Prescriptive Needs Assessment*. Doctor Of Education, Nova Southeastern University, 9.
- Jonatha, B. (2015). *The Effect Of Team Based –Learning On Student Self-Directed Learning*. Doctor Of Education In Teaching and Learning, Hofstra University, Hempstead, New York, 19-23.
- Joseph B., Lyons, R., and Tamera R. S. (2005). The Influence Of Emotional Intelligence On Performance. *Personality and Individual Differences*. Volume 39, Issue 4, Pages 693-703.
- Jude-York D. A. (1991). *Organizational Learning Climate, Self-directed learners and Performance at Work*. PH. D, In *Human and Organizational Systems*, The Fielding Institute, 4.
- Justice, M., & Espinoza, S. (2007). Emotional Intelligence and Beginning Teacher Candidates. *Education*, 127(4), 456.
- Karaca, P. (2014). *Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Kullandıkları Çatışma Çözme Stratejileri arasındaki İlişki*. Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

- Kayhan, Ş., and Arslan, S. (2016). Emotional Intelligence Scale: A Study of Scale Adaptation. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 137-145.
- Kek, M., and Huijser, H.(2011). 'Exploring The Combined Relationships Of Student and Teacher Factors On Learning Approaches and Self-Directed Learning Readiness At a Malaysian University, *Studies In Higher Education*, 36(2): 185-208
- Kim, M., and Park, S. (2011). Factors Affecting The Self-Directed Learning Of Students At Clinical Practice Course For Advanced Practice Nurse. *Asian Nursing Research*; 5(1):48–59.
- Kızıl, Ş.(2014). *Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki*. İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Knight, A. M.(2009). *The Effectiveness Of Counselor Skills Training and Its Relationship with Emotional Intelligence*. Doctor Of Education, Regent University, p.23.
- Knowles, M. S. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species* (4th ed.). Houston, TX: Gulf.
- Kusche, C. A., and Greenberg, M. T. (1994). Teaching PATHS In Your Classroom: The PATHS Curriculum Instructional Manual. Seattle, WA: *Developmental Research and Programs*.
- Langshaw, S. J.(2017). *Relationship Between The Self-Efficacy And Self Directed Learning Of Adults In Undergraduate Programs*. PH. D Dissertation, Capella University.
- Lema, J. D. (2006). *Self-directed Learning In The Hospitality Industry*. PH. D Dissertation, The University Of Southern Mississippi, 13-14.
- Li, L. An and L. Li, W. (2010). Nursing Students' Self-Directed Learning. *Chinese General Nursing*, 8(5), 1205-1206.
- Liberman, L. (1986). *The Effect of Congruence Between Learning/Teaching Styles On Student Retention At Broward Community College*. Doctoral Dissertation, Florida Atlantic University.

- Locke, E. A. (2005). Why Emotional Intelligence Is An Invalid Concept. *Journal of Organizational Behavior* 26, pp. 425–31. 104.
- Long, H. B. (1990). Changing Concepts Of Self-Direction In Learning. In H. Long, and Associates, *Advances In Research and Practice In Self-Directed Learning* (pp. 1-8).
- Long, H. B. (1991). College Students' Self-Directed Learning Readiness and Educational Achievement. In H. B. Long and Associates (Eds.), *Self-Directed Learning: Consensus and Conflict* (pp. 107-122).
- Long, H. B. (2000). Understanding Self-Direction In Learning. In H. B. Long and Associates (Eds.), *Practice and Theory In Self-Directed Learning*, 11-24, Schaumburg, IL: Motorola University Press.
- López, M. M. (2011). The Motivational Properties Of Emotions In Foreign Language Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 43– 57.
- Lounsbury, J. W. Levy, J. J. Park, S. H., Gibson, L. W., and Smith, R. (2009). An Investigation Of The Construct Validity Of The Personality Trait Of Self-Directed Learning. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 411-418.
- Lynn, A. B. (2005). *The EQ Difference: A Powerful Plan For Putting Emotional Intelligence to Work*. NY, NY: AMACOM (American Management Association).
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., and Roberts, R. D. (2011). Coping Mediates The Relationship Between Emotional Intelligence (EI) and Academic Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60–70.
- MacIntyre, P. D., Mackinnon, S. P., and Clément, R.(2009). The Baby, The Bathwater, and The Future Of Language Learning Motivation Research. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and The L2 Self* (pp. 43–65). Bristol, UK: Multilingual Matters. Manual, Champaign, IL: Institute For Personality and Ability Testing.
- Mast, L. J. (2000). *Exploring the Relationship Between Medical School Curriculum and Self-directed Learning: Comparing Graduates Of Traditional and*

Problem –Based Learning Curricula among Practicing Physicians.
Doctor Of Philosophy,University Of Missouri –Columbia, 27-30.

