

# **EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ**

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 17 / Yaz 2018

## **JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES**

Theory and Practice

Vol:9 / No: 17 / Summer 2018

### **ÖĐRET MEN ADAYLARININ ÖĞRENME ÖZ-YETERLİKLERİ VE DUYGUSAL ZEKÂLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**DETERMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN  
PRE-SERVICE TEACHERS' LEARNING SELF-EFFICACY AND THEIR  
EMOTIONAL INTELLIGENCE**

**Evrım URAL**

**Orhan ERCAN**

[www.dergipark.gov.tr/eibd](http://www.dergipark.gov.tr/eibd)

[eibd@eibd.org.tr](mailto:eibd@eibd.org.tr)

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME ÖZ - YETERLİKLERİ VE DUYGUSAL ZEKÂLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Evrım URAL<sup>2</sup>

Orhan ERCAN<sup>3</sup>

**Öz:** Bireylerin öğrenme sürecinde, kendi öğrenmelerini düzenlemeleri ile duygusal zekâları arasında bir ilişki olduğu literatürdeki çeşitli çalışmalarda belirtilmektedir. Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi araştırmak ve öğretmen adaylarının öğrenme-öz-yeterliği ile duygusal zekâlarının belirli değişkenlere göre değişimlerini incelemektir. Bu araştırmada, nicel araştırma modellerinden ilişki tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Orta Anadolu’da bir devlet üniversitesinin, eğitim fakültesinde fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim gören 366 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin öğrenme öz-yeterliğini belirlemek amacıyla Öğrenme Öz-yeterliği Ölçeği ve duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği uygulanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Ancak, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile öğrenme öz-yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterliklerinin sınıf öğretmeni adaylarınınkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular, öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin sınıf düzeyine göre de anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kadın öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre duygusal zekâlarının değişiminin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular, duygusal zekânın öğrenme öz-yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Duygusal zekâ, öğrenme öz-yeterliği, sınıf öğretmeni adayı, fen bilgisi öğretmeni adayı

1) Bu çalışma, KSÜ BAP Birimi tarafından desteklenen 2015/3-86M numaralı “Öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri ve duygusal zekâları arasındaki ilişkinin belirlenmesi” konulu proje kapsamında üretilmiştir.

2) Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fak., Temel Eğitim Bölümü, evrimural@ksu.edu.tr

3) Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fak., Fen ve Mat. Alanlar Eğitimi Bölümü, oercan@ksu.edu.tr

## Giriş

Literatürde yer alan zekâ ile ilgili tanımlar incelendiğinde, geçmişten günümüze zekâ algısında değişim yaşandığı görülmektedir. Geçmişte bireyin tek yönlü olarak matematiksel zekâsı üzerinde odaklanılırken, günümüzde bireyin kendine özgü yeteneklerine odaklanılmaktadır. Günümüzün gereksinim duyduğu özellikler düşünüldüğünde belki de en uygun tanım Wechsler'in tanımıdır. Wechsler'e (1987) göre zekâ dünyayı anlayabilme, düşünebilme ve zorluklarla karşılaştığında kaynakları etkili bir şekilde kullanabilme becerisidir (Akt. Mayer ve Geher, 1996). Bu zekâ tanımını düşündüğümüzde, duygusal zekâ ön plana çıkmaktadır. Damasio (1999) insanın duygularının düşünsel faaliyetlerden ayrı olarak değerlendirilmeyeceğini savunmaktadır (Akt. Çakar ve Arbak, 2004).

Basit olarak tanımlandığında duygusal zekâ, duyguların akıllıca kullanılmasıdır. Weisinger'e (1998) göre duygularımızı kullanarak davranışlarımızı yönlendirebilir ve olumlu sonuçlar elde edebiliriz (Akt. Tufan, 2011). Duygusal zekâ kavramı ilk kez Mayer ve Salovey tarafından ortaya koyulmuştur. Mayer ve Salovey (1995) ve Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme yeteneğini, onları ayırt edebilmeyi ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilmeyi içeren bir sosyal zekâ türü olarak tanımlamaktadırlar. Bu sayede, bilişsel zekâdan daha değişik bir şey olarak tanımlanan sosyal zekâ ve alternatif zekâ kuramlarını yeni bir aşamaya ulaştırmışlardır. Duygusal zekâ, bireyin çevresinin nasıl algıladığını ve çevresindeki olaylara verdiği tepkileri nasıl düzenlediğini ve bu düzenleme doğrultusunda problemlerini nasıl çözdüğünü gösterir (Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). Bireyin duygusal zekâsı, örneğin bir resim gösterilerek veya bir hikaye okutularak, bireyin buradaki problemi tanımlaması ve çeşitli kriterlere göre değerlendirmesi ile incelenebilir (Mayer, Carus, & Salovay, 2000). Mayer ve Salovay tarafından geliştirilen modelde, duygusal zekânın 4 yetenekten oluştuğu görülmektedir (Mayer, Caruso ve Salovay, 2000): Duyguların yansıtıcı bir şekilde düzenlenmesi, duyguların anlaşılması, duyguların zihinde özümsemesi, duyguların algılanması ve ifade edilmesi.

Yeşilyaprak'a (2001) göre, duygusal zekânın bireyin kendisinin ve karşındakilerin duygularını tanıması ve duyguları dikkate alarak günlük yaşamında bu doğrultuda hareket etmesi olduğunu ve duygusal zekâsı yüksek bireylerin duygularını uygun şekilde yönlendirerek günlük yaşantısında istediği sonuçları alabilen bireyler olduklarını ifade etmiştir. Robbins (2001) duygusal zekâyı bir kişinin çevresinden gelen talep ve baskılarla başa çıkabilme becerisini etkileyen bilişsel olmayan çeşitli yetenek ve beceriler olarak adlandırmaktadır. Law, Wong ve Song (2004) duygusal zekâyı, duyguları doğru bir şekilde anlayıp ifade edebilme, duyguları bilişsel süreçlere entegre edebilme, duyguların çeşitli durumlar üzerindeki etkilerini anlayabilme ve duyguları anlayabilme olarak ifade etmektedirler.

