

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARI,  
DUYGUSAL ZEKÂ VE ÜST BİLİŞ BECERİ DÜZEYLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**GİZEMNUR ASLIM  
21706017**

**TEZ DANIŞMANI  
PROF. DR. MEHMET GÜROL**

**2024**

T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARI,  
DUYGUSAL ZEKÂ VE ÜST BİLİŞ BECERİ DÜZEYLERİNİN  
İNCELENMESİ

GİZEMNUR ASLIM  
21706017  
ORCID NO: 0000-0002-8525-6536

TEZ DANIŞMANI  
PROF. DR. MEHMET GÜROL

EKİM 2024

Gizemnur ASLIM tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Duygusal Zekâ ve Üst Biliş Beceri Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı çalışma, **31/10/2024** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman**

**İmza**

Prof. Dr. Mehmet Gürol

.....

**Jüri Üyeleri**

**İmza**

Prof. Dr. Mehmet Gürol

.....

Doç. Dr. Bünyamin Bavlı

.....

Dr. Öğr. Üye. Hatice Leblebici

.....

## ÖZET

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARI, DUYGUSAL ZEKÂ VE ÜST BİLİŞ BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

21. yüzyılda, bireylerin akademik ve sosyal başarısının ardında yalnızca yüksek zekâ seviyesinin değil aynı zamanda yüksek bir duygusal zekâ özelliğinin ve üst biliş becerisinin olduğu araştırmalarla ortaya konan bir gerçektir. Her anlamda başarılı bir birey olabilmenin yoluna ışık tutabilmek için, şimdi ve gelecekteki toplumun üyelerini yetiştirmede payı olacak öğretmen adaylarının da bu alanlarda iyi düzeyde olması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı eğitim fakültesi son sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik başarı, duygusal zekâ ve üst biliş beceri düzeylerinin mevcut durumunu çeşitli değişkenler açısından incelemek ve duygusal zekâ ile üst biliş arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinden, araştırma örnekleme ise kolay ulaşılabılır durum örneklemesiyle seçilen 158 kadın, 37 erkek olmak üzere toplam 195 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu, Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği ve öğretmen adaylarının son dönem genel not ortalamasını içeren Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler bağımsız gruplarda t-testi, tek yönlü varyans analizi-ANOVA, Tukey Testi ve Pearson Korelasyon kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim görmekte oldukları bölüm, mezun oldukları lise, üniversiteyi tercih sıraları, ikamet yeri değişkenleri ile duygusal zekâ özelliği toplam puanı, alt boyutları ve yürütücü biliş becerileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmen adaylarının akademik başarı değişkenine göre duygusal zekâ özelliğinin iyi oluş, duygusallık, sosyallik alt boyutlarında ve yürütücü biliş becerilerinde anlamlı farklılık bulunmazken, duygusal zekâ özelliği toplam puanı ve öz kontrol alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerisi arasındaki ilişkiye bakıldığında ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyi arttıkça duygusal zekâ özelliği geneli ile öz kontrol alt boyutundan aldıkları toplam puanın da artış gösterdiği, duygusal zekâ özelliği arttıkça yürütücü biliş becerisinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal Zekâ, Akademik Başarı, Üst biliş, Meta Biliş, Yürütücü Biliş

## ABSTRACT

### INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TEACHERS ACADEMIC ACHIEVEMENT, EMOTIONAL INTELLIGENCE AND METACOGNITIVE SKILLS LEVELS

In the 21st century, it has been empirically demonstrated that behind individuals' academic and social success, not only a high level of intelligence but also a high level of emotional intelligence and metacognitive skills play crucial roles. In order to shed light on the path to becoming a successful individual in every sense, it is necessary for prospective teachers, who will play a part in educating the members of society both now and in the future, to be well-versed in these areas. In this context, the aim of this study is to examine the current levels of academic success, emotional intelligence, and metacognitive skills of teacher candidates studying in their final year at the Faculty of Education, as well as to explore the relationship between emotional intelligence and metacognition in relation to various variables. To achieve this, the study was conducted using a relational screening model, one of the quantitative research methods. The research population consists of senior students attending the Faculty of Education at a public university in Istanbul during the 2023-2024 academic year. The sample for the study was selected through convenient sampling and includes a total of 195 students, consisting of 158 female and 37 male participants. The data collection tools used in the study were the Emotional Intelligence Characteristics Scale – Short Form, the Executive Functioning Skills Scale, and a Demographic Information Form containing the students' final GPA. The data obtained from the scales were analyzed using independent samples t-test, one-way analysis of variance-ANOVA, Tukey's test, and Pearson correlation. The analysis revealed no significant differences between the emotional intelligence total score, sub-dimensions, and executive functioning skills of teacher candidates based on gender, the department they are studying in, the type of high school they graduated from, their university preference ranking, and their place of residence. Furthermore, no significant differences were found in the emotional intelligence sub-dimensions of well-being, emotionality, and sociability, or in executive functioning skills based on academic success. However, a significant difference was found in the emotional intelligence total score and the self-control sub-dimension. Regarding the relationship between emotional intelligence and executive functioning skills, a low positive and significant correlation was identified. Based on these findings, it can be concluded that as the academic success of teacher candidates increases, so does their overall emotional intelligence and self-control sub-dimension scores. Moreover, as emotional intelligence increases, so does the level of executive functioning skills.

**Keywords:** Emotional Intelligence, Academic Achievement, Metacognition, Meta-Cognition, Executive Cognition

## ÖN SÖZ

Bu araştırma sürecinde değerli bilgi ve tecrübeleriyle çalışmama yön veren sayın danışmanım Prof. Dr. Mehmet GÜROL'a, kıymetli görüşleri doğrultusunda gerekli düzenleme ve iyileştirmeleri yapmamı sağlayarak tezimin son halini almasında önemli katkı sunan Doç. Dr. Bünyamin BAVLI ve Dr. Öğr. Üye. Hatice LEBLEBİCİ'ye, ayrıca tüm zorluklara rağmen pes etmeden ilerlememe yardımcı olan arkadaşlarıma ve hayatımın her anında olduğu gibi bu süreçte de desteğini benden hiç eksik etmeyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gizemnur ASLIM  
Ekim, 2024; İstanbul

## İÇİNDEKİLER

|  |      |
|--|------|
| ÖZET.....  | iii  |
| ABSTRACT.....  | iv   |
| ÖN SÖZ .....   | v    |
| İÇİNDEKİLER .....  | vi   |
| TABLolar LİSTESİ.....  | viii |
| KISALTMALAR LİSTESİ.....   | ix   |
| <br>   |      |
| 1. GİRİŞ .....   | 1    |
| 1.1. Problem Durumu.....   | 1    |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....   | 6    |
| 1.2.1. Alt Problemler.....   | 6    |
| 1.3. Araştırmanın Önemi.....   | 6    |
| 1.4. Sınırlılıklar .....   | 10   |
| 1.5. Tanımlar .....  | 11   |
| <br>   |      |
| 2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....                                       | 12   |
| 2.1. Kuramsal Çerçeve .....  | 12   |
| 2.1.1. Duygusal Zekâ .....   | 12   |
| 2.1.2. Üst Biliş.....  | 17   |
| 2.2. İlgili Araştırmalar.....  | 19   |
| 2.2.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar .....                            | 20   |
| 2.2.2. Duygusal Zekâ ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar .....                           | 26   |
| 2.2.3. Üst Biliş ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar .....                                | 27   |
| 2.2.4. Üst Biliş ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar.....                                | 31   |
| 2.2.5. Duygusal Zekâ ve Üst Bilişin Birlikte Ele Alındığı Yurt İçi Araştırmalar .....  | 32   |
| 2.2.6. Duygusal Zekâ ve Üst Bilişin Birlikte Ele Alındığı Yurt Dışı Araştırmalar ..... | 33   |
| <br>   |      |
| 3. YÖNTEM.....   | 35   |
| 3.1. Araştırma Modeli .....  | 35   |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....   | 35   |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....   | 38   |
| 3.3.1. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF) .....                        | 38   |
| 3.3.2. Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği (YBBÖ).....                                    | 39   |
| 3.3.3. Demografik Bilgi Formu.....   | 40   |
| 3.4. Verilerin Toplanması .....  | 41   |
| 3.5. Verilerin Analizi.....  | 41   |
| 3.6. Geçerlik ve Güvenirlilik.....   | 41   |
| 3.7. Etik Konular .....  | 42   |
| <br>   |      |
| 4. BULGULAR.....   | 44   |

|  |    |
|--|----|
| 4.1. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Cinsiyetlere Göre Farklılığına İlişkin Bulgular .....                                    | 44 |
| 4.2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Farklılığına İlişkin Bulgular .....                       | 45 |
| 4.3. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular .....                     | 46 |
| 4.4. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bulgular .....                     | 49 |
| 4.5. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Öğrenim Gördükleri Üniversiteyi Tercih Sırasına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular ..... | 50 |
| 4.6. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin İkamet Yerlerine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular.....                                 | 52 |
| 4.7. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....   | 53 |
| 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....  | 55 |
| 5.1. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Cinsiyetlere Göre Farklılığına Dair Sonuç ve Tartışma.....                               | 55 |
| 5.2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Bölümlerine Göre Farklılığına Dair Sonuç ve Tartışma .....                               | 57 |
| 5.3. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Akademik Başarılarına Göre Farklılığına Dair Sonuç ve Tartışma.....                      | 59 |
| 5.4. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Farklılığına Dair Sonuç ve Tartışma .....               | 61 |
| 5.5. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Üniversiteyi Tercih Sırasına Göre Farklılığına Dair Sonuç ve Tartışma.....               | 62 |
| 5.6. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin İkamet Yerlerine Göre Farklılığına Dair Sonuç ve Tartışma.....                           | 63 |
| 5.7. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuç ve Tartışma .....  | 64 |
| 5.8. Öneriler .....  | 67 |
| 5.8.1. Araştırmacılara Öneriler .....  | 67 |
| 5.8.2. Uygulayıcılara Öneriler.....  | 67 |
| KAYNAKÇA .....   | 68 |
| EKLER.....   | 77 |
| Ek 1. Etik Kurul İzin Belgesi .....  | 77 |
| Ek 2. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu ve Demografik Bilgi Formu.....   | 78 |
| Ek 3. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (TEIQue-SF) Kısa Form .....  | 79 |
| Ek 4. Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği .....   | 81 |

## TABLolar LİSTESİ

|  |    |
|--|----|
| Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Dair Dağılımlar (Frekans Değerleri ve Yüzdeler Karşılığı) .....   | 36 |
| Tablo 2. Ölçeklere ve Alt Boyutlarına Dair Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....   | 40 |
| Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımları .....   | 44 |
| Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımları .....  | 45 |
| Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımları - Devamı .....   | 46 |
| Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımları .....  | 46 |
| Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımları - Devamı .....                                 | 47 |
| Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımlarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları .....          | 47 |
| Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımlarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları - Devamı ..... | 48 |
| Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımları .....                                     | 49 |
| Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Tercih Sırası Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımları .....  | 50 |
| Tablo 9. Öğretmen Adaylarının İkamet Yeri Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımları .....  | 52 |
| Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerileri Arasındaki İlişkiyi Belirten Bulgular .....  | 53 |

## KISALTMALAR LİSTESİ

|                            |  |
|----------------------------|--|
| IQ (Intelligence Quotient) | : Zekâ Katsayısı                           |
| EQ (Emotional Quotient)    | : Duygusal Zekâ                            |
| MEB                        | : Milli Eğitim Bakanlığı                   |
| DZÖÖ-KF                    | : Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu |



## 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durum, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim kavramı, en eski çağlardan bu yana var olan, anlam karşılığı zaman içerisinde değişip dönüşen ancak insan toplulukları için her dönemde önem arz eden bir kavramdır. Sümerlerin yazıyı icadından sonraki süreçler için daha bilindik çıkarımlar yapılabilse de insan topluluklarının var oluşundan itibaren bilgilerin gelişigüzel de olsa nesilden nesile öğretildiği bir eğitim varlığından söz edilebilir (Gündüz, 2019). Her dönem için önemli olan eğitim hakkında zaman zaman eğitimin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği tanımlanmaya çalışılmış, görüşler ortaya atılmıştır. 21. Yüzyılın çok öncesinde Immanuel Kant, “İnsan ancak eğitimle insan olur” demiştir (ÜP, 1803; Akt. Kaya, 2020). Bu mertebeye bireyleri ulaştıracak eğitim yalnızca sunulan bilginin ezberlenmesi, seçenekler arasından doğru olanının seçilmesinden ibaret değil gibi görünmektedir. Nitekim çok daha öncesinde yaşamış olan Sokrates, Platon, Aristoteles gibi eğitim felsefesi alanında çalışmaları olan değerli filozofların savunduğu görüş de bilginin doğuştan getirildiği ve eğitim yoluyla bu bilginin ortaya çıkarıldığı yönündedir. Sokrates, bilginin doğrudan öğrenciye sunulmasının değil kişinin potansiyelini ortaya çıkarmanın, kişiye analiz-sentez becerisi ile çok yönlü bakış açısı kazandırmanın, düşünme biçimlerini geliştirme ve sorgulayarak iyiyi, doğruyu aramanın eğitimin işlevi olduğunu söyler (Kantarıcı, 2013). Yüzyıllar sonrasında felsefi düşünceleriyle ön plana çıkan Spinoza da bilgi hakkında “Kişi bir şeyi biliyorsa, o şeyi bildiğini bilir ve aynı zamanda o şeyi bildiğini bildiğini de bilir” diyerek biliş farkındalığına değinmiştir (Karakelle ve Saraç, 2010). Eğitim üzerine görüşleriyle bilinen John Locke, eğitimin içerisinde erdem, akıl, terbiye ve bilgiyi barındırması gerektiğini, erdem kavramının temellerinin de dürüstlük, iyi huyluluk, başkalarını sevme gibi diğer değerlerin öğretilmesiyle atılacağını belirtmiş; doğru akıl yürütme

olmadığı takdirde yalnızca okuma ve araştırmayla doğru bilginin elde edilemeyeceğini, çok okuyanın çok şey öğrenmiş ama az bilgili olabileceğini söylemiştir (Locke, 2020). Böylesi köklü bir süreci olan ve hemen her dönem üzerine fikir üretilen eğitimin ülkelerin kalkınması, gelişmesi ve insanların toplumsal düzende uyum içerisinde yaşaması üzerinde önemli bir görevi vardır (Kara, 2020). Özellikle eğitimde modernleşmeyle beraber bu ihtiyaca yönelik eğilim artmış, nitelikli insan gücü yetiştirme çabası ön plana çıkmış (Ergün, 2019) ve yıllar öncesinde bugün adını üst biliş ve duygusal zekâ olarak tanımladığımız kavramların gerekliliği eğitim, öğrenme ve zekâ üzerinde kafa yormuş düşünürler tarafından söylenmiş olmasına rağmen sınavların ve akademik başarıların odak noktası olduğu bir eğitim şekli oluşmuştur. Bu durum üzerinde yine benzer amaçla uygulanmaya başlanan zekâ testlerinin de etkili olduğu söylenebilir. 1905 yılında Alfred Binet ve Theodore Simon tarafından geliştirilen ilk zekâ testi o dönemin koşullarında yalnızca mantıksal matematiksel yeteneği ölçecek şekilde tek bir zekâ alanına yönelik oluşturulmuş ve okullardaki eğitim de buna göre düzenlenmiştir (Topçu, 1999). Akabinde İngilizce Intelligence Quotient kelimesinin baş harflerinden oluşan ve zekâ katsayısı anlamına gelen IQ kavramı oldukça popüler hale gelmiştir. Zekâ testlerinden elde edilen puanı ifade eden IQ kavramı (Atmaca ve Tan, 2022) günümüze kadar uzanmış, ebeveynlerin çocuklarına yaptırdıkları zekâ testleriyle çocuklarının ne derece başarılı ve biricik olduğunu kanıtlamaya çalıştıkları bir unsur olmuştur. Nitekim yapılan araştırmalar da bunu doğrulamış; IQ düzeyi ne kadar yüksekse bireylerin o kadar çalışkan, okulda başarılı, iyi ve örnek öğrenci olduğu ayrıca gelecekte uzun ve sağlıklı bir yaşama sahip olacağı kabul edilmiştir (Paul, 1991; Akt. Steiner, 2014). Böylece öğrenciler öğretim programlarıyla fazlaca bilişsel yük altına girmiş, akademik başarının yüceltilmesi bireylerin bütüncül gelişiminin desteklenmesini engellemiş, seçme sınavlarının popülerliği duygusal gelişimi gölgede bırakmıştır (Ural, 2016). Ancak zamanla, yalnızca mantıksal matematiksel zekâ özelliğine uygun olarak düzenlenen eğitimde başka zekâ alanlarında yetenekli olan öğrencilerin başarısız olduğu, benzer IQ seviyesinde olan bireylerin birbirlerinden farklı alanlarda başarılı oldukları görülmüştür (Topçu, 1999). Böylece akademik ve sosyal hayat başarısındaki tüm bu istendik sonuçlar için yalnızca yüksek IQ'ya değil aynı zamanda yüksek duygusal zekâya (EQ) da sahip olunması gerektiği anlaşılmıştır (Steiner, 2014).

Yıllarca önemi göz ardı edilen duygusal eğitim, duygusal zekâ kavramıyla yeniden gündeme gelmiş ve gittikçe popüler bir hal almıştır. Duygusal zekâ kavramını ilk kez ortaya koyan Salovey ile Mayer (1990), duygusal zekâyı; kendi duygularının farkında olma, bu duyguları yönetebilme, kendi kendinin motivasyonunu sağlama, diğer kişilerin duygularının farkında olma ve sosyal ilişkiler kurup sürdürebilme olarak tanımlamıştır (Akt. Tuğrul, 1999). Çok geçmeden, zamanla tanım içeriği daha da genişleyen EQ'nun IQ'dan daha az önemli bir unsur olmadığını kanıtlamaya yönelik kıyaslamalar başlamıştır. Ancak yine de bireylerdeki duygu eğitiminin önemi, nitelikten ziyade nicel olarak ölçülen, süreçten ziyade sonuçtaki çıktılardan daha önemli hale gelmiş sayılamamaktadır. Yalnızca duygusal zekâ da değil, bireylerin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve kontrol edebilmesi olarak tanımlanabilecek üst biliş kavramı (Özsoy, 2008) da bu sürecin daha doğru anlaşılmasında önemli bir paya sahiptir. Bir nevi öğrenmeyi öğrenme olarak da ele alınabilecek üst biliş becerisinin eğitim programlarındaki çok sayıda ders içeriği ve bunların öğretimi sırasında doğrudan deneyim fırsatı sunmanın zorluğu sebebiyle öğrencilerde ne derece gelişip gelişmediği inceleme konusudur.

21. Yüzyılın eğitim sorunlarını ele alan çeşitli çalışmalara bakıldığında öğretmenin motivasyon eksikliği ve alanında yetersiz oluşu (Can, 2022); eğitim kurumlarında sosyal faaliyetlerin ve rehberlik faaliyetlerin yetersizliği (Deveci ve Aykaç, 2018); eğitimin bireyin gelişimini temel almaması, bireyi gerçek hayata hazırlama konusunda yetersiz olması, bireye öz farkındalık kazandırma ve değer aktarımı konusunda zayıf kalması ile öğretmenlik lisans programının işlevinin ve niteliğinin düşüklüğü (Eğmir ve Çelik, 2021) gibi problem durumlardan bahsedildiği görülmüştür. Çalışmalarda, öğrencilere ait kişisel özelliklerin göz ardı edilmesi, ezbere dayalı ve sınav odaklı eğitim, uygulamalı öğretimin yetersizliği, akademik başarıya fazla odaklanma (Kara, 2020); öğrencilerdeki motivasyon eksikliği, bilişsel altyapının yetersizliği, uyum sorunları (Karataş ve Çakan, 2018) ile öğrencilerin kendi çabaları olmadan hazır bilgiye ulaşmak istemeleri, derse olan ilgilerinin azlığı, öğretim programındaki teori ve uygulamanın uyumsuzluğu ve öğrenciye çok fazla bilgi yüklenmesi (Kaya, 2023) gibi sorunlardan bahsedilmektedir. Ayrıca çalışmalarda, öğretmenin öğrenci ile duygudaşlık kuramaması, pedagojik ve genel kültür bilgisindeki yetersizlikler, program içeriklerinden kaynaklanan sorunlar (Sarıbaş ve Babadağ, 2015); ders kazanımlarının çok fazla oluşu, öğrencilerin duygusal sorunları, öğrencilerin özgüven

eksikliği ve aşırı kaygı durumu (Şahin ve Gürbüzkol, 2024) ile tek tip insan yetiştirme, öğretmen öğrenci ilişkilerindeki bozulma, niteliksiz program ve öğretmenler (Taşdemir, 2015) bahsedilen diğer sorunlar arasındadır. Özetle çalışmalarda, duygusal zekâ, akademik başarı ve üst biliş becerileriyle ilişkili olduğunu söyleyebileceğimiz birçok problem durumdan bahsedilmiştir.

Bu problem durumlar eğitim sistemi ve öğrenmeler üzerinde olumsuzluklara sebep olmakta; ezberleyen ama öğrenmeyen, bilen ama özümseyemeyen, gören ama göz ardı eden, şikayet eden ama anlamaya ve çözüm üretmeye çalışmayan bireylerin yetişmesine önayak oluşturmaktadır. Bireysel ve toplumsal gelişimin sağlayıcısı olması itibariyle son derece önemli olan eğitimden arzu edilen sonucun elde edilmesini engellemekte ve geçmişten günümüze üzerine düşünceler üretilen, düzenlemeler yapılan bir olgu olmasına rağmen beklenen çıktılar bir türlü alınamamaktadır (Şener, 2018).

Eğitim dediğimiz oluşumun herkese açık ve sosyal bir sistem olması sebebiyle etki ettiği alan oldukça geniştir (Kara, 2020). Ancak okul özelinde düşünüldüğünde her yönüyle eğitimin ilk temsilcisinin öğretmenler olduğu söylenebilir. Kaur ve Kumar (2008), bir ülkenin gelişebilmesi için iyi motive olmuş ve nitelikli öğretmenler olmadığı takdirde iyi eğitim materyallerinin, güncel kütüphanelerin ve geliştirilmiş bir öğretim programına sahip olmanın bir anlamı olmayacağını söylemiştir. Öğretmenler; sahip oldukları değerleri, olaylara ve durumlara karşı tutum ve yaklaşımları, gösterdikleri davranışları, bakış açıları ve duygusal özellikleriyle eğitimin önemli bir parçasıdır (Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Eğitim sürecini doğrudan ve dolaylı olarak yönetir, bu sürecin başarılı olmasına katkı sağlarlar (Nalçacı ve Sökmen, 2016). Nitekim eğitimden beklenen en büyük olgu; araştıran ve sorgulayan, düşünen ve üreten, merak eden ve eleştiren, topluma faydalı ve girişimci, ulusal değerlerin farkında ve evrensel değerlere saygılı bireyler yetiştirilmesidir (Şener, 2018). Bu da ancak öğretmenle mümkündür. Çünkü öğretmenlerin davranış ve yaklaşımları öğrenci davranışlarının belirleyicisidir; geleceğin üyesi bireylerin en doğru şekilde yetişmesinde, onların toplumun bir bireyi olmasında öğretmenlerin sorumluluğu büyüktür (Sarıbaş ve Babadağ, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri düzenlemesine göre eğitimle ilgili çıktıları iyileştirmenin yolu; öğrencilerinin bir birey ve insan olarak yüce bir varlık olduğunu kabul eden, olumlu

bir öğrenme ortamı var eden, farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere karşı duyarlı, öğrencilerde analitik düşünmeyi destekleyici çalışmalar planlayan, öğrencilerin en başta kendilerini tanımalarına ve geliştirmelerine yol gösteren, güçlü iletişim becerisine sahip, öğretimi etkin şekilde planlayabilen, öz değerlendirme yapabilme bilincine sahip ve alanında donanımlı öğretmenler yetişmesinden geçmektedir (MEB, 2017). Bu becerilere sahip öğretmenler sayesinde okullarda başarı oranının yükselmesi ve öğrencilerin kişisel yönden gelişmesi sağlanabilir. 2024 yılında yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ise eğitim programı ve programın yetiştirmeyi hedeflediği öğrenci profili üzerine güncellemeler yapılmış ve eğitim öğretim öğretim programının ders yükü yönünden daha sade, öğrenciyi tüm gelişim alanlarıyla bir bütün olarak ele alan, sadece akademik başarıya değil bireysel potansiyellere odaklanan bir içeriğinin olması; öğrencilerin, erdemli, ahlaklı, zihin ve kalp bütünlüğüne sahip, bilge ve yetkin bireyler olarak yetişmesi ayrıca karakter gelişimi ve şahsiyet bütünlüğünün sağlanması yönünde kararlar alınmıştır (MEB, 2024). Dolayısıyla MEB'in program, öğretmen ve öğrenci özellikleri üzerine yaptığı açıklamalar, eğitim sorunları üzerine yapılan araştırmalar ve hatta çok eskilere uzanan eğitim fikirleri gibi duygusal zekâ, akademik başarı ve üst biliş becerisiyle de ilişkilendirilebilecek tüm bu tespitler üzerinde öğretmenin payı bulunmaktadır ve aynı zamanda öğretmen yetiştiren programlara da çok fazla sorumluluk düşmektedir.