- Maulding, W. S. (2002). Emotional Intelligence and Successful Leadership. Paper Presented At *The Annual Meeting Of The Southern Regional Council On Educational Council on Educational Administration*, 1-16. Kansas City, KS.
- Mayer, J. D. Salovey, P., Caruso D. (2000a). *Models Of Emotional Intelligence.* In R.J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Target Articles: Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J. D., and Salovey, P. (1997). *What Is Emotional Intelligence?* In Salovey, P. and Sluyter, D. J. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., and Salovey, P. (2000b). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards For An Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. Retrieved From Thomson Gale Powersearch.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., and Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content In Ambiguous Visual Stimuli: A Component Of Emotional Intelligence. *Journal Of Personality Assessment*, 54(3/4), 772-781.
- Mayer, J.D, & Salovey, P. (1993). The intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. doi:10.1016/0160-2896(93)90010-3
- Mayer, J.D., and Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and The Construction and Regulation Of Feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer,J.D., Caruso, D.R., and Salovey,P.(2008).The Emotional Intelligence New bility or Eclectic Traits. *American Psychological Association* 0003-066X/08/\$12.00 Vol. 63, No. 6, 503–517.

- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars Of Adult Learning Theory. *New Directions For Adult and Continuing Education*, 89, 3-13.
- Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (2011). *The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction*. John Wiley & Sons.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., and Baumgartner, L. M. (2007). *Learning In Adulthood: A Comprehensive Guide* (3rd ed.). San Francisco, CA: John Wiley and Sons, Inc.
- Merriam, S. B.,and Caffarella, R. S. (1991). *Learning In Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B.,and Caffarella, R. S. (1999). *Learning In Adulthood: A Comprehensive Guide (2nd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, L. (2014). Rise Of The YouTube Makeup Artist: Nearly Half Of Women Use Online Tutorials. *Express*, Retrieved From <http://www.express.co.uk/life-style/style/464633/Pixiwoo-Lauren-Curtis-Frozen-Nearly-half-of-women-copy-popularonline-makeup-tutorials>.
- Morris, S. S. (1995). *The Relationship Between Self-directed Learning Readiness and Academic Performance*. Doctoral Dissertation In Nontraditional Higher Education Program, The University of Oklahoma.
- Morton, C. L. (2014). *Exploring Teacher Emotional Intelligence and Its Impact On School Climate*. PH. D. In Department of Educational Leadership College of Education, Kansas State University.
- Muller, K. E. (2007). *Emotional Intelligence and Self-Directed Learning*. Doctor Of Philosophy, Florida Atlantic University Boca Raton, Florida, 26-27.
- Munroe, M. D.(2009). *Correlation Of Emotional Intelligence And Instructional Leadership Behaviors*. Doctor Of Education In Educational Leadership, University Of Phoenix, 34-38.
- Murane, R. J.,and Levy, F. (1996). *Teaching The New Basic Skills*. New York: Free Press.