Gürbüz ve Yüksel (2008), bireylerin hayattaki başarılarında entellektüel zekâlarının olduğu kadar duygusal zekâlarının da önemli olduğunu belirtmektedirler. İnsanla doğrudan doğruya iletişim halinde olan ve diğer mesleklere nazaran daha güçlü iletişim kurabilmeyi gerektiren öğretmenlik mesleğinde de duygusal zekâ oldukça önemlidir. Birol, Atamtürk, Şilman ve Şensoy'a (2009) göre, öğretmenin duygusal zekâ seviyesi etkili ve güçlü bir öğretmen-öğrenci iletişimi kurabilmesinde, stres ve çatışma ile baş edebilmesinde, olumlu bir okul ortamı yaratabilmesinde önemli rol oynayabilir. Okul ortamında bir öğretmen sadece kendi duygularıyla değil öğrencilerin, velilerin, çalışma arkadaşlarının ve yöneticilerinin de duygularıyla karşı karşıyadır. Öğretme olayı stresli bir iştir ve bu nedenle öğretmenlerin duygusal zekâları öğretimin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir (Birol, Atamtürk, Şilman ve Şensoy, 2009).

Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını anlamasında ve duygularla kararlar vermesinde oldukça etkilidir. Duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin problem çözmede daha başarılı oldukları düşünülmektedir. Stresli ve pek çok değişkenden etkilenebilen bir süreç olan öğrenme sürecinde bireyin duyguları da büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin öğrenme ortamındaki başarısı, öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemleri çözebilmesinde etkili olacaktır.

Bireylerin öğrenme sürecindeki öğrenmelerini çeşitli bileşenler etkilemektedir ve bu bileşenler birbiri ile ilişkilidir. Bireylerin öğrenme öz yeterlikleri de öğrenmelerini etkileyen faktörlerden bir tanesidir ve duygusal zekâ ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Chan (2004), öz-yeterlik inançlarının büyük oranda duygusal zekâ bileşenleri tarafından belirlendiğini ifade etmektedir. Öz düzenleme, zihinsel bir beceri veya akademik başarı yeteneği değildir, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini başarı için kullandıkları bir öz-yönetim sürecidir (Zimmermann, 2002). Schiefele ve Pekrun (1996) ise öz düzenleyici öğrenmenin, bir öğrenme türü olduğunu ve bu şekilde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini takip ettiklerini ifade etmektedirler. Öz düzenleyici öğrenme öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak ne ölçüde katıldıklarını göstermektedir (Sungur ve Tekkaya, 2005). Öz düzenleyici öğrenciler, öğrenme sürecindeki davranışlarını, duygularını ve motivasyonlarını izlerler ve kendilerini bu öğrenme amaçları doğrultusunda kontrol ederler (Polleys, 2002). Öğrenme süreçlerinin kontrolünde sadece duyguların düzenlenmesi değil çevrenin de kontrolü ve düzenlenmesi yer almaktadır (Boekaerts, 1999; Polleys, 2002). Öz düzenleyici öğrenciler, akademik başarıya yönelik çeşitli stratejiler seçerler ve bu stratejileri kullanırlar (Lindner ve Harris, 1993). Öz düzenleyici öğrenme sürecinde, öğrenci kendi başarı ve başarısızlığını değerlendirir ve sürecin sorumluluğunu alır ve kendi öğrenme hedeflerini kendisi belirler (Weinert, 1994). Öz düzenleyici öğrenme tek boyutlu bir kavram değildir. Literatürde yer alan ve yukarıda değinilen tanımlar incelendiğinde, öğrencilerin duyguları ile öğrenme ortamını yönetmeleri arasındaki ilişki görülmektedir. Öz düzenleyici öğrenmenin alt boyutlarından biri de öz-yeterliktir. Bir görevi başarı ile yerine getirme konusunda kişinin sahip olduğu beceri hakkındaki inancına öz-yeterlik denmektedir ( Niemczyk ve Savanye,

2001; Linnenbrink ve Pintrich, 2002). İnsanların kendilerine inançları, davranışlarını etkilemektedir ve öğrencilerin öğrenme konusundaki öz-yeterlikleri akademik motivasyonlarını etkilemektedir (Pajares, 2003; Niemczyk ve Savanye, 2001). Öz yeterlik inançları bireyin bir göreve katılma isteğini, belirlenen amaçlara ulaşmak için gösterdiği çaba miktarını, algılarını, motivasyonlarını ve performanslarını etkilemektedir (Pintrich, 1995; Niemczyk ve Savanye, 2001; Cavaco vd.,2003).