Önemli olduğu en eski görüşlerde ve en yeni araştırmalarda da söz konusu olmuş duygusal zekâ, akademik başarı ve üst biliş kavramlarının öğretmen adaylarındaki durumu nedir? Bu kavramlar üzerinde öğretmen adaylarının demografik bazı özellikleri farklılaştırıcı bir etkiye sahip midir? Eğitim sürecinde öğrencide olması olumlu kabul edilen üst biliş becerisi, duygusal zekâyla ilişkili midir veya üst biliş becerisi ve duygusal zekâ akademik başarıyı etkiliyor olabilir mi? Yoksa akademik ve sosyal hayat başarısını yalnızca IQ yüksekliğiyle açıklamak yeterli midir? Bu soruları cevaplandırabilmek için bu araştırmada, eğitim yaşantısındaki akademik başarının sağlayıcısı olarak bireyin yalnızca IQ'sunun yüksek olması değil duygusal zekâsının ve üst biliş becerisinin de yüksek olması gerektiği önermesinden yola çıkılıp akademik başarı, duygusal zekâ ve üst biliş kavramları birlikte ele alınmıştır. Bu bağlamda akademik başarı, duygusal zekâ ve üst biliş kavramlarının bireylerdeki mevcut durumu nedir, duygusal zekâ ve üst biliş becerisi daha yüksek olan bireylerin akademik başarıları da daha yüksek mi olur, gelecek toplumun üyelerini yetiştirmede payı olacak

öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve üst biliş becerisi iyi düzeyde olmalı mıdır gibi farklı soruları cevaplandırmaya çalışarak genel bir değerlendirme yapılmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesinin son sınıfında öğrenime devam eden öğretmen adaylarının akademik başarı, duygusal zekâ ve üst biliş beceri düzeylerinin mevcut durumu ile bunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacına istinaden aşağıda yer alan alt problemler yanıtlanmaya çalışılmıştır.

### **1.2.1. Alt Problemler**

1. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerileri öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerileri akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerileri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerileri üniversiteyi tercih sırasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerileri ikamet yerlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Araştırmanın yapı taşı olarak sayılabilecek öğretmenler ve gelecekte öğretmenlik mesleğini icra edecek öğretmen adayları, eğitim sisteminin de yapı taşı olarak gösterilebilir. Öğretmen, toplumun şekillenmesinde ve bireyin her anlamda donanımlı yetişmesinde önemli rolü olan, bilgiden yararlanarak yeni bilgiler inşa etmeyi kılavuz edinmiş kişilerdir (Karataş ve Çakan, 2018). Öğretmenin, sağladığı uygun ortam ve kullandığı yöntemlerle öğrencilerin bilgiye karşı merakını uyandıran, becerilere yönelik ilgilerini perçinleyen, onlara bilgiye ulaşabilecekleri doğru yolları gösteren ve

bilgilerini nasıl değerlendireceklerini öğreten bir yüzü; bir de uygarlığın korunmasında, kültürün aktarılmasında, toplumun ahlaki ve değer yargılarının güçlendirilmesinde, gelişim ve kalkınmaya önem verilmesi bilincinin aşılmasında, demokratik ve adil bir düzenin oluşmasını sağlamada etkin olan bir yüzü bulunmaktadır (Özyılmaz, 2013). Bu yönüyle öğretmenin üstlendiği misyonun oldukça kritik olduğu, gelecekteki şartların iyileşmesinde belirleyici rolü olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki anlamda donanımlı olmaları kadar kişisel donanımları konusunda da iyi yetişmiş olmaları önemlidir. Öğrencilerin öğretmenlerin söylediklerinden çok davranışlarına odaklandığı düşünüldüğünde eğitimin örtük işlevinin ne denli ön planda olduğu ve öğretmenlerin davranışları ile kişisel özelliklerinin öğrencileri ne denli etkilediği daha net belli olmaktadır (Saribaş ve Babadağ, 2015). Eğitimin kaliteli olabilmesinin, öğretmenin kaliteli olmasıyla eşdeğer olduğu söylenebilir (Turan Güllaç, 2023). Jürgen Baumert, “Her şey öğretmenlerin becerilerine bağlı” diyerek başarılı bir eğitim için gerekli olan en önemli unsurun başarılı öğretmenler olduğunu ifade etmiştir (Gündoğar, 2014, s.123).

Öğretmen, öğrenme-öğretme döngüsünde öğrencilerin motivasyonunu canlı tutan, öğrencinin edindiği bilgileri özümsemesini sağlayan ve en önemlisi bunu nasıl yapacağını bilendir (Turan Güllaç, 2023). Bu etkililik ancak öğretmenin kendi mesleki ve kişisel donanımının iyi düzeyde olmasıyla gerçekleşebilir. Bir öğrencinin akıl yürütme, problem çözme, akılda tutma, yeni durumlara uyarlama gibi biliş ve üst biliş becerisini etkin bir şekilde kullanmasının öğrenciyi akademik anlamda başarılı olmaya yaklaştırdığı ve öğretmenlerin de bu konuda yetkin olmasının öğrenciye doğru rehberlik edebilmesini sağladığı bilinmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin empati kurma, kendini motive etme, kendine güvenme, duyguları yönetebilme gibi duygusal zekâ özelliğinin iyi düzeyde olmasının da öğrenme faaliyetlerini kolaylaştırdığı, öğretmenlerin de duygusal zekâ özelliklerinin gelişmiş olmasının öğrenciyle doğru iletişim kurabilmeyi ve bu sayede daha doğru öğrenmeler sunabilmeyi sağladığı bilinmektedir. Dolayısıyla yetkin bir öğretmen davranışı, öğrencisini onu farklı kılan bireysel özellikleriyle de tanıyan ve onun nasıl öğreneceğini bilen, bunun için de gerekli yöntem ve tekniği planlayan birden fazla beceriyi içerir (Lupascu vd., 2014).

Eğitim sorunlarının irdelendiği ve ideal öğretmenin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardan birinde eğitimin istendik sonuçlarına ulaşabilmenin yolunun öğretmenlerin iyi yetişmesinden geçtiği (Baş ve Nural, 2023) söylenmiştir. Etkili bir

öğretmenin duygularını kontrol edebilen, olumsuz durumlara karşı sabırlı, iyi gözlem yapan, sorunlara çözüm üreten, kendini devamlı yenileyen, öğrencileri için doğru bir örnek olan, liderlik becerilerine sahip ve alanında uzman olması gerektiği (Çelikten vd., 2005) belirtilmiştir. Daha iyi bir eğitim sistemi oluşturmak adına yapılan düzenlemelerin ilk olarak öğretmenden başlaması gerektiği (Gündoğar, 2014), öğrencilerin bireysel becerilerinin ve özelliklerinin dikkate alınması ve geliştirilmesi gerektiği (Kara, 2020) ile öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ve hazırbulunuşluklarının eksik olduğu, bu konuda öğretmenin nitelikli olmasının başarıyı sağlayıcı olduğu (Karataş ve Çakan, 2018) ifade edilmiştir. Yine etkili öğretmenin özgüven sahibi, sorunları anında çözebilen, farklı yöntem ve teknikleri biraraya getirebilen, öğrencisiyle doğru iletişim kuran, farklı fikirlere karşı hoşgörülü olması gerektiği (Minor, 2002; Akt. Üstüner vd., 2021) çalışmalarda değinilen niteliklerdendir. Bazı çalışmalar, öğretmen ile öğrenci arasındaki empatiye dayalı sağlıklı iletişimin eğitimin temelini oluşturduğunu, eğitimin kalitesini ve başarıyı arttırdığını (Saribaş ve Babadağ, 2015), eğitimde süregelen problemleri sonlandırmak ve istedik sonuçlara ulaşabilmek için öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttırmanın derse olan ilgiyi ve dolayısıyla akademik başarıyı sağlayacağını (Şener, 2018) söylemiştir. Etkili bir öğretmenlik için alanında uzman olmanın önemli bir önkoşul olduğu ve yine etkili bir öğretmenin sorgulayıcı bakış açısına sahip ve sorumluluklarının bilincinde bireyler yetişmesini sağlayıcı olduğu (Üstüner vd., 2021) belirtilmiştir.

MEB tarafından yayınlanan “Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye: 2023 Eğitim Vizyonu” adlı belgede esas amacın “Ahlak telakkisine dayalı insanı merkeze konumlandıran bir varlık ve bilgi anlayışına hayat vermek” (MEB, 2018, s.18) olduğu, 2024 yılında yayınlanan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”nde ise “Yetkin ve erdemli insan” (MEB, 2024, s.5) yetiştirmenin önemi üzerine durulduğu görülmektedir. Yine MEB tarafından yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’nde öğrencilere kazandırılması hedeflenen 21. yüzyıl becerilerinden birinin “öğrenmeyi öğrenme” olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2017). Buna ek olarak, 21. yüzyıl becerileri ve duygusal zekâ ile ilgili yapılan çalışmalardan birinde öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyi arttıkça 21. yüzyıl beceri düzeyinin de artış gösterdiği ortaya konmuştur (Canpolat, 2021).

Öğretmenin nasıl bir öğretmen olması gerektiğiyle ilgili beklentiler ve oluşturulmak istenen birey profilinden anlaşılacağı üzere, eğitim sistemindeki sorunlarda, ideal öğretmenlik anlayışında ve yetiştirilmesi hedeflenen bireylerde duygusal zekâ ve üst biliş dair becerilerin gerekliliği söz konusudur. Yapılan alan yazın taramasında da bu fikri destekleyici nitelikte, duygusal zekânın yüksek akademik başarıyla ilişkili (Canpolat, 2021; Çavuşoğlu, 2019; Demir, 2023), stres ve kaygı faktörlerine karşı düzenleyici (Aslan, 2019; Tezelli ve Dilmaç, 2021), iletişim ve liderlik becerilerini güçlendirici (Muştu, 2019) olması ile üst biliş becerisinin eğitim ile geliştirilebilmesi (Esmer ve Özden, 2017; Tuncer, 2019) ve akademik başarıyı arttırması (Acar vd., 2023; Alkan ve Açıkyıldız, 2020; Hart ve Memnun, 2015) şeklindeki sonuçlara rastlanılmıştır. Dolayısıyla her anlamda başarılı bir birey olabilenin yoluna ışık tutabilmek için, şimdi ve gelecekteki toplumun üyelerini yetiştirmede payı olacak öğretmen adaylarının da bu alanlarda yeterince iyi düzeyde olması gerekmektedir.

Bir diğer yandan eğitim sisteminin sorunlarına dair yapılan çalışmalarda (Çetin vd., 2018; Deveci ve Aykaç, 2018; Kara, 2020; Karakütük ve Özdoğan Özbal, 2019; Karataş ve Çakan, 2018; Neyişci vd., 2020; Özdemir, 2017; Sarıbaş ve Babadağ, 2015; Şahin ve Gürbüzkol, 2024; Şener, 2018; Taşdemir, 2015; Yaşar ve Sözbilir, 2017) dolaylı olarak duygusal zekâ, akademik başarı ve üst biliş kavramlarıyla ilişkilendirilebilecek bazı problemlerden bahsedilse de genel olarak ulaşılan onca problem arasında doğrudan duygusal zekâ veya üst biliş becerilerinin yetersizliğinden kaynaklı bir probleme değinilmediği başka bir deyişle bu kavramların eksikliğinden kaynaklı başka problemlerden bahsedildiği ancak bu kavramların bir problem olarak ele alınmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin duygusal zekâlarının ve üst biliş becerilerinin ve hatta akademik başarılarının oldukça önemli olduğu anlaşılrsa da bunların yetersiz oluşu veya geliştirilmesi gerektiğiyle ilgili algılanan bir soruna değinilmemiş, bu kavramlar eğitim sorunları içerisinde doğrudan yer edinememiştir. Bunun yanı sıra yapılan alan yazın taramasında duygusal zekâ ve üst biliş kavramlarının birçok çalışmada ayrı ele alındığı ve başka değişkenler açısından incelendiği (Aslan, 2019; Adiansyah vd, 2022; Aykutlu vd., 2019; Baba Öztürk ve Güral, 2016; Canpolat, 2021; Dağ, 2022; Demirel vd., 2015; Esmer ve Özden, 2017; Gürel, 2016; Hart ve Memnun, 2015; Işıksalan, 2020; İşçi, 2019; Karakuyu ve Karakuyu, 2015; Muştu, 2019; Mehrabian vd., 2022; Özaslan vd., 2020; Puertas Molero vd., 2019; Şahin ve Özçelik, 2023; Tezelli ve Dilmaç, 2021; Tuncer, 2019;

Ünlü, 2017; Valente ve Monteiro, 2018; Yıldız ve Özkan, 2023; Yılmaz, 2023) veya bu çalışmaya benzer fakat sadece duygusal zekâ ve üst biliş (Balaban Dağal vd., 2020; Cyrill ve Raj, 2018), duygusal zekâ ve akademik başarı (Çavuşoğlu, 2019; Demir, 2023; Yıldızbaş, 2017; Uyar, 2021), üst biliş ve akademik başarı (Acar vd., 2023; Alkan ve Açıkyıldız, 2020; Kaplan ve Aykut, 2022; Şahin ve Küçüksüleymanoğlu, 2015) ile alakalı olduğu görülmüştür. Akademik başarı, duygusal zekâ ve üst biliş kavramlarının tümünü bir arada ele alan ve birbirleriyle bağlantılı olarak inceleyen başka bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Dolayısıyla ayrı ayrı bakıldığında önemi göz ardı edilemeyen ve gittikçe eğitim sistemi içerisinde hem önemi hem bilinirliği artan duygusal zekâ ve üst biliş kavramlarının birlikte incelenmesiyle ilgili alan yazında bir sınırlılık söz konusudur. Bu sınırlılığın, duygusal zekâ ile üst biliş arasında doğal olarak bir ilişki olduğunu önden kabul ve birinin diğerinin yordayıcısı olduğu varsayımından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Her iki unsur da bireyin kendine dönük farkındalığını gerektirdiğinden bir becerinin gelişmiş olması diğer becerinin de gelişmesini destekleyebilir. Ancak kanıta dayalı ilerlemek her zaman daha doğru sonuç vermekte ve gelecek çalışmalara önyak oluşturmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada üst biliş ve duygusal zekânın sanıldığı gibi birbiriyle ilişkili olup olmadığına yönelik bir doğrulama yapılmaya çalışılmış, buna ek olarak akademik başarının bunlarla ne derece bağlantılı olduğuna bakılmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu bulguların tüm kademe ve branşlardaki öğretmenlere ve eğitim programı geliştirici bireylere yol gösterici olması, bu sayede eğitim programlarında güncellemeler yapılabilmesini sağlaması beklenmektedir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Araştırma,

1. İstanbul'da yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, 2023-2024 akademik yılının güz ve bahar dönemlerinde öğrenim gören son sınıf öğrencileriyle,
2. Araştırma tekniği olarak seçilen nicel ve kesitsel yöntemle,
3. Duygusal zekâya ve yürütücü biliş becerisine yönelik kullanılan ölçeklerin ve demografik bilgi formunun ölçtüğü varsayılan niteliklerle,
4. Katılımcıların soruları doğru okuyup doğru cevaplandığı varsayımıyla sınırlıdır.

## 1.5. Tanımlar

**Duygusal Zekâ:** Kendi duygularının farkında olma, bu duyguları yönetebilme, kendi kendinin motivasyonunu sağlama, diğer kişilerin duygularının farkında olma ve sosyal ilişkiler kurup sürdürebilme becerisidir (Salovey ve Mayer, 1990; Akt. Tuğrul, 1999).

**Üst Biliş:** Kişinin kendi biliş işleyişinin farkında olması ve bu işleyiş üzerinde bir kontrol ve düzenleme becerisine sahip olmasıdır (Alkan ve Açıkyıldız, 2020; Altındağ, 2008).

**Akademik Başarı:** Öğrencilerin birinci dönemden itibaren her dönem sonu tüm derslerden aldıkları notların ortalamasının toplanmasıyla oluşan, en son dönem genel not ortalamasını ifade eder.



## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu kısmında duygusal zekâ, üst biliş (yürütücü biliş) ve akademik başarı kavramlarının tanımı ile bunlarla ilgili konular üzerinde durulmuş ve tüm bunları içeren alan yazındaki diğer araştırmalardan bahsedilmiştir.

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

#### 2.1.1. Duygusal Zekâ

Temelleri Salovey ve Mayer tarafından 1990 yılında atılan duygusal zekâ kavramını açıklamadan önce duygu ve zekâ kavramlarının ne anlama geldiğine dair tanımlara yer vermek yararlı olacaktır. Duygu, Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre “duyularla algılama”, “belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim”, “nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği” (TDK, 2024) gibi farklı ama bir bütün içeren anlamlara sahiptir. Duygusal zekâ kavramının geliştiricilerinden olan Goleman'a göre ise “duygu, bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimidir” (Goleman, 1996; Akt. Tuğrul, 1999). Zekâ ise yine TDK tarafından “İnsanın düşünme, akıl yürütme, öğrenme, kavramları ve nesnelere zihinde canlandırabilme, objektif gerçekleri algılama, yargılama, sonuç çıkarma, bedeni kontrol edebilme, duyguları doğru algılayabilme, değerlendirebilme, icat edebilme vb. yeteneklerinin ve becerilerinin tamamı” (TDK, 2024) şeklinde belirlenmiştir. Binet ve Simon'a göre zekâ iyi anlama ve düşünme kapasitesi, Pintner'e göre yeniliklere uyum sağlama yeteneği, Thorndike'a göre hakikat açısından doğru tepkilerin gücü, Spearman'a göre bağlantıları görme becerisini barındıran genel bir yetenektir (Binet ve Simon, 1916; Pintner, 1921; Thorndike, 1921; Spearman, 1927; Akt. Yazıcı, 2020). Tüm bu tanımlamalara bakıldığında zekânın içinde farklı birçok kavram barındırması farklı alanlar ve kişiler için de farklı gereklilikler içermesinden kaynaklanmaktadır. Bu çeşitlilik nedeniyle zekâyâ ilişkin kesin ve tek bir yargıya ulaşılamadığı ancak bu durumun da zekânın araştırılmasının önünü açtığı söylenebilir.

Duygusal zekâ da zekâ alanında yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmış (Yazıcı, 2020), duygu ve zekâ kavramlarını içinde barındıran ancak bunların birleşiminden çok daha fazlası olan bir kavramdır. Başlangıçta zekâ; öğrenme, bilgiyi işleme, karar verme sonuç çıkarma gibi daha çok bilişsel süreçlerle ilişkilendirilirken zamanla, ortalama benzer bir zekâ düzeyinde olan bireylerin birbirinden çok farklı alanlarda ön plana çıkması duygusal faktörlerin de için içine katılması gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Bu konuda en bilindik örnek, Gardner'ın 1980'li yılların sonlarına doğru ortaya koyduğu çoklu zekâ kuramıdır.

Gardner, zekâ kavramını etkileyen; sosyo-ekonomik koşullar, içinde yaşanılan toplumun kültürel değerleri, biyolojik miras, ailelerin sunduğu uyaranlar ve yönlendirmeler gibi faktörleri göz önünde bulundurmuş ve zekânın tüm bu destekleyici veya köreltici etkenlerle beraber birden fazla türde kendini gösterdiğini öne sürmüştür (Demirel vd., 2006). Örneğin, istisnalar olsa bile sosyo-ekonomik koşullar sebebiyle herhangi bir müzik aletine erişimi olmayan bir çocuğun müzik alanındaki işlerde akıl yürütme becerisi desteklenmeyecektir. Yine aynı Şekilde, Türkiye'de de uzun yıllardır olduğu gibi eğer bir toplum, bireylerinde matematik veya fen bilimleri gibi alanlardaki akıl yürütmeleri daha önemli buluyorsa yine o toplumda yetişen bir çocuğun matematik veya fen bilimleri alanındaki yönelimleri desteklenecektir. İşte bu durum, bireylerde birden fazla alanda zekâ potansiyelinin olabileceği gerçeğini göstermektedir. Bu konuda Gardner, günümüzdeki en güncel haliyle dokuz farklı zekâ alanı olduğundan bahsetmiştir. Dilbilimsel Zekâ, Mantıksal Matematik Zekâsı, Müzikal Zekâ, Bedensel-Kinestetik Zekâ, Uzamsal Zekâ, Kişilerarası Zekâ, Kendine Dönük Zekâ, Doğa Zekâsı ve Varoluşçu Zekâ (Conti, 2021) olarak ayrılan bu zekâ alanları, her bireyde bulunmakta ancak az önce bahsi geçen faktörlerin desteklediği veya körelttiği etkenler neticesinde bir veya birkaç tanesi ön plana çıkmaktadır. Örneğin bir birey, müzikal ve bedensel zekâ alanlarında daha başarılı işler ortaya koyabilirken matematiksel zekâ alanında daha geri planda kalabilir. Bu gerçeklik, eğitim ortamlarında öğrencilerin sadece matematik başarısıyla ön plana çıkması gerektiği fikrinin önünü kesmiş, farklı zekâ türleri farklı öğrenme biçimlerini ortaya çıkarmış ve eğitim programları her zekâ türüne hitap edebilecek Şekilde yeniden düzenlenmeye çalışılmıştır. Her ne kadar bu zekâ türlerinin birbirinden farklı gibi görüldüğü ancak aralarında yüksek ilişki olması sebebiyle bir bütün olarak değerlendirilebileceği, araştırmanın çoğunlukla beyin hasarı olan kişiler

üzerinde yürütülmesi sebebiyle dayandığı temelin sağlam olmadığı, ilerleyen süreçte kuramla ilgili destekleyici deneysel başka çalışmaların yapılmadığı gibi gerekçelerle Gardner'ın kuramının bir nöromit olduğunu öne süren çalışmalar olsa da (Çağiltay ve Tunga, 2022) kuram döneminde çok ses getirmiştir. Kuramın bu kadar ses getirmesi de özellikle bireysel ve bireylerarası zekâ alanlarına olan ilgiyle beraber “duygusal zekâ” kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Yazıcı, 2020).

“Duygusal zekâ” ilk kez Salovey ve Mayer (1990) tarafından ortaya konmuş ve kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını doğru değerlendirebilmesine, doğru ifade edebilmesine, kendisinin ve başkalarının duygularını doğru bir şekilde düzenleyebilmesine ve duyguların motivasyon ve planlama için kullanılmasına katkıda bulunduğu varsayılan beceriler bütünü olarak tanımlanmıştır. Bir başka deyişle duygusal zekâ; duygularının farkında olma, duygularını yönetebilme, kendini motive edebilme, başkalarının duygularını fark edebilme ve ilişkileri yürütebilme becerisidir (Salovey ve Mayer, 1990; Akt. Tuğrul, 1999). Salovey ve Mayer'in ardından duygusal zekâ kavramının geliştiricisi olan ve popülerleşmesini sağlayan Daniel Goleman (1995) ise duygusal zekâyı; kişinin düşüncelerini davranışa dönüştürebilmesi, hedefine giden yolda karşılaşıcağı engellere ve problemlere rağmen yoluna devam edebilmesi, isteklerini kontrol ederek hazlarını erteleyebilmesi, duygularını düzenleyebilmesi, olumsuz duyguların mantıklı düşünmeyi engellemesine izin vermemesi ve diğerleriyle empati yapabilmesi şeklinde tanımlamaktadır (Doğan ve Şahin, 2007). Günümüze daha yakın tarihte karşımıza çıkan bir diğer duygusal zekâ tanımı ise, duygusal zekâ ölçümlerinde geliştirmiş olduğu ölçeği bugün hala kullanılan Revuen Bar-on'un (2005) tanımıdır. Bar-on'a göre duygusal zekâ, bireyin çevresine uyum geliştirmesinde, diğerlerinden gelen taleplerle ve zorundalıklarla baş edebilmesinde bireyi destekleyici olacak kişisel, duygusal ve sosyal becerilerinin tümüdür (Doğan ve Şahin, 2007).

Tüm bu birbirinden farklı duygusal zekâ tanımlarına bakıldığında duygusal zekânın çok yönlü bir dayanıklılık, uyum ve uyarılma becerisi olduğu söylenebilir. Bu sebeptendir ki öğretim ortamlarında ve gündelik yaşamda kişilerin akademik ve sosyal ilişkilerdeki başarılarının ardında rasyonel akıl yürütme becerisinin yanı sıra duygusal zekâ becerisinin de olduğu fikri giderek önem kazanmıştır. Araştırmacılar, duygusal zekâyla ilgili olarak kendi açıklamalarını içeren ve birbirlerinden küçük farklılıkları

olan modeller geliştirmişlerdir. Bu çalışmada Mayer ve Salovey, Goleman, Bar-On ve Petrides ile Furnham tarafından geliştirilen duygusal zekâ modelleri açıklanmıştır.

#### **2.1.1.1. Duygusal Zekâ Modelleri**

Farklı bakış açılarının oluşturduğu duygusal zekâ modelleri temelde iki ana başlık altında toplanabilir. Bunlardan ilki, duygusal zekâyı bir yetenek olarak değerlendiren yetenek tabanlı yaklaşım (yetenek modeli) iken ikincisi duygusal zekâyı yetenek ve kişilik özelliklerinin birleşimi olarak ele alan karma modeldir (Topuz, 2005). Duygusal zekânın yetenek modeli, bireylerin dışadönüklük, içedönüklük, çalışkanlık ve daha birçok diğer kişilik özelliklerinden ziyade duyguların düşünceleri ve uyumlanmayı nasıl yönettiği ve kolaylaştırdığı konusuna odaklanırken karma duygusal zekâ modelleri, öğrenilebilir zihinsel ve duygusal yetenekler ile kişilik özelliklerinin bir aradalığından doğar (Kavcar, 2011). Mayer ve Salovey tarafından geliştirilen duygusal zekâ modeli yetenek modeline dayanırken Goleman ve Bar-on yaklaşımı karma modele dayanmaktadır. Petrides ile Furnham'ın modeli ise özelliklere dayalı duygusal zekâ modelidir.