- Murray, H. (2015). *Lifelong Learning In The Twenty-First Century: An Investigation On the Interrelationships Between Self-Directed Learning and Lifelong Learning*. Doctor Of Education, Union State and University, Cincinnati, Ohio, 17.
- Nasir, M., and Masrur, R. (2010). An Exploration Of Emotional Intelligence Of The Students Of IIUI In Relation to Gender, Age and Academic Achievement. *Bulletin Of Education and Research*, 32(1), 37–51.
- National Research Council(1987). Committee On Research In Mathematics, Science, and Technology Education. *Education and Learning to Think*. United States Of America: National Academy Press.
- Neisser, U. Boodoo, G. Bouchard, T. J.Boykin, A. W., Brody, and N., Ceci, S. J. et al. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 51, 77–101.*Organizational Behavior*, 26(4), 425-431.
- Owen, T. R. (1996). The Relationship Between Wellness and Self-Directed Learning Among Graduate Students. *Dissertation Abstracts International*, 57, No. 10A, 4288.
- Oz, H.,and Demirezen, M., and Pourveiz, J.(2014). Emotional Intelligence and Attitudes Towards Foreign Language Learning: Pursuit Of Relevance and Implications, 5th World Conference On Learning, Teaching and Educational Leadership, WCLTA, Procedia - *Social and Behavioral Sciences*, 186, 416 – 423.
- Özden, B. (2015) . *Yönetim Bililimi açısından Üstün Yetenekli Çocukların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi,
- Ozuah, P. O. (2005). First, There Was Pedagogy and Then Came Andragogy. *Einstein Journal of Biology and Medicine*, 21, 83-87.
- Page, R. M., and Page T. S. (2000). *Fostering Emotional Well-Being In The Classroom*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.
- Parker, J. D., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., and Wood, L. M. (2006). Emotional Intelligence and Student Retention: Predicting The Successful

- Transition From High School to University. *Personality and Individual Differences*, 41(7), 1329–1336.
- Petrides, K. V., and Furnham, A. (2000). Gender Differences In Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence. *Sex Roles A Journal of Research*, 449-461.
- Petrides, K.V., and Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence. Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomy, *European Journal of Personality*, nr. 15, 425 – 448.
- Pishghadam, R. (2009). A Quantitative Analysis Of The Relationship Between Emotional Intelligence and Foreign Language Learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 31–41.
- Ponton, M. K., and Hall, J. M. (2003). The Relationship Between Postsecondary Education and Personal Initiative for Adult Learners. *Current Issues in Education*, [On-line], 6(17).
- Porter, B. D.(2014). *Religious Educators' Experiences with Self-Directed Learning In Professional Development: A Qualitative Study*. Doctor Of Philosophy in Curriculum and Instruction, Utah State University, 17.
- Posner, F.G.(1989). *A Study Of Self-Directed Learning, Perceived Competence and Personal Orientation Among Students In An Open Alternative High School*. Doctor Of Philosophy, The University Of Denver, 41-47.
- Potter, T.W. L. (2006). *The Underlying Dimensions Between Emotional Intelligence and The Burnout Syndrome Of Mental Health Workers*. Doctor Of Philosophy In Educational Psychology, Northern Arizona University, 28.
- Prensky, M. (2007). Changing Paradigms. *Educational Technology*, July-August.
- Price, E. (2016). *The Effect of Emotional Intelligence as Part of the Curriculum in Radiography Programs*, Doctor Of Education In Innovation and Leadership, Wilmington University, 16-17. Psychology, New Orleans, Louisiana.
- Radnitzer K. D.(2010). *Emotional Intelligence and Self- directed Learning Readiness Among College Students Participating In Leadership Development Program*. Doctor Of Philosophy In Human Resource Development, University Of Illinois At Urbana- Champaign, 19-20.

- Raidal, S. L., and Volet, S. E. (2009). Preclinical Students' Predispositions Towards Social Forms Of Instruction and Self-Directed Learning: A Challenge For The Development Of Autonomous and Collaborative Learners. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 57(5), 577-596. Response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41(4), 227-232.
- Reynolds, M. (1985). *The Self-Directedness and Motivational Orientation Of Adult Part-Time Students At A Community College*. Doctoral Dissertation. Syracuse University.
- Roberson, D. N. (2005). Self-Directed Learning--Past and Present. (*ERIC Document No. ED490435*)
- Roberts, D. G. (1986). A Study Of The Use Of The Self-Directed Learning Readiness Scales Related to Selected Organizational Variables. *Dissertation Abstracts International*, 47, 1218A.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., and Matthews, G. (2001). Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards For Intelligence? Some New Data and Conclusions. *Emotion*, 1(3), 196-231.
- Rosete, D., and Ciarrochi, J. (2005). Emotional Intelligence and Its Relationship to Workplace Performance Outcomes Of Leadership Effectiveness. *Leadership and Organization Development Journal*, 26(5), 388-399. Retrieved from Emerald Group Publishing Limited.
- Saenz, T. J. (2009). *An Exploratory Study Of The Relationship Between Emotional Intelligence and IQ: Implications For Students with Learning Disabilities*. Doctor Of Education In Educational Leadership, Texas A and M University Kingsville, Corpus Christi, 16.
- Salovey , P., and D. Sluyter, (Eds.),(1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 93-113). New York, NY: Basic Books.
- Salovey, P., and Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, (9), 185-211.

- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., and Fernández-Berrocal, P. (2016). The Relation Between Emotional Intelligence and Subjective Well-being: A Meta-Analytic Investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11, 276–285.
- Sandvig, J. S. (2008). *An Examination Of The Relationship Between Emotional Intelligence and An Individual's Perception Of Cohesiveness*. Doctor Of Philosophy, Capella University, 11-15-17-40.
- Schulman, J. M. (2009). *A Comparison Between Traditional and Problem Based Learning Medical Students as Self-directed Continuing Learning*. Unpublished Ph. D Dissertation, Northern Illinois University.
- Sharples, K., and Moseley, L. G. (2011). Learning to Learn Self-regulation In Practice: A Two Cohort Evaluation. *Nurse Education In Practice*, 11(6), 345-350.
- Sinnot, J. D. (2005). The Dance Of The Transforming Self: Both Feelings Of Connection and Complex Thought Are Needed For Learning. In M. A. Wolf (Ed.), *Adulthood: New Terrain* (pp. 27-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sırakaya, D. A. (2015). *Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz-yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Motivasyon Üzerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Smith, C. A., and Lazarus, R. S. (1990). Emotion and Adaptation. In L. A. Pervin (Ed.)
- Solan, A. M. (2008). *The Relationships Between Emotional Intelligence, Visionary Leadership, and Organizational Citizenship Behavior In Continuing Higher Education*. Doctor Of Philosophy In Organizational Leadership, Regent University, p.16-17.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Mounts, N., and Dornbusch, S. (1991). Patterns Of Competence and Adjustment Among Adolescents From Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Families. *Child Development*, 62, 1049- 1065.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook Of Intelligence*. Cambridge. England: Cambridge University Press.

- Straka, G. A., and Hinz, I. M. (1996). The Original Self-Directed Readiness Scale Reconsidered. Paper Presented At The International Self-Directed Learning Symposium, 10th, West Palm Beach, FL. (*ERIC Document Reproduction Service No. ED 392961*).
- Suh, H., Wang, K., and Arterberry, T. (2015). Development and Initial Validation Of the Self-Directed Learning Inventory with Korean College Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 687-697.
- Swanepoel, Sonia, and Britz, Lucille. (2007). Cognitive Ability, Emotional Intelligence and Academic Performance. *Readings Book Of The Ninth Annual International Conference Of The Global Business and Technology Association*, 710-717.
- Sylwester, R. (1995). *A Celebration Of Neurons: An Educator's Guide to The Human Brain*. Alexandria, VA: Association Of Curriculum and Development.
- Taylor, B. (1995). Self-Directed Learning: Revisiting An Idea Most Appropriate For Middle School Students. (*ERIC Document No. ED395287*)
- Taylor, E. W. (2001). Transformative Learning Theory: A Neurobiological Perspective Of The Role Of Emotions and Unconscious Ways Of Knowing. *International Journal Of Lifelong Education*, 20(3), 218-236. Retrieved January 21, 2006, from EBSCOhost database.
- Thammawijaya, P. (2012). Parenting Style, Emotional Intelligence, and Psycho-behavioral Outcomes, Doctor Of Philosophy In Epidemiology, University Of California, Los Angeles, 7-10.
- The Nottingham Andragogy Group (1983). *Towards A Developmental Theory Of Andragogy*. University Park, Nottingham: Department Of Adult Education, University of Nottingham, United Kingdom.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- TIME* (October 2, 1995). [Cover]. New York: Time Warner.
- Tough, A. (2002). The Iceberg of Informal Learning. *New Approaches to Lifelong Learning*, (Working Paper # 49). Retrieved from <http://www.nall.ca/res/49AllenTough.pdf>.