Duygusal zekâları yüksek olan bireyler, arkadaşları ve aileleri ile daha iyi ilişkiler kurabilmekte (Brackett ve Mayer, 2003) ve sosyal etkileşimleri de daha iyi olduğundan iş yaşantılarında daha başarılı olmaktadır. Öz düzenleyici öğrenmenin alt kavramlarından olan öğrenmede öz-yeterlik de, bireylerin kendi davranışlarının farkında olması ve bu davranışları düzenleyerek amaçlarına ulaşabilmelerinde önemli bir etkidir. Diğer yandan, Rasgetar ve Memarour, öğretmenlerin performanslarında duygusal zekâ bileşenlerinin etkili olduğunu ifade etmektedirler (Rasgetar ve Memarpour, 2009). Duygusal zekâ ve öz-yeterlik kavramlarının birbiri ile ilişkili olduğu çeşitli çalışmalarda belirtilmektedir (Chan, 2004; Martin vd., 2004). Bazı çalışmalarda ise öz-yeterlik inançlarının, bireylerin duygusal zekâlarından etkilendiği belirtilmektedir (Fabio ve Palazzeschi, 2008). Literatür taramasından da anlaşılacağı gibi, duygusal zekâ ve öğrenme öz-yeterliği öğrenme sürecinde olduğu kadar bir öğretmenin meslek yaşantısında da önemli kavramlardır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının ve öz yeterliklerinin bazı değişkenlere göre değişimi ile beraber duygusal zekâ ile öğrenme öz yeterliği arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi, konu ile ilgili daha sonraki uygulamalara ışık tutacaktır.

## **Çalışmanın amacı**

Çalışmanın amacı fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi araştırmak ve öğretmen adaylarının öğrenme-öz-yeterliği ile duygusal zekâlarının belirli değişkenlere göre değişimlerini incelemektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

- 1) Öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2) Öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmen adaylarının öğrenme öz yeterlikleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4) Öğretmen adaylarının duygusal zekâları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- 5) Öğretmen adaylarının duygusal zekâları öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 6) Öğretmen adaylarının duygusal zekâları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 7) Öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### *Araştırmada Kullanılan Model*

Bu araştırmada, nicel araştırma modellerinden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın yöntemi, mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2015).

### *Araştırmanın Örneklemi*

Bu çalışmanın örneklemi, Orta Anadolu'da bir devlet üniversitesinin, eğitim fakültesinde fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim gören 366 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin bölümleri, sınıfları ve cinsiyetleri Tablo 1'de sıklık ve yüzde olarak verilmiştir.

**Tablo 1: Öğrencilerin demografik özellikleri**

Özellik		N	%
Bölüm	Fen Bilgisi	166	45,4
	Sınıf	200	54,6
Cinsiyet	Kadın	297	81,1
	Erkek	69	18,9
Sınıf	1	89	24,3
	2	83	22,7
	3	110	30,1
	4	84	23,0

Tablo 1'den de görüleceği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %81,1'i kadın (N = 297), %18,9'u (N = 69) ise erkektir. Öğrencilerin %54,6'sı sınıf öğretmenliği, %45,4'ü ise fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim görmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri birbiri-

ne yakın dağılım göstermektedir. Öğrencilerin%24,3'ünün birinci sınıfta, %22,7'sinin ikinci sınıfta, %30,1'inin üçüncü sınıfta ve %23'ünün dördüncü sınıfta öğrenim gördüğü tespit edilmiştir.

### ***Araştırmada kullanılan veri toplama araçları***

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Öğrencilerin öğrenme öz-yeterliğini belirlemek amacıyla Öğrenme Öz-yeterliği Ölçeği ve duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği uygulanmıştır.

### ***Öğrenme öz-yeterliği ölçeği***

Öğrenme Öz-yeterliği Ölçeği, toplam 18 maddeden oluşan, tek boyutlu ve 5 puanlı likert tipinde bir ölçektir. Yamaç ve Gürbüz (2013) tarafından oluşturulmuş ve ölçekte kodlamalar 1: Kesinlikle yapamam, 2=Muhtemelen yapamam, 3=Belki yapabilirim, 4=Muhtemelen yapabilirim, 5= Kesinlikle yapabilirim şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,865 olarak belirlenmiştir. Öğrenme öz-yeterliği akademik aktiviteleri düzenleme ve planlama, dikkat dağınıcılığı şeylere direnme, okul çalışmalarını tamamlamak için kendilerini motive etme, çalışmaya uygun olarak çevreyi yapılandırma, öğretilen konuyu hatırlamak ve anlamak için bilişsel stratejileri kullanarak bilgiyi transfer etme gibi öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanımı hakkında, öğretmen adaylarının kendi yetenekleri hakkındaki algıları ile ilgilidir.

### ***Schutte duygusal zekâ ölçeği***

Türkçe uyarlaması Tatar ve ark. (2011) tarafından gerçekleştirilen Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, 5 puanlı likert tipindedir ve 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi (2, 7, 12, 15, 18, 21, 29, 30, 33,35,37 ve 38. sorular), duyguların kullanımı (4, 9, 10, 23, 26 ve 34. sorular) ve duyguların değerlendirilmesi(6, 8, 17, 22, 28, 31, 36, 39, 40 ve 41.sorular) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek puanı hesaplanırken kesinlikle katılmıyorum 1, katılmıyorum 2, kararsızım 3, katılıyorum 4 ve kesinlikle katılıyorum 5 puan olarak değerlendirilmiş ve aritmetik ortalamalar üzerinden yorumlar yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,867 olarak belirlenmiştir.

### ***Verilerin Değerlendirilmesi ve Araştırmada Kullanılan İstatistikî Teknikler***

Öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterliliği ve duygusal zekâ düzeyleri, cinsiyet ve bölüm değişkenleri arasındaki ilişki bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiş; sınıf değişkeni ise tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Ayrıca öğrenme öz-yeterliliği ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Bunun dışında ölçeklere ilişkin

frekans, yüzde, aritmetik ortalama, minimum ve maksimum değerleri de analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi  $p= 0,05$  olarak alınmıştır. Ölçeklerden alınan puanların değerlendirilmesinde, normal dağılım varsayımı için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Öğrenme Öz-yeterliği Ölçeği'nden elde edilen veriler için çarpıklık katsayısı  $-0,50$ , basıklık katsayısı  $0,951$ ; Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nden elde edilen veriler için çarpıklık katsayısı  $-0,316$ , basıklık katsayısı  $0,443$  olarak hesaplanmıştır. Normal dağılım varsayımının sağlanması için verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $-1$  ile  $+1$  arasında olması gerekmektedir (Can, 2016). Hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları  $-1$  ile  $+1$  aralığında olduğundan, verilerin normal dağılım varsayımı sağlanmıştır.

Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde; "Aralık Genişliği = Dizi Genişliği (Ranj)/ Grup Sayısı" formülünden faydalanarak,  $4/5=0,8$  olarak puan aralıkları belirlenmiştir (Tekin, 1996). Buna göre belirlenen puan aralıkları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2:** Likert tipi ölçek için puan aralıkları

Düzye	Puan Aralığı
(5) Tamamen Katılıyorum	4,20-5,00
(4) Katılıyorum	3,40-4,19
(3) Kararsızım	2,60-3,39
(2) Katılmıyorum	1,80-2,59
(1) Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,79

## Bulgular ve yorum

Bu bölümde, öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterliği ile duygusal zekâ düzeylerine ilişkin elde edilen verilerle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

### *Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öz-Yeterliği Ölçeği'nden Almış Oldukları Puanların Betimsel İstatistikleri*

**Tablo 3:** Öğretmen adaylarının Öğrenme Öz-yeterliği Ölçeği'nden almış oldukları puanların betimsel analizi

Alt Boyut	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	SS
Toplam	366	1,50	5,00	3,59	,55

Tablo 3 incelendiğinde tek alt boyutlu öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterliği ölçeğinin aritmetik ortalamasının  $= 3,59$  olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterliği düzeylerinin katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.



### ***Öğretmen Adaylarının Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nden Almış Oldukları Puanların Betimsel İstatistikleri***

**Tablo 4:** Öğretmen adaylarının Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nden almış oldukları puanların betimsel analizi

Alt Boyut	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi	366	1,25	4,92	3,76	0,53
Duyguların Kullanımı	366	1,17	4,83	3,40	0,58
Duyguların Değerlendirilmesi	366	1,60	4,90	3,50	0,61
Toplam	366	1,54	4,51	3,57	0,43

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının, iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutu için = 3,76; duyguların kullanımı alt boyutu için = 3,40, duyguların değerlendirilmesi alt boyutu için = 3,50 ve toplam puan için ise = 3,57 olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'ne göre görüşleri de katılıyorum düzeyinde yani olumludur.

### ***Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öz-Yeterliğine İlişkin Bulgular***

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmek istenmiş, bu amaçla verilere bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5:** Öğrenme Öz-yeterliği Ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Toplam	Kadın	297	3,60	,53	364	0,780	0,436
	Erkek	69	3,54	,63			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterliği tek faktörlü boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı [ $t(364) = 0,780$ ;  $p = 0,436 > 0,05$ ] görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile öğrenme öz-yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile öğrenme öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin nasıl değiştiği incelenmek istenmiş; bu amaçla verilere bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6:** Öğrenme Öz-yeterliği Ölçeği puanlarının öğrenim görülen bölüme göre t-testi sonuçları

Faktör	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Toplam	Fen	166	3,68	0,57	364	2,897	0,004
	Sınıf	200	3,52	0,52			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterliği tek faktörlü boyutu [ $t(364) = 2,897$ ;  $p = 0,004 < 0,05$ ] ile öğrenim gördükleri bölüm arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile öğrenme öz-yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu ve bu farkın fen bilgisi öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile öğrenme öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin nasıl değiştiği incelenmek istenmiş; bu amaçla verilere tek yönlü ANOVA analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7:** Öğrenme Öz-yeterliği Ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

Faktör	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	K.T	df	F	p	Fark
Toplam	1	89	3,40	,50	Grup İçi	4,857	3	5,604	0,001	1<3
	2	83	3,59	,50						
	3	110	3,70	,55	Gruplar Arası	104,585	362			
	4	84	3,65	,59						

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ve sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu [ $F(3,362) = 5,604$ ;  $p = 0,001 < 0,05$ ] görülmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Bonferroni analizi yapılmış ve 1. sınıf ve 3. sınıf öğretmen adayları arasında, 3. sınıf lehine ve 1. sınıf ve 4. sınıflar arasında 4. sınıf lehine olduğu tespit edilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile öğrenme öz-yeterlikleri arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

### **Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğine ilişkin bulgular**

Araştırmada öğrencilerin Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ile belirlenen duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmek istenmiş bu amaçla verilere bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8:** Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi	Erkek	69	3,63	,65	364	-2,200	0,028
	Kadın	297	3,78	,49			
Duyguların Kullanımı	Erkek	69	3,18	,63	364	-3,577	0,000
	Kadın	297	3,45	,56			
Duyguların Değerlendirilmesi	Erkek	69	3,38	,67	364	-1,782	0,076
	Kadın	297	3,53	,59			
Toplam	Erkek	69	3,42	,50	364	-3,250	0,001
	Kadın	297	3,60	,41			

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'ne yönelik iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olduğu [ $t(364) = -2,200$ ;  $p = 0,028 < 0,05$ ] ve bu farkın kadın katılımcılar lehine olduğu tespit edilmiştir. Duyguların kullanımı alt boyutu için de anlamlı bir fark [ $t(364) = -3,577$ ;  $p = 0,000 < 0,05$ ] görülmüş ve bu farkın yine kadın katılımcılar lehine olduğu tespit edilmiştir. Duyguların değerlendirilmesi alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark [ $t(364) = -1,782$ ;  $p = 0,076 > 0,05$ ] tespit edilememiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarına göre ise anlamlı bir fark [ $t(364) = -3,063$ ;  $p = 0,002 < 0,05$ ] görülmüş ve bu farkın da yine kadın katılımcılar lehine olduğu tespit edilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak bir ilişki olduğu ve bu ilişki doğrultusunda kadınların erkeklere göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin nasıl değiştiği incelenmek istenmiş; bu amaçla verilere bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9:** Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği puanlarının öğrenim görülen bölüme göre t-testi sonuçları