##### **2.1.1.1.1. Mayer ve Salovey Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli**

Mayer ve Salovey, Gardner'ın çoklu zekâ kuramından aldıkları ilhamla duyguları zekâ kavramıyla birleştirerek açıklamaya çalışan ilk araştırmacılarıdır. Onlara göre duygusal zekâ; duyguları fark etme ve tanıma, duyguları değerlendirme ve anlama, duyguları düzenleme ve yönetme ile duyguları kullanma olmak üzere dört bileşen üzerine kuruludur. Bu dört bileşenin temelini oluşturduğu yetenek modeli de yeteneğe dayanmayan faktörlerin etkisini önemsemekle beraber bunların duygusal zekâdan bağımsız unsurlar olduklarını kabul etmektedir (Woitaszewski ve Aalsma, 2004). Dolayısıyla yetenek modeli duygusal zekâyı, duygusal bilgiyi işleme yeteneğinin bir ifadesi olan zekâ çeşidi olarak değerlendirir (Doğan ve Şahin, 2007).

Mayer ve Salovey yetenek modelinin dört bileşenini ölçmek amacıyla Caruso'yla (2000) beraber; Mayer, Salovey ve Caruso Duygusal Zekâ Testi'ni (MSCEIT) geliştirmişlerdir (Yazıcı, 2020).

##### **2.1.1.1.2. Goleman Karma Duygusal Zekâ Modeli**

Yetenek tabanlı duygusal zekâ modelinin aksine karma duygusal zekâ modeli hem yeteneği hem de kişilik özelliklerini bir arada değerlendirmektedir (Mayer vd., 2000;

Akt. Doğan ve şahin, 2007). Başarılı bir yaşamın geleneksel zekâdan çok duygusal zekâya bağlı olduğu fikrini savunan Daniel Goleman (Kavcar, 2011) da yetenek tabanlı duygusal zekâ modeline bireysel ve sosyal yeterlilikleri ekleyerek geliştirmiştir. Öz-bilinç, öz düzenleme ve motivasyon alt boyutlarından oluşan bireysel yeterlilik ile sosyal beceriler ve empati alt boyutlarından oluşan sosyal yeterlilik kavramı, Goleman'ın geliştirdiği karma modelin esas bileşenlerini oluşturmuştur (Yazıcı, 2020). Bu boyutlar gereği bireyler ne kadar kendi hislerini ve başkalarının hislerini tanıma, düzenleme ve kontrol etme, kendini motive etme, diğerleriyle etkili iletişim kurma ve diğerlerinin ne hissettiğini anlayabilme konusunda başarılıysa duygusal zekâsı o kadar etkin anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda Goleman (1995), dürtü kontrolü, sabır, empati, pozitif bakış açısı gibi niteliklerin duygusal zekâsı yüksek bireylerin karakteristik özellikleri olduğunu öne sürmüştür (Woitaszewski ve Aalsma, 2004).

Goleman'ın yaklaşımını desteklemek amacıyla toplam beş alt boyutun derecesini belirlemek için Boyatzis, Goleman ve Rhee (1999) tarafından Duygusal Yeterlilik Envanteri (ECI) kullanılmaktadır (Yazıcı, 2020).

#### **2.1.1.1.3. Bar-On Karma Duygusal Zekâ Modeli**

Goleman'a benzer şekilde Bar-on (1997) da duygusal zekâ modeline sosyal ve kişisel özellikleri dahil etmiş bunların yanı sıra stres yönetimi, uyumluluk ve genel ruh halini ekleyerek beş temel bileşenden söz etmiştir (Woitaszewski ve Aalsma, 2004; Kavcar, 2011). Bu bileşenlerle beraber ele aldığı duygusal zekâ kavramı Bar-on için, yine tıpkı Goleman da olduğu gibi, kişilerin yaşamdaki başarılarının tek sağlayıcısının bilişsel zekâları olmadığını, aksine duygusal zekânın geleneksel zekânın destekleyicisi, geliştiricisi ve özellikle kişilerin akademik potansiyelleriyle sosyal ilişkilerini üst seviyede tutmalarının yardımcısı olduğunu ifade etmektedir (Woitaszewski ve Aalsma, 2004). Kısacası Bar-On'un karma duygusal zekâ modeli hem duygusal hem de sosyal yeterlilikleri kapsamakta ve becerilerle ilgili çok boyutlu bir bütünü temsil etmektedir (Güler ve Marşap, 2019).

Bar-On bu modele dayanak oluşturan unsurları ölçebilmek ve kişilerin başarı potansiyelleri ile klasik zekâ katsayısı ölçümlerinin eksik bıraktığı yanları ortaya çıkarabilmek için bugün hala dünyanın birçok ülkesinde geçerliliğini koruyan bir duygusal zekâ ölçeği geliştirmiştir (Acar, 2002; Çakar ve Arbak, 2004). Yaygın olarak

kullanılan hali Duygusal Bölüm Envanteri (Emotional Quotient Inventory EQ-i) (Bar-On, 1997; Akt. Yazıcı, 2020) olmakla beraber zaman içerisinde çocuk ve ergenler için kısa formu da geliştirilmiştir.

#### **2.1.1.1.4. Petrides ve Furnham Özelliklere Dayalı Duygusal Zekâ Modeli**

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin geliştiricilerinden olan Petrides ve Furnham, duygusal zekâ kavramını iki ayrı yapının birleşimi olarak ele almış ve duygusal zekâyı bireyin kişilik özellikleriyle bunlar üzerindeki bilişsel süreçlerinin bir bütünü olarak değerlendirmiştir. Özelliklere dayalı duygusal zekâ modeline göre duygusal zekâ, bireyin kişilik özellikleri doğrultusunda duygusal zekâ yeterliliğini algılamasını ifade eder (Petrides vd., 2007; Akt. Yılmaz, 2021). Özetle Petrides ve Furnham'ın geliştirdikleri model “duygusal özyeterlik” algısına dayanmakta (Özer ve Deniz, 2014) ve duygusal zekâyı bir kişilik özelliği olarak ele almaktadır (Ergin, 2017).

Özelliklere dayalı duygusal zekâ modeli özgüven, iyimserlik, mutlu olma gibi unsurları ifade eden iyi oluş; duyguları kontrol edebilme, stresi kontrol altına alabilme gibi eylemleri ifade eden öz kontrol; duyguların farkında olma, duyguları doğru ifade edebilme, empati kurabilme gibi özellikleri ifade eden duygusallık ve sosyal farkındalık, uyum sağlayabilme, kendini motive edebilme gibi yetileri içeren sosyallik olmak üzere dört temel bileşenden oluşmaktadır (Yazıcı, 2020). Bu bileşenleri ölçmek amacıyla da Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği geliştirilmiş (Petrides, 2009; Petrides ve Furnham, 2000a, 2001; Akt. Deniz vd., 2013) ve zamanla ölçeğin kısa formu (Petrides ve Furnham, 2000a, 2001; Akt. Deniz vd., 2013) da düzenlenmiştir.

#### **2.1.2. Üst Biliş**

İngilizce “metacognition” kelimesine karşılık gelen üst biliş kavramı, Türkçede meta biliş, biliş ötesi, yürütücü biliş gibi farklı kavramlarla anılmakta, en yaygın olarak “üst biliş” kavramı kullanılmaktadır (Aydın, 2022). “Biliş” kelimesi TDK tarafından “Canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2024). Dolayısıyla “üst biliş” kavramı için de bireyin bilgisini bilmesi veya bilmeyi bilmesi şeklinde bir tanım yapılabilir. Ancak daha detaylı bir tanıma ulaşmak ve üst biliş kavramını daha iyi anlayabilmek için üst biliş kavramını ilk kez ortaya koyan John H. Flavell'in tanımına bakmak gerekir.

Flavell, 1976 yılında çocuklarla yaptığı çalışma sonucunda üst-bellek kavramını literatüre kazandırmış ve sonraki çalışmalarında bu kavramı genişletecek şekilde üst

biliş, kişinin kendi biliş işleyişinin farkında olması ve bu işleyiş üzerinde bir kontrol ve düzenleme becerisine sahip olması şeklinde tanımlamıştır (Alkan ve Açıkyıldız, 2020; Altındağ, 2008). Flavell'in ardından bu konuda çalışmalar yürüten Brown'a (1978) göre ise üst biliş, öğrencilerin istedik öğrenme ve problem çözme süreçlerinde kullandıkları bilişsel stratejilerinin farkındalığıdır (Çakıroğlu, 2007). Özetle üst biliş, kişinin kendi bilişsel sürecinin özellikleri ve işleyişi ile bu sürecin çıktılarını bilmesi, izlemesi, kontrol etmesi ve bunlara bağlı olarak değerlendirmeler ve düzenlemeler yapmasıdır (Demircioğlu, 2008; Aydın, 2022). Örneğin bir birey kendisi için neyi öğrenmenin diğerinden daha zor veya kolay olduğunu belirleyebiliyorsa, hangi öğrenme yönteminin kendisi için daha işe yarar olduğunu tespit edebiliyorsa, bir öğrenme gerçekleştirdikten sonra onu yanlış veya eksik öğrenme ve unutma ihtimallerine karşı yeniden gözden geçirmenin gerekliliğini biliyorsa ve bunlara karşılık bir öğrenmeyi diğerine göre daha çok çalışmak, yardım almak, öğrenme için kullandığı stratejiyi değiştirmek gibi düzenlemeler yapıyorsa üst biliş yeteneğine sahip demektir (Çakıroğlu, 2007; Özsoy, 2008).

Tüm bu araştırmalar ve tanımlar sonrasında dahi bugün hala en önde gelen üst biliş teorisi Flavell'e aittir. Flavell, üst bilişsel bilgi, üst bilişsel deneyim, hedefler ve eylemlerden oluşan bir üst biliş modeli geliştirmiştir. Bu modelde yer alan bu boyutlar ve bunları etkileyen kişi, görev ve strateji faktörleri doğrudan ve dolaylı olarak sürekli bir döngü içerisinde birbirleriyle bağlantılıdır. Yani birey kendi hakkında, yapacağı şey hakkında ve yapacağı şeyle ilgili stratejisi hakkında ne kadar farkındalığı yüksekse o kadar üst bilişsel bilgi sahibi demektir ve bu durumda hedefler, üst bilişsel bilgiyi kullanmayı tetiklerken üst bilişsel bilgi de daha iyi hedefler belirleyebilmeyi sağlayacaktır veya eylemler kişiye hedeflerine nasıl ulaşabileceğini gösterecek ve üst bilişsel deneyimini oluşturacak, deneyimler daha iyi hedefler belirlemeyi kolaylaştıracaktır (Aydın, 2022).

Bu bağlamda bakıldığında üst biliş becerisi ile akademik başarı ve zekâ arasında hem pozitif yönlü hem de anlamlı bir ilişki varmış gibi görünmektedir. Bu konuda Sternberg (2005) ile Naglieri ve Dass (2005) yaptıkları çalışmalarında, üst bilişsel süreçlerin zekânın bir parçası olduğunu söylemişlerdir (Özdemir ve Kaplan, 2022). Hessels-Schlatter (2010), öğrenme güçlüğü çeken bireylerin üst biliş becerilerinde öğrenme güçlüğü çekmeyen diğer bireylere göre daha az gelişmişlik söz konusu olduğunu belirtmiştir (Alkan ve Açıkyıldız, 2020). Ektem (2007), problem çözme

süreçlerinde başarısız olan öğrencilerde yürütücü biliş becerilerinin zayıf olduğunu, üst bilişsel becerilerinin gelişimiyle öğrencilerde problem çözme becerisinin geliştiğini ve bununla bağlantılı olarak da akademik başarılarının arttığını belirtmiştir.

Araştırmalar kısmında daha detaylı biçimiyle ele alınmakla beraber örnekler, üst biliş becerisinin akademik başarı için önemli olduğunu göstermektedir. Hal böyle olunca bu becerinin bireylerde gelişimini sağlamak büyük oranda öğretmenlere düşmekte; öğrencilerin bu beceriyi edinmesi ve geliştirebilmesi için uygun eğitim ortamları sağlamaları ve öğrencilere rehberlik etmeleri beklenmektedir (Ektem, 2007). Öğretmenlerin öğrencilerdeki üst biliş becerilerini arttırmaya yönelik yapabileceklerini Blakey ve Space (1991; Akt. Gümüş, 1997) şu şekilde özetlemiştir: Öğrencilerin, neyi bildikleri ve neyi bilmediklerini doğru bir şekilde saptaması sağlanmalı, düşünce süreçlerine ilişkin konuşması ve böylece kendi düşüncelerini duyarak planlamalarını gözden geçirmeleri teşvik edilmeli, öğrenecekleriyle ilgili kendi planlamalarını yaparak özdenetimlerinin gelişmesi desteklenmeli ve tüm bu süreçte öğretmen bir kılavuz rolünü üstlenmelidir. Böylece öğrenciler bu beceriyi edindikten sonra diğer alanlara da uyarlayabilecektir. Ancak bunun için ilk olarak öğretmenlerin kendi üst biliş beceri düzeylerinin iyi seviyede olması gerekir (Alkan ve Açıkyıldız, 2020).

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

Duygusal zekâ ve üst biliş gittikçe önemi anlaşılan ve popülerleşen kavramlar olduğundan alanyazında bu alanda yapılmış çok fazla çalışma yer almaktadır. Çalışmalarda duygusal zekâ temel alınmakla birlikte iş yaşamı, tüketici davranışları, toplumsal, sosyal ve bireysel psikoloji, sağlık ve eğitim gibi birbirinden farklı alanlarda genel olarak duygusal zekâyı etkileyen çeşitli değişkenlere, duygusal zekânın bu alanlardaki durumuna veya bu alanlara olan etkisine bakılmış, bazı çalışmalarda da duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik özel uygulamalar geliştirilmiştir. Benzer şekilde üst bilişle ilgili çalışmalarda da üst biliş düşünme becerileri, yürütücü biliş becerisi, biliş ötesi farkındalık, üst bilişsel farkındalık becerisi gibi konularda birçok farklı araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Bu kısımda eğitim, öğretmen ve öğretmen adaylarıyla ilgili ülkemizde ve dünyada yapılan araştırmalara değinilmiştir.

### 2.2.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

İlk olarak Arıĝ ve Alcı'nın (2023) "Salgın Sonrası Öğretmen-Öğrenci-Veli İlişkisinde Duygusal Zekâya Yönelik Hizmet İçi Eğitim Uygulaması" adlı araştırmasında, Covid-19 salgını sonrası öğretmen-öğrenci-veli iletişimini iyileştirmek amacıyla öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim planlanmıştır. Özel bir okulda görevli 18 ilkokul öğretmenine uygulanan bu eğitim sonrasında öğretmenlerdeki mevcut duygusal zekâ düzeyinin olumlu yönde arttığı, öğretmenlerin öğrencileriyle ve velileriyle olan ilişkilerinin de bu sayede olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2019), "Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ile Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmasını bir eğitim fakültesinde öğrenimine devam eden 335 öğretmen adayı ile yürütmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının çoğunlukla problem çözme yaklaşımlarından planlı yaklaşımı ve düşünen yaklaşımı tercih ettiği ayrıca duygusal zekâ ortalamalarının iyi seviyede olduğu belirlenmiştir. Yine öğretmen adaylarının duygusal zekâsı ve problem çözme yaklaşımlarının birbirleriyle olan ilişkisine bakıldığında ise duygusal zekâ özelliğinin problem çözmeyle pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu ancak stres yönetimi ve uyumluluk alt boyutlarında yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aykutlu ve diğerleri (2019), tarafından "Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" amacıyla yapılan araştırmaya Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalına bağlı Biyoloji, Fizik, Matematik ve Kimya Öğretmenliği Lisans Programı'nın son sınıfında öğrenimine devam eden 80 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları anabilim dalı, mezun oldukları lise türü, akademik başarıları, mesleği tercih nedenleri ve yaşadıkları yer değişkenleri açısından duygusal zekâ özelliğinin değişmediği, duygusal zekâ özelliği ve meslekleriyle ilgili kaygılarının orta seviyede yüksek ve birbirleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma tespiti doğrultusunda, öğretmenlerin duygusal zekâ seviyesinin yüksek ancak kaygı seviyesinin düşük olması gerektiği bu nedenle öğretmen adaylarının bu doğrultuda yetiştirilmesi gerektiği söylenmektedir.

Canpolat'ın (2021), öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileriyle duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında yanıt aradığı sorulardan biri de genel akademik ortalamasının duygusal zekâya göre değişip değişmediği olmuştur. 312 öğretmen adayının katıldığı çalışmada not ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri, not ortalaması düşük olan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Bu durumda araştırmanın sonucu, genel akademik not ortalamasıyla duygusal zekâ puanı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır.

Çavuşoğlu (2019) tarafından öğretmen adaylarının duygusal ve ruhsal zekâ düzeyleri ile akademik başarı ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla 197 öğretmen adayıyla yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliklerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, annelerinin ve babalarının öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı; kitap okuma alışkanlıkları ile duygusal zekâ ve okuduğunu anlama ile duygusal zekâ arasında ilişki olmadığı ortaya konmuştur. Aynı çalışmada anlamlı ilişki tespit edilen tek unsur öğretmen adaylarının akademik başarısıdır. Buna göre çalışmaya katılan öğretmen adaylarının duygusal zekâ özellikleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Demir'e (2023) ait "Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Ruhsal ve Duygusal Zekâlarının İncelenmesi" başlıklı çalışmada Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimine devam eden ve yaşları 18 ile 33 aralığında olan 169 öğretmen adayıyla çalışılmıştır. Araştırma sonucu, öğretmen adaylarının hem duygusal hem de ruhsal zekâ seviyelerinin yüksek olduğunu, akademik başarı ile duygusal zekâ arasında anlamlı fakat zayıf bir ilişki olduğunu, duygusal zekâ özelliğinin kadınlarda daha yüksek olduğunu ve duygusal zekânın yaşa göre değişim göstermediğini ortaya koymuştur. Ayrıca yine öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyelerinin sosyoekonomik durumlarına, anne baba eğitim durumuna, internette veya televizyon karşısında geçirdikleri süreye ve doğup büyüdüğü yere göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kitap okuma alışkanlığının ele alındığı, "Türkçe Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliklerinin Okuma Alışkanlığı Açısından İncelenmesi" adıyla Işıksalan (2020) tarafından yapılan bir çalışmada toplam 197 öğretmen adayının duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu, kadın öğretmen adaylarının ortalamasının daha yüksek olmakla beraber cinsiyete göre anlamlı farklılık içermediği, sınıf düzeylerine,

anne babanın eğitim düzeyine ve kitap okuma alışkanlıklarına göre de değişmediği tespit edilmiştir.

İşçi'nin (2019) yüksek lisans tezi kapsamında yürüttüğü ve “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmasında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile duygusal zekâ düzeylerinin arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eğitim fakültesi birinci ve son sınıfında öğrenimine devam eden toplam 280 öğretmen adayına ait birden fazla değişken incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç; öğretmen adaylarının duygusal zekâ yönünden cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görmekte oldukları bölüm, mezun oldukları lise türü, ailesinde bir öğretmen olup olmaması, anne babanın mesleği ve anne babanın eğitim durumu açısından bir fark olmadığı ancak anne babası öğretmen olan öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının, anne babası öğretmen olmayanlara göre anlamlılık içermemekle beraber daha yüksek olduğu şeklindedir. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile mesleğe karşı tutumlarının pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde birbiriyle ilişki olduğu, dolayısıyla duygusal zekâsı yüksek olan öğretmen adayının mesleğe karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir başka yüksek lisans tezi kapsamında yürütülen ve “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarının Liderlik Yönelimlerine Etkisi”nin incelendiği Muştu'ya (2019) ait çalışma birinci sınıfta öğrenim gören 854 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Eğitim Fakültesinde bulunan programlar arasında duygusal zekâ yönünden en yüksek ortalama Fransızca Öğretmenliği bölümünde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarına ait çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının liderlik becerisi ile duygusal zekâları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucu, lider öğretmenler yetiştirebilmek için eğitim programlarının içeriğinde duygusal zekâ özelliğinin gelişiminin destekleyen uygulamalara yer verilmesini önermektedir.

Özaslan ve diğerleri'nin (2020) araştırmasında öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile demokratik algı ve tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre araştırmaya tamamı eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarında öğrenim gören dördüncü sınıf 314 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ve anne babalarının eğitim durumuna göre duygusal zekâ özellikleri farklılaşmazken

cinsiyet ve öğrenim görmekte oldukları bölüme göre farklılaştığı görülmüştür. Görülen bu farklılık, duygusal zekânın okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarında diğer bölümlere göre ve kadın öğretmen adaylarında erkeklere göre daha yüksek olduğu yönündedir. Ayrıca öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutumları ile duygusal zekâları birbirleriyle pozitif yönlü, düşük ama anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği geliştikçe demokratik tutum ve algıları da olumlu yönde değişim göstermektedir.

Sarısoy (2017), “Öğretmenler İçin Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programı” tasarlamıştır. Duygusal zekâ becerilerini geliştirici bir eğitim programı olan bu programla öğretmenlerin duygusal zekânın önemi üzerine farkındalıklarını ve duygusal zekâlarını arttırmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi veya sınıf öğretmeni olarak görev yapan 20 öğretmen çalışma grubu olarak belirlenmiş ve öğretmenlere 12 ayrı atölyeden oluşan toplam 36 saatlik bir eğitim planlanmıştır. Eğitim sonunda öğretmenlerin duygusal zekâyâ dair becerileriyle ilgili önemli düzeyde farkındalığa eriştiği ve ölçekten aldıkları puanlarda pozitif bir artış olduğu görülmüştür.

Şahin ve Özçelik (2023), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâları ile Empati ve Merhamet Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmayı yürütmüştür. Bu çalışmada bir devlet üniversitenin 2022-2023 eğitim öğretim döneminde sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 197 öğretmen adayını katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; duygusal zekâ özelliğinin erkek öğretmen adaylarında kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı, ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının diğer sınıflara göre duygusal zekâ yönünden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ancak bu farklılığın da anlamlılık içermediği şeklindedir. Empati ve merhamet ile duygusal zekâ düzeyi arasında ise anlamlı, pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının empati ve merhamet özellikleri duygusal zekâları üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip bulunmuştur.

Tezelli ve Dilmaç (2021), “Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ, Sosyal Kaygı Ve Öznel İyi Oluş Arasındaki Yordayıcı İlişki”nin belirlenmesine yönelik araştırmasında, farklı eğitim fakültelerinde öğrenim gören 401 öğretmen adayının duygusal zekâ özelliği ile öznel iyi oluş düzeylerinin birbiriyle pozitif yönde; sosyal kaygı

düzeyleriyle ise negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç, öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının yüksekliği ile paralel olarak öznel iyi oluş hallerinin artacağı, sosyal kaygı düzeylerinin ise azalacağı şeklindedir.

Uyar'ın (2021), "Covid-19 Pandemi Sürecinde Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmasında eğitim fakültesinde öğrenimine devam eden 349 öğretmen adayının duygusal zekâ seviyeleri belirlenmiş ve bunun öğretmen adaylarının cinsiyeti, sınıfı, akademik genel not ortalaması, ailelerin aylık geliri ve anne ile babanın eğitim durumu gibi değişkenler açısından incemesi yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyesi yüksek bulunmuş ve akademik genel not ortalamasına bakıldığında yüksek ortalamanın düşük ortalamaya göre daha çok yüksek duygusal zekâ ile ilişkili olduğu tespit edilirken diğer değişkenler açısından bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Fen bilgisi öğretmeni adaylarının duygusal zekâlarıyla ilgili birden fazla unsurun incelendiği ve diğer öğretmenlik programlarıyla karşılaştırıldığı Ünlü'ye (2017) ait "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki: Diğer Programlarla Karşılaştırmalı İncelenmesi" başlıklı araştırmaya tüm sınıf düzeylerinden 1891 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ özelliğinin erkek ve kadın katılımcı öğretmen adaylarından kadınların lehine, birinci ve dördüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine, bölümler arası farka bakıldığında okul öncesi öğretmenliği lehine, öğrenim görmekte oldukları programı sevenlerin lehine, lise türleri arasındaki farka bakıldığında meslek lisesi mezunlarının lehine, akademik genel not ortalaması düşük olanlara göre üç ile dört aralığında olup yüksek olanların lehine ve duygusal zekânın duyguların kullanımı alt boyutunda ekonomik düzeyi düşük olanlara göre yüksek olanların lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye bakıldığında öğrenme yaklaşımlarından anlamlı öğrenmeyle pozitif ilişki, ezberle öğrenmeyle negatif ilişki tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilebilecek en çarpıcı sonuçlardan biri öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının yükseldikçe ezberle öğrenime uzaklaşmasıdır.

Yıldızbaş'ın (2017), "Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri, Öğretmen Liderlik Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmasında

formasyon eğitimi alan 80 öğretmen adayı katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliğinin iyimserlik alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve bu alt boyut ile liderlik stillerinin orta seviyede anlamlı, pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Duygusal zekâ özelliğinin geneline bakıldığında ise liderlik stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yılmaz (2023) tarafından “İnsan Hakları Duyarlılığı ve Duygusal Zekâ İlişkisi: Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma” çalışması yürütülmüştür. Bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile insan haklarına karşı hassasiyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eğitim fakültesinde öğrenimine devam eden 515 öğretmen adayı çalışmaya katılmış ve sonucunda öğretmen adaylarının insan haklarına karşı duyarlılığı ile duygusal zekâ düzeyleri arasında düşük ama anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca çalışmada ortaya konan bir diğer sonuç, öğretmen adaylarının insan haklarına karşı hassasiyetlerinin ve duygusal zekâ özelliklerinin yüksek olduğu ve kadınların her iki konuda da erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu şeklindedir.