- Trapp, C. S.(2010). *The Association Among Emotional Intelligence, Resilience, and Academic Performance Of Preservice Teachers*. Doctor Of Education In Educational Leadership, University Of Phonix, 32-35.
- Trinidad, D. R. (2002). *Emotional Intelligence and Smoking Risk Factors In Early Adolescents*. Doctor of Philosophy, Preventive Medicine, University of Southern California, 2-5.
- Tsay, M.(1999). *Students' Preferences For Strategies to Facilitate Self-Directed Learning In Distance Education In Taiwan*. Doctor Of Philosophy, Colorado State University Fort Collins,13-14.
- Ulusoy, A. B.(2016). *Lise Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Eğitim Bilimleri Anabilimdalı, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi.
- Usta, Ç. Y.(2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerini Algıyıları Arasındaki İlişki*. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.
- Vail, P. L. (1994). *Emotion: The On Off Switch For Learning*. Rosemont, NJ: Modern Learning Press.
- Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C., and Pluta, P. (2005). An Evaluation Of Construct Validity: What Is This Thing Called Emotional Intelligence. *Human Performance*, 18(4), 445-462.
- Van Wagner, K.(2007). Definitions, History, and Measures Of Emotional Intelligence. Retrieved December 3, from <http://psychology.about.com/personalitydevelopment/a/emotionalintell.htm>.
- Walker, A. E. (2001). Emotional Intelligence Of The Classroom Teacher. *Dissertation Abstracts International*, 61 (11), 4293A. (UMI No. 9996964).
- Watkins, C.C(2000). Developing Emotional Intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(2), 89-93.
- Weiss, R. P.(2000). No Emotion and Learning. *Training and Development*, 54(11), 45-48. Retrieved December 28, 2005, from EBSCOhost database.

- Yıldırım, S. Y. (2015). *Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Yordayıcıları Olarak Anne –Baba Tutumları ve Duygusal Zekâ*. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Young, L. (1985). *The Relationship Of Race, Sex, and Locus Of Control to Self-Directed Learning*. Doctoral Dissertation. University Of Georgia.
- Yuan, H., Williams, B., Fang, J., and Pang, D. (2012). China Baccalaureate Nursing Students' Readiness For Self-Directed Learning. *Nurse Education Today*, 32, 427-431.
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk Öğernme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zandi, M. (2012). The Role Of Emotional Intelligence In French Language Learning and Academic Success Of The Male Student. *Social and Behavioral Sciences* 46, 5714 – 5717.

EKLER

EK 1- YÖNERGE

Saygıdeğer Katılımcı,

Bu formdan elde edilecek veriler Sakarya Üniversitesi'nde yürütülmekte olan bir yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Cevaplarınız gizli tutulacak ve ad-soyad bilgisi istenmeyecektir. Sizden istenen, her ifade için olmak istediğiniz durumu değil, gerçekte olduğunuz durumu yansıtacak şekilde cevaplar vermenizdir. Bölümlerden önceki ifadeleri dikkatlice okumanızı, herhangi bir bölümü boş bırakmamanızı ve bir soru için birden fazla seçenek işaretlememenizi önemle rica eder, katılımınız için teşekkür ederim.

Şehri Nur KAYIHAN

EK 2- KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu kısa formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplandırmanız rica olunur.

Katkılarınız için teşekkürler.

1) Cinsiyetiniz?	♂ Erkek ()	♀ Kız ()	
2) Yaşınız?	(.....)		
3) Sınıfınız?	6. Sınıf ()	7. Sınıf ()	8. Sınıf ()