Faktör	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi	Fen	166	3,80	,52	364	1,644	0,101
	Sınıf	200	3,71	,53			
Duyguların Kullanımı	Fen	166	3,40	,57	364	-0,042	0,967
	Sınıf	200	3,40	,59			
Duyguların Değerlendirilmesi	Fen	166	3,55	,60	364	1,244	0,214
	Sınıf	200	3,47	,61			
Toplam	Fen	166	3,60	,41	364	0,388	0,224
	Sınıf	200	3,54	,44			

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'ne yönelik iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutu [ $t(364) = 1,644$ ;  $p = 0,101 > 0,05$ ]; Duyguların kullanımı alt boyutu [ $t(364) = -0,042$ ;  $p = 0,967 > 0,05$ ]; Duyguların değerlendirilmesi alt boyutu [ $t(364) = 1,244$ ;  $p = 0,214 > 0,05$ ] ve toplam puan [ $t(364) = 0,388$ ;  $p = 0,272 > 0,05$ ] ile öğrenim gördükleri bölüm değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 10:** Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

Faktör	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	K.T	df	F	p	Fark
İyimserlik/ Ruh Hâlinin Düzenlenmesi	1	89	3,78	,53	Grup İçi	1,655	3	2,012	0,112	
	2	83	3,80	,46						
	3	110	3,80	,56	Gruplar Arası	99,231	362			
	4	84	3,63	,53						
Duyguların Kullanımı	1	89	3,56	,48	Grup İçi	5,086	3	5,193	0,002	1>3 1>4
	2	83	3,45	,54						
	3	110	3,38	,61	Gruplar Arası	118,166	362			
	4	84	3,22	,64						
Duyguların Değerlendirilmesi	1	89	3,55	,57	Grup İçi	1,975	3	1,778	0,151	
	2	83	3,58	,52						
	3	110	3,50	,68	Gruplar Arası	134,025	362			
	4	84	3,38	,63						
Toplam	1	89	3,61	,40	Grup İçi	1,524	3	2,790	0,040	1>4 2>4 3>4
	2	83	3,60	,36						
	3	110	3,59	,49	Gruplar Arası	65,899	362			
	4	84	3,44	,43						

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğrencilerin iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutunda sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı [ $F(3,362) = 2,012$ ;  $p = 0,112 > 0,05$ ] tespit edilmiştir. Duyguların kullanımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu [ $F(3,362) = 5,193$ ;  $p = 0,002 < 0,05$ ] tespit edilmiş ve bu farkın 1. ve 4. sınıflar arasında 1. sınıf lehine; 1. ve 3. sınıflar arasında yine 1. sınıf lehine olduğu anlaşılmıştır. Duyguların değerlendirilmesi alt boyutu ile öğrenim görülen sınıf düzeyi arasında istatistik-

sel olarak anlamlı bir fark [ $F(3,362) = 1,778$ ;  $p = 0,151 > 0,05$ ] görülememiştir. Ölçeğin toplamına ilişkin ise istatistiksel olarak bir fark [ $F(3,362) = 2,87$ ;  $p = 0,036 < 0,05$ ] bulunmuş; yapılan LSD analizi sonucunda bu farkın  $1>4$ ;  $2>4$  ve  $3>4$  şeklinde olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının üzerinde etkisi olduğu düşünülen duygusal zekâlarının, İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutlarında öz-yeterliklerini nasıl etkilediği incelenmek istenmiş, amaçla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11:** Duygusal zekâ boyutlarına göre öğrenme öz-yeterliğinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi

Yordayıcı Değişkenler	B	Standart hata	Beta	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,786	,209		8,544	,000		
İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi	,405	,126	,389	3,215	,001	,511	,167
Duyguların Kullanımı	-,252	,075	-,268	-3,355	,001	,019	-,174
Duyguların Değerlendirilmesi	-,003	,095	-,004	-,033	,974	,264	-,002
Toplam Puan	,323	,272	,253	1,189	,235	,390	,062
R = 0,540		R <sup>2</sup> = 0,292					
$F(4,361) = 37,180$ ; $p = 0,000$							

Öğretmen adaylarının üzerinde etkisi olduğu düşünülen duygusal zekâlarının, İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutlarında öz-yeterliklerini nasıl etkilediğini araştırmak amacıyla, önce ikili korelasyonlar incelenmiş sonrasında da çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yordayıcı değişkenlerle öz-yeterlik arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında, İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi ile  $r = 0,511$  (diğer alt boyutlarının etkisi kontrol altına alındığında  $r = 0,167$ ), Duyguların Kullanımı ile  $r = 0,019$  (diğer alt boyutlarının etkisi kontrol altına alındığında  $r = 0,-174$ ), Duyguların değerlendirilmesi ile  $r = 0,264$  (diğer alt boyutlarının etkisi kontrol altına alındığında  $r = -0,02$ ) ve toplam puan ile  $r = 0,390$  (diğer alt boyutlarının etkisi kontrol altına alındığında  $r = 0,062$ ) düzeyinde korelasyonel ilişki tespit edilmiştir. Regresyon modeline göre ise, İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi ve toplam puan birlikte, öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ile anlamlı bir ilişki ( $R = 0,540$ ;  $R^2 = 0,292$ ) ortaya koymuşlardır ( $F(4,361) = 37,180$ ;  $p = 0,000 < 0,05$ ). Buna göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları alt boyutları öz-yeterliklerinin %29’unu açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılık değerleri dikkate alındığında, yordayıcı değişkenlerden İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi ( $p = 0,001 < 0,05$ ) ve Duyguların Kullanımı ( $p = 0,001 < 0,05$ ) alt boyutlarının öz-yeterlik üzerinde anlamlı yordayıcı etkisi olduğu anlaşılmaktadır. İkili korelasyon analizine göre öz-yeterlik ile İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi alt boyutu arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır ancak diğer değişkenler kontrol altına alındığında bu ilişki doğrusal ve düşük düzeydedir. Duyguların kullanımı alt boyutu ile öz-yeterlik arasında zayıf ve doğrusal bir ilişki varken diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde bu ilişki negatif ve zayıf olmaktadır. Duyguların değerlendirilmesi ile öz-yeterlik arasında ise orta düzeyde doğrusal bir ilişki vardır ve diğer değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında bu ilişki ters yönlü ve zayıf bir etkiye dönüşmektedir. Toplam puana göre ise duygusal zekâ ile öz-yeterlik arasında doğrusal ve yüksek bir ilişki vardır; alt boyutların etkisi kontrol altına alındığında bu ilişki yine doğrusal olmakta ancak ilişki gücü zayıflamaktadır.