Özetle duygusal zekâyla ilgili ulaşılabilen bu araştırmalar genel olarak öğretmen adaylarının yüksek düzeyde duygusal zekâyı sahip olduğunu (Aslan, 2019; Canbay, 2016; Işıksalan, 2020; Uyar, 2021; Yılmaz, 2023), kadın ve erkek öğretmen adaylarının benzer duygusal zekâ düzeyine sahip olduğunu (Çavuşoğlu, 2019; Işıksalan, 2020; İşçi, 2019; Şahin ve Özçelik, 2023; Uyar, 2021) ancak bazı araştırmalar öğretmen adaylarından kadınların, erkeklere kıyasla yüksek bir duygusal zekâ becerisinin olduğunu (Demir, 2023; Özaslan vd., 2020; Ünlü, 2017; Yılmaz, 2023) ortaya koymaktadır. Kimi araştırmalar duygusal zekânın akademik başarıyla ilişkili olmadığını (Aykutlu vd., 2019; Yıldızbaş, 2017) ancak çoğu araştırma da duygusal zekânın yüksek akademik başarıyla ilişkili olduğunu (Canpolat, 2021; Çavuşoğlu, 2019; Demir, 2023; Uyar, 2021; Ünlü, 2017) tespit etmiştir. Bazı araştırmalar öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliklerinin mezun oldukları lise türüne göre (Aykutlu vd., 2019; İşçi, 2019; Özaslan vd., 2020), yaşadıkları yere göre (Aykutlu vd., 2019) ve öğrenim görmekte oldukları bölüme göre (İşçi, 2019) değişmediğini, bazı araştırmalar ise duygusal zekâ özelliklerinin mezun oldukları lise türüne göre (Ünlü, 2017) ve öğrenim görmekte oldukları bölüme göre (Özaslan vd., 2020; Ünlü, 2017; Yılmaz, 2023) değiştiğini göstermektedir. Ayrıca araştırmalar,

öğretmen adaylarının sahip olduğu yüksek duygusal zekânın yüksek empati ve merhamet duygusuyla ilişkili olduğunu (Şahin ve Özçelik, 2023), stres ve kaygı faktörlerine karşı düzenleyici (Aslan, 2019; Tezelli ve Dilmaç, 2021), iletişim ve liderlik becerilerini güçlendirici (Muştu, 2019) bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Son olarak araştırmalarda öğretmenlerin duygusal zekâlarını geliştirmelerine yönelik düzenlenen uygulamaların olumlu sonuçlandığı, bu tarz içeriklerle öğretmenlerin duygusal zekâlarının geliştirilebileceği (Arıç ve Alcı, 2023; Sarısoy, 2017) ifade edilmiştir.

### **2.2.2. Duygusal Zekâ ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar**

Puertas Molero ve diğerleri (2019) “Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review” araştırmasında konuyla ilgili 2005 ile 2017 yılları arasında yayınlanmış 36 makaleyi incelemiştir. Araştırma sonucu öğretmenlerin giderek artan bir şekilde yüksek stres duygusu yaşadıklarını ve bunun eğitim kalitesini etkilediğini, bu duygunun ortaya çıkmasını önlemeye yardımcı olacak duygusal zekânın ise geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Sackman Ebuwa (2024), “Exploration of Final-Year Teacher Preparation Through the Lens of Emotional Intelligence” başlıklı çalışmasında eğitim fakültesi son sınıfta öğrenime devam eden öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını geliştirmeye yönelik bir program geliştirmiştir. 9 haftalık bu program sonrasında öğretmen adayları duygularını anlama ve gösterme fırsatı bulduklarını, sınıfta zor durumlarda sakin kalma ve profesyonellik gösterme konusunda güçlenmiş hissettiklerini söylemişlerdir. Ayrıca program, empati kurma ve kendini ifade etme konusunda öğretmen adaylarının daha fazla farkındalık kazanmasını sağlayarak duygusal olarak destekleyici öğrenme ortamları oluşturmalarına yardımcı olmayı sağlamıştır. Araştırma sonucu, duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik bu tarz programların öğretmen yetiştirme programlarının içeriğine dahil edilmesinin sınıf yönetimini geliştireceğini, refahı arttıracak ve öğrenci başarısına katkıda bulunacağını ortaya koymaktadır.

Valente ve Monteiro (2018), “The Relationship Between Teachers’ Emotional Intelligence and Classroom Discipline Management” adlı çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâ özelliği ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada sınıf disiplini etkileyen unsurun olumlu öğretmen öğrenci ilişkisinden geçtiği ve bir sınıftaki disiplin yönetimini etkileyen en önemli unsurun duygusal zekâ olduğu

belirtilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretimde görev yapan 559 öğretmenin katıldığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin sınıf disiplinini etkilediği, duygusal zekâ kapasitesi daha iyi düzeyde olan öğretmenlerin sınıfta daha iyi disiplin yönetimi gösterdiği tespit edilmiştir.

### **2.2.3. Üst Biliş ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar**

Acar ve diğerlerinin (2023) “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına Göre Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi” başlığıyla yürüttüğü çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programında öğrenimine devam eden öğrencilerin akademik başarılarına göre üst bilişsel farkındalıklarının değişip değişmediğine bakılmıştır. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıftan toplam 108 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının orta ve yüksek düzeyde üst bilişsel farkındalığa sahip olduğu ve üst bilişsel farkındalık ölçeğinin çeşitli alt boyutları ile öğretmen adaylarının akademik not ortalaması arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın not ortalaması yüksek olanların lehine olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmada öğretmen adaylarının not ortalamalarının yüksek olmasına göre üst bilişsel farkındalıklarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Alkan ve Açıkyıldız (2020) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Üst biliş Farkındalıkları” başlıklı bir diğer araştırmada farklı öğretmenlik lisans programlarının son sınıf öğrencisi olan 953 öğretmen adayıyla çalışılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının üst biliş farkındalıklarında cinsiyet, akademik başarı, öğrenim gördükleri program ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeni açısından bir fark bulunmazken akademik başarıyla üst bilişsel farkındalık arasında akademik başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık ölçeğinden aldıkları puanın da yüksek olduğu yönünde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılık olduğu tespit edilen bir diğer değişken, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenidir. Buna göre fen bilgisi öğretmenliği bölümü üst bilişsel farkındalık yönünden diğer bölümlere göre daha düşük düzeyde bulunmuştur.

Baba Öztürk ve Gural’ın (2016) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” amaçlı

araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, cinsiyetleri, ebeveynlerinin eğitim durumu, okul öncesi eğitim alma durumları, bireysel yenilikçilik düzeyleri ve özelliklerinin bilişötesi farkındalıklarına göre farklılaşmasına bakılmıştır. Araştırma sonucunda 285 öğretmen adayının üst bilişsel farkındalıklarının yüksek olduğu, kadın öğretmen adaylarının farkındalıkları daha yüksek çıkmakla beraber bir anlamlılık içermediği; sınıf düzeyi, ailelerinin eğitim durumu ve okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre farklılaşmadığı, daha yenilikçi düşünen ve öncü bir kişiliğe sahip öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalığının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Düşünme Stilleri ile Bilişüstü Farkındalıkları Yordama Gücü: Sınıf Öğretmeni Eğitimi Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışma Esmer ve Özden (2017) tarafından yürütülmüştür. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerinin biliş ötesi farkındalıklarını ve düşünme stillerini yordama gücüne bakılmıştır. Araştırmaya yalnızca son sınıf öğrencisi olan 90 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının genelinde yüksek düzeyde biliş ötesi farkındalığa sahip olduğu, derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin düşünme stillerini yordamadığı ancak bilişötesi farkındalık düzeyinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre bağımsız etkileşim yani öğretim sürecinde rehber olma ve bireysel çalışmaya dayalı yöntem ve teknikler öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıklarının gelişmesi üzerinde olumlu etkiye sahiptir.

Dağ'ın (2022), “Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri, Akademik Özyeterlikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” başlıklı yüksek lisans tezinin çalışma grubunu Türkiye'deki çeşitli üniversitelerinde öğrenimine devam eden her sınıf düzeyinde 525 beden eğitimi öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri yönünden yüksek bir ortalamaya sahip olduğu ve yaş, cinsiyet ve öğrenime devam ettikleri sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık içermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerisinin karar verme alt boyu ile not ortalamaları arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönde olduğu; ayrıca öğretmen adaylarının mesleki tutumları ve akademik özyeterlikleri ile üst biliş düşünme becerileri arasındaki ilişkinin de yine anlamlı ve pozitif yönde olduğu ortaya konmuştur.

Demirel ve diğeri (2015) “An Investigation of Teacher Candidates’ Metacognitive Skills” adlı araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının üst biliş beceri düzeylerinin mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri sınıf seviyesi ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemeyi ayrıca akademik başarı ile üst biliş becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Birinci ve dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden 210 öğretmen adayının katıldığı çalışmanın sonucunda; öğretmen adaylarının üst biliş becerilerinin orta seviyede olduğu, kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, mezun olunan lise türü ve öğrenim gördükleri sınıf seviyesine bağlı olarak herhangi bir farklılık içermeyi belirlenmiştir. Son olarak öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamaları ile üst biliş beceri düzeyleri arasında pozitif fakat düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Hart ve Memnun’un (2015), “The Relationship between Preservice Elementary Mathematics Teachers’ Beliefs and Metacognitive Awareness” adlı ilköğretim matematik öğretmen adaylarının inançları ile üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada 118 ilköğretim matematik öğretmeni yer almıştır. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının üst bilişsel becerileri onların matematik öğrenimine dair inançlarıyla ilgili olmadığı söylenmektedir. Ayrıca araştırmada üniversite eğitim programlarının üst bilişsel farkındalık düzeylerinin geliştirilmesini hedefleyen ders içeriklerine yer verilmesi gerektiğini ifade edilmiştir.

Kaplan ve Aykut’un (2022) “Üstbiliş Geliştirmek İçin Düzenlenmiş Olan Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi” amacıyla yürüttüğü çalışmada, üst biliş becerisini düzenleyen ders içi etkinliklerin öğretmen adaylarının akademik başarıları ve üst bilişsel farkındalıklarının gelişmesi üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Araştırmaya Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü ikinci sınıfında öğrenimine devam eden 40 öğrenci katılmıştır. 11 hafta boyunca 20 kişiden oluşan deney grubuna üst bilişsel becerilerin gelişimine yönelik içerikle zenginleştirilmiş ders işlenirken diğeri 20 kişilik kontrol grubunda anlatım yöntemiyle ders işlenmiştir. Uygulama sonucunda deney grubundaki öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeyleri artış göstermiş ve iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Akademik başarı düzeylerine bakıldığında ise her iki grup arasında benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Üst biliş farklı bir açıdan ele alan Karakuyu ve Karakuyu (2015) günümüzde en çok kullandığımız ve ihtiyaç duyduğumuz bir unsur olan teknolojiyle üst biliş arasındaki

ilişkiye odaklanmışlardır. Çalışma sonucuna göre öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik bilgileri, teknoloji kullanımları üzerinde önemli etkiye sahiptir. Öğretmenlerin bu alanda bilgilenmesi için de teknolojiye yönelik inançlarının pozitif olması ve bilgiyi edinme yöntemlerinin farkında olmalarıyla ilişkilidir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının üst biliş ölçeğinden aldıkları puan ne kadar yüksek ise teknolojiye yönelik tutumlarının o kadar pozitif olduğu ortaya çıkmıştır.

Şahin ve Küçüksüleymanoğlu (2015) tarafından “Öğretmen Adaylarının Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları, Biliş Ötesi Farkındalıkları ve Denetim Odakları Arasındaki İlişkiler” başlıklı araştırması farklı branşlarda öğrenimine devam eden 300 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının yüksek düzeyde biliş ötesi farkındalığa sahip olduğunu, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile biliş ötesi farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, aylık gelir düzeylerine, sınıf düzeylerine ve akademik başarılarına göre biliş ötesi farkındalıklarının farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre biliş ötesi farkındalıklarının farklılaştığı, genel olarak matematik öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tuncer (2019), “Öğretmen Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri ile Bilimsel Araştırma Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkilerin Araştırılması” başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları bölüm ve sınıf, cinsiyet ve bilimsel araştırma yöntemleri dersini alma durumlarına göre bilimsel araştırma öz yeterlikleri ile üst biliş becerilerine dair görüşlerinin farklılaşmasına bakılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir eğitim fakültesinde öğrenimine devam eden üç ve dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur. Toplam 440 öğretmen adayından elde edilen verilere göre karar verme ve problem çözme alt boyutu ile üst biliş düşünme genelinde kadın öğretmen adayları lehine bir sonuca ulaşılmış, Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersini alan öğretmen adaylarının üst biliş düşünme ölçeğinin düşünme alt boyutunda daha iyi bir sonuca sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilimsel araştırma öz yeterliği ile üst biliş düşünme becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldız ve Özkan (2023) tarafından “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalıkları” başlıklı araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubu okul öncesi

öğretmenliği lisans programında öğrenimine devam eden 247 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri; kardeş sayısı, sınıf düzeyi, yaş vb. değişkenler arasından yalnızca cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve öğretmen adaylarından erkeklerin kadınlara göre üst bilişsel farkındalıklarının daha fazla olduğu şeklindedir. Ancak ortaya çıkan bu sonuçta dikkat edilmesi gereken nokta, katılımcılardan kadınların sayısının, erkeklerin sayısından yaklaşık üç kat daha fazla olduğu ve bu nedenle araştırma sonucunu etkilemiş olabileceğidir. Diğer sonuç ise araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu; planlama, eksikleri belirleme, tekrar etme, doğru sorular sorma gibi yöntemlerle özdeğerlendirme yaptıkları şeklindedir. Ancak ölçekten alınan verilerin ardından yapılan nitel görüşmeler, erkek ve kadın her iki grubunda yeteri düzeyde üst bilişsel farkındalıklarının olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmanın ortaya koyduğu bir öneri; üst bilişsel yönelik bir bölüm dersi olması gerektiği yönündedir.

Özetle alan yazında ulaşılabilen ve bir kısmı burada ele alınan çalışmalar öğretmen adaylarında üst biliş becerilerinin yüksek akademik başarıyla ilişkili olduğunu (Acar vd., 2023; Alkan ve Açıkyıldız, 2020; Demirel vd., 2015), eğitim ile geliştirilebildiğini (Esmer ve Özden, 2017; Kaplan ve Aykut, 2022; Tuncer, 2019), akademik başarıyı ve derslerdeki genel başarıyı destekleyip arttırdığını (Acar vd., 2023; Alkan ve Açıkyıldız, 2020; Hart ve Memnun, 2015) ve öğretim programları içerisinde üst biliş becerilerini kullanmaya, geliştirmeye ve öğretmeye yönelik ders içeriklerinin olması gerektiğini (Demirel vd., 2015; Hart ve Memnun, 2015; Yıldız ve Özkan, 2023) vurgulamaktadır. Aynı zamanda yine bazı araştırmada üst biliş becerisinin öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları bölüme (Alkan ve Açıkyıldız, 2020; Şahin ve Küçüksüleymanoğlu, 2015) ve cinsiyetlerine (Demirel vd., 2015; Tuncer, 2019; Yıldız ve Özkan, 2023) göre farklılaştığı, bazı araştırmalarda ise cinsiyete göre bir farklılık olmadığı (Alkan ve Açıkyıldız, 2020; Baba Öztürk ve Gural, 2016; Dağ, 2022) görülmüştür.

#### **2.2.4. Üst Biliş ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar**

Adiansyah ve diğerleri (2022) “Metacognitive Skill Profile of Biology Education Students at Institute of Teachers’ Education in South Sulawesi, Indonesia” başlıklı araştırmayla biyoloji öğretmenliği bölümü öğrencilerinin üst biliş becerilerini

incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar, üst biliş becerilerinin 21. yüzyılda bağımsız öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayıcı yeteneklerden biri olduğu bu nedenle de özellikle öğretmen yetiştiren üniversitelerde bu becerilerin ne derece desteklendiğinin gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu ikinci sınıfa devam eden 356 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucu öğretmen adaylarının üst biliş becerilerinin %89.27 oranında gelişmemiş olduğunu ortaya koymuştur.

Mehrabian ve diğerleri'nin (2022), "EFL Teachers' Resilience Prediction Based on Academic Self-Efficacy, Problem Solving Skills and Metacognitive Skills" adlı araştırması, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin zorlu öğretim durumlarına uyum sağlama, engellerle başa çıkma ve mesleğe olan bağlılıklarını sürdürme yeteneği anlamın gelen dayanıklılık derecelerinin; problem çözme becerileri, akademik öz yeterlilikleri ve üst bilişlerine bağlı olarak tahmin edilmesine yönelik yapılmıştır. Bu doğrultuda çalışma, İran'da özel bir dil kurumunda İngilizce öğreten 100 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre erkek ve kadın öğretmenlerin dayanıklılığı ile üst biliş becerileri ve problem çözme becerileri arasında pozitif ve güçlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ancak farklılaşma söz konusu değildir. Dolayısıyla araştırma sonucu, öğretmenlerin üst biliş ve problem çözme becerilerinin iyi düzeyde olmasının onların psikolojik anlamda daha dayanıklı olmasını tahmin edebileceğini göstermiştir.

#### **2.2.5. Duygusal Zekâ ve Üst Bilişin Birlikte Ele Alındığı Yurt İçi Araştırmalar**

Duygusal zekâ ve üst biliş kavramları ayrı ayrı birçok çalışmada ele alınmış olsa da birlikte değerlendirildiği çalışmalara ulaşmak oldukça güç olmuştur. Yapılan alan yazın taramasında ulaşılabilir yerli kaynak sayısının çok kısıtlı olduğu görülmüştür. Nitekim Yıldız ve Kılıç (2021), 2000 ile 2020 yılları arasında öğretmen adaylarıyla yürütülen ve duygusal zekâyla ilgili araştırmaları incelediği bir içerik analizi çalışması yapmış ve bu çalışmada cinsiyet, branş, yaş vb. toplam 17 farklı değişken ile akademik başarı, öz yeterlilik, yaşam doyumu vb. toplam 18 farklı sayısal değişkenin makalelerde ele alındığını tespit etmiştir. Bu değişkenler arasında üst biliş, yürütücü biliş, meta biliş veya biliş ötesi kavramları yer almamaktadır. Benzer şekilde, Baş ve Özturan Sağırlı (2017) tarafından yürütülen içerik analizinde bu kez eğitim alanında yapılan üst bilişle ilgili çalışmalar incelenmiş ve çalışmaların üst bilişsel becerilerin

akademik başarı, eleştirel düşünme, düşünme stilleri gibi duygusal zekâyla doğrudan alakalı olmayan özelliklerle ilişkili olarak yürütüldüğü tespit edilmiştir. Yapılan bu içerik analizinde de duygusal zekânın üst bilişle birlikte ele alındığı bir çalışma yer almamıştır.

Ulaşılabilen en alakalı ve tek çalışma, Balaban Dağal ve diğerleri (2020) tarafından yapılmış ve bu çalışmada “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Biliş Ötesi Farkındalıkları ile Duygusal Zekâ Özellikleri Arasındaki İlişki” çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya okul öncesi öğretmenliği lisans programının birinci ve dördüncü sınıfında öğrenimine devam eden 261 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ile biliş ötesi farkındalıkları arasında anlamlı ilişki bulunduğu, duygusal zekâ özelliği ne kadar yüksekse biliş ötesi farkındalık düzeylerinin de o kadar yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Diğer değişkenlere bakıldığında, birinci ve dördüncü sınıflar arasında ve mezun olunan lise türleri arasında biliş ötesi farkındalık ve duygusal zekâ özelliği yönünden bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

#### **2.2.6. Duygusal Zekâ ve Üst Bilişin Birlikte Ele Alındığı Yurt Dışı Araştırmalar**

Cyrill ve Raj (2018), “Emotional Maturity and Metacognition of High School Teachers” başlıklı çalışmada Hindistan, Tamil Nadu, Dindigul ve Madurai bölgelerindeki liselerde çalışan 800 öğretmenin meta biliş ve duygusal zekâ yeterliliğini gösterir özelliklerden biri olan duygusal olgunluklarını incelemiştir. Araştırmada duygusal olgunluk kavramı ile öğretmenlerin öğretme, anlatım, etkinlik yapma gibi tüm alanlarda duygusal olarak dengeli ve istikrarlı olması, duygusal açıdan dengeli öğrenenler yetiştirmesi, sınıfı yönetebilmesi ve kontrol edebilmesini ile durumları etkili bir şekilde yönetebilmesi ifade edilmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin meta biliş becerileriyle duygusal zekâ özelliklerinin birbiriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Iacolonio ve diğerleri (2023) tarafından COVID-19 salgını döneminde öğretmenlerin değişen eğitim uygulamalarına uyum sağlama sürecinde duygusal zekânın ve meta bilişin koruyucu olup olmadığını araştıran “The Role of Emotional Intelligence and Metacognition in Teachers’ Stress during Pandemic Remote Working: A Moderated Mediation Model” başlıklı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya Sicilya’daki 604 öğretmen katılmış ve bu öğretmenlerin tükenmişlik ve stresin olumsuz sonuçlarıyla

nasıl baş ettikleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mevcut duygusal zekâlarının ve meta bilişsel becerilerinin önemli bir düzenleyici faktör olduğu, uzaktan çalışmayla ilgili stresi yönetebilmelerini sağlamada etkili olduğu ve yeni öğretim yöntemlerine uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı; bu sayede ortaya çıkabilecek tükenmişlik vb. olumsuz duygu durumlarının ortaya çıkma olasılığını azaltıcı olduğu, ayrıca yaşam kalitesini ve psikolojik refahlarını arttırdığı vurgulanmıştır.

Ma ve Lee (2017) Güney Kore’de okul öncesi öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri “The Effect of Meta cognition and Emotional Intelligence on Character Development Efficacy of Pre-Service Early Childhood Teachers” başlıklı araştırmada üst bilişin ve duygusal zekânın karakter gelişim etkinliğine olan etkilerini incelemiştir. Bu çalışmada karakter geliştirme yeterliği (character development efficacy) ifadesi öğretmen adaylarının öğrencilerin karakter gelişimine katkıda bulunma becerisine olan inancını ifade etmektedir. 218 okul öncesi öğretmeni adayının katıldığı bu araştırmada öğretmen adaylarının üst biliş, duygusal zekâ ve karakter geliştirme yeterliklerinin ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber üst biliş ile kişilik geliştirme yeterliği ve duygusal zekâ ile kişilik geliştirme yeterliği arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının üst biliş ve duygusal zekâ düzeyi yüksekse karakter gelişim yeterliğinin de yüksek olduğu, özellikle duygusal zekânın başkalarının duygularını fark etme alt boyutundaki yükseklikle karakter gelişim yeterliğinin ve özsaygının yüksek oluşunun ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazındaki yerli ve yabancı kaynaklarda ulaşılabilen duygusal zekâ ve üst biliş becerilerinin birlikte ele alındığı çalışmalar burada yer verildiği kadarıyla sınırlıdır. Bu çalışmalar özetle duygusal zekâ ile üst bilişsel becerilerin birbirleriyle ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Yine de sayıca az çalışmaya erişilmiş olup bu durum alan yazındaki eksikliği bir kez daha göstermekte ve bu çalışmanın önemini tekrar hatırlatmaktadır.

### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, verilerin toplanması için yararlanılan veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizi açıklanmıştır.