EK 3- ÖZ- YÖNETİMLİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Öz-Yönetimli Öğrenme Envanteri (Turkish Version of the Self-Directed Learning Inventory)						
1	Her zaman bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
2	Öğrenmeye meraklı biriyim.	1	2	3	4	5
3	Yeni şeyler öğrenmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
4	Bir şeyler öğrenmek için büyük istek duyarım.	1	2	3	4	5
5	Öğrenme isteğimin farkındayım.	1	2	3	4	5
6	Ödevlerimi her zaman zamanında teslim ederim.	1	2	3	4	5
7	Başladığım görevi her zaman bitiririm.	1	2	3	4	5
8	Her zaman ödevlerimi bitiririm.	1	2	3	4	5
9	Gerektiğinde çalışma ve ödevlerimin tarih ve saatini ayarlarım.	1	2	3	4	5
10	Çalışmaya başlamadan önce çalışma planı hazırlarım.	1	2	3	4	5
11	Çalışma planı yapmak benim için zor değildir.	1	2	3	4	5
12	Bir şeyleri okuma ve anlama konusundaki performansımdan memnunum.	1	2	3	4	5
13	Bir şeyler öğrenmek için kaynaklardan yararlanma konusundaki performansımdan memnunum.	1	2	3	4	5
14	Sorulara cevap verme konusundaki performansımdan memnunum.	1	2	3	4	5
15	Doğru cevap verdiğim soruları en doğru şekilde cevaplandırıma emin olurum.	1	2	3	4	5
16	Sınıfta tartışılan en zor konuları bile anlayabilirim.	1	2	3	4	5
17	Çoktan seçmeli sorularda başarılıyım.	1	2	3	4	5
18	Bilgi ve beceriyi en iyi şekilde öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
19	Zor konuları dahi öğrenmek için bir yol bulurum.	1	2	3	4	5
20	Ne kadar meşgul olursam olayım bir şeyler öğrenmek için çabalarım.	1	2	3	4	5
21	Yanlış yapma ihtimalim olsa da zor soruları çözmek için uğraşırım.	1	2	3	4	5
22	İlgili olduğum konuyu öğrenmek için sabahlayabilirim.	1	2	3	4	5
23	Öğrenme performansımı değerlendirmek önemlidir.	1	2	3	4	5
24	Öğrenme performansımı değerlendirmek benim için ilgi çekicidir.	1	2	3	4	5
25	Çalışma planlarının etkililiğini değerlendirmek önemlidir.	1	2	3	4	5
26	Performansımın iyi sonuçlanmasını çabalarımın bir sonucu olarak görürüm.	1	2	3	4	5
27	İyi sonuçlar almamı süreci başarılı yürütmeme bağlarım.	1	2	3	4	5
28	Performansım kötü sonuçlandığında yeteri kadar çaba sarf etmediğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5

EK 4- DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Cinsiyet: K () E () Sınıf: Yaş:

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.						
1	Başkalarını çok iyi tanımasam bile onların duygularını ve ruh hallerini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Başka insanların duygularını ve ruh hallerini onların ses tonlarından ve yüz ifadelerinden anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3	Kendi duygularımı ve başkasının duygularını sınıflandırabilirim.	1	2	3	4	5
4	Resimlerde ve müzikte ifade edilen duyguları ve hisleri anlayabilirim.	1	2	3	4	5
5	Karmaşık ve hassas duygu veya hislerin var olduğunu anlayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Bir insanın diğer bir insandan aynı anda hem nefret edip hem de onu sevebileceğini anlarım.	1	2	3	4	5
7	Eğer sevmediğim bir şeyi yapmak zorunda kalırsam, fikrimi değiştirmeye çalışır ve o şeyden zevk alırım.	1	2	3	4	5
8	Bir görevi tamamladıktan kendimi boş hissettiğimde neşelenmeye çalışır ve bir sonraki olay için hazır olurum.	1	2	3	4	5
9	Yaptığım işten hoşlanmadığımda, duygularıyla baş edebilmek için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
10	Eğer meslektaşım hakkında iyi haberler duyarsam, memnun olur ve birlikte kutlama yapmak isterim.	1	2	3	4	5
11	Kötü şeyleri çabuk unutmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
12	Bir şeyden korktuğumda korkuma engel olamam, ancak kaçmak yerine korkumla yüzleşirim.	1	2	3	4	5
13	Duygularımı iyi bir şekilde kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
14	Depresif hissettiğimde ruh halimi değiştirebilirim.	1	2	3	4	5
15	Üzüldüğümde kendimi neşelendirmek için kendi yöntemlerim vardır.	1	2	3	4	5
16	Öfkeyi nasıl sakinleştireceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
17	Duygularımı duruma göre değiştirebilirim.	1	2	3	4	5
18	Olaylar kötü gittiğinde bile umudumu kaybetmem.	1	2	3	4	5
19	Bir şeyleri sırayla yapmak için duygularımı düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
20	Başkalarını etkin bir biçimde teselli edebilir ve rahatlatabilirim.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Şehri Nur KAYIHAN 1993 yılında İstanbul'da doğmuştur. 2011 yılında Sakarya Lisesi'nden mezun olduktan sonra lisans eğitimini 2011-2015 yılları arasında Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Lisans eğitiminin ardından, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Özel bir kurumda İngilizce Öğretmeni olarak göreve başlamıştır ve halen bu göreve devam etmektedir. 2015 Güz yarıyılında ise Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda, Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı'na başlamıştır.

e-mail: Kayihan_nur@hotmail.com