## Sonuçlar ve tartışma

Bu çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme öz-yeterliklerinin birbirleri ile ilişkisi ve bu özelliklerin belirlenen değişkenlere göre değişimi incelenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Rasgetar ve Memarpour (2009) da çalışmalarında öz-yeterlik düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Benzer şekilde, Hampton ve Mason (2003) çalışmalarında, yüksek okul öğrencilerinin öz-yeterliklerine doğrudan veya dolaylı olarak cinsiyetin öz-yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Benzer bulgular Chan (2004) ve Gencer ve Çakıroğlu (2007) tarafından da rapor edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının birer yetişkin olması, kendilerine güvenleri, öğrenme konusunda kendi sorumluluklarını alıp kendilerine uygun stratejileri kullanmada belirli bir düzeye gelmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle öğrenme öz-yeterliğinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Ancak, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile öğrenme öz-yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterliklerinin sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrenme becerilerini tanıma ve bu becerileri dikkate alarak strateji geliştirme konusunda fen bilgisi öğretmen adaylarının daha başarılı olduklarını göstermektedir. Öğrenim görülen bölüme göre, öğrenme öz-yeterliğinin değişmesi ilginç bir bulgudur. Gruplar aynı yaş grubundadırlar ve sonuç olarak farklılıklar olsa da eğitim fakültesinde öğrenim görmektedirler. Öğrenme öz-yeterliklerinin farklı olmasının nedeni, öğrenme ortamlarında yaşadıkları olumlu/olumsuz deneyimler ve/veya önceki öğrenme/başarı düzeyleri olabilir. Sonraki araştırmacıların bu konuda daha derinlemesine çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Bulgular, öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bulgular incelendiğinde, 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının 1. Sınıfta öğrenim görenlere göre öğrenme öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ilerleyen sınıflarda öğrenme öz yeterliklerinin artması, adayların kendi öğrenme stillerini daha iyi tanımaları ve üniversite öğrenimi sürecine bağlı olarak kendi öğrenme sorumluluklarının farkında olarak bu sorumluluğu almalarından kaynaklanabilir. Ayrıca, öğretmenlik eğitimi sırasında öğrenciler öğrenme, öğrenme stilleri, öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme psikolojisi vb. ile ilgili çok sayıda ders almaktadırlar. Değinen dersler kapsamında öğrenilen bilgiler ve geliştirilen beceriler, öğretmen adaylarının öğrenme konusundaki bilinçlerini artırabilir ve kendi öğrenme süreçlerini de değerlendirmelerini sağlayabilir.

Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Duygusal zekâ ölçeğinden alınan toplam puanlar karşılaştırıldığında, kadın öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde alt boyutları bazında da iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutu ve duyguların kullanımı alt boyutlarında kadınların puanları erkek adaya göre daha yüksektir. Sadece, duyguların değerlendirilmesi alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Literatürde benzer bulguların ifade edildiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Katyal ve Awasthi (2005) çalışmalarında, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin duygusal zekâlarını çeşitli değişkenler açısından incelemişler ve bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde kız öğrencilerin duygusal zekâlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Mandell ve Pherwani (2003), yöneticilerin duygusal zekâları ve liderlik stillerini inceledikleri çalışmalarında, kadın yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının erkek yöneticilere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Extremera, Fernández-Berrocal ve Salovey (2006) yüksek okul öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Harrod ve Scheer (2005) çalışmasında, duygusal zekâ düzeylerinde kadınlar ve erkekler arasında bir farklılık olduğunu ve bu farkın kadınlar lehine olduğunu bulmuştur. Gözlenen farklılığın toplumun kültürel özelliklerinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Pek çok çalışmada kadınların erkeklere göre daha yüksek duygusal zekâyâ sahip olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir (Van Rooy, Alonso ve Viswesvaran, 2005; Perry vd., 2004; Ciarrochi vd., 2000; Day ve Carroll, 2004; Schutte vd., 1998). Bu bulgunun nedeni, kadınların empati kurma ve sosyal yeteneklerinin erkeklere göre daha yüksek olması olabilir. Kadınlar, duyguları üzerinde daha fazla düşünmekte ve duygularını ifade etme konusunda daha istekli olmaktadır.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre duygusal zekâ düzeylerinin değişimi incelendiğinde, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nden alınan toplam puan ve tüm alt boyutlardan alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâları, öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği alanlarında öğrenim görmektedirler. Aynı meslek grubunda yer almaktadırlar ve öğretmenlik yapacakları öğrencilerin yaş grupları da birbirlerine yakındır. Aynı meslek tercihi yapmış olan adayların, benzer duygu durumlarına sahip olabilecekleri ve bu nedenle de öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık çıkmadığı söylenebilir.

Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre duygusal zekâlarının değişiminin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların sınıf düzeyine göre değişimi incelendiğinde, iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarından alınan puanların sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Duyguların kullanımı alt boyutunda ise, 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının duygularını kullanma alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının 3. ve 4. sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yaşları 18-22 arasında değişmektedir. Katılımcıların yaşları arasında büyük bir fark olmaması nedeniyle, duygusal zekâ puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gözlenmediği söylenebilir. Rasgetar ve Memarpour (2009) da çalışmalarında duygusal zekânın cinsiyete, yaşa ve öğretmenlerin deyimlerine bağlı olarak değişiklik göstermediğini ortaya koymuşlardır. Benzer bulgular Chan (2004) ve Hopkins ve Bilimoria (2008) tarafından da ortaya konulmuştur.

Çalışmanın bulguları, duygusal zekânın öğrenme öz-yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanın alt boyutlardan aldıkları puanlarla beraber öğrenme öz-yeterliğinin % 29'unu açıkladığını, iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutlarının, öğrenme öz-yeterliğinin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Chan (2004) ve Penrosa ve vd. (2007) çalışmalarında, duygusal zekâ ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Fabio ve Palazzeschi (2008), çalışmalarında öz-yeterliğin büyük oranda duygusal zekâ tarafından açıklandığını bulmuşlardır. Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularının farkında olması, kendini tanıması ile ilişkili bir kavramdır. Öğrenme öz-yeterliği ise bireyin kendi yeteneklerinin farkında olara, kendine gerçekçi hedefler belirlemesi ve bu hedeflere uygun stratejileri izlemesi, çevresini bu duruma göre kullanmasıdır. Bu nedenle, duygusal zekâ ile öğrenme öz-yeterliği arasında bir ilişki olduğu ve bulguların da bu durumu desteklediği söylenebilir.



## Öneriler

Bu çalışmanın bulguları ve literatürde yer alan diğer çalışmalar duygusal zekâ ile öz-yeterliğin birbirleri ile ilişkili kavramlar olduğunu göstermektedir. Her iki kavram da geliştirilebilir ve birbirlerini olumlu şekilde etkileyebilirler. Bu nedenle, öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını ve öğrenme öz-yeterliklerini geliştirecek aktivitelere yer verilmelidir. Atkins ve Stough (2005), öğretmenlerin, kendilerinin ve başkalarının duygularıyla ne ölçüde başa çıkabildiklerinin duygusal zekâlarının bir yansıması olarak ele alınabileceğini belirtmektedirler (Akt. Penrosa, Perry ve Ball, 2007). Bu durum duygusal zekânın öğretmenlerin meslek yaşantılarında ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mesleği duyguların, sosyal ilişki kurma ve empati kurma gibi becerilerinin ön planda olduğu bir meslektir. Bu nedenle, program kapsamında duygusal zekâ ve bileşenlerinin farkında olunması ve dersler içerisinde duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik kazanımların yer alması gerekmektedir (Mete ve Akpınar, 2013). Sutton ve Wheatley (2003), öğretmenlerin duygu durumlarının değişimine göre öz-yeterliklerinin de değiştiğini göstermektedir. Bu nedenle, duygusal zekânın öneminin farkına varılmalı ve duygusal zekâ bileşenlerinin gelişimine yönelik adımlar atılmalıdır.

## Kaynakça

- Barbara Mandell, B. ve Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: a gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404.
- Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F., ve Şensoy, Ş. (2009). Analysis of the emotional intelligence level of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2606-2614.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-475.
- Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Can, A. (2016). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Pegem Yayınları.
- Cavaco, A., Chettiar, V. ve Bate, I. (2003). Achievement motivation and self-efficacy perception amongst portuguese pharmacy students. *Pharmacy Education*, 3(2), 109-116.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Damasio, A. R. (1999). *Descartes'in Yanılgısı*. Varlık Yayınları: İstanbul.
- Day, A. L. & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviors. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1443-1458.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., ve Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fabio, A.D., Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36 (3), 315-326.

- Gencer, A.S., & Cakiroglu, J., 2007. Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education* 23 (5), 664–675.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Harrod, N.R., & Scheer, S., 2005. An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40, 503–512.
- Hopkins, M. M., & Bilimoria, D. (2008). Social and emotional competencies predicting success for male and female executives. *Journal of Management Development*, 27(1), 13-35, <https://doi.org/10.1108/02621710810840749>
- İşmen, E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 13, 111-124.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Katyal, S. ve Awasthi, E. (2005). Gender differences in emotional intelligence among adolsecents of Chandigarh. *Journal of Human Ecology*, 17(2), 153-155.
- Kremenitzer, J. P. (2005). The Emotionally Intelligent Early Childhood Educator: Self-Reflective Journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 3-9. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0014-6>
- Law, K. S., Wong, C., ve Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89, 483-496.
- Lindner, R. W. ve Harris, B. R. (1993). Teaching self regulated learning strategies. Proceedings of selected research and development presentations at the convention of the association for educational communications and technology sponsored by the research and theory division, January,13-17.
- Linnenbrink, E. A., ve Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313–327.
- Martin, W.E., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M., Sullivan, S. (2004). Salience of emotional intelligence as core characteristics of being a counselor. *Counselor Education & Supervision*, 44 (1), 17–30.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., ve Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., ve Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D. ve Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the Identification of Emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-119.
- Mayer J., Salovey P., Caruso D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3),197-215.
- Mayer, J. D., ve Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mete, F. Ve Akpınar, K. D. (2013). Dil Öğretimi ve Duygusal Zekâ. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 75-86.
- Nan Zhang Hampton, N. Z. ve Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41, 101– 112.
- Niemczyk, M. C ve Savenye, W. C. (2001). The Relationship of Student Motivation and Self Regulated Learning Strategies to Performance in an Undergraduate Computer Literacy Course. Annual proceedings of selected research and development papers presented at the national convention of the association for educational communications and technology. Atlanta, Georgia, November 8–12,
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Penrose, A., Perry, C., & Bell, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: the contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17 (1), 107–126.
- Perry, C., Ball, I. & Stacey, E. (2004). Emotional intelligence and teaching situations: Development of a new measure. *Issues in Educational Research*, 14(1), 29-43. <http://www.iier.org.au/iier14/perry.html>
- Pintrich, P. R. ve DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Polleys, M. S. (2002). *A study of relationships between self-regulated learning, personality and achievement*. Paper presented at the annual meeting of the mid-south educational research association, 6-8 November 2002, Chattanooga.