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Bu araştırma, nicel araştırma yönteminin ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemi, gözlem ve ölçümlere dayalı olarak olguların tespit edilmesi; ilişkisel araştırmalar da mevcut bir olguyu, bu olgunun değişkenlerini, değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve inceleme sonuçlarından yola çıkarak geleceğe yönelik tahminler ile tüm evrene yönelik genellemelerde bulunarak anlamlandırmalar yapmak amacıyla kullanılmaktadır (Yıldız, 2019). Tarama tipi çalışmalar ise, araştırılan olguyu ve özelliklerini uygun bir ölçme aracı kullanarak belirleme ve ortaya çıkan sonuçları yorumlamayı gerektirir (Can, 2020). Dolayısıyla, bir ilişkisel tarama modeli, olguya ilişkin birden fazla değişkene ait veriyi ölçeklerle toplanması ve aralarındaki ilişkinin tartışılması şeklinde ilerleyen bir süreçtir. Bu süreçle ortaya konan ilişki, iki değişken arasından birindeki ölçülebilir farklılığın diğer değişkene bağlı olabileceği ancak bu farklılığın bir nedensellik içermediği şeklinde yorumlanır (Köklü ve Büyüköztürk, 2000; Akt. Can, 2020). Bu araştırma ile de öğretmen adaylarının akademik başarı, duygusal zekâ ve üst biliş beceri düzeylerinin mevcut durumunu belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlandığı için bu araştırma yöntemi ve deseni seçilmiştir.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırma evrenini 2023-2024 akademik yılı güz ve bahar dönemlerinde bir Devlet Üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 2691 öğrenci (Yükseköğretim Program Atlası, 2023) oluşturmakta, örneklemini ise eğitim fakültesi son sınıfta öğrenimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme ile belirlenen 204 öğretmen adayından oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme yönteminde evren içinden

araştırma amacına en uygun olan grupların kasıtlı olarak seçilmesi esastır (Şahin, 2014). Başka bir deyişle araştırılan konuyla ilgili veri sağlayacak kişilerin araştırmanın en başında belirlenmesini ifade eder (Canbazoğlu Bilici, 2019). Kolay ulaşılabilir durum örneklemede ise erişilmesi kolay, yakın ve pratik olanın seçilmesi esastır (Yazar ve Keskin, 2020). Ayrıca uygun örnekleme veya elverişli örnekleme adıyla da bilinmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu çalışmada da öğretmen adaylarına ait veri elde etmek amaçlandığı için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve amaca uygun olarak en fazla bilgi alınabilecek en yakın grubun en kısa zamanda araştırmaya dahil edilebilmesi amacıyla kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilerek eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri araştırma katılımcısı olarak belirlenmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de detaylı bir şekilde verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Dair Dağılımlar (Frekans Değerleri ve Yüzdeler Karşılığı)**

|                   |                                     | f   | %     |
|-------------------|-------------------------------------|-----|-------|
| Cinsiyet          | Kadın                               | 158 | 81.0  |
|                   | Erkek                               | 37  | 18.9  |
|                   | Toplam                              | 195 | 100.0 |
| Bölüm             | Türkçe Öğretmenliği                 | 36  | 18.5  |
|                   | Sınıf Öğretmenliği                  | 31  | 15.9  |
|                   | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 44  | 22.6  |
|                   | İngilizce Öğretmenliği              | 55  | 28.2  |
|                   | İlköğretim Matematik Öğretmenliği   | 29  | 14.9  |
|                   | Toplam                              | 195 | 100.0 |
| Not Ortalaması    | 2,01-3,00                           | 17  | 8.7   |
|                   | 3,01-3,49                           | 81  | 41.5  |
|                   | 3,50 ve üstü                        | 97  | 49.7  |
|                   | Toplam                              | 195 | 100.0 |
| Mezun Olunan Lise | Anadolu Lisesi                      | 123 | 63.1  |
|                   | Diğer Lise                          | 72  | 36.9  |
|                   | Toplam                              | 195 | 100.0 |
| Tercih Sırası     | 1-5                                 | 150 | 76.9  |
|                   | 6-10                                | 45  | 23.1  |
|                   | Toplam                              | 195 | 100.0 |
| İkamet Yeri       | Yurtta                              | 73  | 37.4  |
|                   | Aile Yanında                        | 87  | 44.6  |
|                   | Diğer                               | 35  | 17.9  |
|                   | Toplam                              | 195 | 100.0 |

Tablo 1’de öğretmen adaylarının sahip olduğu demografik özelliklerin frekans değerleri ve dağılımın yüzdelik karşılığı verilmiştir. Cinsiyete göre dağılıma bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarından kadınların oranı %81, erkeklerin oranı %18.9’dur. Bölümlere göre dağılım incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %18.5’i Türkçe Öğretmenliği, %15.9’u Sınıf Öğretmenliği, %22.6’sı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, %28.2’si İngilizce Öğretmenliği, %14.9’u İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümündendir. Eğitim Fakültesi bölümlerinden olan Fen Bilgisi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümüne ait analizi yapılabilecek yeterli sayıya ulaşamaması nedeniyle bu bölümlerin eşdeğeri olan ve fakültede aynı bölüm altında yer alan diğer bölümle birlikte değerlendirilmiştir. Dolayısıyla Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümüne ait veriler Matematik Öğretmenliği bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümüne ait veriler Sınıf Öğretmenliği bölümü ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümüne ait veriler Türkçe Öğretmenliği bölümü verilerinin içine dahil edilmiştir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümüne ait yeterli veri olmaması nedeniyle bu bölüm analizde yer almamıştır. Öğretmen adaylarının not ortalamalarına göre dağılımlar incelendiğinde, not ortalaması 2.01 ile 3.00 arasında olanların oranı %8.7, 3.01 ile 3.49 arasında olanların oranı %41.5, 3.50 ve üstü olanların oranı ise %49.7’dir. Not ortalaması 2.0 ve altı olanlar yeterli veri olmaması sebebiyle analize dahil edilmemiş, 2.01-2.49 ile 2.50-2.99 arasında olanlar ise ayrı ayrı analizi yapılabilecek yeterli sayıya ulaşamaması sebebiyle 2.00-3.00 olarak birleştirildikten sonra analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türüne göre dağılımlar incelendiğinde Anadolu Lisesi mezunu olanların oranı %63.1 iken Diğer Lise mezunu olanların oranı %36.9’dur. Lise türlerinden olan Mesleki ve Teknik Lise, İmam Hatip Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Bilimleri Lisesi, Çok Programlı Lise ve Özel okullara ait yeterli veri olmaması nedeniyle bu lise türleri Diğer Lise başlığı altında analize dahil edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteyi tercih etme sırasına ait dağılımlar incelendiğinde 1-5 arasında tercih edenlerin oranı %76.9, 6-10 arasında tercih edenlerin oranı %23.1 olarak bulunmuştur. Son olarak öğretmen adaylarının ikamet yerlerinin dağılımına bakıldığında yurtdışı ikamet edenlerin oranı %37.4, aile yanında ikamet edenlerin oranı %44.6, bunlar harici bir ikamet şekli bulunanların oranı %17.9’dur.

Özetle araştırma katılımcılarının çoğunluğunu kadın (%81), İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencisi (%28.2), 3.50 ve üstü not ortalamasına sahip (%49.7), Anadolu lisesi mezunu (%63.1), üniversite tercih sırası 1-5 arasında (%76.9) olan ve aile yanında ikamet eden (%44.6) öğretmen adayları oluşturmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği–Kısa Formu’nun (DZÖÖ-KF) Türkçe Versiyonu (Deniz vd., 2013), Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği (YBBÖ) (Altındağ, 2008) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyi, demografik bilgi formunda yer alan son dönem genel not ortalaması bilgisiyle öğrenilmiştir.

#### **3.3.1. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF)**

Aslı Petrides ve Furnham tarafından bireylerin duygusal anlamda kendilerini ne düzeyde algıladıklarını ölçmek için geliştirilen Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu’nun (DZÖÖ-KF), Mehmet Engin DENİZ, Esin ÖZER ve Erkan IŞIK tarafından Türkçe çevirisi ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış versiyonudur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yaşları 17-32 arasında olan 464 eğitim fakültesi öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. İlk olarak ölçek; İngilizce Öğretmeni, İngiliz Dili ve Edebiyatı Uzmanı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında uzman dört öğretim görevlisi, Türk Dili ve Edebiyatı uzmanları ve araştırmacının, çeşitli aşamalarda katılımıyla Türkçeye çevrilmiş ve gerekli kontrol ve düzenlemelerin yapılmasıyla Türkçe formu son halini almıştır. İlk olarak İngilizce formun ve üç hafta sonrasında Türkçe formun öğrencilere uygulanması neticesinde iki sonuç arasında yüksek düzeyde uyumluluk tespit edildiği için ölçek kullanıma hazır hale gelmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış, bunun sonucunda ortaya çıkan yapının örnekleme uyumunu anlamak amacıyla da Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analizler sonucu ortaya çıkan ve ölçeğin dayandığı modelde olduğu gibi “İyi Oluş”, “Öz Kontrol”, “Duygusallık” ve “Sosyallik” olmak üzere toplam dört faktörü olan yapının .32 ile .70 arasında faktör yükü olduğu ve bunun yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alfa ile hesaplanmış ve ölçeğin tamamında .81 değeri, ardından yapılan test-tekrar test yöntemiyle ölçeğin kararlılığı test edilmiş ve burada da .86

değeri elde edilmiştir (Deniz vd., 2013). Yapılan bu çalışmaların sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Ölçek, her bir sorunun 1: kesinlikle katılmıyorum ile 7: kesinlikle katılıyorum arasında seçenekleri olan toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin her biri olumlu köke sahiptir ve bu maddelerin iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik olmak üzere dört alt boyutu vardır. Ölçeğin 6, 13, 16, 18 numaralı maddeleri “İyi Oluş”, 2, 4, 10, 14 numaralı maddeleri “Öz Kontrol”, 5, 11, 15, 19 numaralı maddeleri “Duygusallık”, 3, 7, 8, 17 numaralı maddeleri “Sosyallik” alt boyutlarıyla ve 1, 19, 12 ve 20 numaralı maddeleri duygusal zekâ geneliyle alakalı maddelerdir. Bu maddelerden 2, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 14, 17 ve 19 numaralı maddeler ters maddelerdir. Dolayısıyla bu maddelerin tam tersi puanlanması gerekmektedir. Ölçek uygulama sonucunda maddelerden alınan toplam puan ne kadar yüksekse bireyin duygusal zekâ özelliğini o kadar yüksek olarak algıladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

### **3.3.2. Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği (YBBÖ)**

Yüksek lisans tezi kapsamında Prof. Dr. Nuray Senemoğlu danışmanlığında Mustafa Altındağ tarafından üniversite öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında oluşturulan madde havuzu Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni rehberliğinde düzenlemeleri yapılarak öğrencilere okutulmuş ve hedef kitleye uygunluğu test edilmiştir. Ardından elde edilen 65 madde uzmanlar tarafından denetlenerek 55 maddeye düşürülmüştür. 55 madde rastgele deneme formlarına eklenmiş ve öğrencilerle bir deneme uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamanın analizinde faktör yük değeri .44’ün üzerinde olan toplam 30 maddede seçilmiş ve nihai ölçek oluşturulmuştur. Maddelerin her birinin, 1: kesinlikle katılmıyorum ile 5: kesinlikle katılıyorum arasında seçenekleri vardır ve maddelerden 7’si olumsuz köke sahiptir. Maddeler ters puanlamayı gerektirmemektedir. Ölçeğin son halinin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha 0.94 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliliği belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi ve ölçüt geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan iç ölçüte dayalı test sonuçlarıyla ölçeğin uygunluğu kesinleşmiştir. Ölçeğin öğrencilere uygulandıktan sonraki asıl sonuçlara göre güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha 0.92 bulunmuştur. Her iki sonuç da ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Altındağ,

2008). Ölçek uygulama sonucunda maddelerden alınan toplam puanın yüksek olması, öğrencinin yürütücü biliş becerilerinin iyi düzeyde olduğu anlamına gelmektedir.

### 3.3.3. Demografik Bilgi Formu

Araştırma kapsamında, araştırmaya katkı sunması beklenen bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu aracılığıyla edinilmiştir. Formda öğrencilere yönelik yaş, cinsiyet, bölüm, son dönem genel not ortalamanız, mezun olduğunuz lise, bölümünüzü kaçınıcı tercihle kazandınız ve ikamet yeriniz olmak üzere toplam yedi soru yer almaktadır. Sorular öğrencilerin kendi özgür ifadelerini kullanabilmelerine yönelik olarak seçeneksiz bırakılmış, yalnızca akademik not ortalaması ve ikamet yeri soruları için seçenek sunulmuştur. Akademik not ortalamasına yönelik oluşturulan seçki “1.99 ve altı”, “2.00-2.49”, “2.50-2.99”, “3.00-3.49”, “3.50-4.00” aralığında verilmiştir ve öğretmen adaylarının not ortalamalarını yansıtan uygun kutucuğu işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmada incelenen esas noktalardan biri olan akademik başarı düzeyi, formda bu şekilde sunulan son dönem genel not ortalaması bilgisiyle öğrenilmiştir. İkamet yerine yönelik oluşturulan seçki ise “Kirada”, “Yurtta”, “Ailemin Yanında” ve “Diğer” olarak belirtilmiş, burada da öğretmen adaylarının kendilerine uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Demografik bilgi formundan elde edilen verilerde öğretmen adaylarının yaşları birbirine çok yakın olduğu için yaş değişkeni analize dahil edilmemiştir.

**Tablo 2. Ölçeklere ve Alt Boyutlarına Dair Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

|                   | <b>Minimu<br/>m</b> | <b>Maksimum</b> | <b>Ortalama</b> | <b>Standart<br/>Sapma</b> | <b>Cronbach<br/>Alpha</b> |
|-------------------|---------------------|-----------------|-----------------|---------------------------|---------------------------|
| T. Duygusal Zekâ  | 58.00               | 134.00          | 91.10           | 13.47                     | 0.791                     |
| İyi Oluş          | 6.00                | 28.00           | 19.08           | 4.15                      | 0.763                     |
| Öz Kontrol        | 5.00                | 28.00           | 16.60           | 4.55                      | 0.727                     |
| Duygusallık       | 7.00                | 28.00           | 19.16           | 3.81                      | 0.742                     |
| Sosyallik         | 8.00                | 28.00           | 19.60           | 3.91                      | 0.761                     |
| Yürütücü Biliş B. | 68.00               | 129.00          | 103.23          | 8.90                      | 0.763                     |

Tablo 2’de kullanılan ölçeklerden olan Yürütücü Biliş Becerileri ve Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği ile alt boyutlarına dair Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları verilmiştir. Buna göre duygusal zekâ özelliği ölçeği toplamına ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.79, iyi oluş alt boyutunda 0.76, öz kontrol alt boyutunda 0.72, duygusallık alt boyutunda 0.74, sosyallik alt boyutunda 0.76 ve yürütücü biliş becerileri ölçeği Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı

0.79'dur. Bu sonuçlara göre ölçeklere ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları oldukça kabul edilebilir güvenilirlik düzeyindedir.

Yine Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ölçeğinden aldığı toplam puanın 91.10'luk ortalama değeri ve yürütücü biliş becerileri ölçeğinden aldığı 103.23'lük ortalama değer, öğretmen adaylarının çoğunun ortalamanın üstünde bir duygusal zekâ özelliğine ve yürütücü biliş becerisine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu (Deniz vd., 2013), Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği (Altındağ, 2008) ve araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu aracılığıyla ilgili devlet üniversitesi bünyesinde 2023-2024 akademik yılı güz ve bahar döneminin Aralık, Mart ve Nisan ayları içerisinde kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle belirlenen 204 eğitim fakültesi öğrencisine yüz yüze dağıtılarak toplanmıştır. Bu doğrultuda toplanan ölçeklerden eksik ve hatalı olan 9 tanesi elenmiş, eksiksiz ve doğru olan 195 tanesi analize dahil edilmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Toplanan verilerin analizinde istatistiksel veri analizi yapan bir paket programdan yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin ve yürütücü biliş becerilerinin cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve üniversiteyi tercih sırası değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak için bağımsız gruplarda t –testi; bölüm, akademik not ortalaması ve ikamet yeri değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla ANOVA-tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Gruplar arası farklılığın anlamlı olduğu durumlarda değişkenlerin ayrıntılı analizi için ise Tukey testi kullanılmıştır. Son olarak “Duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevaplandırılması için de Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

### **3.6. Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu çalışmada kullanılan iki ölçeğe dair detaylar veri toplama araçları başlığı altında verilmiştir. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formunun (DZÖÖ-KF) geçerliğini

test etmek amacıyla yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda “İyi Oluş”, “Öz Kontrol”, “Duygusalılık” ve “Sosyallik” olmak üzere toplam dört faktörü olan yapının .32 ile .70 arasında faktör yükü olduğu ve bunun yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeğinin (YBBÖ) yapı geçerliği analizinde maddelerin .44 ile .68 arasında olan değerleriyle ölçeğin yapı geçerliğinin istenen seviyede olduğu belirlenmiştir. Ölçüt geçerliği için bakılan %27’lik üst grup ile %27’lik alt grup arasında nihai ölçekten alınan puanların anlamlı bir farka sahip olduğu bulunmuştur ( $t(126)=20.69, p<0.01$ ). Dolayısıyla iki ölçeğin de geçerli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Güvenirlik için, DZÖÖ-KF Cronbach Alfa değerinin .86 ve YBBÖ Cronbach Alfa değerinin ise .92 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre iki ölçeğin de güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmada ise ölçekler için yapılan güvenirlilik analizinin sonucunda Cronbach Alpha değeri DZÖÖ-KF tamamında 0.79, iyi oluş alt boyutunda 0.76, öz kontrol alt boyutunda 0.72, duygusalılık alt boyutunda 0.74, sosyallik alt boyutunda 0.76 ve YBBÖ için 0.79 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeklere ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları oldukça kabul edilebilir güvenirlilik düzeyindedir.

### **3.7. Etik Konular**

Araştırma sürecinde ilk olarak Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği–Kısa Formunun Türkçe Versiyonu ve Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeğini kullanabilmek için ölçeğin geliştiricileriyle iletişime geçilerek ölçeğin araştırmada kullanılmak istendiği belirtilmiştir. DZÖÖ-KF Türkçe Versiyonunun geliştiricilerinden biri olan M. E. Deniz ve YBBÖ geliştiricisi olan M. Altındağ, ölçeğin araştırmada kullanılabilmesine dair e-posta aracılığıyla iznini bildirmiştir. Ardından araştırmanın uygulanabilirliğine dair gerekli onayı almak amacıyla ilgili üniversitenin etik kuruluna başvurulmuş ve çalışma ile çalışmada kullanılacak veri toplama araçlarının etiğe aykırı olmadığına dair etik kurul raporu alınmıştır.

Verilerin toplanması sürecinde katılımcılara dağıtılan demografik bilgi formunun içerisine bilgilendirilmiş gönüllü onam formu eklenmiştir. Bu formda öğretmen adaylarına araştırmanın amacı, katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve kişisel bilgilerin tamamen gizli tutulacağına dair bilgi verilmiş ve böylece öğretmen adaylarının araştırmaya gönüllü olarak katılması sağlanmıştır. Ayrıca adaylardan

araştırma için gerekli olan bilgiler haricinde kimliklerine dair ad-soyad, doğum tarihi gibi detay içeren herhangi bir kişisel bilgi istenmemiştir.



#### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulguların araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilerek incelenmesine yer verilmiştir.

##### 4.1. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Cinsiyetlere Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” probleminin tespiti için bağımsız gruplarda t testi yapılmıştır. Ulaşılan veriler tablo 3’te gösterilmektedir.

**Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımları**

|                   | Cinsiyet | N   | Ortalama | Standart Sapma | t      | p     |
|-------------------|----------|-----|----------|----------------|--------|-------|
| T. Duygusal Zekâ  | Kadın    | 158 | 90.31    | 13.07          | -1.691 | 0.999 |
|                   | Erkek    | 37  | 94.45    | 14.80          |        |       |
| İyi Oluş          | Kadın    | 158 | 18.84    | 4.27           | -1.675 | 0.128 |
|                   | Erkek    | 37  | 20.10    | 3.49           |        |       |
| Öz Kontrol        | Kadın    | 158 | 16.24    | 4.45           | -2.259 | 0.997 |
|                   | Erkek    | 37  | 18.10    | 4.74           |        |       |
| Duygusallık       | Kadın    | 158 | 19.31    | 3.91           | 1.113  | 0.281 |
|                   | Erkek    | 37  | 18.54    | 3.34           |        |       |
| Sosyallik         | Kadın    | 158 | 19.46    | 3.72           | -1.009 | 0.211 |
|                   | Erkek    | 37  | 20.18    | 4.64           |        |       |
| Yürütücü Biliş B. | Kadın    | 158 | 102.62   | 8.87           | -2.011 | 0.890 |
|                   | Erkek    | 37  | 105.86   | 8.64           |        |       |

Tablo 3’te verilen duygusal zekâ özelliği toplam puanı ile iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutları ve yürütücü biliş becerilerinin cinsiyet değişkenine göre ortalamaları incelendiğinde duygusal zekâ ölçeğinden alınan toplam puan ortalamasının kadınlarda 90.31 ve erkeklerde 94.45 olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ özelliğinin alt boyutlarından biri olan iyi oluşa bakıldığında ortalama puan kadınlarda 18.84, erkeklerde 20.10’dur. Öz kontrol alt boyutundan kadınların

aldığı ortalama puan 16.24 ve erkeklerin aldığı ortalama puan 18.10'dur. Duygusallık alt boyutuna bakıldığında kadınların ortalaması 19.31, erkeklerin ortalaması 18.54'tür. Son alt boyut olan sosyallik alt boyutunda ise kadınlar 19.46, erkekler ise 20.18 ortalamaya sahiptir. Yürütücü biliş becerileri ölçeğinden alınan toplam puanın ortalaması kadınlarda 102.62, erkeklerde 105.86'dır. Buna göre duygusal zekâ özelliği toplam puanı ile iyi oluş, öz kontrol, sosyallik alt boyutları ve yürütücü biliş becerileri ortalamaları erkeklerde kadınlardan daha yüksek bulunmuştur. Yalnızca duygusal zekânın duygusallık alt boyutunda kadınların ortalaması erkeklerden daha yüksektir.

Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre cinsiyetler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakıldığında, duygusal zekâ özelliği (t (-1.691)) ile iyi oluş (t (-1.675)), öz kontrol (t (-2.259)), duygusallık (t (1.113)), sosyallik (t (-1.009)) alt boyutları ve yürütücü biliş becerileri (t (-2.011)) ölçek sonuçlarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (p>0.05). Özetle öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ve yürütücü biliş becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

#### 4.2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

İkinci alt problem olan “Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerileri öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” probleminin tespiti için ANOVA analizi yapılmıştır. Ulaşılan veriler Tablo 4'te gösterilmektedir.

**Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımları**

|                  | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F     | p     |
|------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------|
| T. Duygusal Zekâ | Gruplar arası     | 483.08          | 4   | 120.77       | 0.660 | 0.620 |
|                  | Gruplar içi       | 34756.86        | 190 | 182.93       |       |       |
|                  | Toplam            | 35239.94        | 194 |              |       |       |
| İyi Oluş         | Gruplar arası     | 43.63           | 4   | 10.90        | 0.626 | 0.645 |
|                  | Gruplar içi       | 3311.05         | 190 | 17.42        |       |       |
|                  | Toplam            | 3354.68         | 194 |              |       |       |
| Öz Kontrol       | Gruplar arası     | 68.71           | 4   | 17.17        | 0.823 | 0.512 |
|                  | Gruplar içi       | 3964.08         | 190 | 20.86        |       |       |
|                  | Toplam            | 4032.80         | 194 |              |       |       |

**Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımları - Devamı**

|                   |               |          |     |       |       |       |
|-------------------|---------------|----------|-----|-------|-------|-------|
| Duygusallık       | Gruplar arası | 82.49    | 4   | 20.62 | 1.426 | 0.227 |
|                   | Gruplar içi   | 2746.92  | 190 | 14.45 |       |       |
|                   | Toplam        | 2829.41  | 194 |       |       |       |
| Sosyallik         | Gruplar arası | 26.77    | 4   | 6.69  | 0.432 | 0.785 |
|                   | Gruplar içi   | 2941.81  | 190 | 15.48 |       |       |
|                   | Toplam        | 2968.59  | 194 |       |       |       |
| Yürütücü Biliş B. | Gruplar arası | 349.40   | 4   | 87.35 | 1.104 | 0.356 |
|                   | Gruplar içi   | 15029.74 | 190 | 79.10 |       |       |
|                   | Toplam        | 15379.14 | 194 |       |       |       |

Tablo 4’te verilen bilgilere göre; duygusal zekâ özelliği toplam puanı ( $f_{(0.660)}$ ) ile iyi oluş ( $f_{(0.626)}$ ), öz kontrol ( $f_{(0.823)}$ ), duygusallık ( $f_{(1.426)}$ ), sosyallik ( $f_{(0.432)}$ ) alt boyutları ve yürütücü biliş becerilerinde ( $f_{(1.104)}$ ) öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde bölümler arasında bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Dolayısıyla Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İngilizce Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının tümü duygusal zekâ özelliği ve yürütücü biliş becerilerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.3. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem olan “Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerileri akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” probleminin tespiti için ANOVA analizi yapılmıştır. Ulaşılan veriler Tablo 5’te gösterilmektedir.

**Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımları**

|                  | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F     | P      |
|------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|--------|
| T. Duygusal Zekâ | Gruplar arası     | 1351.76         | 2   | 675.88       | 3.829 | 0.023* |
|                  | Gruplar içi       | 33888.18        | 192 | 176.50       |       |        |
|                  | Toplam            | 35239.94        | 194 |              |       |        |
| İyi Oluş         | Gruplar arası     | 77.06           | 2   | 38.53        | 2.527 | 0.107  |
|                  | Gruplar içi       | 3277.62         | 192 | 17.01        |       |        |
|                  | Toplam            | 3354.68         | 194 |              |       |        |

**Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımları - Devamı**

|                   |               |          |     |        |       |        |
|-------------------|---------------|----------|-----|--------|-------|--------|
| Öz Kontrol        | Gruplar arası | 234.63   | 2   | 117.31 | 5.931 | 0.003* |
|                   | Gruplar içi   | 3798.16  | 192 | 19.78  |       |        |
|                   | Toplam        | 4032.80  | 194 |        |       |        |
| Duygusallık       | Gruplar arası | 42.91    | 2   | 21.45  | 1.478 | 0.231  |
|                   | Gruplar içi   | 2786.50  | 192 | 14.51  |       |        |
|                   | Toplam        | 2829.41  | 194 |        |       |        |
| Sosyallik         | Gruplar arası | 20.42    | 2   | 10.21  | 0.665 | 0.515  |
|                   | Gruplar içi   | 2948.16  | 192 | 15.35  |       |        |
|                   | Toplam        | 2968.59  | 194 |        |       |        |
| Yürütücü Biliş B. | Gruplar arası | 573.70   | 2   | 286.85 | 3.720 | 0.026* |
|                   | Gruplar içi   | 14805.44 | 192 | 77.11  |       |        |
|                   | Toplam        | 15379.14 | 194 |        |       |        |

\*p<0,05

Tablo 5’te verilen duygusal zekâ özelliği toplam puanı ile iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutları ve yürütücü biliş becerilerinin öğretmen adaylarının akademik başarısı değişkenine göre bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde, duygusal zekâ özelliğinin iyi oluş (f (2.527)), duygusallık (f (1.478)) ve sosyallik (f (0.665)) alt boyutları ile öğretmen adaylarının genel not ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunmadığı (p>0.05); genel not ortalamasıyla toplam duygusal zekâ özelliği (f (3.829)), öz kontrol alt boyutu (f (5.931)) ve yürütücü biliş becerisi (f (3.720)) arasında ise anlamlı fark olduğu (p<0.05) bilgisine ulaşılmıştır. Bu farklılığın tespit edildiği değişkenlerin ayrıntılı analizi için TUKEY testi yapılmıştır. Tukey testine ait veriler Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımlarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları**

|            | (I) Genel Not Ortalaması | (J) Genel Not Ortalaması | Ortalama Farkı (I-J) | Standart Hata | p     |
|------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|---------------|-------|
| Öz Kontrol | 2.01-3.00                | 3.01-3.49                | 2.63253              | 1.18654       | .071  |
|            |                          | 3.50 ve üstü             | .49788               | 1.16944       | .905  |
|            | 3.01-3.49                | 2.01-3.00                | -2.63253             | 1.18654       | .071  |
|            |                          | 3.50 ve üstü             | -2.13466*            | .66945        | .005* |
|            | 3.50 ve üstü             | 2.01-3.00                | -.49788              | 1.16944       | .905  |
|            |                          | 3.01-3.49                | 2.13466*             | .66945        | .005* |

**Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımlarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları - Devamı**

|                   |              |              |           |         |       |
|-------------------|--------------|--------------|-----------|---------|-------|
| Yürütücü Biliş B. | 2.01-3.00    | 3.01-3.49    | -1.71242  | 2.34264 | .745  |
|                   |              | 3.50 ve üstü | -4.72044  | 2.30888 | .104  |
|                   | 3.01-3.49    | 2.01-3.00    | 1.71242   | 2.34264 | .745  |
|                   |              | 3.50 ve üstü | -3.00802  | 1.32173 | .062  |
| T. Duygusal Zeka  | 2.01-3.00    | 3.01-3.49    | 4.71823   | 3.54421 | .380  |
|                   |              | 3.50 ve üstü | -.71680   | 3.49314 | .977  |
|                   | 3.01-3.49    | 2.01-3.00    | -4.71823  | 3.54421 | .380  |
|                   |              | 3.50 ve üstü | -5.43503* | 1.99966 | .020* |
|                   | 3.50 ve üstü | 2.01-3.00    | .71680    | 3.49314 | .977  |
|                   |              | 3.01-3.49    | 5.43503*  | 1.99966 | .020* |

\*p<0,05

Buna göre duygusal zekâ özelliğinin öz kontrol alt boyutunda not ortalaması 2.01-3.00 olan öğretmen adaylarının ortalaması ( $\bar{x}$ =17.94), not ortalaması 3.01-3.49 olan öğretmen adaylarının ortalaması ( $\bar{x}$ =15.30) ile 3.50 ve üstü olan öğretmen adaylarının ortalamasından ( $\bar{x}$ =17.44) daha yüksektir. Duygusal zekâ özelliği toplamına bakıldığında not ortalaması 3.50 ve üstü olan öğretmen adaylarının puan ortalaması ( $\bar{x}$ =93.42), not ortalaması 2.01-3.00 olan öğretmen adaylarının ortalama puanı ( $\bar{x}$ =92.70) ile 3.01-3.49 olan öğretmen adaylarının ortalama puanından ( $\bar{x}$ =87.98) daha yüksektir. Son olarak yürütücü biliş becerisinde not ortalaması 3.50 ve üstü olan öğretmen adaylarının toplam puan ortalaması ( $\bar{x}$ =104.89), not ortalaması 3.01-3.49 olan öğretmen adaylarının ortalama puanı ( $\bar{x}$ =101.88) ile not ortalaması 2.01-3.00 olan öğretmen adaylarının ortalama puanından ( $\bar{x}$ =100.17) daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyi arttıkça duygusal zekâ özelliği ve yürütücü biliş becerisinin de arttığı görülmektedir. Ulaşılan bu sonucun anlamlılık değerine bakıldığında ise, duygusal zekâ özelliğinin geneli ve öz kontrol alt boyutunda akademik not ortalaması 3.50 ve üstü olan öğretmen adaylarının ortalaması, akademik not ortalaması 3.01-3.49 olan öğretmen adaylarının ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek ( $p<0.05$ ) bulunmuştur. Yürütücü biliş becerisinde ise akademik

başarı ile yürütücü biliş becerileri ortalamaları arasındaki farkın çok düşük olması sebebiyle fark anlamlı çıkmamıştır.

#### 4.4. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem olan “Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerileri mezun oldukları lisenin türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” probleminin tespiti için bağımsız gruplarda t testi yapılmıştır. Ulaşılan veriler Tablo 7’de gösterilmektedir.

**Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımları**

|                   | Mezun Olduğu Lise | N   | Ort.   | Standart Sapma | p     |
|-------------------|-------------------|-----|--------|----------------|-------|
| T. Duygusal Zekâ  | Anadolu Lisesi    | 123 | 92.34  | 13.74          | 0.556 |
|                   | Diğer Lise        | 72  | 88.97  | 12.81          |       |
| İyi Oluş          | Anadolu Lisesi    | 123 | 19.50  | 4.06           | 0.632 |
|                   | Diğer Lise        | 72  | 18.36  | 4.25           |       |
| Öz Kontrol        | Anadolu Lisesi    | 123 | 16.72  | 4.83           | 0.157 |
|                   | Diğer Lise        | 72  | 16.38  | 4.07           |       |
| Duygusallık       | Anadolu Lisesi    | 123 | 19.30  | 3.89           | 0.640 |
|                   | Diğer Lise        | 72  | 18.94  | 3.70           |       |
| Sosyallik         | Anadolu Lisesi    | 123 | 19.88  | 3.82           | 0.997 |
|                   | Diğer Lise        | 72  | 19.12  | 4.03           |       |
| Yürütücü Biliş B. | Anadolu Lisesi    | 123 | 103.19 | 8.16           | 0.087 |
|                   | Diğer Lise        | 72  | 103.30 | 10.09          |       |

Tablo 7’de verilen duygusal zekâ özelliği toplam puanı ile iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutları ve yürütücü biliş becerilerinin öğretmen adaylarının mezun oldukları lise değişkenine göre ortalamaları incelendiğinde duygusal zekâ ölçeğinden alınan toplam puan ortalamasının Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarında 92.34 ve Diğer Lise mezunu öğretmen adaylarında 88.97 olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ özelliğinin alt boyutlarından biri olan iyi oluşa bakıldığında ortalama puan Anadolu Lisesi mezunlarında 19.50, Diğer Lise mezunlarında 18.36’dır. Öz kontrol alt boyutundan Anadolu Lisesi mezunlarının aldığı ortalama puan 16.72 iken Diğer Lise mezunlarının aldığı ortalama puan 16.38’dir. Duygusallık alt boyutuna bakıldığında Anadolu Lisesi mezunlarının ortalaması 19.30, Diğer Lise mezunlarının ortalaması 18.94’tür. Son alt boyut olan sosyallik alt boyutunda ise Anadolu Lisesi mezunları 19.88, Diğer Lise mezunları ise 19.12

ortalamaya sahiptir. Yürütücü biliş becerileri ölçeğinden alınan toplam puanın ortalaması Anadolu Lisesi mezunlarında 103.19, Diğer Lise mezunlarında 103.30'dur. Buna göre duygusal zekâ özelliği toplam puanı ve iyi oluş alt boyutunda Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları, Diğer Lise mezunu öğretmen adaylarından daha yüksek ortalamaya sahiptir. Duygusal zekâ özelliğinin öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutları ile yürütücü biliş becerilerinde ise Anadolu Lisesi ve Diğer Lise mezunu öğretmen adayları benzer ortalamaya sahip bulunmuştur.

Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre lise türleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakıldığında, duygusal zekâ özelliği toplamı (t (1.697)) ile iyi oluş (t (1.864)), öz kontrol (t (0.494)), duygusallık (t (0.628)), sosyallik (t (1.314)) alt boyutları ve yürütücü biliş becerileri (t (-.083)) ölçek sonuçlarında Anadolu Lisesi ve Diğer Lise arasında anlamlı fark bulunmamıştır (p>0.05). Özetle öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ve yürütücü biliş becerileri mezun oldukları lisenin türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.5. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Öğrenim Gördükleri Üniuersiteyi Tercih Sırasına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem olan “Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerileri öğrenim gördükleri üniversiteyi tercih sırasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” probleminin tespiti için bağımsız gruplarda t testi yapılmıştır. Ulaşılan veriler Tablo 8’de gösterilmektedir.

**Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Tercih Sırası Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımları**

|                   | Tercih Sırası | N   | Ortalama | Standart S. | p     |
|-------------------|---------------|-----|----------|-------------|-------|
| T. Duygusal Zekâ  | 1-5           | 150 | 91.06    | 13.88       | 0.255 |
|                   | 6-10          | 45  | 91.22    | 12.15       |       |
| İyi Oluş          | 1-5           | 150 | 19.05    | 4.21        | 0.757 |
|                   | 6-10          | 45  | 19.17    | 3.99        |       |
| Öz Kontrol        | 1-5           | 150 | 16.78    | 4.47        | 1.044 |
|                   | 6-10          | 45  | 15.97    | 4.81        |       |
| Duygusallık       | 1-5           | 150 | 19.24    | 3.86        | 0.766 |
|                   | 6-10          | 45  | 18.93    | 3.69        |       |
| Sosyallik         | 1-5           | 150 | 19.42    | 3.99        | 0.585 |
|                   | 6-10          | 45  | 20.20    | 3.58        |       |
| Yürütücü Biliş B. | 1-5           | 150 | 102.86   | 8.55        | 0.260 |
|                   | 6-10          | 45  | 104.46   | 9.97        |       |

Tablo 8’de verilen duygusal zekâ özelliği toplam puanı ile iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutları ve yürütücü biliş becerilerinin öğretmen adaylarının öğrenime devam etmekte oldukları üniversiteyi-bölümü tercih sırası değişkenine göre ortalamaları incelendiğinde duygusal zekâ ölçeğinden alınan toplam puan ortalamasının üniversiteyi-bölümü tercih sırası ilk 5’te (1-5) olan öğretmen adaylarında 91.06 ve tercih sırası 6-10 arasında olan öğretmen adaylarında 91.22 olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ özelliğinin alt boyutlarından biri olan iyi oluşa bakıldığında ortalama puan tercih sırası ilk 5’te (1-5) olan öğretmen adaylarında 19.05, tercih sırası 6-10 arasında olan öğretmen adaylarında 19.17’dir. Öz kontrol alt boyutundan tercih sırası ilk 5’te (1-5) olan öğretmen adaylarının aldığı ortalama puan 16.78 iken tercih sırası 6-10 arasında olan öğretmen adaylarının aldığı ortalama puan 15.97’dir. Duygusallık alt boyutuna bakıldığında tercih sırası ilk 5’te (1-5) olan öğretmen adaylarının ortalaması 19.24, tercih sırası 6-10 arasında olan öğretmen adaylarının ortalaması 18.93’tür. Son alt boyut olan sosyallik alt boyutunda ise tercih sırası 1-5 arasında olan öğretmen adayları 19.42, tercih sırası 6-10 arasında olan öğretmen adayları ise 20.20 ortalamaya sahiptir. Yürütücü biliş becerileri ölçeğinden alınan toplam puanın ortalaması üniversiteyi-bölümü tercih sırası ilk 5’te (1-5) olan öğretmen adaylarında 102.86, tercih sırası 6-10 arasında olan öğretmen adaylarında 104.46’dır. Buna göre duygusal zekâ özelliği toplam puanı ve iyi oluş alt boyutunda öğrenim gördükleri üniversiteyi-bölümü tercih sırası ilk 5’te (1-5) olan öğretmen adayları ile 6-10 arasında olan öğretmen adayları benzer ortalamaya sahiptir. Duygusal zekâ özelliğinin öz kontrol ve duygusallık alt boyutlarında tercih sırası ilk 5’te (1-5) olan öğretmen adayları, tercih sırası 6-10 arasında olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek bir ortalamaya sahipken; duygusal zekâ özelliğinin sosyallik alt boyutu ve yürütücü biliş becerileri bakımından tercih sırası ilk 5’te (1-5) olan öğretmen adayları, tercih sırası 6-10 arasında olan öğretmen adaylarına göre daha düşük ortalamaya sahiptir.

Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre tercih sırası arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakıldığında, duygusal zekâ özelliği toplam puanı (t (-.068)) ile iyi oluş (t (-.176)), öz kontrol (t (1.044)), duygusallık (t (0.471)), sosyallik (t (-1.164)) alt boyutları ve yürütücü biliş becerileri (t (-1.058)) ölçek sonuçlarında tercih sıraları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05). Özetle öğretmen

adaylarının duygusal zekâ özelliği ve yürütücü biliş becerileri öğrenim gördükleri üniversiteyi bölümü tercih etme sıralarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.6. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin İkamet Yerlerine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Altıncı alt problem olan “Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerileri ikamet yerlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” probleminin tespiti için ANOVA yapılmıştır. Ulaşılan veriler Tablo 9’da gösterilmektedir.

**Tablo 12. Öğretmen Adaylarının İkamet Yeri Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Özelliği ve Alt Boyutları ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Dağılımları**

|                   | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F     | p     |
|-------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------|
| T. Duygusal Zekâ  | Gruplar arası     | 193.74          | 2   | 96.87        | 0.531 | 0.589 |
|                   | Gruplar içi       | 35046.20        | 192 | 182.53       |       |       |
|                   | Toplam            | 35239.94        | 194 |              |       |       |
| İyi Oluş          | Gruplar arası     | 23.40           | 2   | 11.70        | 0.674 | 0.511 |
|                   | Gruplar içi       | 3331.28         | 192 | 17.35        |       |       |
|                   | Toplam            | 3354.68         | 194 |              |       |       |
| Öz Kontrol        | Gruplar arası     | 0.181           | 2   | 0.091        | 0.004 | 0.996 |
|                   | Gruplar içi       | 4032.61         | 192 | 21.00        |       |       |
|                   | Toplam            | 4032.80         | 194 |              |       |       |
| Duygusallık       | Gruplar arası     | 56.03           | 2   | 28.01        | 1.939 | 0.147 |
|                   | Gruplar içi       | 2773.38         | 192 | 14.44        |       |       |
|                   | Toplam            | 2829.41         | 194 |              |       |       |
| Sosyallik         | Gruplar arası     | 3.997           | 2   | 1.99         | 0.129 | 0.879 |
|                   | Gruplar içi       | 2964.59         | 192 | 15.44        |       |       |
|                   | Toplam            | 2968.59         | 194 |              |       |       |
| Yürütücü Biliş B. | Gruplar arası     | 176.75          | 2   | 88.33        | 1.116 | 0.330 |
|                   | Gruplar içi       | 15202.39        | 192 | 79.17        |       |       |
|                   | Toplam            | 15379.14        | 194 |              |       |       |

Tablo 9’da verilen duygusal zekâ özelliği toplam puanı (f (0.531)) ile iyi oluş (f (0.674)), öz kontrol (f (0.004)), duygusallık (f (1.939)), sosyallik (f (0.129)) alt boyutları ve yürütücü biliş becerilerinin (f (1.116)) öğretmen adaylarının ikamet yeri değişkenine göre bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde ikamet yerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ). Buna göre öğretmen adaylarının ikamet yerlerinin (aile yanında, yurtda, kirada ve diğer) duygusal zekâ özelliği ve yürütücü biliş becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

#### 4.7. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Son olarak yedinci alt problem olan “Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” probleminin tespitine yönelik Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Ulaşılan veriler Tablo 10’da gösterilmektedir.

**Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerileri Arasındaki İlişiyi Belirten Bulgular**

|                   | T. Duygusal Zekâ | İyi Oluş     | Öz Kont.     | Duygusal-lık | Sosyal-lik   | Yürütücü Biliş B. |
|-------------------|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------------|
| T. Duygusal Zekâ  | r .707<br>p .001 | .707<br>.001 | .735<br>.001 | .621<br>.001 | .598<br>.001 | .278<br>.001      |
| İyi Oluş          | r .707<br>p .001 | .707<br>.001 | .358<br>.001 | .277<br>.001 | .288<br>.001 | .295<br>.001      |
| Öz Kontrol        | r .735<br>p .001 | .358<br>.001 | .735<br>.001 | .266<br>.001 | .268<br>.001 | .195<br>.001      |
| Duygusal-lık      | r .621<br>p .001 | .277<br>.001 | .266<br>.001 | .621<br>.001 | .283<br>.001 | .082<br>.001      |
| Sosyallik         | r .598<br>p .001 | .288<br>.001 | .268<br>.001 | .283<br>.001 | .598<br>.001 | .131<br>.001      |
| Yürütücü Biliş B. | r .278<br>p .001 | .295<br>.001 | .195<br>.001 | .082<br>.001 | .131<br>.001 | .278<br>.001      |

Tablo 10’da öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerileri arasında ilişki olup olmadığının tespiti için uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına göre; duygusal zekâ özelliği ile iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik alt boyutları ve yürütücü biliş becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Bu ilişki, yürütücü biliş becerisi ile duygusal zekâ özelliği ( $r$  (0.278)), iyi oluş alt boyutu ( $r$  (0.295)), öz kontrol alt boyutu ( $r$  (0.195)), duygusallık alt boyutu ( $r$  (0.082)) ve sosyallik alt boyutu ( $r$  (0.131)) arasında düşük düzeydedir. Buna göre, öğretmen adaylarının yürütücü biliş becerisi arttıkça genel duygusal zekâ özelliği de artış göstermektedir.

Duygusal zekâ özelliği geneli ve alt boyutlarına ait korelasyon değerleri incelendiğinde ise; duygusal zekâ özelliği toplam puanı ile iyi oluş ( $r$  (0.707)) ve öz kontrol ( $r$  (0.735)) alt boyutları arasında yüksek, duygusallık ( $r$  (0.621)) ve sosyallik ( $r$  (0.598)) alt boyutları arasında orta düzey anlamlı korelasyon olduğu görülmektedir. Bu korelasyon değerleri pozitif yönlüdür. Duygusal zekâ özelliğinin alt boyutları

arasındaki ilişkiye bakıldığında; iyi oluş ve 6z kontrol alt boyutları arasında orta ( $r(0.358)$ ), iyi oluş ve duygusallık alt boyutları arasında d6şuk ( $r(0.277)$ ), iyi oluş ve sosyallik alt boyutları arasında d6şuk ( $r(0.288)$ ), 6z kontrol ve duygusallık alt boyutları arasında d6şuk ( $r(0.266)$ ), 6z kontrol ve sosyallik alt boyutları arasında d6şuk ( $r(0.268)$ ) ve sosyallik ve duygusallık alt boyutları arasında d6şuk ( $r(0.283)$ ) d6zeyde pozitif y6nl6 anlamlı korelasyon bulunmuştur.



## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının akademik başarı, duygusal zekâ ve üst biliş beceri düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın son bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bulguların belirlenen araştırma alt problemleri çerçevesinde genel bir değerlendirmesi yapılmış, ilgili araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ele alınmış, gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

### 5.1. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Cinsiyetlere Göre Farklılığına Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminin sonucuna göre duygusal zekâ özelliği toplam puanı ile iyi oluş, öz kontrol ve sosyallik alt boyutları erkeklerde kadınlardan daha yüksek bulunmuştur. Yalnızca duygusal zekâ özelliğinin duygusallık alt boyutunda kadınların ortalaması erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakıldığında ise kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Özetle öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliği kadın ve erkekler arasında benzer düzeydedir. Bu araştırmanın genelinde erkek öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliğinin kadın öğretmen adaylarından daha yüksek ortalamaya sahip olması alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçlarıyla uyuşmamaktadır. Ulaşılabilen araştırmalar duygusal zekâ özelliğinde kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu (Demir, 2023; Özaslan vd., 2020; Ünlü, 2017; Yılmaz, 2023) veya cinsiyete göre bir farklılık olmadığını (Çavuşoğlu, 2019; Işıksalan, 2020; İşçi, 2020; Mermer ve Can, 2020; Şahin ve Özçelik, 2023; Uyar, 2021) ortaya koymaktadır. Ayrıca Arıç ve Ömerustaoğlu'nun (2018) araştırmasında ise duygusal zekâ toplam puanı ile sosyallik ve iyi oluş alt boyutlarında cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık tespit edilmezken, duygusallık ve öz kontrol alt boyutlarının cinsiyet yönünden farklılaştığı; duygusal zekânın duygusallık alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi düzeyde, öz

kontrol alt boyutunda ise erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.

Yürütücü Biliş Becerisi yönünden cinsiyetler arası duruma bakıldığında, öğretmen adaylarının yürütücü biliş becerileri ölçeğinden aldıkları ortalama puanda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunamamakla beraber erkeklerin ortalaması, kadın öğretmen adaylarının ortalamasından az bir farkla daha yüksektir. Araştırmanın ulaştığı bu sonuç Yıldız ve Özkan'ın (2023) çalışmasında elde edilen, erkek öğretmen adaylarının üst biliş becerilerindeki ortalamasının kadınlardan daha yüksek olduğu şeklindeki sonucuyla oldukça benzerdir. Ancak araştırmada görülen bu farklılık anlamlılık içermektedir. Bu araştırmanın ulaştığı sonuç ise anlamlılık içermediğinden özetle öğretmen adaylarının yürütücü biliş becerilerinin kadın ve erkekler arasında benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Alan yazında bu sonucu destekleyen; üst biliş becerisi yönünden cinsiyetler arasında bir farklılık olmadığını belirtir araştırmalar mevcuttur (Alkan ve Açıkyıldız, 2020; Berkant vd., 2018; Baba Öztürk ve Güral, 2016; Dağ, 2022). Bu araştırmalarda da öğretmen adaylarının üst biliş becerileri cinsiyete göre değişmemektedir. Tuncer (2019) ve Demirel ve diğerleri (2015) ise bu ve diğer araştırmaların sonucunun aksine kadın öğretmen adaylarının üst biliş becerilerinin daha gelişmiş olduğunu belirlemiştir.

Bu konuyla ilgili yapılan birçok araştırmada farklı sonuçlar yer almaktadır. Duygusal zekâ özelliği ve yürütücü biliş becerisi bakımından kadınların erkeklerden daha iyi düzeyde olduğunu gösterir çalışmalar olduğu gibi erkeklerin kadınlardan daha iyi düzeyde olduğunu gösterir çalışmalar veya her iki cinsiyet açısından bir farklılık olmadığını, her iki cinsiyet için de duygusal zekânın ve yürütücü biliş becerilerinin benzer düzeylerde olduğunu gösterir çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çeşitliliğin sebebi olarak araştırma yapılan grubun ve demografik özelliklerinin farklılaşması gösterilebilir. Kadın ve erkeklerin beyin yapıları arasındaki farklılıklardan ve yetiştirilme şekillerinden kaynaklı kadınların erkeklere göre duyguları yaşama ve duyguları anlama konusunda daha başarılı olduğu genel bir görüştür. Bazı araştırmalarda (Mayer vd., 1999; Ciarrochi vd., 2000) kadınların daha sosyal olmalarından ve erkeklere oranla fiziksel güç anlamında daha zayıf olmalarından kaynaklı duygularını anlama ve başkalarının duygularını okuma konusunda daha iyi düzeyde oldukları söylenmektedir (Akt. İyibaş ve Akın, 2021). Bu araştırmada da anlamlılık içermemesine rağmen ortalamalara bakıldığında duygusal zekâ özelliğinin

yalnızca duygusallık alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları ortalama değerin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olması bu yorumu desteklemektedir. Ancak geri kalanında erkek öğretmen adaylarının daha yüksek ortalamaya sahip olması şu şekilde yorumlanabilir: araştırmada katılımcılar öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu bölümü tercih eden bireylerin anlama ve anlamlandırma, empati kurabilme, olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilme, problem çözebilme gibi duygusal zekâya ve üst bilişe özgü yeteneklerinin daha yüksek olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla bu araştırmadaki erkek bireyler birer öğretmen adayı olduğu için duygusal zekâ özelliği ve üst biliş becerisi ortalamaları kadınlardan daha yüksek çıkmış olabilir.

## **5.2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Bölümlerine Göre Farklılığına Dair Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın ikinci alt probleminin sonucuna göre duygusal zekâ özelliği toplam puanı ile iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutlarında bölümler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Buna göre Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İngilizce Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının tümü duygusal zekâ özelliği yönünden benzer sonuçlar göstermektedir. Alan yazına bakıldığında, araştırmanın bu sonucuyla benzer olarak Özdemir ve Dilekmen'in (2016) çalışmasında da duygusal zekâ özelliği toplamı ve alt boyutları ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri Sınıf, Matematik, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Fen Bilgisi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yine Işçi (2019) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmen adaylarının duygusal zekâ yönünden bölümlere göre farklılık bulunmaması araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir

Bu araştırmanın ulaştığı sonucun aksine, Yılmaz'ın (2023) Sosyal Bilgiler, Türkçe, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sınıf, Okul Öncesi, Matematik ve İngiliz Dili bölümlerinin dahil olduğu araştırmasında, duygusal zekâ özelliği bakımından bölümler arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekâ özelliği genelinin, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarında; Sosyal Bilgiler, Türkçe, Okul Öncesi ve İngiliz Dili bölümlerinde öğrenim görenlere kıyasla anlamlı oranda yüksek olduğu sonucuna erişilmiştir. Duygusal zekâ özelliği alt

boyutlarına bakıldığında; duyguların değerlendirilmesi yönünden Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sınıf ve Matematik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ise Türkçe ve Okul Öncesi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Duygusal zekânın bölümlere göre farklılaştığını gösterir çalışmalardan biri de Kaynak ve Tunç'un (2021) çalışmasıdır. Bu çalışmada İlköğretim Matematik, Sınıf, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümleri arasında duygusal zekâ özelliği geneli, kişisel farkındalık ve kişiler arası ilişkiler alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmalar olduğu bulunmuş, alt boyutların diğerlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine araştırmanın sonucundan farklı olarak Ünlü'ye (2017) ait çalışmada da okul öncesi öğretmenliği bölümü lehine bir sonuç elde edilerek bölümler arasında duygusal zekâ yönünden farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada Yürütücü Biliş Becerisi yönünden bölümler arası duruma bakıldığında ise yine anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İngilizce Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının yürütücü biliş becerilerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak Berkant ve diğerlerinin (2018) çalışmasında da, üniversite öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerinin bölümlere göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bunun yanı sıra bu araştırmada, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının yürütücü biliş becerileri, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Alan yazında farklı sonuca ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Alkan ve Açıkıldız'ın (2020) öğretmen adaylarının üst biliş farkındalıklarını inceleme amaçlı yaptığı çalışmada, matematik, fen, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel farkındalıkları anlamlı düzeyde birbirinden farklı bulunmuştur. Bu farklılığın da sınıf öğretmenliği lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Özturan Sağır ve diğerleri (2020) çalışmasında, öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaştığını, bu farklılığın fen bilgisi, sınıf öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümleri arasında olduğu,

bunlardan da fen ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının üst bilişsel becerilerinin matematik öğretmenliği adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hem duygusal zekâ hem yürütücü biliş becerilerinin kimi çalışmalarda öğrenim görülen öğretmenlik bölümüne göre birbirinden farklı sonuçlar gösterdiği kimi çalışmalar da ise bölümler arası bir farklılık olmadığı görülmektedir. Duygusal zekâ ve üst biliş becerilerinin bölümler arası farklılık göstermemesi, tüm öğretmenlik bölümlerinin benzer beceriler gerektirmesi ve ortak içeriklere sahip olmasından kaynaklanmış olabilir.

### **5.3. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Akademik Başarılarına Göre Farklılığına Dair Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın üçüncü alt probleminin sonucuna göre duygusal zekâ özelliğinin iyi oluş, duygusallık ve sosyallik alt boyutları ile öğretmen adaylarının genel not ortalaması arasında anlamlı bir fark olmadığı; toplam duygusal zekâ özelliği ile öz kontrol alt boyutunda ise anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Hem duygusal zekâ özelliği genelinde hem de öz kontrol alt boyutunda akademik not ortalaması 3.50 ve üstü olan öğretmen adayları, akademik not ortalaması 3.01-3.49 olan öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla araştırmada edinilen sonuç; duygusal zekâ özelliği ne kadar yüksekse kişinin akademik başarısının o kadar yüksek olduğu yönündedir.

Alan yazın araştırıldığında duygusal zekâ ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğuna dair destekleyici birçok çalışma (Aykutlu vd., 2019; Canpolat, 2021; Çavuşoğlu, 2019; Demir, 2023; Uyar, 2021; Ünlü, 2017) bulunmaktadır. Bu sonuçların aksine, Arıç ve Ömerustaoğlu'nun (2018) çalışmasında öğrencilerin duygusal zekâ özelliği toplamı ile genel not ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamış ancak duygusallık alt boyutu ile genel not ortalaması arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yıldızbaş (2017) ve Aykutlu vd., (2018) ise, öğretmen adaylarının akademik genel not ortalamaları ile duygusal zekâ düzeyi arasında ilişki olmadığını bulmuştur.

Yürütücü Biliş Becerilerinin öğretmen adaylarının genel not ortalamasına göre farklılaşmasına bakıldığında ise not ortalaması yüksek olanların düşük olanlara göre yürütücü biliş becerilerinin de daha iyi düzeyde olduğu ancak not ortalamaları

arasındaki farkın çok düşük olması sebebiyle anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun aksine alan yazında yapılmış bazı araştırmalar (Acar vd., 2023; Alkan ve Açıkyıldız, 2020; Demirel vd., 2015) öğrencilerin akademik başarıları ile yürütücü biliş becerisi düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu ve birbirlerine paralel olarak arttığını ya da azaldığını tespit etmiştir. Araştırmanın sonucunda gruplar arasındaki farkın belirgin olmayışı not ortalamaları arasındaki farkın çok düşük olmasından kaynaklanmış ve sonuç anlamlı çıkmamıştır. Ancak çoğu çalışma iyi düzeyde yürütücü biliş becerisine sahip olmanın akademik başarıyı ve derslerdeki genel başarıyı destekleyip arttırdığını (Acar vd., 2023; Alkan ve Açıkyıldız, 2020; Hart ve Memnun, 2015) vurgulamaktadır.

Genel olarak yapılan araştırmalarda tüm alt boyutlarıyla olmasa bile duygusal zekâ ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu araştırmada da duygusal zekâ geneli ve öz kontrol alt boyutundan alınan puanlar arttıkça genel not ortalamasının artıyor olması alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla benzerdir. Akademik başarı denilen unsurun, öğrencilerin tüm derslerden aldıkları toplam puanların ortalamasını ifade ettiği düşünüldüğünde; iyi oluş, duygusallık ve sosyallik gibi daha akademik yaklaşımdan uzak kavramların öğrenci başarısını etkilememesi olası kabul edilebilir. Öz kontrol ise, kişinin kendi kendini denetlemesi, kendi kendini programlayabilmesi, kendini iyi tanıyabilmesi gibi ifadelerle karşılık geldiğinden, öz kontrolü yüksek bireylerin ders planlamalarını daha özenli yaptığı, kendi eksiklerini daha doğru tespit edebildiği ve bunları kapatmaya yönelik çalışmalarda bulunduğu düşünülebilir. Genel olarak duygusal zekânın yüksek olması ise stresi yönetebilme, duyguları düzenleyebilme, kendine olan güven gibi unsurlarla ilişkili olduğundan bu alanlarda başarılı bir birey, doğal olarak bilgi ve performansa dayalı işlemlerde heyecanına yenik düşmeyerek başarı elde edebilecektir. Duygusal zekâsı yüksek bireyler, sınav zamanlarında psikolojik yönden daha az zorlanmaktadırlar (Mikolojczak ve Limunet, 2008; Akt. Deniz vd., 2013). Yine yürütücü biliş becerisi bir nevi öğrenmeyi öğrenme, öğrenme için gerekli stratejileri kullanmayı iyi bilme (Özcan, 2007), kendi düşünme süreçlerinin farkında olma ve bunları kontrol edebilme (Özsoy, 2008) anlamlarına geldiğinden, bu becerisi yüksek birey derslerinde niçin, nasıl, ne zaman öğrenmesi gerektiğini iyi bilen, öğrenme eksiklikleri ve başarısı konusunda öz değerlendirmesini yapabilen, parçalar arası bağlantıları kurup kavrayabilen bir birey olacaktır. Bu durum beraberinde zihin ve

performans başarısını getirir. Dolayısıyla duygusal zekâsı ve yürütücü biliş becerisi yüksek bireylerin akademik başarılarının da yüksek olmasının tüm bunlara bağlı olarak meydana gelen beklendik bir sonuç olduğu söylenebilir.

#### **5.4. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Farklılığına Dair Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın dördüncü alt probleminin sonucuna göre duygusal zekâ özelliği toplam puanı ve iyi oluş alt boyutunda Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları, Diğer Lise mezunu öğretmen adaylarından daha yüksek ortalamaya sahip; öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutlarında ise Anadolu Lisesi ve Diğer Lise mezunu öğretmen adayları benzer ortalamaya sahip bulunmuştur. Bu sonuca bakarak lise türlerine göre duygusal zekâ özelliği geneli ile iyi oluş alt boyutunun Anadolu lisesi lehine farklılaştığı söylenebilir. Araştırmada lise türleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakıldığında ise, öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliğinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu, alan yazında ulaşılabilen Ünlü'ye (2017) ait çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Çalışmaya göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarıyla mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık vardır ve bu farklılık Genel Lise, Anadolu Lisesi ve Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi arasında Meslek Lisesi lehinedir. Araştırmanın sonucuyla uyumlu araştırmalar ise Aykutlu ve diğerleri (2019), Balaban Dağal ve diğerleri (2020), İşçi (2019), Mermer ve Can (2020), Özaslan ve diğerleri'nin (2020) araştırmalarıdır. Bu araştırmalar, bireylerin duygusal zekâ düzeyinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla yine bu araştırmalara göre öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünün duygusal zekâ düzeyleri üzerinde bir etkisi yoktur.

Çalışmalardaki bu birbirinden farklı sonuçlar farklı şekillerde yorumlanabilir. Anadolu Lisesine girebilen öğrencilerin Meslek Lisesi öğrencilerine göre daha iyi sınav notu ortalamasına sahip oluşu, duygusal zekâlarından ziyade daha çok mantıksal yaklaşımlarını kullandıkları ve akademik becerilerini geliştirdiklerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilirken diğer çalışmalarda (Balaban Dağal vd., 2020; Mermer ve Can, 2020; Özaslan vd., 2020) öğrencilerin farklı lise türlerinden

edindikleri farklı deneyimler ve birbirinden farklı eğitim yöntemleri olduğu, bunların da duygusal zekâdan bağımsız olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Ancak genel olarak araştırmalarda daha yüksek sınav notu ortalamasıyla öğrenci kabul eden okulların genel olarak duygusal zekâ özelliği bakımından da daha yüksek ortalamaya sahip okullar olması, başarı için yalnızca akademik zekânın yeterli olmadığı; aynı zamanda kaygı ve stresi yönetebilmenin de bunun bir parçası olduğu fikrini doğrulamaktadır.

Öğretmen adaylarının yürütücü biliş becerilerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında ise araştırmanın sonucunda Anadolu Lisesi ve Diğer Lise mezunu öğretmen adayları benzer ortalamaya sahip bulunmuştur. Alan yazında mevcut diğer çalışmalar da (Balaban Dağal vd., 2020; Berkant vd., 2018; Demirel vd., 2015) araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Ulaşılan bu sonucun, duygusal zekâyâ benzer şekilde, öğretmen adaylarının aldıkları lise eğitimleri ve çeşitli çevrelerden oluşan lise deneyimlerinin birbirinden farklı oluşu ve bundan ortak bir çıkarım yapılamayacağı şeklinde veya tam tersi, lise kademesindeki eğitim programının benzer oluşu nedeniyle tüm öğretmen adaylarının benzer eğitim ve deneyimlerden geçtiği için farklılık oluşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

### **5.5. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin Üniversiteyi Tercih Sırasına Göre Farklılığına Dair Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın beşinci alt probleminin sonucuna göre duygusal zekâ özelliği toplam puanı ve iyi oluş alt boyutunda üniversiteyi hangi sırada tercih etmiş olursa olsun sonuçlar benzer çıkmıştır. Öz kontrol ve duygusallık alt boyutlarında üniversiteyi ilk sıralarda tercih edenler, orta sıralarda tercih edenlere göre daha yüksek ortalamaya sahipken; sosyallik alt boyutunda üniversiteyi ilk sıralarda tercih edenler orta sıralarda tercih edenlere göre daha düşük ortalamaya sahip bulunmuştur. Farklılığın anlamlılığına bakıldığında ise öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliğinin öğrenim gördükleri üniversiteyi ve bölümü tercih etme sıralarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yürütücü biliş becerisinde de duygusal zekânın sosyallik alt boyutuna benzer şekilde, üniversiteyi ilk sıralarda tercih edenler orta sıralarda tercih edenlere göre daha düşük ortalamaya sahip çıkmıştır ancak bu farklılık da anlamlı değildir.

Araştırmanın ulaştığı bu sonuçla ilgili alan yazında benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının mesleki doyumları, mesleklerine karşı tutumları gibi konular araştırmalarda yer almakta ancak doğrudan bu araştırmanın alt problemine karşılık gelecek bir içeriğe ulaşılamamıştır. Yalnızca Ünlü (2017), öğretmenlik programını sevme ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye baktığı araştırmasında duygusal zekânın programı seven öğretmen adaylarının lehine olduğunu tespit etmiştir. Buna göre programı seven bir öğretmen adayı programa yine severek ve isteyek yerleşmiş, sonrasında sevgisi giderek artmış olabilir. Yani programı halihazırda seven bir öğretmen adayının yine programı isteyerek ve ilk sıralarda tercih ederek o bölüme geldiği söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonucuyla dolaylı olarak benzerlik gösterdiği görülmektedir. Özellikle araştırmada, duygusal zekânın öz kontrol ve duygusallık alt boyutu ile üniversiteyi ilk sıralarda tercih edenlerin paralellik göstermesi duygusallık alt boyutunun; duygularını doğru bir şekilde tanımlama ve ifade etme, kendisinin ve diğerlerinin duyguları hakkında farkındalık sahibi olma, diğerleriyle empati ve ilişki kurabilme (Yazıcı, 2020) gibi anlamları barındırmasıyla açıklanabilir. Öğretmenlik mesleği, diğerleriyle empati kurabilme, onları anlayabilme, anlamaya istekli olma gibi unsurları gerektirmektedir. Ayrıca başkalarıyla ilişki kurabilme, bu ilişkiyi doğru bir şekilde sürdürebilme, başkalarının açısından olayları değerlendirebilme, kendi duygularını kontrol edebilme ve doğru bir şekilde ifade edebilme, kaygı ve stres gibi durumları yönetebilme gibi öğretmenlik mesleğine dair tüm gereklilikleri barındırır. Bu becerileri yüksek olan bireyler, doğal olarak öğretmenlik mesleğine yönelmiş olabilirler ve bu doğrultuda öğrenim gördükleri üniversiteyi ve bölümü daha çok istekle tercih etmiş olabilirler. Ancak genele bakıldığında, üniversiteyi ve bölümü ilk sıralarda tercih eden öğretmen adayları ile son sıralarda tercih eden öğretmen adayları benzer duygusal zekâ özelliği ve yürütücü biliş becerisine sahiptirler.

## **5.6. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerilerinin İkamet Yerlerine Göre Farklılığına Dair Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın altıncı alt probleminin sonucuna göre öğretmen adaylarının ikamet yerine göre duygusal zekâ özelliğinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının aile yanında, yurttan veya kira vb. diğer yerleşim yeri türlerinde ikamet etmesinin duygusal zekâ özelliği üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Bu konuda alan yazında öğretmen adaylarıyla yürütülen benzer bir çalışmaya ulaşılamadığından araştırmanın bu sonucunu destekleyen veya desteklemeyen bir başka sonuçtan bahsedilememektedir. Alan yazında genel olarak ikamet yeri değişkeninin, en uzun süre yaşanan yer olarak ele alındığı veya il/ilçe ve köy yerleşim yeri gibi daha genel bir çerçeve çizildiği görülmüştür. Örneğin Demir'e (2023) ait bir çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının köy, merkez ilçe, il merkezi veya büyükşehirdeki doğup büyüdüğü yer ile duygusal zekâ özelliği arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Aykutlu ve diğerlerinin (2019) araştırmasında da öğretmen adaylarının köy, kasaba ve şehir olarak sınırlandırılan yaşadıkları yere göre duygusal zekâları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının yürütücü biliş becerilerinin ikamet yerlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair araştırma sonucu ise duygusal zekâ özelliğine benzer şekilde, anlamlı bir fark olmadığı yönünde bulunmuştur. Araştırmanın ulaştığı bu sonuçla ilgili alan yazında benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma sonucu ve alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçları birlikte ele alındığında, bireylerin büyükşehirde yaşamasının daha fazla uyarana ve daha fazla eğitim imkanına sahip olması anlamına gelebileceğinden yürütücü biliş becerisini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülebilir. Benzer şekilde, bireylerin aile yanı harici yurt, kira vb. diğer yerlerde ikamet ediyor olması onların bireysel yeterliliklerini arttıracığı, sosyal deneyimler sayesinde kişilerarası ilişkilerinin gelişeceği yönünden değerlendirilecek olursa duygusal zekâ özelliğinin daha yüksek olması beklenebilir. Ancak ilk iletişim kurulan bireylerin aile bireyleri olduğu ve duyguları tanıma, anlama, yaşama ve paylaşmanın aileden öğrenildiği düşünüldüğünde sağlıklı bir aile ortamında bulunan bireylerin duygusal zekâ özelliğinin diğerlerinden daha yüksek olması da beklendik bir sonuç olabilir. Özetle ortaya çıkan sonuçtaki bu çeşitlilik, birbirinden farklı bireyler ve onların farklı yaşam deneyimlerinden kaynaklanmaktadır.

### **5.7. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliği ile Yürütücü Biliş Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın son alt probleminin sonucuna göre duygusal zekâ özelliği ile iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik alt boyutları ve yürütücü biliş becerileri arasında düşük düzey, pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmen adaylarının yürütücü biliş becerisi arttıkça genel duygusal zekâ özelliği ve tüm alt

boyutları da artış göstermektedir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen en yakın çalışma Balaban Dağal ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen çalışmadır. Buna göre okul öncesi öğretmeni adaylarının biliş ötesi farkındalıkları ile duygusal zekâları birbiriyle ilişkilidir ve biri ne kadar yüksekse diğeri de o kadar yüksek bulunmuştur. Ulaşılabilen diğerk çalışma da (Cyrill ve Raj, 2018) bu araştırma sonucunda olduğu gibi, duygusal zekâ ile yürütücü biliş becerisi arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ancak duygusal zekâ özelliği ile yürütücü biliş becerisini birlikte ele alan sınırlı çalışmaya ulaşılabilmektedir.

Özetle bu araştırma sonuçları bize şunu göstermektedir: Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve üst biliş becerileri iyi düzeyde olup cinsiyetleri, öğrenim görmekte oldukları bölüm, mezun oldukları lise, üniversiteyi tercih sırası ve ikamet yerleri bu beceriler üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Araştırma sonucunda değişkenler arasından tek farklılık tespit edilen değişken akademik başarı değişkenidir. Buna göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yürütücü biliş becerileri ile genel not ortalaması arasında pozitif yönlü bir farklılaşma söz konusudur. Dolayısıyla bir öğretmen adayının duygusal zekâ özelliği ve üst biliş becerisi ne kadar iyi düzeyde ise akademik başarısının da o kadar yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın iki temel unsuru olan duygusal zekâ ve üst biliş becerisi arasında ise yine pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur ve öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puan arttıkça yürütücü biliş becerileri ölçeğinden aldıkları puan da artış göstermiştir.

Kişinin kendi bilişine özgü farkındalığının olması, bunu yönetebilmesi, öğrenme stratejileri oluşturabilmesi, öğrenmeleri üzerine değerlendirmeler ve düzenlemeler yapabilmesi, onun yürütücü biliş becerisinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Bir diğerk yandan kişinin duygularına özgü farkındalığının olması, bunu yönetebilmesi, uyarlayabilmesi, duyguları üzerine düzenlemeler yapabilmesi de onun duygusal zekâsının yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, yürütücü biliş veya bir diğerk adıyla üst biliş olarak ele alınan beceriyle duygusal zekâ olarak ele alınan beceri farklı olgular üzerinde benzer yetilere sahip olmayı ifade etmektedir. Üst biliş becerisi, bilişle; duygusal zekâ ise duygularla ilgilenmektedir. Bu bağlamda, bir alandaki beceri diğerk alanı da etkilenme; duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin üst biliş becerisi de yüksek olmaktadır. Akademik ve sosyal hayat başarısı birlikte düşünüldüğünde ise biliş işleyişini olumlu veya olumsuz etkileyebilecek bir duygu unsuru bulunmaktadır.

Duyguların doğru bir şekilde yönetilebilmesi, öğrenmeler üzerindeki olumsuz etkiyi ortadan kaldırmakta ve öğrenmeyi kolaylaştıran ya da kalıcılığını arttıran olumlu bağlantılar kurulmasını sağlamaktadır. Bireylerin kendi öz değer algıları ve sosyal destekleri de motivasyonlarını olumlu veya olumsuz yönde etkilemekte, sağlıklı bir öz yeterlilik algısı ve sosyal desteği olanlar kendinden emin, mutlu ve kaygılarını yönetebilir bireyler olarak daha başarılı olabilmektedir. Böylece, duygusal zekânın yardımıyla daha sağlıklı biliş yürütmeleri yapılabileceği ve ikisinin eş zamanlı çalışmasıyla da daha yüksek akademik ve sosyal hayat başarısı elde edilebileceği söylenebilir.

Söz konusu bireyler öğretmen adayları olduğunda ise, öğretmen adayları şimdi ve gelecekteki toplumun üyelerini yetiştirmede önemli bir paya sahip olacakları için iyi bir duygusal zekâ ve üst biliş becerisine, iyi bir akademik ve sosyal hayat başarısına sahip olmaları gerekmektedir. Birey, kendi duygularını yönetebilme, başkalarının duygularını anlama, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma, sosyal bir çevre oluşturma konusunda ne kadar iyiye yetiştireceği öğrencileriyle o kadar sağlıklı bağlar kurabilir ve bu beceriyi onlara öğretebilir. Öğretmenlerin öğrencileriyle empati kurabilmesi öğretmen-öğrenci ilişkisini arttıran bir unsurdur ve öğrencilerin öğretmenleriyle aralarındaki ilişki biçimi de onların dersi öğrenmeleri konusunda belirleyici bir unsurdur. Bu sebeple bir öğretmenin duygusal zekâ becerisinin yüksek olması, ulaşacağı öğrenci kitlesinin hem rol model alması yönünden hem dersi sevip anlamaya daha istekli olması yönünden pozitif etkiye sahip olmaktadır. Benzer şekilde birey kendi bilişsel süreçlerinin ne kadar farkında ve öğrenme çıktılarını ne kadar iyi değerlendirip düzenlemeler yapabiliyorsa o kadar iyi öğrenmelere sahip olacaktır. Öğretmenlerin alanlarında başarılı olması, öğrenciler tarafından yine fark edilen ve rol model alınan, öğrencinin derse olan ilgisini arttıran bir unsurdur. Yalnızca alana hâkim olmak değil, öğretmenin bu becerileri kendi üzerinde özümsemiş olması da öğrencilerine bu becerileri iyi aktarabileceği anlamına gelmektedir. Özetle duygusal zekâ ve üst biliş becerisi yönünden yüksek becerilere sahip öğretmenlerin öğrencileri de benzer özelliklere sahip olabilecek ve bu etki kuşaktan kuşağa yayılarak aktarılacaktır. Eğitim yönünden sağlıklı, donanımlı, başarılı bireyler yetiştirebilmenin temel kaidelerinden birinin bu olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarının bu becerilerini geliştirmeleri önemli bir unsurdur.