- Rasgetar, M. & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System* 37, 700–707. Doi:10.1016/j.system.2009.09.013
- Schiefele, U. ve Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion*, 249-278, Göttingen: Hogrefe.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M. Hall, L.E. Haggerty, D.J., Cooper, J.T. Golden, C.J. & Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sungur, S. ve Tekkaya, C. ,2005, Effects of problem based learning and traditional instruction on self-regulated learning. *The Journal of Educational Research*, 99(5), 307–317.
- Sutton, R.E., Wheatley, K.F., 2003. Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327–358.
- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen duygusal zekâ eğitimi programının ortaöğretim öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Van Rooy, A. L., Alonso, A. & Viswesvaran, C. (2005). Group difference in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689-700.
- Wechsler, D. (1987). *Wechsler Memory Scale-Revised*. New York: Psychological Corporation.
- Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında duygusal zekâ*. (Çev: Nurettin Süleymangil). İstanbul: Mns Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 139-146.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

## DETERMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE TEACHERS' LEARNING SELF-EFFICACY AND THEIR EMOTIONAL INTELLIGENCE

### Extended Abstract

The study aimed to investigate the relationship between pre-service science and primary teachers' self-efficacy and emotional intelligence and the variances of learning self-efficacy and emotional intelligence according to the determined factors. In the study, survey method which is one of the quantitative research models was used. 366 pre-service science and primary school teachers attending one of the state university's Faculty of Education, Department of Science Teaching and Primary School Teaching Departments participated in the study. The incidental sampling method was used in the study.

The Schutte Emotional Intelligence Scale was administered to determine emotional intelligence levels and the Self-Efficacy Scale was administered to determine learning self-efficacy of the participants. The Learning Self-Efficacy Scale was a one-dimensional, 5-point Likert-type scale consisting of 18 items. Learning self-efficacy was connected with organizing and planning academic activities, resisting distracting things, self-motivating to complete school work, structuring the environment in accordance with the task, using cognitive strategies to remember the information and to transfer the knowledge.

Schutte Emotional Intelligence Scale was a 5 point Likert-type scale and consisted of 41 items. The scale consisted of three sub-dimensions: optimism / regulation of mood use of feelings, and evaluation of feelings. Within the scope of the study, the relationship between the learning self-efficacy and the emotional intelligence of the pre-service teachers and the variation of these characteristics according to the determined variables were examined. Findings revealed that there was no significant relationship between gender and self-efficacy. However, when self-efficacy levels of pre-service teachers compared, it was found that the learning self-efficacy of pre-service science teachers has been higher than pre-service primary school teachers. This finding revealed that pre-service science teachers were more successful in recognizing their learning skills and developing strategies by taking these skills into account.

Findings indicated that the teacher candidates' self-efficacy was also significant by class level. When the findings were examined, it was seen that the learning self-efficacy of the pre-service teachers who are studying in the 3rd and 4th class is higher than the ones who are studying at their first year. In sum, learning self-efficacy was increasing in parallel with the

grade level, since pre-service teachers know better about their learning styles. In their university education they were aware of their learning responsibilities and they took their own learning responsibility. In addition, students had many classes in which they learn about, for example, learning, teaching, learning styles, factors affecting learning, and learning psychology, during their university education. They took a lot of classes. In those classes, learners could increase their awareness of learning, and they could also evaluate their own learning process.

The findings of the study revealed a significant relationship between gender and emotional intelligence. The female pre-service teachers had higher emotional intelligence scores than the male ones. The reason of this finding may be that women have higher empathy and social skills than men. Women are more willing to express their emotions and more willing to express their feelings. When the variation of emotional intelligence levels according to the department of pre-service teachers compared, no significant difference was found between the two. The participants of the study were students attending science and primary school teaching departments of a state university. They were part of the same professional group, and the age groups of the students they teach will be close to each other. It was believed that since the participants preferred the same profession, they had similar emotional states and therefore there was no significant difference between their emotional intelligence levels according to the department they study in.

Findings of the study displayed that there was no significant relationship between pre-service teachers' emotional intelligence level and the grade level. The age of the pre-service teachers participating in the study varied from 18 to 22. It was considered that there was no significant difference between emotional intelligence scores according to class level because there was no significant difference between the ages of the participants.

Findings of the study revealed that emotional intelligence was a significant predictor of learning self-sufficiency. Emotional intelligence was a concept associated with self-awareness and being aware of individuals' own emotions. Learning self-efficacy was the ability of being aware of individuals' own abilities, setting realistic goals, and following the appropriate strategies to attain these goals. For this reason, it could be stated that there was a relationship between emotional intelligence and learning self-efficacy, and findings of the study supported this idea.