## **5.8. Öneriler**

### **5.8.1. Araştırmacılara Öneriler**

1. Araştırma, İstanbul'da yer alan bir devlet üniversitesinin 2023-2024 öğretim yılında öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencileriyle sınırlı olduğundan öğretmen adaylarının akademik başarı, duygusal zekâ ve üst biliş beceri düzeylerine yönelik daha büyük ve daha çeşitli örneklem grupları üzerinde çalışmalar yapılabilir. Bunun için eğitim fakültesinde yer alan tüm bölümlerin çalışmaya katılması, farklı eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencileri de katarak daha büyük örneklem grubu oluşturulması sağlanabilir.
2. Araştırma, yalnızca son sınıf öğrencileriyle sınırlı olduğundan yeni çalışmalarda akademik başarı, duygusal zekâ ve üst biliş becerilerinin farklı sınıf düzeylerinde incelemesi yapılabilir. Bunun için benzeri bir araştırma eğitim fakültesinin tüm sınıf düzeylerinde yürütülebilir.
3. Araştırma yalnızca öğretmen adaylarıyla ilgili olduğundan bu konuda benzer bir çalışma farklı bölümlerde ve farklı öğretim kademelerinde öğrenim gören bireylerle yapılabilir. Bunun için farklı mesleklerin adayları olan öğrenciler ve ilköğretim ve ortaöğretimdeki daha küçük yaş gruplarındaki öğrenciler araştırmaya dahil edilebilir.
4. Eğitim programları içeriğinin akademik başarı, duygusal zekâ ve üst biliş becerileri üzerindeki etkisini görmek ve son sınıfa gelen öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendirmek için boylamsal bir çalışma yapılabilir. Bunun için öğrencilere eğitim fakültesi birinci sınıfta ve son sınıfta aynı ölçekler uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

### **5.8.2. Uygulayıcılara Öneriler**

1. Duygusal zekâ özelliği ve üst biliş becerisi yüksek öğretmenler yetiştirebilmek için eğitim fakültelerinde bu becerileri destekleyecek ders içeriklerine ve uygulamalara yer verilebilir.
2. Öğretmenlerin duygusal zekâ ve üst biliş becerilerinin gelişmesini desteklemek ve sürekliliğini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, E., Dalbudak, İ., ve Yiğit, Ş. (2023). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına Göre Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 8(3), 259-269. doi:<https://doi.org/10.31680/gaunjss.1293622>
- Acar, F. (2002). Duygusal Zekâ ve Liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 53-68.
- Adiansyah, R., Amin, A., Ardianto, A., ve Yanı, A. (2022). Metacognitive Skill Profile of Biology Education Students at Institute of Teachers' Education in South Sulawesi, Indonesia. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 8(2), 150-158. doi:<https://doi.org/10.22219/jpbi.v8i2.20732>
- Alkan, S., ve Açıkıldız, G. (2020). Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalıkları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 43-63. doi:<https://doi.org/10.35675/befdergi.478133>
- Altındağ, M. (2008). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri (Yayın No. 235750) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Arıç, S., ve Alcı, B. (2023). Salgın Sonrası Öğretmen-Öğrenci-Veli İlişkisinde Duygusal Zekâyâ Yönelik Hizmet İçi Eğitim Uygulaması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 492-502. doi:<https://doi.org/10.24315/tred.1056472>
- Arıç, S., ve Ömerustaoğlu, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*(1). <https://hdl.handle.net/20.500.12445/109>
- Aslan, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ile Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2481-2492. doi:<https://doi.org/10.24106/kefdergi.3357>
- Atmaca, F., ve Tan, S. (2022). IQ: Nedir? Ne Değildir? *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (46), 99-105. doi:<https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2022.997454>
- Aydın, E. (2022). Zihin Haritalarıyla Desteklenen Üstbilişsel Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Üstbiliş, Öz Düzenleme ve Yürütücü İşlev Becerilerine Etkisinin İncelenmesi (Yayın No. 751643) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aykutlu, I., Bezen, S., Bayrak, C., ve Seçken, N. (2019). Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1671-1705.
- Baba Öztürk, M., ve Gural, M. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: OMÜ

- Örneği. *Journal of Turkish Studies*, 11(19), 107-132.  
doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9977
- Balaban Dağal, A., Hamamcı, B., ve Yayla, K. (2020). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalıkları ile Duygusal Zekâ Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 583-608.  
doi:10.24130/eccd-jecs.1967202043222
- Baş, H., ve Nural, E. (2023). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yaşanan Sorunların Belirlenmesi ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma*, 4(1), 16-46.  
doi:https://doi.org/10.54637/ebad.1222046
- Berkant, H., Ermeýdan, Z., ve Bedir, G. (2018). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 4(21), 3424-3433.  
doi:http://dx.doi.org/10.26449/sss.758
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi.
- Can, E. (2022). Okul Yönetiminin Sorunları: Okul Müdürlerinin Değerlendirmeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 402-433.  
doi:https://doi.org/10.33308/26674874.2022362411
- Canbay, F. (2016). An Inverstigation of The Relationship Between Academic Motivation and Emotional Intelligence Levels of Elt Students at a University in Turkey (Yayın No. 429764) [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Canbazoğlu Bilici, S. (2019). Örneklem Yöntemleri. H. Özmen, ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 56-78). Pegem Akademi.
- Canpolat, M. (2021). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 527-535.  
doi:10.5961/jhes.2021.472
- Conti, H. (2021). Multiple Intelligences. *Salem Press Encyclopedia*.  
https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=a03ff8f0-9f41-3e4b-b7f1-1374bad388f5.
- Cyrill, A. V., ve Raj, M. A. (2018). Emotional Maturity and Metacognition of High School Teachers. *Journal on Educational Psychology*, 12(2), 36-43.  
https://eric.ed.gov/?id=EJ1202263
- Çağiltay, K., ve Tunga, Y. (2022). Eğitsel Nöromitler. E. Keleş (Ed.), *Eğitimsel Sinirbilim* içinde (s. 71-102). Nobel.
- Çakar, U., ve Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48. http://hdl.handle.net/20.500.12397/5536
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* (2).  
https://hdl.handle.net/20.500.12451/1025

- Çavuşoğlu, G. (2019). Öğretmen Adaylarının Duygusal ve Ruhsal Zekâ Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (Yayın No. 569933) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 207-237.
- Çetin, H., Yazar, M., Aydın, S., ve Yazıcı, N. (2018). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sistemi Sorunlarına İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 117-135. doi:http://dx.doi.org/10.29329/mjer.2018.153.7
- Dağ, R. (2022). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri, Akademik Özyeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Yayın No. 719589) [Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Demir, Y. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Ruhsal ve Duygusal Zekâlarının İncelenmesi. *Education ve Youth Research – EYOR*, 3(1), 12-31. doi:https://doi.org/10.59041/eyor.1289120
- Demircioğlu, H. (2008). Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Davranışlarının Gelişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkililiği (Yayın No. 214857) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, M., Aşkın, İ., ve Yağcı, E. (2015). An Investigation Of Teacher Candidates' Metacognitive Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (174), 1521-1528. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.783
- Demirel, Ö., Başbay, A., ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram ve Uygulama*. Pegem Akademi.
- Deniz, M., Özer, E., ve Işık, E. (2013). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 407-419.
- Deveci, Ö., ve Aykaç, N. (2018). Temel Eğitimde Yaşanan Sorunları İnceleyen Çalışmaların Değerlendirilmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.13m
- Doğan, S., ve Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Eğmir, E., ve Çelik, H. (2021). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına Olan Yaklaşımı ve Kültürel Bazda Küresel Problemlere Yakınlık Düzeyleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(34), 942-979. doi:https://doi.org/10.26466/opus.773110
- Ektem, I. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Uygulanan Yürütücü Biliş Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi (Yayın No. 217451) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ergin, E. (2017). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Adölesan Kısa Formu'nun Uyarlama Çalışması (Yayın No. 492991) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Ergün, M. (2019). Dünyada Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi. *Eğitim Tarihi* içinde (s. 136-161) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Esmer, E., ve Özden, B. (2017). Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Düşünme Stilleri İle Bilişüstü Farkındalıkları Yordama Gücü: Sınıf Öğretmeni Eğitimi Üzerine Bir Araştırma. *Journal of Turkish Studies*, 12(28), 307-326. doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12530
- Güler, H., ve Marşap, A. (2019). Duygusal Zekâ ve Duygusal Emek Etkileşimi Üzerine Bir Literatür İncelemesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(35), 63-81. http://hdl.handle.net/11467/2666
- Gündoğar, F. (2014). Değişen Eğitim Anlayışı Işığında Değişen Öğretmen Yetiştirme Programları Üzerine Düşünceler. *Diyalog*, 2(1), 118-127.
- Gündüz, M. (2019). *Eski Çağda Eğitim*. M. Şişman (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hart, L., ve Sezgin Memnun, D. (2015). The Relationship between Preservice Elementary Mathematics Teachers' Beliefs and Metacognitive Awareness. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 70-77. doi:http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i5.840
- Iacolino, C., Cervellione, B., Isgrò, R., Lombardo, E., Ferracane, G., Barattucci, M., ve Ramaci, T. (2023). The Role of Emotional Intelligence and Metacognition in Teachers' Stress during Pandemic Remote Working: A Moderated Mediation Model. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 13, 81-95. doi:https://doi.org/10.3390/ejihpe13010006
- İşçi, G. (2019). Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki (Yayın No. 564395) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İşıksalan, S. (2020). Türkçe Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliklerinin Okuma Alışkanlığı Açısından İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 313-323. doi:http://dx.doi.org/10.29228/ijla.45971
- İyibaş, M., ve Akın, M. (2021). Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (57), 188-218. doi:10.21764/maeuefd.590280
- Kantarıcı, Z. (2013). Sokrates ve Eğitim Felsefesi. *Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi* (1), 78-90.
- Kaplan, G., ve Aykut, Ç. (2022). Üstbilişi Geliştirmek İçin Düzenlenmiş Olan Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 23-51. doi:https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.715775
- Kara, M. (2020). Eğitim Paydaşlarının Görüşleri Doğrultusunda Türk Eğitim Sisteminin Sorunları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1650-1694. doi:10.29299/kefad.853999
- Karakelle, S., ve Saraç, S. (2010). Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60. https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120100000m000125.pdf

- Karakuyu, Y., ve Karakuyu, A. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançlarının ve Üst-Bilişlerinin Teknolojiye Yönelik Tutumlarına Katkısı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 113-126. doi:<https://doi.org/10.12780/uusbd.91305>
- Karakütük, K., ve Özdoğan Özbal, E. (2019). Eğitim Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlar ile Sorun Çözmede Kullandıkları Teknikler. *Milli Eğitim*, 48(223), 33-60.
- Karataş, K., ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim – Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847. doi:10.17051/ilkonline.2018.419313
- Kaur, S., ve Kumar, D. (2008). Comparative Study of Government and Non Government College Teachers in Relation to Job Satisfaction and Job Stress. <https://eric.ed.gov/?id=ED502218>
- Kavcar, B. (2011). Duygusal Zekâ İle Akademik Başarı ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği. *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, A. (2023). Öğretmenlerin Eğitim-Öğretimde Karşılaştıkları Güncel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Social Sciences Research Journal*, 12(6), 766-772. <https://socialsciencesresearchjournal.com/index.php/ssrj/article/view/176/151>
- Kaya, Y. (2020). Immanuel Kant'ın Eğitim Felsefesinde Disiplinin Rolü. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 736-748. doi:<https://doi.org/10.48146/odusobiad.807297>
- Kaynak, A., ve Tunç, E. (2021). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 85-104.
- Locke, J. (2020). *Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler*. (A. Çakıroğlu, Çev.) Afrika Yayınları. (Orijinal çalışma 1889'da yayımlandı).
- Lupascu, A., Pânisoară, G., ve Pânisoară, I.-O. (2014). Characteristics of effective teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (127), 534-538. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.305>
- Ma, J.-S., ve Lee, S.-C. (2017). The Effect of Meta cognition and Emotional Intelligence on Character Development Efficacy of Pre-Service Early Childhood Teachers. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 18(1), 417-424. doi:<https://doi.org/10.5762/KAIS.2017.18.1.417>
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMEN\\_LYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMEN_LYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf)
- MEB. (2018). *Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye: 2023 Eğitim Vizyonu*. [https://ergene.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_01/08104127\\_2023\\_EGITI\\_M\\_VIZYONU.pdf](https://ergene.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/08104127_2023_EGITI_M_VIZYONU.pdf)
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Mehrabian, N., Salehi, H., Tabatabaei, O., ve Vahid-Dastjerdi, H. (2022). EFL Teachers' Resilience Prediction Based on Academic Self-Efficacy, Problem

- Solving Skills and Metacognitive Skills. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 4(2), 228-243. doi:<https://doi.org/10.52547/ieepj.4.2.228>
- Mermer, O., ve Can, A. (2020). Müzik Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(45), 674-690. doi:<https://doi.org/10.32547/ataunigsed.777656>
- Muştu, D. (2019). Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarının Liderlik Yönelimlerine Etkisi (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği) (Yayın No. 604966) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Nalçacı, A., ve Sökmen, Y. (2016). Öğretmen Adaylarının Mesleği Tercih Nedenleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 17(3), 717-727.
- Neyişçi, N., Turabik, T., Gün, F., ve Kısa, N. (2020). Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Türk Eğitim Sisteminin Sorunları ve Olası Çözüm Önerileri. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2257-2270. doi:10.24106/kefdergi.4095
- Özaslan, H., Kumcağız, H., ve Baba Öztürk, M. (2020). Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ile Demokratik Algı ve Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 636-654. doi:<https://doi.org/10.17679/inuefd.590592>
- Özcan, Z. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi (Yayın No. 206211) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, F. (2017). Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Türk Eğitim Sisteminin Sorunları ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri. *Turkish Studies*, 12(28), 577-592. doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12426>
- Özdemir, F., ve Kaplan, A. (2022). *Matematik Öğretiminde Zekâ, Üstbiliş ve Muhakeme: Improve Modeli*. İksad Yayınevi.
- Özdemir, M., ve Dilekmen, M. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 98-113. doi:<https://doi.org/10.19126/suje.66890>
- Özer, E., ve Deniz, M. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1240-1248. doi:<https://doi.org/10.17051/io.2014.74855>
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özturan Sağırlı, M., ve Baş, F. (2017). Türkiye’de Eğitim Alanında Üstbiliş Odaklı Yapılan Makalelere Yönelik Bir İçerik Analizi. *Eğitim ve Bilim* (192), 1-33. doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7115>
- Özturan Sağırlı, M., Baş, F., ve Bekdemir, M. (2020). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Bölümleri, Sınıf Düzeyleri ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 1-22. doi:<https://doi.org/10.35675/befdergi.464806>
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Puertas Molero, P., Zurita Orteg, F., Ubago Jiménez, J., ve González Valero, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Social Sciences*, 8(6), 1-12. doi:<https://doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Sackman Ebuwa, D. (2024). Exploration of Final-Year Teacher Preparation Through the Lens of Emotional Intelligence. *Doctor of Education Dissertation*. Walden University College of Education and Human Sciences. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=17342&context=dissertations>
- Salovey, P., ve Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi:<https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sarıbaş, S., ve Babadağ, G. (2015). Temel Eğitimin Temel Sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Sarısoy, B. (2017). Öğretmenler İçin Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programının Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi (Yayın No. 464523) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Steiner, P. (2014). *Akıllı Bir Kalple Duygusal Okuryazarlık (Emotional Literacy)*. (D. Şahin, ve F. Erden, Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2003'de yayımlandı).
- Şahin, A., ve Özçelik, F. (2023). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâları ile Empati ve Merhamet Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 772-802. doi:<https://doi.org/10.31592/aeusbed.1307312>
- Şahin, B. (2014). Metadoloji. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 111-130). Anı Yayıncılık.
- Şahin, E., ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Öğretmen Adaylarının Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları, Biliş Ötesi Farkındalıkları ve Denetim Odakları Arasındaki İlişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 314-334. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161326>
- Şahin, M., ve Gürbüzkol, H. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Bir İlçe Özelinde Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Siirt Eğitim Dergisi*, 4(1), 28-50. doi:<https://doi.org/10.58667/sedder.1398544>
- Şener, G. (2018). Türkiye'de Yaşanan Eğitim Sorunlarına Güncel Bir Bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 187-200. <https://www.acarindex.com/pdfs/33387>
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Türk Milli Eğitim Sistemi Üzerine Algıladıkları Sorunlar. *Turkish Studies*, 10(7), 881-898. doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7898>
- TDK. (2024). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr>
- Tezelli, S., ve Dilmaç, B. (2021). Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ, Sosyal Kaygı Ve Öznel İyi Oluş Arasındaki Yordayıcı İlişki. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 51-60. doi:10.51119/eregef.2021.12

- Topçu, E. (1999). Zekâ, Öğrenme ve Düşünme. *Dini Araştırmalar*, 2(5), 365-375. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/da/issue/4442/61212>
- Topuz, H. (2005). The Relationship Between Leadership And Emotional Intelligence: A Proposed Development Model For Enhancing Leadership Qualities Among The Officers In The Turkish Navy (Yayın No. 198790) [Yüksek Lisans Tezi, Deniz Harp Okulu]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zekâ. (1), 12-20. Klinik Psikiyatri.
- Tuncer, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri ile Bilimsel Araştırma Öz-yeterlik Algıları Arasındaki İlişkilerin Araştırılması (Yayın No. 572453) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Turan Güllaç, E. (2023). Eğitim Fakülteleri Lisans Programlarının Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 559-575. doi:<https://doi.org/10.24315/tred.1065688>
- Ural, A. (2016). Yarışmacı Eğitim Anlayışının Etkileri Üzerine Bir Çözümleme. *Eleştirel Pedagoji* (43), 19-24.
- Uyar, A. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkuefder/issue/67724/959462>
- Ünlü, B. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki: Diğer Programlarla Karşılaştırmalı İncelenmesi (Yayın No. 461016) [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Üstüner, M., Abdurrezzak, S., ve Yıldızbaş, Y. (2021). Öğretmenlerin İdeal Öğretmen Özelliklerine İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim*, 50(229), 567-585. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/60215/637931>
- Valente, S., Monteiro, A., ve Lourenço, A. (2018). The Relationship Between Teachers' Emotional Intelligence and Classroom Discipline Management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741-750. doi:<https://doi.org/10.1002/pits.22218>
- Woitaszewski, S., ve Aalsma, M. (2004). The Contribution Of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents as Measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale - Adolescent Version. *Social and Emotional Development*, 27(1), 25-30. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02783190409554285>
- Yaşar, M., ve Sözbilir, M. (2017). Prospective Science Teachers' Views related to the Turkish Education System: Current Problems and Proposed Solutions. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 165-201. doi:10.14812/cuefd.309455
- Yazar, T., ve Keskin, İ. (2020). Nitel Araştırmada Örneklem. B. Oral, ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 229-246). Pegem Akademi.

- Yazıcı, A. (2020). *Erken Çocukluk Eğitiminde Duygusal Zekâ Kuramdan Uygulama ve Değerlendirmeye* (E. Ömeroğlu, ve İ. Ulutaş Ed.). Pegem Akademi. doi:10.14527/9786058008908
- Yıldız, A. (2019). *İşletme Alanında Nicel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*. Gazi Kitabevi.
- Yıldız, E., ve Özkan, B. (2023). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalıkları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (57), 2039-2058. doi:https://doi.org/10.53444/deubefd.1317779
- Yıldız, V., ve Kılıç, D. (2021, 15-19 Aralık). *Öğretmenler ve Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ: 2000 - 2020 Yılları Arası Türkiye’de Yayımlanmış Makalelerin Eğilimleri* [Bildiri sunumu]. Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU - 2021), Ankara. doi:10.14527/9786258044348
- Yıldızbaş, F. (2017). The Relationship between Teacher Candidates’ Emotional Intelligence Level, Leadership Styles and Their Academic Success. *Eurasian Journal of Educational Research* (67), 215-231. doi:http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.67.13
- Yılmaz, E. (2021). Duygusal Zekâ Geliştirme Eğitim Programının (DZGP) Öğrencilerin Duygusal Zekâ Becerilerine Etkisi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 7(2), 74-86. doi:https://doi.org/10.34137/jilses.1026550
- Yılmaz, S. (2023). İnsan Hakları Duyarlılığı ve Duygusal Zekâ İlişkisi: Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(1), 392-413. doi:https://doi.org/10.7884/teke.5635
- Yüksek Öğretim Program Atlası. (2023). *Lisans Atlası*. Yükseköğretim Kurulu. yokatlas.yok.gov.tr

## EKLER

### Ek 1. Etik Kurul İzin Belgesi



**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 05.12.2023

Toplantı No: 2023.12

#### SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Mehmet GÜROL danışmanlığında lisansüstü öğrencisi GİZEMNUR ASLIM tarafından yapılacak olan "ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARI DUYGUSAL ZEKA VE ÜSTBİLİŞ BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

#### Etik Kurul Üyeleri

**Prof. Dr. Murat DONDURAN**  
Başkan

**Prof. Dr. Ali ERYILMAZ**  
Üye

**Prof. Dr. Gülhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK**  
Üye

**Prof. Dr. Senay OĞUZTİMUR**  
Üye

**Prof. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU**  
Üye

**Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN**  
Üye

**Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ**  
Üye

## Ek 2. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu ve Demografik Bilgi Formu

..../..../20...

T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi

### BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Prof. Dr. Mehmet Gürol danışmanlığında, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Gizemnur ASLIM tarafından yürütülen “Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Duygusal Zekâ ve Üst biliş Beceri Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının akademik başarı, duygusal zekâ ve üst biliş beceri düzeylerinin mevcut durumunu belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya sizden tahminen 10 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencileri katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**. İstemediğiniz bir anda araştırmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Eğer verilen bu bilgiler dışında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve söz konusu araştırmaya kendi isteğimle katılmayı kabul ediyorum.

### DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz:
3. Bölümünüz:
4. Akademik Not Ortalamanız

Lütfen aşağıdaki kutucukta son dönem genel not ortalamanızı içeren aralığı işaretleyiniz.

|              |           |           |           |              |
|--------------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| 1,99 ve altı | 2,00-2,49 | 2,50-2,99 | 3,00-3,49 | 3,50 ve üstü |
|              |           |           |           |              |

5. Mezun olduğunuz lise:
6. Bölümünüzü kaçınıcı tercihle kazandınız:
7. İkamet yeriniz: ( ) Kirada ( ) Yurtta ( ) Ailemin yanında ( ) Diğer:.....

### Ek 3. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (TEIQue-SF) Kısa Form

#### DUYGUSAL ZEKÂ ÖZELLİĞİ ÖLÇEĞİ (TEIQue-SF) KISA FORM

*Yönerge: Lütfen aşağıdaki her ifadeyi o ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi yansıtan rakamı daire içine alarak cevaplayınız. İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. Hızlı ilerleyiniz ve kesin cevaplar vermeye çalışınız. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. 1-Hiç katılmıyorum 7-Tamamen katılıyorum arasında 7 cevap seçeneğiniz vardır. İlginiz ve zaman ayırdığınız için teşekkürler.*

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5 ..... 6 ..... 7

Kesinlikle Katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Genel anlamda, yüksek motivasyonlu birisiyim.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. İnsanlarla etkin bir biçimde baş edebilirim.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Verdiğim kararlarımı sıklıkla değiştirme eğilimim vardır.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Birçok iyi özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Olayların akışına göre hayatımı düzenlemek benim için genellikle zordur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Genelde stresle baş edebilirim.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Yakınlarıma, duygularımı göstermekte genelde zorlanırım.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Motivasyonumu devam ettirmekte zorlanırım.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Genel olarak, hayatımdan memnunum.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Sıklıkla duraksar ve hissettiklerimi düşünürüm.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Kişisel donanımlarıma, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Tartışırken haklı olduğumu bilsem dahi, geri çekilmeye meyilliyim.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

|  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 18. Genellikle, hayatımda işlerin yolunda gideceğine inanırım.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Bana çok yakın olan kişilerle bile, aramda bağ oluşturmak benim için zordur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yeteneğim vardır.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |



#### Ek 4. Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği

|   | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|---|-------------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 1. Hangi konuları kolaylıkla öğrenebileceğimi, hangilerini öğrenirken zorlanacağımı bilirim.                        |                         |              |            |             |                     |
| 2. Öğrenme gerçekleşmediğinde etkili olabilecek başka stratejileri araştırırım.                                     |                         |              |            |             |                     |
| 3. Öğrenme sırasında bilgiyi hangi koşullarda öğrendiğimi, hangi koşullarda öğrenemediğimi belirlemede zorlanırım.  |                         |              |            |             |                     |
| 4. Bir konuyu çalışmadan önce eleştirel bir biçimde düşünerek plan yaparım.   |                         |              |            |             |                     |
| 5. Bir konuyu öğrenirken öğrenmede gerekli olan ortamı hazırlarım.  |                         |              |            |             |                     |
| 6. Bir dersi öğrenirken kullandığım öğrenme stratejilerinin, başka hangi derslerde de işe yarayabileceğini bilirim. |                         |              |            |             |                     |
| 7. Öğrenmede kullandığım çalışma planımı yeniden gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yaparım.                       |                         |              |            |             |                     |
| 8. Öğrenme sırasında neyi ne kadar öğrendiğimi izlemeye pek zaman ayırmam.  |                         |              |            |             |                     |
| 9. Bir konuyu öğrenirken kullandığım öğrenme stratejilerinin işe yaramadığı durumlarda yenilerini kullanırım.       |                         |              |            |             |                     |
| 10. Öğrenme sırasında ne zaman yardım istemem gerektiğini bilirim.  |                         |              |            |             |                     |
| 11. Bir konuyu öğrenirken onu iyi anlayıp anlamadığımı kontrol ederim.  |                         |              |            |             |                     |
| 12. Bir konuyu öğrenirken zamanı etkili kullanıp kullanmadığımı kontrol ederim.                                     |                         |              |            |             |                     |
| 13. Bir konuyu öğrenirken sonuca ulaşmaya kadar dikkatimi sürdüreceğim biçimde koşulları düzenlerim.                |                         |              |            |             |                     |
| 14. Bir konuyu ne kadar sürede öğreneceğimi bilirim.  |                         |              |            |             |                     |
| 15. Öğrenme sırasında yaptığım hataları belirlerim.   |                         |              |            |             |                     |
| 16. Bir konuyu öğrenirken hangi öğrenme stratejisini nasıl kullanmam gerektiğinin farkında değilim.                 |                         |              |            |             |                     |

|  | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|--|-------------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 17. Derse çalışırken kullandığım öğrenme stratejilerini gözden geçirip düzeltirim.                         |                         |              |            |             |                     |
| 18. Bir konuyu öğrenirken başarısız olduysam, başarısızlığın nedenlerini araştırırım.                      |                         |              |            |             |                     |
| 19. Öğrenme sırasında öğrenilen konular arasında anlamlı ilişkiler kurmak benim için önemlidir.            |                         |              |            |             |                     |
| 20. Kendi öğrenme özelliklerime göre bir konuyu nasıl öğreneceğimi planlamakta güçlük çekerim.             |                         |              |            |             |                     |
| 21. Öğrenme sırasında kullandığım öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını değerlendiririm.        |                         |              |            |             |                     |
| 22. Öğrenmemi nasıl organize edeceğim konusunda pek bir fikrim yoktur.                                     |                         |              |            |             |                     |
| 23. Konuyu iyi şekilde öğrenmeme yardımcı olacak kaynakları ne zaman ve nasıl kullanacağımı planlarım.     |                         |              |            |             |                     |
| 24. Öğrenme sırasında karşılaştığım güçlüğüün nedenini anlamada zorlanırım.                                |                         |              |            |             |                     |
| 25. Herhangi bir şeyi öğrenirken onu en etkili şekilde nasıl öğrendiğimi araştırırım.                      |                         |              |            |             |                     |
| 26. Ders çalışmaya başlamadan önce hangi öğrenme stratejisini kullanmam gerektiğini belirlerim.            |                         |              |            |             |                     |
| 27. Zaman zaman öğrendiklerimi gözden geçirmeyi, neyi ne kadar öğrendiğimi belirlemek açısından önemserim. |                         |              |            |             |                     |
| 28. Yeni öğrenmelerimi düzenlerken önceki kazandığım deneyimlerden yararlanırım.                           |                         |              |            |             |                     |
| 29. Bir konuyu çalışmaya başlamadan önce o konuyla ilgili neler öğreneceğimi belirlerim.                   |                         |              |            |             |                     |
| 30. Metin veya öğrenme birimi ile ilgili önemli bilgileri ayırt etmede zorlanırım.                         |                         |              |            |             |                     |